

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-
BICOCCA**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE
“RICCARDO MASSA”**

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLA
FORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE**

**TEORIE DELLA FORMAZIONE E MODELLI DI RICERCA IN
PEDAGOGIA E IN DIDATTICA**

XXVI CICLO



**AUTONOMIA E REGOLE:
PRATICHE, SIGNIFICATI E FORMAZIONE AL NIDO
D'INFANZIA**

**TUTOR: Ch.ma Prof.ssa Susanna MANTOVANI
Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Laura FORMENTI**

**Tesi di Dottorato di
Gaia BANZI
Matr. 744872**

ANNO ACCADEMICO 2012-2013

INDICE

Introduzione.....	7
1 Capitolo AUTONOMIA E REGOLE. IL QUADRO TEORICO.....	13
1.1 Richieste e bisogni evolutivi del bambino.....	14
1.2 Forme d'intervento.....	16
1.3 Relazione educativa e autonomia.....	20
1.4 La teoria dell'attaccamento: autonomia e base sicura.....	24
1.5 Lo sviluppo del senso del Sè.....	31
1.6 Standard e sviluppo normativo.....	34
1.7 Empatia e prosocialità.....	36
1.8 La posizione di Piaget sullo sviluppo del pensiero morale.....	45
1.9 Prospettiva culturale e socializzazione	49
1.10 Interdipendenza.....	52
1.11 Il binomio autonomia e regole.....	58
2 Capitolo LA RICERCA EMPIRICA.....	60
2.1 Premessa.....	61
2.2 L'osservazione come tecnica di ricerca.....	65
2.2.1 L'osservazione descrittiva carta-matita utilizzata nell'indagine	66
2.3 L'intervista come tecnica di ricerca.....	69
2.3.1 Interviste/conversazioni utilizzate nell'indagine.....	71
2.4 Fasi della ricerca.....	74
2.5 Contesti e partecipanti.....	78
2.6 Ricorsività del processo euristico	79
3 Capitolo ANALISI DEI DATI EMERSI.....	81
3.1 Il percorso e l'analisi: il farsi dei significati e della consapevolezza.....	82
3.2 Attività del mattino.....	83
3.2.1 Educatrice Elisa.....	85
3.2.2 Educatrice Alessia.....	94
3.2.3 Educatrice Cristina.....	103
3.3 Cure e altri momenti di routine.....	112
3.3.1 Educatrice Elisa.....	113
3.3.2 Educatrice Alessia.....	120
3.3.3 Educatrice Cristina.....	126
3.3.4 Educatrice Elena.....	129
3.3.5 Educatrice Beatrice.....	133
3.4 Il pasto.....	137
3.4.1 Educatrice Daria.....	138
3.4.2 Educatrice Elisa.....	143
3.4.3 Educatrice Sara.....	149
3.4.4 Educatrice Cristina.....	153
3.4.5 Educatrice Alice.....	157
3.4.6 Educatrice Elena.....	164
3.4.7 Educatrice Beatrice.....	168
3.5 Implicazione formative emergenti.....	175

CONCLUSIONI.....	186
BIBLIOGRAFIA.....	195
ALLEGATI.....	207

*A Caterina, mia madre,
e a Susanna, la mia maestra.*

Introduzione

Seppure sia stato ampiamente riconosciuto che la relazione educativa debba favorire l'autonomia di chi sta acquisendo le prime informazioni su di sé e sul mondo (si veda il contributo della pedagogia attivista e in particolare del pensiero di Maria Montessori, 1948; 1950; 1952), può essere più difficile definire quali siano gli interventi che sostengono il comportamento autodiretto e la progressiva autoregolazione emotiva nelle attività, routine ed esperienze sociali e cognitive nei primi anni di vita in famiglia e al nido d'infanzia.

La scelta di indagare autonomia ed educazione alle regole nei contesti educativi nasce da una situazione di incertezza e confusione (Dewey, 1910) sulla possibilità di individuare riferimenti condivisi a cui appellarsi nell'affiancamento dei più piccoli dovuta in parte alla continua ri-definizione dei confini semantici e delle implicazioni pedagogiche e culturali dei temi d'indagine. "Temi quali l'educazione alle regole assillano genitori ed educatori e questo non può certo sorprendere in una società nella quale è sempre più difficile, ai diversi livelli istituzionali nazionali e sovranazionali, trovare regole comuni" (Mantovani, 2009, p. IX).

L'istanza di chiarezza arriva anzitutto dai contesti educativi della prima infanzia e ne sancisce la rilevanza sociale (Bronfenbrenner, 1979) in quanto criterio per delineare aree d'indagine che possono nascondere potenzialità o zone d'ombra (Mortari, 2012), con l'obiettivo di mettere a punto strategie operative aggiornate e pronte alle attuali sfide della pedagogia dell'infanzia.

Si può facilmente rilevare infatti una riflessione costante per chi ha consuetudine con i più piccoli e si pone nei loro confronti da guida che promuove o scoraggia comportamenti e interazioni ma si dispone anche a lasciare spazi di libertà per l'esercizio dell'autonomia secondo le attitudini, i tempi e le acquisizioni motorie, cognitive e simboliche di ciascun bambino alla prima esperienza di vita di gruppo al nido (Emiliani, 2002).

La letteratura recente nazionale e internazionale sullo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza delle prime regole ha riguardato il rapporto servizi educativi-famiglia

(Pati, 2008; Caggio, 2012; Borghi, 1995) e il contesto familiare (Dunn, 1988), mentre rari sono i contributi che hanno indagato questi aspetti nei contesti educativi 0-3 (Beller, 1995).

Abbiamo ritenuto quindi di orientare e di ri-centrare l'indagine sullo sviluppo dell'autonomia e l'acquisizione delle regole sul bambino e sulla relazione educativa che lo accompagna fin dalla prima infanzia nel processo di significazione e strutturazione dei propri comportamenti in relazione all'ambiente con le sue caratteristiche socio-culturali.

Tale fuoco d'indagine è carico di intenzionalità e implicazioni pedagogiche. Lo sviluppo dell'autonomia e l'educazione alle regole rinviano ai concetti di libertà e di necessità “che hanno rappresentato, specie nel passato, una delle principali antinomie su cui il discorso pedagogico veniva impostato e portato avanti” (Bertolini, 1990, p.4): di qui l'opportunità di una riflessione sul concetto di regola intrecciata allo sviluppo dell'autonomia in cui risaltino i connotati di responsabilità e intersoggettività insiti nella sua stessa possibilità di realizzazione etica e fattuale. Regole e declinazioni normative sono intese non tanto come vincoli e restrizioni della libertà e come necessità di adeguamento acritico, quanto nella loro più alta funzione: quella di favorire l'acquisizione dei primi modelli di socializzazione, delle prime strutture di senso sul reale e della capacità di trovare soluzioni creative alle piccole-grandi sfide che i bambini incontrano rapportandosi all'ambiente nel processo di continua scoperta e sperimentazione.

I limiti, in quanto strutture non tanto di controllo quanto piuttosto di sostegno (Bruner, 1975), acquistano senso e autentica prospettiva pedagogica se utilizzati dall'adulto come dispositivo per rendere chiare e legittimare le diverse possibilità di azione nelle occasioni della vita di comunità, da mettere però subito in discussione quando essi assumano un carattere costringente e non più costruttivo nei percorsi di autonomia (Vayer, 1993; Bacchini, 2011). Il Porre dei limiti implica una seria responsabilità educativa, una consapevolezza del potere dell'adulto e richiede un pensiero costante al soggetto: “La pedagogia si colloca appunto in questa complicata questione del soggetto, facendosi carico dei soggetti per farli passare dalla potenza all'atto” (Riva, 2011, p. 9).

La norma può porre un divieto, avere una funzione restrittiva sulla libertà del bambino, ma può anche tutelare e assicurare dallo scorrere di un tempo nuovo, scandito dai diversi momenti in comunità, in un contesto molto diverso da quello familiare. Essa contiene informazioni sul mondo in quanto, se posta in modo chiaro, stabilisce struttura e ritmo della giornata rendendo prevedibile il susseguirsi di attività e accadimenti (Emiliani, 2002).

Autonomia è un concetto polisemico e qualitativamente articolato. Esso presenta una vasta declinazione semantica e può essere così variamente inteso come principio, potenzialità, processo, criterio, capacità che la persona in crescita è aiutata a sviluppare e di cui è resa consapevole in relazione alle possibilità cognitive, psichiche, relazionali e motorie dello stadio di crescita. L'etimo del termine "autonomia" rinvia il significato originario della parola alla locuzione greca composta dal pronome *autòs* e dal sostantivo *nomos*: darsi la legge da sé. La radice della parola autonomia richiama la nozione di legge, ovvero la capacità di autogovernarsi secondo regole che si inscrivono nel codice morale dell'individuo e nelle convenzioni sociali della comunità di appartenenza.

L'interpretazione pedagogica del termine individua e riconosce la dialettica costitutiva tra autonomia e dipendenza (Bertolini, 1990), più che mai significativa se si prende a riferimento il periodo della prima infanzia. Il soggetto è sostenuto nella spinta a consolidare competenze e comportamenti autodiretti intenzionali e responsabili che possano portare a un progressivo riconoscimento e superamento dei limiti di comprensione e d'intervento sulla realtà.

Anche forme di indipendenza autentica rendono manifesta la presenza di molteplici dipendenze, entrambi elementi costitutivi di un corretto principio di realtà (Bertolini, 1996), a cui far riferimento nel guidare a una consapevole espressione di sé. L'esistenza umana è in relazione ad altri (Lévinas, 1971): trascendere i limiti che la presenza dell'altro chiede di prendere in considerazione non coincide con un pensiero e un agire liberi, bensì svuota il profondo significato dell'essere in quanto essere-in-relazione e non riducibile a unità-monade svincolata da riferimenti affettivi, morali, sociali e culturali. Tali orientamenti sono fonte di valore, identità e possibilità di posizionamento nel mondo. In questa prospettiva, l'altro è non solo ammesso e tutelato nel suo esistere, ma compreso in senso profondo, fondamento dell'identità di ogni esistente e universo di

senso nel pensiero educativo finalizzato al bene comune, quale potrebbe e dovrebbe aspirare ad essere un pensiero sull'educazione (Rorty, 1991).

Per i più piccoli tale dialettica si declina da un lato in capacità di riconoscere e comunicare i propri bisogni e flussi emotivi, di fare riferimento all'adulto in situazione critica e in uno stato di sicurezza relazionale; dall'altro lato, in desiderio esplorativo e atteggiamento attivo e curioso nei confronti degli altri, adulti e coetanei, e dell'ambiente (Mantovani, 1995).

L'individuo si forma ed è immerso in una condizione di scambio con l'esterno: l'umanità, l'ambiente, la natura collocati nella storicità di un prima e di un dopo da cui il presente è circoscritto e definito. Una pienezza che non confina l'essere entro i parametri dominanti di un sistema economico e produttivo ma lo apre e lo espone alle possibilità di fondare la libertà del pensiero divergente, a cui un atteggiamento morale autentico richiama invocando una tensione e un esercizio costante. Pensiamo all'educazione all'autonomia dei bambini, anche dei più piccini, con aspirazioni di avviare un percorso verso la libera espressione delle loro potenzialità in parallelo alla consapevolezza sempre maggiore del richiamo che il mondo esterno manda in termini di capacità di "vedere" l'altro e riconoscerlo, e più in generale di responsabilità e attenzione verso tutte le forme di vita. Allora autonomia è un pensiero profondamente correlato e connotato dalla coscienza morale, indipendentemente dagli orientamenti che questa può assumere.

L'accettazione attiva di vincoli etici e sociali si fonda e trova la sua ragion d'essere nella condivisione delle motivazioni e dei fini che li giustificano e tale processo di internalizzazione passa attraverso una riflessione ragionata ma anche "sentita". Ciò che permette di condurre un'esistenza libera e responsabile è un sentimento di appartenenza a uno stile, un modo di porsi, un credo profondo che inizia a radicarsi nella persona sin dalle prime forme dello sviluppo morale e del senso di responsabilità ma anche della competenza sociale e delle emozioni autoconsapevoli, del senso del Sé come agente e come soggetto di desideri e volontà (Riva, 2011b; Schaffer, 1996; Sroufe, 2000; Reddy, 2010).

Ci siamo quindi domandate quali siano le pedagogie, implicite o consapevoli (LeVine, New, 2008), o anche "popolari" (Bruner, 1996), che sostengono gli interventi

delle professioniste della prima infanzia al fine di stimolare forme iniziali di autonomia e socializzazione. Di quali idee, valori e convinzioni sono portatrici le figure professionali che hanno il compito di accogliere, divenire base sicura e di sostenere i bambini nei primi passi verso l'autonomia, la comprensione e l'accettazione delle regole e della diversa valenza in relazione ai contesti, e dunque dei primi passi verso il benessere personale e una socializzazione positiva in contesti intenzionalmente predisposti? Come si manifestano le loro idee nella pratica? E in ultimo come avviare percorsi di ricerca che siano a un tempo occasioni di approfondimento della loro consapevolezza su consuetudini d'azione e sul pensiero che le orienta?

Si tratta - come abbiamo accennato in principio - di prendere consapevolezza dei propri posizionamenti su questi temi, di trovare - almeno nei contesti formali - idee comuni e pratiche coerenti sulle regole e sulle aspettative di autonomia, in relazione all'età e ai varchi evolutivi, che siano a un tempo rispettose degli stili personali e delle scelte culturali.

A partire da questi interrogativi abbiamo indagato la letteratura di riferimento per una ricognizione dei temi e delle loro possibili connessioni interdisciplinari, di cui riportiamo una rassegna nel primo capitolo. Dopo aver ripreso i riferimenti pedagogici essenziali e rilevanti per la prima infanzia, abbiamo individuato nella ricerca della psicologia dello sviluppo, degli studi culturali e dell'antropologia dell'infanzia contributi pertinenti all'approfondimento dei temi di autonomia e regole che proponessero nuove angolature per l'osservazione. Tale rassegna ha costituito la base per affinare lo sguardo durante la fase d'indagine empirica.

Il processo e il metodo investigativo - come esposto nel secondo capitolo - si è andato definendo nel corso della ricerca, soprattutto per quanto attiene le implicazioni formative delle scelte e dei procedimenti metodologici utilizzati. Abbiamo quindi ordinato e dichiarato presupposti, fasi e procedimenti euristici: i primi passi dell'indagine hanno riguardato l'osservazione del comportamento e l'esplicitazione dei significati sottostanti, successivamente ri-condivisi in contesti dialogici di gruppo in cui si è aperto il discorso alle condizioni di potenziamento e implementazione del pensiero riflessivo.

Nel terzo capitolo abbiamo proposto un'analisi approfondita dei protocolli, interpretati

alla luce della teoria e delle ricerche, riportando le voci più significative del livello di consapevolezza delle educatrici rispetto alle pratiche, alle aspettative di crescita e alle interpretazioni dei comportamenti dei bambini in relazione ai propri interventi per concludere, infine, suggerendo sia una definizione emersa dal nostro lavoro di *autonomia interdipendente*, sia alcune aperture sulle potenzialità formative del metodo sperimentato.

PRIMO CAPITOLO

**AUTONOMIA E REGOLE.
IL QUADRO TEORICO**

1.1 Richieste e bisogni evolutivi del bambino

“Aiutiamoli a fare da soli” (Montessori, 1948) è un messaggio noto e abusato ma più che mai di grande attualità e bene esprime la richiesta che il bambino, come apprendista nel mondo¹, rivolge inconsapevolmente a chi è al suo fianco. L’obiettivo del processo educativo nella concezione della studiosa e nei suoi contributi meno vistosi ma più profondi è in opposizione a pratiche educative autoritarie e irrispettose delle esigenze evolutive infantili, e la sua concezione di un bambino attivo costruttore del proprio sviluppo non può che orientare tale sviluppo alla conquista dell’autonomia.

“Ove non si verificano i caratteri della regressione, il bambino presenta tendenze che mirano chiaramente ed energeticamente all’indipendenza funzionale. Allora lo sviluppo è una spinta verso una sempre maggiore indipendenza, è come una freccia che dall’arco va dritta, sicura e forte” (Montessori, 1949, pg. 85).

Sulla scia del rinnovamento dell’attivismo dei primi del Novecento, Maria Montessori ha concentrato parte dei suoi studi e del suo metodo pedagogico sulla possibilità di garantire al bambino, soprattutto nella fascia 0-6, uno sviluppo verso il potenziamento di abilità e comprensioni della realtà come la crescita e il consolidamento di un’autonomia fondata sulla naturale spinta all’esplorazione, all’esercizio della libertà e della capacità di discernimento, e sviluppo di interessi verso determinate attività e impegni quotidiani in comunità². La valorizzazione di concetti di libertà e indipendenza è finalizzata allo sviluppo delle qualità e potenzialità umane più evolute.

“Un metodo educativo basato sulla libertà deve intervenire per aiutare il bambino a conquistarla e deve avere come mira la liberazione del bambino da quei legami che ne limitano le manifestazioni spontanee. [...] Ecco perché la prima forma di intervento educativo dovrebbe avere come oggetto di guidare il bambino per i sentieri

¹ La metafora del bambino come apprendista è stata formulata da Barbara Rogoff (1990): i bambini sono come apprendisti la cui partecipazione alle attività sociali ha inizio mediante compiti semplici quando per esempio osservano e, progressivamente, sono portati a padroneggiare ruoli più complessi.

² L’opera della Montessori rappresenta uno dei più importanti esempi della pedagogia scientifico-attivista, in cui lo stesso positivismo dell’autrice si stempera e si collega a una visione dell’infanzia più innovativa e di avanguardia nell’Italia del primo Novecento, come pure a un’idea di educazione anch’essa innovativa, incardinata sull’emancipazione dell’uomo, a cominciare dal bambino (Cambi, 2005).

dell'indipendenza” (Montessori, 1948, p. 60).

Libertà è un termine ambivalente e potrebbe essere inteso come possibilità di agire in modo disordinato o non finalizzato a uno scopo mentre al contrario riguarda in questo caso una liberazione che segue ritmi e andamenti dello sviluppo fisico e mentale. Il bambino è guidato da spinte evolutive che presiedono l'attitudine-istinto a sperimentare e ad affinare competenze e orientamenti: libertà e liberazione sono autentiche se in linea con le leggi e le strutture biologiche. Esse sono condizione indispensabile di esercizio e acquisizione in armonia con la vita e la perfezione rappresentata e incarnata nell'essere umano in fase di sviluppo fisico e psichico. La più alta forma di educazione presiede alla realizzazione delle finalità della natura o “della creazione” per usare un'espressione montessoriana. La potenza del paradigma montessoriano è la traduzione in prassi di finalità educative che conducano a un nuovo umanesimo in cui prevalga la convivenza pacifica e “ispirata” dei popoli.

Montessori ha proposto interventi consapevoli dell'adulto sulla base dell'osservazione del bambino al fine di favorire e sostenere inclinazioni costitutive dell'infanzia. I periodi sensitivi dello sviluppo (Montessori, 1952) manifestano qualità e caratteri in potenza: una finestra temporale in cui orientamenti e impulsi a operare e sperimentare sull'ambiente sono perseguibili dal bambino se posto nelle condizioni favorevoli. Queste “sensibilità passeggiere” o “istinti temporanei” inducono l'esplorazione e la ricerca di esercizi ed attività: permettono la realizzazione di azioni finalizzate a uno scopo e consolidano abilità attraverso la ripetizione. In questo senso Montessori paragona le “Case dei bambini” - gli istituti prescolari in cui il metodo ha trovato applicazione - a società operose in cui il lavoro è il fondamento di una coesione armoniosa e l'impegno nello svolgere le attività suggerite dal contesto è la forma più alta di occupazione, che permette la concentrazione stabile della mente su un compito.

Nel saggio “La mente del bambino” il gioco è un lavoro-esercizio evolutivo ed è pure fondamento di una nuova società pacifica: il pensiero montessoriano è ispirato a un ideale di trasformazione dell'uomo e delle forme di aggregazione in cui l'educazione ha un dovere di formazione di corpo, mente e spirito. Focalizzare la mente sull'esercizio e sulla prestazione è un atto in cui il bambino consegue gli obiettivi di crescita in modo

spontaneo e senza l'intervento diretto dell'adulto che è impegnato a predisporre l'ambiente e a osservare come il bambino interagisce con esso.

L'interazione con l'ambiente, grazie alla regia dell'adulto, è il mezzo mediante il quale il bambino accede a una forma di concentrazione che lo “normalizza”, permette, in altre parole, uno sviluppo delle qualità latenti quali calma e operosità, coinvolgimento nell'attività e rispetto del lavoro altrui e dell'ordine di oggetti e materiali.

“La 'normalizzazione', cioè la capacità e il piacere del bambino di sprofondarsi in un'attività con la massima concentrazione, può essere raggiunta, sempre per la Montessori, attraverso la pratica autonoma delle attività affrontate dal bambino seguendo i propri ritmi e non quelli proposti o imposti dall'insegnante. La preparazione dell'ambiente e l'osservazione condotta dall'insegnante quale criterio per intervenire quando il bambino è pronto, lo segnala e lo chiede, mirano a un'autoregolazione sia nelle funzioni quotidiane come il pasto, il sonno, la pulizia, sia negli apprendimenti più strutturati e complessi” (Mantovani, 1995, p. 5).

1.2 Forme d'intervento

I primi passi verso la conquista dell'autonomia sono quelli che conducono il bambino alla progressiva conquista della capacità di coordinare i movimenti in funzione di determinati obiettivi: afferrare un oggetto, camminare, vestirsi da solo; ma anche saper utilizzare le stimolazioni provenienti dall'ambiente fornendo risposte circoscritte e funzionali; o acquisire abilità di tipo sociale che consentano di interagire in modo efficace con l'ambiente circostante, con il gruppo dei pari e con gli adulti (Vayer, 1993).

Notiamo che le competenze sopra menzionate sono ordinate e interpretate nelle Tavole di sviluppo di Kuno Beller³ (TAVS) nell'area del dominio delle funzioni del

³ Kuno Beller è uno studioso della prima infanzia, allievo di Kurt Lewin, si dedicò alla ricerca sul campo “occupandosi di bambini sempre più piccoli (le prime fasi della sua ricerca erano rivolte agli adolescenti) fino a concentrarsi sui primi anni di vita. [...] Verso la fine degli anni Settanta, pur mantenendo un insegnamento all'Università Temple di Philadelphia, ottenne la cattedra di Pedagogia della Prima Infanzia – l'unica del genere in Europa – all'università Libera di Berlino”: periodo in cui elaborò le prime versioni delle Tavole di sviluppo.

Le Tavs sono “uno strumento di conoscenza del bambino e di progettazione delle attività educative per gli adulti che vogliono: - verificare la percezione dello sviluppo di ciascun bambino; - verificare, per ciascun bambino, i rapporti tra le diverse aree dello sviluppo, così come si possono osservare nella situazione educativa quotidiana; - fondare su queste verifiche le proposte di attività che favoriscono lo sviluppo del bambino in situazione familiare o di gruppo” (Mantovani, 1997, p.11).

corpo, della consapevolezza del mondo esterno (distinto in percezione dell'ambiente fisico e di quello sociale) e dello sviluppo sociale ed emotivo⁴: parlare di autonomia implica osservare il bambino in ambiti diversi e favorire interventi che aiutino a sviluppare competenze, interesse e creatività. Ecco allora che secondo le TAVS già nella seconda metà del terzo anno di vita il soggetto se opportunamente stimolato può raggiungere autonomia e competenza nella capacità di nutrirsi e di provvedere alla propria igiene mentre la capacità di vestirsi e svestirsi si perfeziona della seconda metà del quarto anno;

“La comprensione del mondo circostante si sviluppa nella prima infanzia secondo linee che vanno dal concreto al simbolico, dalla passività all'attività, che coinvolgono dapprima la memoria a breve termine e poi la memoria a lungo termine, il sentire e il percepire (da vicino a lontano) e poi il conoscere” (Beller, 1997, p. 37).

Nel secondo anno e nel terzo anno di vita la direzione dello sviluppo progredisce dall'osservazione all'imitazione e in ultimo alla classificazione delle persone in un

⁴ Le aree dello sviluppo prese in considerazione sono otto. Il dominio delle funzioni del corpo è finalizzata a definire la progressiva percezione di sé e autonomia del bambino, rispetto alle cure fisiche e alle funzioni corporee fondamentali, e a rendere consapevole l'adulto educatore dell'importanza educativa dei momenti di routine legati al sonno, all'alimentazione e alla pulizia. La consapevolezza dell'ambiente circostante è finalizzata a definire la progressiva consapevolezza del mondo circostante come indipendente da sé e differenziato e le capacità di iniziativa e d'intervento su di esso. “Le tavole prendono in considerazione lo sviluppo dalla nascita ai sei anni di età; lo strumento è però particolarmente adatto per analizzare lo sviluppo nei primi tre anni di vita e le fasi successive servono soprattutto a fornire una prospettiva in avanti [...]. Ogni area è suddivisa in 14 fasi. Ogni fase presenta un certo numero di domande – items – che vengono poste alla mamma o all'educatrice e che riguardano ciò che esse hanno visto fare al bambino quando è con loro. Molta attenzione viene posta sul fatto che esse abbiano effettivamente visto il bambino fare quella determinata cosa e non che pensino che sappia o non sappia farla” (ivi, p. 13). Le Tavs si fondano su alcune considerazioni preliminari riassunte di seguito: 1. Ogni bambino si sviluppa secondo un ritmo diverso rispetto ai suoi coetanei e alle diverse aree del comportamento. 2. Proposte educative adatte al livello di sviluppo si basano sulle peculiarità di ogni bambino. 3. Il riscontro di aree in cui il bambino appare poco attivo e motivato sono occasioni per riflettere sulle carenze dell'organizzazione ambientale e sugli atteggiamenti degli adulti impegnati nella relazione educativa che non sostengono lo sviluppo dei comportamenti suddetti. 4. Il punto di partenza di qualsiasi proposta è la motivazione del bambino. L'attenzione è posta su quello che il bambino sa fare bene e con piacere, piuttosto che sulle competenze poco sviluppate il cui esercizio risulta poco attraente. 5. Comportamenti che a prima vista sembrano negativi, sono talora segni positivi di sviluppo. Inoltre le Tavs si fondano su una valutazione positiva e determinante *dell'autonomia e della capacità di iniziativa* del bambino. Tutte le manifestazioni in tal senso – anche quelle temporaneamente negative – vengono interpretate come segnali evolutivi. 6. Lo strumento si basa su una concezione complessiva e integrata dello sviluppo: la suddivisione in aree è finalizzata a scopi pratici. 7. I mutamenti nello sviluppo da fase a fase riguardano la crescente maturità, articolazione e dominio della realtà circostante.

ambiente vicino e lontano mentre a livello sociale il bambino comincia a esprimersi all'inizio con una comunicazione semplice e in seguito in modo simbolicamente complesso: collegando a sé stesso il suo nome e agli altri il loro, esprimendo giudizi, limitando i propri desideri e mostrando empatia.

Le strutture dell'ambiente costituiscono “un altro maestro” che invita all'azione e al compimento di gesti intenzionali e controllati (Montessori, 1948; 1952).

I bambini imparano ad essere più autonomi nel gioco e nell'esplorazione e manifestano comportamenti più organizzati perché non dipendono esclusivamente dall'adulto. Un ambiente che cresce coerentemente con i bambini in modo da introdurre ulteriori stimoli per sostenere i progressivi livelli di sviluppo.

Come spiega Mantovani gli aspetti organizzativi e quelli pedagogici sono intrecciati:

“la qualità delle relazioni a cui il bambino partecipa non dipende esclusivamente dalle caratteristiche delle persone e delle interazioni ma anche, come del resto la pedagogia istituzionale ha da tempo evidenziato, dalla natura del contesto e dell'organizzazione dei servizi educativi per l'infanzia” (2008, p.7).

La scelta e la disposizione degli oggetti è il primo intervento educativo: un ambiente “psichico” in cui l'attività e la libera scelta sono favoriti da accorgimenti pratici e dall'osservazione di quello che i bambini utilizzano e di quello che tralasciano, che quindi può essere sostituito, perché ci sia chiarezza e il bambino possa esercitarsi nella ripetizione delle attività verso cui si sente ispirato.

Libera scelta e dedizione a un'attività sono sinonimo di “indipendenza funzionale” e liberazione dai vincoli che le strutture esterne possono opporre all'apprendimento spontaneo e appassionato, esse creano un senso di soddisfazione e compiacimento del lavoro svolto e accrescono un sentimento di efficacia che fonda un'autonomia costruttiva e rispettosa dell'altro.

“La natura crea prima gli strumenti e poi li sviluppa per mezzo delle loro funzioni e grazie alle esperienze sull'ambiente. Il bambino, dunque, che ha aumentato la propria indipendenza con l'acquisizione di nuove capacità, può svilupparsi normalmente soltanto se è lasciato libero di operare. [...] Il bambino si svilupperà con l'esercizio dell'indipendenza che egli si è conquistata [...] Il primo problema dell'educazione è di provvedere al bambino un ambiente che gli permetta di sviluppare le funzioni a lui assegnate dalla natura. Il che non significa soltanto accontentare il bambino e permettergli di fare ciò che gli piace, ma disporci a collaborare con un comando della

natura, con una delle sue leggi, la quale decreta che lo sviluppo si effettui per mezzo di esperienze nell'ambiente" (Montessori, 1952, p.85).

Lo spazio in un servizio educativo è un indicatore chiaro delle linee educative e delle esperienze che i bambini possono intraprendere, e influenza l'organizzazione del pensiero e del comportamento sociale. Le esperienze educative infatti si realizzano nello spazio e in quanto tale non è un contenitore neutro. Ogni società e ogni cultura interpreta e vive lo spazio secondo rappresentazioni e usi diversi, perciò lo spazio esprime valori, pensieri, ha un suo linguaggio silenzioso ma potente (Rogoff, 1990).

Come ha sostenuto Montessori lo spazio deve corrispondere ai bisogni dei bambini, luoghi ricchi di opportunità che offrono materiali e occasioni che sollecitano l'agire e stimolano le esperienze. I bambini infatti, se lo spazio è ben predisposto, mantengono l'attenzione più a lungo e sviluppano azioni sempre più articolate, perché possono approfondire e ripetere le loro esperienze sedimentando così le competenze in via di acquisizione (Piaget, 1936) ⁵.

Uno spazio pedagogicamente connotato è finalizzato a promuovere il cambiamento all'interno di uno schema stabile e fisso, rassicurante e contenitivo, in cui il ruolo dell'adulto è di regia e osservazione e quando opportuno di supporto attivo delle esperienze dei bambini (Terlizzi, 2010).

⁵ E' bene inoltre che un'attività sia svolta sempre nello stesso posto; questo dà sicurezza e autonomia ai bambini perché sanno dove trovare gli oggetti e possono con più facilità organizzarsi anche da soli, senza dover ricorrere continuamente all'intervento dell'adulto. Ambienti ben predisposti suggeriscono da soli la possibilità di gioco e di azione, offrono spunti per esperienze più ricche, inducono il bambino a comportamenti più organizzati. Perché lo spazio sia leggibile nelle sue proposte d'uso i materiali e i giocattoli devono essere ben in vista in scaffali aperti, ordinati e non assemblati in modo confuso. Il tipo, la quantità di oggetti e le relazioni che si possono stabilire tra loro guidano la riflessione del bambino e lo conducono a scoperte importanti sulle proprietà fisiche, che implicano problemi cognitivi e che orientano attività specifiche (Galardini, 2003). Inoltre ogni bambino deve trovare all'interno di una situazione collettiva attenzione e ascolto, deve potersi riconoscere e sentirsi riconosciuto e questo significa che al nido devono esserci spazi personalizzati, sono queste le condizioni che garantiscono precisi punti di riferimento che consentono al bambino di vivere con la sicurezza necessaria le esperienze del nido. Alcuni angoli devono essere caratterizzati da specifiche attività come il gioco simbolico, le costruzioni, la lettura di libri, la manipolazione. La presenza di questi spazi stabilmente predisposti stimola una regolarità delle esperienze. "Lo spazio non è una struttura architettonica, una disposizione di arredi e materiali, ma un'opportunità di gioco, non un dato fisico ma un dato emotivo" (Bosi, 2002, p. 139).

1.3 Relazione educativa e autonomia

La capacità di interagire con l'ambiente e di fornire risposte puntuali è un indicatore del livello di acquisizione a cui il bambino è giunto, l'autonomia si sviluppa all'interno di esperienze piacevoli e giocose, in cui l'attenzione dell'adulto si sofferma sul grado di coinvolgimento del bambino nelle attività proposte.

Centrale, e ormai parte della tradizione dei contesti educativi per la prima infanzia del nostro Paese (Mantovani, Gandini, Pope Edwards, 2003), l'interpretazione di Pikler (1988) secondo cui l'autonomia, come finalità educativa, debba racchiudere il piacere provato nel fare senza interferenza e in questo senso corrisponde a una progressione evolutiva (David, Appell, 1973).

Il tema dell'autonomia si affaccia alla discussione a partire da qualsiasi oggetto di riflessione: organizzazione degli spazi, attività, rapporto con i genitori, attenzione a come in qualsiasi ambito si giochi il rapporto tra bisogno di dipendenza, di limiti, di contenimento e la capacità di fare da sé, di avere iniziativa, di esplorare, di affermare interessi particolari e motiva molte decisioni (Cocever, 2004).

Gli adulti possono interagire fornendo una progressione di situazioni di apprendimento e mettendo a disposizione materiali secondo gli interessi di ciascun bambino o del gruppo, rispettando i ritmi e le modalità di approccio e valorizzando il processo di scoperta – ad esempio con un commento verbale ai successi - in modo da aiutare i bambini a prendere coscienza dei processi (David, Appell, 1973).

Le motivazioni che spingono l'azione del bambino possono essere molte e da queste si può dedurre la qualità dell'autonomia raggiunta e se effettivamente si possa parlare di autonomia. Sottomissione, ubbidienza, adeguamento sono tonalità della stessa azione che in altri casi può essere condotta con curiosità e spirito d'iniziativa.

Il bambino che agisce di sua iniziativa si mostra attivo secondo tempi e ritmi propri, sicuro e piacevolmente attratto dagli stimoli che la situazione offre. L'aiuto dell'adulto deve essere misurato e pertinente, finalizzato a superare piccoli limiti senza sostituirsi nel portare a compimento un piano-progetto-gioco-sperimentazione del bambino.

Dolto (1987) parlava di questo atteggiamento come del rispettare il soggetto che è il

nostro interlocutore, anche quando dipende totalmente da noi, e noi facciamo per lui quello che lui non può fare e senza cui non potrebbe nemmeno sopravvivere. La costitutiva dipendenza di chi è in fase di crescita richiede rispetto per le possibilità di intervento ed espressione. L'idea che l'adulto debba mostrare al bambino come fare e che il suo ruolo sia di insegnargli a fare e a essere è il risultato di una confusione che si situa a due livelli. Il primo è appunto un'estensione delle dipendenza del bambino dal suo ambiente alla dipendenza dall'adulto per ciò che concerne l'esercizio delle proprie possibilità. Il secondo livello è una confusione tra relazione affettiva, che permette al bambino di riconoscersi attraverso l'altro e di sentirsi sicuro, e relazione educativa che mira a facilitare le interazioni del soggetto con il mondo che lo circonda (Vayer, 1993). L'educatore è allora attento a instaurare una relazione di reciprocità in cui le proposte si alternano a momenti di attesa, al fine di avviare un dialogo in cui promuovere iniziativa: distingue quindi i momenti per intervenire ed espandere le possibilità di interazione ed esperienza e le situazioni in cui non intromettersi abbandonando ogni tentativo di ottenere qualcosa dal proprio interlocutore (Colombo, Cocever, Bianchi, 2004).

“Un progetto educativo che desideri sostenere l'autonomia del bambino deve farsi carico non solo dell'abilità del bambino ma anche del fatto che si tratti di un'esperienza per lui piacevole, che si misura nel grado di cooperazione del bambino alle varie attività. La cooperazione che genera la competenza è diversa dalla non opposizione, dall'esecuzione di gesti abitudinari in una coreografia stabile. Il bambino che coopera, aiuta, fa con l'educatrice perché gli piace, si permette anche delle deviazioni. La cooperazione così intesa è lo strumento della realizzazione della relazione” (Cocever, 1990b, p. 169).

L'autonomia si manifesta nella capacità del bambino di esprimere il proprio desiderio di fare da solo ma anche il desiderio opposto di essere aiutato a superare una situazione che sul piano emotivo e cognitivo può rappresentare alle volte una sfida troppo ardua da affrontarsi senza supporto dell'adulto. Il bambino può essere aiutato a sviluppare un atteggiamento di coinvolgimento e presa di coscienza di ciò che accade a lui e intorno a lui, anche e proprio in quei momenti in cui non sia sempre possibile una piena libertà di azione o non siano ancora sviluppate abilità tali da consentirgli di condurre a buon fine un'azione in vista di un obiettivo più ampio. Autonomia in questo senso richiama la gioia del sentirsi parte, se non protagonista, delle azioni di cura o di gioco che il

bambino sperimenta nella vita di comunità al nido d'infanzia. Essa è allora individuabile nella capacità di controllo, intervento e interazione con il mondo e nella soddisfazione che tale condizione suscita.

“L'autonomia non è un fine a sé. Rappresenta un autentico lavoro unicamente se contiene la gioia dell'io faccio da solo, e se questa indipendenza costituisce un privilegio cui il bambino attribuisce una grande importanza”(Cocever, 1990a, p. 66).

Sembra importante quindi dare valore a una definizione che pone l'accento sull'importanza del vissuto che accompagna le espressioni di indipendenza dei bambini. Iniziare a riconoscere stati d'animo ed emozioni durante il momento del distacco dalla madre al nido o durante un litigio con un compagno per la condivisione di un gioco rappresenta uno degli obiettivi autoregolativi primari al nido d'infanzia. A questo proposito ogni tipo di autonomia è configurata e raggiungibile solo all'interno di un percorso nel tempo: “Non possiamo pensare che il bambino in modo spontaneo divenga autonomo: in realtà si conquista la propria autonomia un poco alla volta in un processo estremamente complesso e quasi sempre poco sostenuto dalla realtà sociale intorno a lui” (Pranzini, 1990, p. 149). Tale progressione è un accrescimento di competenze: l'essere umano presenta competenze e strumenti cognitivi per svilupparle in ogni fase dello sviluppo.

“Tutto ciò implica una concezione del bambino come fin dalla nascita attivo e competente, cioè capace di esplorare e di modificare l'ambiente che lo circonda e di avvertire e interpretare correttamente i propri bisogni fisiologici, affettivi e intellettuali. Non significa abdicare al ruolo di stimolo, di proposta, di sollecitazione educativa ma accettare di definire, modulare, negoziare la proposta interagendo con il bambino. E' una sfida educativa difficile perché non consente progetti rigidamente predefiniti: può valerne la pena se siamo convinti che autonomia sia sinonimo di attività, sicurezza, benessere” (Mantovani, 1995, p. 5).

Il comportamento autodiretto nella prima infanzia come scoperta progressiva di abilità che il bambino sperimenta e con cui si confronta giorno per giorno se l'ambiente e le relazioni significative ne offrono l'occasione, è uno dei presupposti pedagogici su cui è stato fondato il metodo educativo di Pikler nell'istituto di via Loczy a Budapest⁶.

⁶ L'istituto è stato fondato nel 1946 per lattanti a cui non potevano essere garantite le cure necessarie

Lo sviluppo dei movimenti del piccolo non si determina come una progressione dall'incapacità alla mancanza di abilità verso l'autonomia. Secondo la pediatra di formazione e fondatrice dell'Istituto, a ogni stadio di sviluppo, il bambino è in grado di muoversi in maniera autonoma, di prendere l'iniziativa di nuove posture e movimenti, di impararli ed esercitarsi senza bisogno di aiuto da parte dell'adulto.

“In molte occasioni l'autonomia del bambino e il sentimento di competenza che da questa potrebbe nascere sono ostacolati dal modo con il quale l'adulto crede di favorire il suo sviluppo. Il minimo aiuto a completare ciò che ha intrapreso priva il bambino della gioia di un'azione autonoma, del sentimento di efficacia, ed è deleterio quanto i metodi tradizionali di apprendimento che inducono a trattare il bambino come un oggetto” (Pikler, 1988, p. 98).

Si propone un'organizzazione di risorse materiali e di comportamenti delle educatrici che mettono il bambino in condizione di “aver voglia”. Questo può avvenire se il bambino è soggetto di un'attenzione personalizzata, conosciuto nel suo percepire, accompagnato nei tentativi di osservare, registrare e capire il mondo circostante. L'adattamento del comportamento dell'adulto alle particolarità del bambino è funzionale alla creazione dell'esperienza di individualità e del sentire il proprio effetto nel mondo (Colombo, Coccever, Bianchi, 2004).

Il bambino che raggiunge qualcosa con i suoi mezzi acquisisce una conoscenza e competenza di natura diversa dal bambino che raggiunge una analoga competenza grazie agli insegnamenti di qualcuno. La presenza dell'adulto è sullo sfondo e si esprime con lo sguardo, la parola, l'aiuto quando necessario, la condivisione della gioia nel momento del raggiungimento di un obiettivo. L'esserci pur senza adottare una tecnica di intervento diretta rimanda il senso di apprezzamento e riconoscimento e la possibilità di percepire la cura che vi sta dietro.

Il metodo di Emmi Pikler è basato sull'osservazione dell'attività del bambino. L'intento è registrare cosa fa il bambino, a che età, di sua iniziativa, quando gli è offerta l'opportunità di prenderne. Da queste ricerche nasce una pedagogia del movimento che

in famiglia. La ricettività dell'istituto è di 70 bambini e la durata media del soggiorno è di un anno. I bambini possono fermarsi fino all'età di due anni e mezzo, al massimo tre. Dalla sua fondazione, uno degli scopi dell'istituto è stato di assicurare ai bambini una crescita favorevole, evitando con ogni mezzo la sindrome da istituzionalizzazione.

propone il non intervento diretto dell'adulto nello sviluppo motorio del bambino e un'organizzazione appropriata e pensata perché possa prendere tutte le iniziative che corrispondono al suo livello di sviluppo (Pikler, 1980, 1988).

Rivolgendosi a bambini più grandicelli anche Montessori esprime un pensiero affine:

“I movimenti del bambino una volta diretti, o rivolti verso uno scopo definito, diventano ordinati e il fanciullo cresce tranquillo e contento, diventando un lavoratore attivo [...]. Il compito della maestra è perciò quello di organizzare il lavoro adatto alla piccola società” (Montessori, 1935, p. 54).

Il bambino è in grado di imparare da solo in ambiti quali il controllo della sua motricità, nella realizzazione di esperienze attive nei confronti del suo ambiente, nella conoscenza di sé stesso ed è capace di azioni autonome competenti facendo riferimento a un repertorio di comportamenti esistenti. Una relazione in cui il bambino è un interlocutore nel dialogo, non solo oggetto di cure e di affetto, ma soggetto nell'interazione che influenza gli avvenimenti che lo riguardano. La relazione si iscrive in una “nuova cultura dell'essere assieme e del comprendersi” (Cocever, 1990a).

1.4 La teoria dell'attaccamento: autonomia e base sicura

Alcune riflessioni disciplinari in area prevalentemente psicologica hanno indagato il decorso dell'acquisizione di comportamenti e stati interiori d'indipendenza e benessere, analizzando il rapporto tra le nozioni di autonomia e dipendenza, una dicotomia ampiamente dibattuta e particolarmente significativa nei primi anni di vita nonostante mantenga importanti connessioni anche in età adulta.

L'apparire di comportamenti e stati di autonomia nelle relazioni affettive tra bambino e caregiver nei primi anni di vita si manifesta in alternanza ad altrettante manifestazioni di dipendenza e bisogno di sicurezza. In letteratura autonomia e dipendenza non indicano un'implicazione generica, bensì una complementarità dialettica (Battacchi, 1990).

Desideriamo avvalerci del concetto di dipendenza, applicato ai primi anni dello sviluppo, reinterpretato alla luce della teoria dell'attaccamento all'interno del modello

etologico-evoluzionista dello sviluppo sociale infantile elaborato da John Bowlby (1958, 1969) e Mary Ainsworth (1967, 1969). Il termine “attaccamento” è stato introdotto nelle teorie dello sviluppo da Bowlby nel 1958, anno in cui lo studioso inglese formulò una nuova teoria delle origini del legame del bambino alla madre. Egli scelse di utilizzare il termine attaccamento per definire tale legame, al fine di evitare le connotazioni che il concetto di dipendenza aveva suscitato tanto in ambito psicoanalitico quanto nella teoria dell'apprendimento sociale. Bowlby ha rilevato e messo in chiaro quanto il comportamento di attaccamento debba essere compreso e trattato dalle figura di riferimento “come una parte della natura umana intrinsecamente degna di valore. Qui è dove il termine “dipendenza” ha avuto un’influenza così nociva. La dipendenza porta con sé una connotazione negativa e tende a esser considerata come una caratteristica esclusiva dei primi anni di vita, qualcosa da cui ci si dovrebbe liberare crescendo (1989, p.10).

La scelta dell'utilizzo del termine “attaccamento” al posto di quello di dipendenza è motivata dal fatto che l'attaccamento è un legame o un vincolo affettivo che si forma tra un individuo e un altro particolare individuo, mentre la dipendenza è una risposta generalizzata e non orientata. Come ha sottolineato Mary Ainsworth (1972), un rapporto di dipendenza può essere temporaneo, mentre l'attaccamento può essere di maggiore o minore durata, ma è persistente. Le relazioni di attaccamento hanno profonde conseguenze affettive, e sono presenti ad ogni età. Non sembra eccessivo utilizzare la parola amore per caratterizzare qualunque relazione di attaccamento.

Il segno distintivo dell'attaccamento, dal punto di vista comportamentale, è la ricerca di vicinanza o di contatto con la figura di attaccamento. Anche il concetto tradizionale di dipendenza prevede questi comportamenti, ma senza implicare che siano diretti verso una o più persone in particolare. La dipendenza include anche comportamenti marginali rispetto all'attaccamento, come la ricerca di attenzione, di approvazione e di aiuto.

Da ultimo è necessario sottolineare che rispetto alla dipendenza, la formazione dell'attaccamento nell'uomo è correlata allo sviluppo cognitivo, in cui l'apprendimento ha un ruolo. Il bambino non può attaccarsi prima di aver sperimentato una certa quantità di interazioni con la figura di attaccamento.

Il concetto di funzione biologica è cruciale per una teoria dell'attaccamento di

orientamento etologico, ed è questo che la distingue dagli altri approcci teorici all'attaccamento e alla dipendenza.

Secondo questa teoria, il bambino possiede un repertorio comportamentale specie-specifico che è in larga parte attivato e disattivato dalle condizioni-stimolo offerte dagli adulti. Questi comportamenti inizialmente orientano il bambino verso gli altri, promuovendo la vicinanza e il contatto con loro, in seguito gli permettono di ricercare attivamente la vicinanza, il contatto e l'interazione sociale. Questi comportamenti tesi a promuovere la vicinanza, che predispongono il bambino ad attaccarsi, all'inizio non possiedono un obiettivo preciso, ma gradualmente si concentrano sulla figura che interagisce più spesso con lui. Quindi i comportamenti del bambino presto si dirigono in particolare verso la madre promuovendo l'attaccamento e un'interazione positiva tra i due (Riva Crugnola, 2007).

Assicurando un certo grado di vicinanza tra bambino e caregiver, l'attaccamento fornisce un'evidente protezione contro i potenziali pericoli del comportamento esplorativo. Il legame di attaccamento promuove la sopravvivenza della specie e degli individui e dà conto della "selezione" dei comportamenti di promozione della vicinanza in chiave evoluzionista (Mantovani, Saitta, Bove, 2003).

Come bene riassume Holmes (1993), una relazione di attaccamento può essere riscontrata in presenza di tre comportamenti chiave, in parte già enucleati. Prima fra tutti la ricerca di vicinanza a una o un gruppo di figure circoscritte, che all'inizio è caratterizzata dalla prossimità e dal contatto fisico, inseguito la connessione può essere soddisfatta anche solo attraverso il contatto visivo.

Entra qui in gioco la funzione di "base sicura" che tali figure svolgono per il bambino e che corrisponde a un altro requisito basilare della relazione di attaccamento, insieme alla reazione alla separazione dalla figura di attaccamento.

Ainsworth fu la prima a utilizzare l'espressione "base sicura" per descrivere il ruolo di assistenza e incoraggiamento dell'adulto nel favorire atteggiamenti di curiosità e scoperta dell'ambiente circostante. Inoltre se la condizione di "essere attaccato" è determinata dall'interazione del bambino con gli adulti che lo assistono – o, in alcune società, coi bambini più grandi – ne deriva che gli attaccamenti, in base al tipo di interazione, varieranno di intensità, forza o qualità (Kagan, 1988).

Il modello di comportamento che ho indicato come “ricorrente alla madre come base sicura” evidenzia che lo sviluppo di un attaccamento stabile non preclude il formarsi di una crescente competenza e indipendenza. E' il bambino insicuro che si aggrappa alla madre e rifiuta di separarsene. Il bambino sicuro, pur essendo saldamente attaccato, si allontana e dimostra il suo attaccamento tenendo traccia di dove si trovi la madre, tornando da lei di volta in volta, e controllandola occasionalmente con lo sguardo; nel portarle gli oggetti da mostrarle, rivela inoltre il desiderio di condividere con lei l'entusiasmo che prova nell'esplorare le meraviglie del mondo. Perciò ai genitori dico che l'attaccamento non interferisce normalmente né necessariamente con lo sviluppo della competenza e della fiducia in sé ma anzi sostiene tale conseguimento (Ainsworth, 2006, p. 218).

La formazione di stili di regolazione individuali corrisponde ai pattern di attaccamento e agli schemi di modulazione della coppia, ovvero alla qualità delle precedenti forme di regolazione nella relazione tra bambino e caregiver (Sroufe, 2000). Proprio verso la fine del secondo anno di vita si avvia il graduale passaggio dalla regolazione diadica alla modulazione autodiretta delle emozioni.

Tali schemi si riferiscono alla storia di accudimento responsivo e alla disponibilità emotiva che il bambino sperimenta con i suoi partner (Cassidy, 1994).

Secondo Mary Ainsworth responsività, sensibilità o sensitivity possono essere così definite fin dai primi mesi della relazione bambino-caregiver:

La madre sensibile è capace di assumere la prospettiva del suo bambino. E' sintonizzata sui segnali del bambino; li interpreta correttamente e risponde a essi prontamente e appropriatamente. Anche se dà quasi sempre al bambino ciò che egli sembra volere, quando ciò non è possibile è attenta a riconoscere i suoi segnali e a offrirgli un'alternativa accettabile. Cerca inoltre di coordinare temporalmente le sue risposte ai segnali e alle comunicazioni del bambino (ivi, p. 218).

I bambini che hanno sviluppato una relazione di attaccamento sicuro sono portati a una graduale transizione verso un funzionamento autonomo efficace che si manifesta in una crescente indipendenza o “competenza esecutiva” (Wenar, 1976, Sroufe, 2000), durante il comportamento esplorativo, e nella capacità di modulazione dell'attivazione e della comunicazione delle emozioni al caregiver. A questo riguardo l'attaccamento sicuro appare correlato alla possibilità, sperimentata dal bambino, di comunicare emozioni positive e negative al caregiver percepito come emotivamente disponibile ed efficace nella regolazione emotiva, mentre gli altri tipi di attaccamento sembrano

implicare una restrizione di tale capacità a fronte dell'inadeguata responsività dimostrata dal caregiver.

D'altra parte i bambini con attaccamento ansioso dovrebbero avere probabilmente maggiori difficoltà nella fase di deambulazione, sia a causa della loro insicurezza riguardante la separazione, sia a causa della loro scarsa capacità esplorativa o della loro difficoltà a mantenere la vicinanza emozionale nel momento in cui si dispiega la fase della separazione e dell'individuazione (Sroufe, 2000).

Separazione e individuazione rappresentano due sviluppi complementari: la separazione consiste nell'emergenza del bambino da una fusione simbiotica con la madre e l'individuazione consiste in quelle conquiste che denotano l'assunzione da parte del bambino delle proprie caratteristiche individuali (Mahler et al., 1975, p. 40).

Margaret Mahler, il cui pensiero verrà approfondito nel prossimo paragrafo, ha fornito una dettagliata descrizione del modo in cui le precedenti cure sostengono la transizione verso la regolazione autonoma. Nei termini della Mahler, in modo piuttosto parallelo alla Ainsworth, una relazione "simbiotica", o intima, nella prima infanzia è di supporto al movimento verso l'autonomia o individuazione.

Poiché il bambino ha fiducia nel caregiver e il caregiver è disponibile come risorsa in caso di necessità, il bambino in questa fase si può muovere nel mondo, attività che la Mahler definisce della "sperimentazione" e che altri studiosi hanno definito competenza esplorativa.

Nel corso dell'esplorazione il bambino può incontrare una lieve minaccia ma l'equilibrio emozionale può essere ripristinato senza bisogno del contatto fisico. Schemi di modulazione diadica ben consolidati permettono ai bambini di utilizzare differenti mezzi di interazione a distanza, come la vocalizzazione e il contatto visivo. Questo avviene anche quando si verificano situazioni di incertezza che il bambino riesce a interpretare rivolgendo lo sguardo al caregiver e basandosi sulle espressioni emozionali positive o negative di quest'ultimo. Questo comportamento è stato definito "riferimento sociale" (Boccia, Campos, 1989).

Carr e colleghi hanno trovato che i bambini, i cui caregiver erano presenti ma al di là di uno schermo, giocavano ed esploravano meno ma vocalizzavano di più di quelli che

avevano accesso visivo alle loro madri (Carr, S., Dabbs, Carr, T., 1975). I bambini che avevano libero accesso alle loro madri non andavano da loro né le guardavano molto spesso. A quest'età era sufficiente la semplice possibilità di far ciò.

La responsività del caregiver in situazioni di stress emotivo è adeguata se disponibile ed efficace nel regolare le emozioni negative e nel mantenere quelle positive (Grazzani Gavazzi, 2009).

Il ruolo ausiliario dell'adulto si declina nel concedere autonomia quando il bambino è in grado di sostenere e gestire l'attivazione dell'emozione. Quando si verificano sensazioni, impulsi e desideri più forti le capacità emergenti di autogestione vengono facilmente sopraffatte ed è in questi casi che è auspicabile l'intervento della figura di riferimento con lo scopo di proteggere il bambino da un'eccessiva tensione, aiutandolo a restaurare l'equilibrio.

“In molti casi il supporto emozionale del caregiver facilita e sostiene le stesse attività autoregolative del bambino. [...] Così il compito del bambino in fase di deambulazione è imparare ad inibire gli impulsi sotto la guida, la tutela, l'incoraggiamento del caregiver. Tutto ciò apre la strada alla successiva autoregolazione.

Questo periodo dell'infanzia, anche se fuori dall'orbita simbiotica (Mahler, 1975), implica un accudimento responsivo che sia in grado di fornire anche limiti e contenimento, un far affidamento al caregiver per sopperire all'incapacità di far fronte al disequilibrio.

I teorici che si sono occupati della dimensione cognitiva dello sviluppo hanno individuato concetti quali “zona di sviluppo prossimale” e (Vygotskij, 1978) e “impalcatura” (Bruner, 1975) per descrivere modalità di intervento degli altri più competenti nelle attività spontanee del bambino, che fornissero cornici entro cui sperimentare le capacità esistenti ed espandere quelle in corso di acquisizione. Nello specifico la ZSP è la distanza esistente tra il funzionamento psichico di cui il bambino è capace nell'ambito della collaborazione con l'individuo esperto e il funzionamento psichico di cui è capace nell'attività individuale.⁷ La nozione di impalcatura o struttura

⁷ Tale nozione è supportata da una concezione del rapporto tra apprendimento e sviluppo mentale in cui l'apprendimento precede e rende possibile lo sviluppo.

di sostegno, le cui prime formulazioni risalgono a Kaye, fa riferimento al ruolo di sostegno dell'adulto rispetto alle esperienze del bambino.

Così in presenza di confini, di una guida, e del sostegno fornito dal caregiver, i bambini in fase di deambulazione possono acquisire un buon livello di autoregolazione, che apre la strada alla vera autoregolazione che dovrà emergere. Vygotskij ha riassunto questa caratteristica generale dello sviluppo nel seguente modo: “ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino sembra essere doppia: in primo luogo a livello sociale, e successivamente, a livello individuale; prima tra le persone (a livello intersichico), quindi dentro il bambino (a livello intrapsichico)” (Vygotskij, 1978, p.63). Così avviene nello sviluppo dell'autoregolazione, in quanto capacità che presiede il controllo dell'intensità e della durata delle reazioni emotive attraverso processi intrinseci o estrinseci (Thompson, 1994).

Al fine dello sviluppo dell'autonomia sembra importante sottolineare tale distinzione. Infatti l'equilibrio emotivo può essere ristabilito attraverso un aiuto esterno: l'intervento dell'adulto, il livello intersichico, o nel caso in cui si verifichi un cambiamento nelle circostanze che hanno scatenato l'emozione. L'andamento di questo processo evolutivo procede prima a livello intersichico e solo in seguito a livello intrapsichico, quando compaiono le prime forme di autogestione che rispecchiano le modalità di regolazione che il bambino sperimenta con le figure di attaccamento arricchite dalle competenze cognitive e simboliche acquisite.

I processi intrinseci che favoriscono la comprensione e la messa in atto di strategie regolative, quali l'uso di oggetti transizionali, il gioco simbolico e la narrazione, richiedono un impegno del bambino ad attivare risorse proprie e si consolidano sulla base di schemi relazionali relativi a sé e alla disponibilità emotiva dell'altro (Riva Crugnola, 2007). “D'altra parte anche le caratteristiche temperamentali del bambino appaiono influenzare le sue modalità di regolazione emotiva, come segnalano i diversi ricercatori, per esempio a proposito delle strategie regolatorie che coinvolgono i processi attentivi (Kopp, 2002).”

La ZSP è il gap tra ciò che si è in grado di fare da soli, senza aiuti, e ciò che si è in grado di fare con suggerimenti e interventi da parte di un “sapiente” altro. La ZSP è il punto in cui la pedagogia e l'intersoggettività si inseriscono nel quadro vygotkiano.

La regolazione emotiva è il primo passo verso la formazione delle diverse componenti psicologiche strutturanti il concetto complesso e articolato di competenza emotiva. Carolyn Saarni (1999) ha studiato e argomentato lo sviluppo della competenza emotiva in quanto funzionale all'adattamento sociale. Alla base dello sviluppo di questa competenza sarebbero quelle abilità impegnate nel riconoscimento e nella comprensione psicologica delle emozioni. La consapevolezza delle proprie emozioni rimanda allo sviluppo del senso del sé. In questo periodo dell'infanzia le manifestazioni precoci di tale sviluppo possono essere colte dagli adulti in diverse circostanze. Il bambino infatti mette in atto comportamenti fino a spingersi in vere e proprie lotte finalizzate a sperimentare la propria incidenza sulla realtà e l'essere separato e distinto nelle relazioni significative, fonte di sostegno affettivo ma anche di interferenza e limitazione di volontà e desideri emergenti.

1.5 Lo sviluppo del senso del Sé

Margaret Mahler ha individuato nella percezione di separatezza dal caregiver (una individuazione che oltre il riconoscimento del caregiver come essere separato, che compare già a dieci mesi, comprende anche il suo complementare, ovvero l'essere a propria volta separati dagli altri) e nel crescente funzionamento autonomo, pur nella possibilità di sostegno fornita dal caregiver, i motivi della comparsa di comportamenti ostinati e oppositivi nella fase di deambulazione.

Questa fase è stata riconosciuta da teorici come Erikson, Spitz, Mahler e Sander il momento della prima apparizione e del susseguente rapido sviluppo del senso del Sé, definito dai diversi autori in termini di *autonomia*, *volontà*, *individuazione* e *costanza del sé*; un passaggio che avviene in parallelo ai progressi nel funzionamento cognitivo e linguistico.

Il piacere provato nell'esercizio delle nuove possibilità di autonomia e l'espansione delle capacità di autoregolazione provocano un senso di frustrazione e disagio di fronte a interventi direttivi e di ostacolo al perseguimento dei fini interni quando diversi da quelli del caregiver.

Tale conflitto relazionale è indice della nuova possibilità sperimentata dal bambino di rimanere autonomo in presenza di sfide o lievi minacce nell'ambiente ed è funzionale al consolidamento del senso del Sé in via di formazione, in quanto basato su una storia relazionale di responsività e sulla fiducia che l'intensità emotiva e il coinvolgimento relazionale possono essere ristabiliti se dovesse sopraggiungere un forte bisogno.

Secondo Spitz l'esperienza dell'Io si configura all'interno dell'aumentata consapevolezza delle proprie intenzioni in relazione alle limitazioni della più pressante richiesta di socializzazione proveniente dall'esterno. “La consapevolezza iniziale del Sé è in funzione della consapevolezza dell'Altro” (Spitz, 1975, p.130). In effetti Spitz mette in evidenza il significato assunto dall'opposizione dei bambini nei confronti delle madri durante il secondo anno di vita, per l'acquisizione della consapevolezza di sé e dell'altro: “L'acquisizione del “No” è l'indicatore di un nuovo livello di autonomia, della consapevolezza dell'Altro e della consapevolezza del Sé; è l'inizio della ristrutturazione dei processi mentali a un livello di complessità superiore; esso dà inizio a uno sviluppo estensivo dell'Io nella cui struttura viene stabilito in misura sempre maggiore il dominio del principio di realtà sul principio di piacere” (ivi p.130)

Allo stesso modo il rifiuto di aiuto o la deliberata disobbedienza a una richiesta dell'adulto possono essere interpretati come segnali di autoaffermazione e quindi rappresentano un ulteriore mezzo per valutare la presenza di un'organizzazione del sé.

Nei termini psicoanalitici classici questa fase è stata definita sadico-ale mentre Erikson l'ha definita fase dell'autonomia che inizia il suo decorso nel secondo anno di vita. I comportamenti di opposizione sono un segnale del desiderio di autoaffermazione, in cui è evidente la dialettica del dominio e della sottomissione. Il bambino prova i confini della sua possibilità di azione e di intervento-dominio sul mondo e sulle relazioni significative, tendenza controbilanciata dalla richiesta di vicinanza e responsività che si alterna e compensa i tentativi di separazione e individuazione.

E' proprio di questo periodo infatti la comparsa dell'autorappresentazione riflessa, come dimostrano gli studi sul riconoscimento allo specchio. In un famoso esperimento in cui, facendo attenzione a non essere notati, si segna la fronte del bambino con una macchiolina rossa, è possibile collocare la comparsa dell'autoriconoscimento entro i 22 mesi (Amsterdam, 1972).

I bambini infatti guardandosi allo specchio si toccavano direttamente la fronte, mentre a 16 mesi erano soliti toccare l'immagine allo specchio⁸. Il riconoscimento visivo, sia esso dato da caratteristiche morfologiche o indizi contingenti, viene accompagnato, dal secondo anno di vita in poi, all'uso di termini di auto-descrittivi quali "io" e "me"⁹. I bambini diventano anche abbastanza veloci nel riferirsi a loro stessi con il proprio nome e nell'usarlo in modo interscambiabile con "io".

L'autoconsapevolezza e la comprensione del sé e degli altri come agenti procedono in parallelo (Reddy, 2010) ed è possibile individuare una successione di stadi che scandiscono l'acquisizione di nuove consapevolezze.

“A 12 mesi i bambini riconoscono che gli altri possono fare delle cose e loro no, ma non sembrano afferrare che gli altri in quanto tali siano agenti. I bambini possono imitare i genitori che si coprono il volto con le mani; quindi il bambino, quando si toglie le mani dal volto, sembra sorpreso di trovare il volto dei genitori ancora coperto. La distinzione tra i due gruppi di mani e di volti non è ancora chiara. Più tardi nel secondo anno i bambini sembrano in grado di comprendere i confini tra le loro azioni e quelle degli altri, consentendo loro di impegnarsi in un vero e proprio gioco di avvicendamento di turni. La comprensione degli altri è ancora limitata tuttavia. Essi possono sapere che le mani dei genitori devono essere spostate, ma i bambini non aspettano che siano i genitori a farlo, assumendo invece entrambe i ruoli e spostando loro stessi le mani. Quindi alla fine del secondo anno, emerge una vera e propria comprensione del Sé e degli altri come agenti indipendenti; in altri termini, entrambi gli attori nello scambio sociale giocano ruoli separati. Ora i bambini possono, ad esempio, fare il vero gioco del nascondino. Ad un'età inferiore, probabilmente, salterebbero fuori dal nascondiglio prima di essere stati scoperti, come se venisse meno la distinzione tra chi si nasconde e chi cerca. Entro i due anni, tuttavia, aspettare di essere trovati può essere ancora difficile, ma almeno i bambini corrono nella direzione opposta a quella di chi li sta cercando. Essi riconoscono che le persone hanno intenzioni e ruoli diversi dai loro”(Sroufe, 2000, p. 313).

La differenziazione del Sé dagli altri permette di mantenere l'equilibrio emotivo ed evitare la disorganizzazione in presenza di un'elevata attivazione. Tale acquisizione è

⁸ I bambini nel primo anno sorridono e ridono all'immagine allo specchio, ma a 12 mesi essi di solito sono calmi, attenti e perfino curiosi (Sroufe, Wunsch, 1972). Reazioni di ritiro e "imbarazzo" emergono un po' più tardi (Amsterdam, Levitt, 1980; Lewis, Books-Gunn, 1979). Le reazioni nelle fasi successive del secondo anno, tuttavia, sono di una qualità differente, con i bambini verbalmente precoci che arrivano a nominarsi da soli. Lewis e Brooks-Gunn (1979) ha replicato i dati di Amsterdam e Bertenthal e Fischer (1978) hanno presentato un'elaborata teoria stadiale, insieme a una serie di procedure graduali che rivelano lo sviluppo dell'autoriconoscimento.

⁹ Io e tu sorprendentemente sono usati correttamente fin dall'inizio e non sono confusi nonostante l'inversione richiesta quando si ascolta un'altra persona che usa pronomi personali (Schaffer, 1996).

alla base della trasformazione delle emozioni esistenti, che ora possono raggiungere un'intensità sia nell'espressione della collera che della gioia a livelli che sarebbero stati totalmente disorganizzati in precedenza. Tale differenziazione porta a un differente livello di espressione delle emozioni anche con il caregiver ed è alla base dei comportamenti di sfida che abbiamo descritto sopra.

A queste nuove e potenti esperienze emozionali si aggiunge la comparsa di emozioni sociali che richiedono una visione oggettiva di Sé e che si manifestano prima della fine del secondo anno.

Le emozioni primarie, quali gioia, sorpresa, collera, rabbia e tristezza, come anche paura e circospezione compaiono molto presto e sono espresse nell'ambito delle interazioni con il partner, mentre le emozioni autocoscienti sono apprese in prevalenza attraverso le pratiche di allevamento e i processi di socializzazione inerenti allo specifico contesto culturale (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, 1982).

Le emozioni sociali sono un indicatore del senso del Sé emergente e svolgono contemporaneamente un ruolo fondamentale nel consolidare la formazione di tale organizzazione del Sé. Ma perché possano comparire è necessario che si sia sviluppata anche la capacità di rilevare e imitare, o tentare di imitare, modelli di realtà e di comportamento.

1.6 Standard e sviluppo normativo

Lo studio pionieristico di Kagan in “The Second Year” (1981) ha dimostrato l'emergere di una nuova attenzione nel secondo anno di vita verso tutto ciò che è ritenuto deviante rispetto a standard che il bambino ha assunto come riferimento dagli adulti. In questo periodo compaiono nel vocabolario del bambino parole quali “non posso”, “rotto” o “sporco” e si assiste a una preoccupazione di non riuscire a corrispondere ai modelli degli adulti o a “ansia da prestazione”, così come si assiste a espressioni di giubilo e sorrisi nel caso in cui ciò avvenga.

Lo studioso ha osservato bambini di circa un anno e mezzo in una stanza da gioco nella quale si trovavano oggetti appositamente rotti o danneggiati. Prima dell'anno e

mezzo i bambini non mostravano alcuna attenzione per i giocattoli alterati, mentre successivamente non solo mostravano di essere coscienti dei difetti e delle mancanze degli oggetti, ma esplicitavano un senso di preoccupazione riguardo a ciò, anche con espliciti commenti come “aggiustalo” o “rotto”. In parallelo è stato registrato un atteggiamento simile in relazione a standard personali di comportamento e di efficacia nel conseguire uno scopo o nel portare a buon fine un'azione osservata compiere con successo da un adulto. L'angoscia e la frustrazione osservata in seguito a tali fallimenti è un indicatore del radicamento di un'idea modello da perseguire, della sua possibile violazione e dell'ansia dovuta alla mancata corrispondenza alle aspettative degli adulti. Lo sviluppo linguistico durante il secondo anno di vita permette ai bambini di discutere il conseguimento o l'adesione agli standard ed è un indicatore della presenza di tale tensione.

Dunn (1988) osservando i bambini nelle loro case, confermava le osservazioni di Kagan sull'aumento di interesse dei piccoli nel secondo anno di età verso gli oggetti rotti, sporchi o fuori posto. La studiosa ha osservato quanto spesso le discussioni vertessero su tali oggetti e le madri li utilizzassero come spunto di conversazione, fornendo spiegazione del perché si trovassero in tale stato e su come fosse possibile porvi rimedio.

L'acquisizione dell'idea di standard è in primo luogo un risultato cognitivo in quanto implica la capacità di distinguere tra come si manifesta un fenomeno e come dovrebbe apparire se corrispondesse ai canoni della categoria di appartenenza. Il consolidarsi di tale capacità permette in seguito la creazione di propri standard, anche se durante il secondo anno prevalgono le direttive fornite dagli adulti. In questo periodo le aspettative degli adulti in merito agli standard di condotta personali aumentano e i bambini si mostrano ricettivi nei confronti di tali richieste. Essere esposti alle reazioni emotive che derivano dalle conseguenze delle proprie condotte è centrale per la formazione di questo senso del Sé. Si possono osservare infatti segnali di risposte emotive come orgoglio e vergogna in relazioni a episodi in cui il bambino riceve disapprovazione o lode per un comportamento.

Secondo Sroufe le emozioni della fase di deambulazione sono paragonabili a prototipi delle corrispettive più mature, in quanto richiedono solo un rudimentale senso

di buona o cattiva condotta. Esse sono reazioni più globali e meno specifiche, si riferiscono a un sentirsi globalmente buono o cattivo rispetto al proprio Sé, inoltre questi stati emotivi sono subalterni e influenzati dall'approvazione dell'adulto.

Uno studio sulle fasi dell'autovalutazione pone in rilievo l'età dei due anni e la comparsa del bisogno di attenzioni e sostegno dell'adulto. I bambini si comportano come se desiderassero e fossero capaci di anticipare la reazione positiva dell'adulto per il compimento di una determinata azione (Stipek, Recchia e McClintic 1992).

Di fronte a un elogio del caregiver il bambino sperimenta un'espansione del Sé, uno stato facilmente osservabile in atteggiamenti di spavalderia e gioiosa esaltazione. La capacità di sentirsi globalmente soddisfatti di sé stessi, definita da Sroufe come “valutazione di sé positiva”, si sviluppa in parallelo al sentimento della vergogna. Quest'ultima è il correlato emotivo dell'essere scoperti quando non si è pronti a mostrarsi, rappresenta il senso di essere esposti e vulnerabili, il cattivo Sé. “La vergogna presuppone il trovarsi esposto all'osservazione altrui e la coscienza di tale esposizione. Essa implica, in breve, uno stato di semi-coscienza: si è visibili, si sa di esserlo, ma non si è pronti ad esserlo [...]” (Erikson, 1963).

Quando il bambino sperimenta una forte discrepanza tra i suoi alti livelli di eccitazione ed emozioni positive e le reazioni di intenso dispiacere o disgusto del caregiver si verifica una disregolazione della sintonizzazione relazionale, accompagnata da una diminuzione dell'emozione e un'inibizione del comportamento motorio. Tale oscillazione emozionale è ciò che caratterizza la vergogna.

Le nuove emozioni, come la vergogna e l' orgoglio o “valutazione di Sé positiva” esercitano una grande influenza sull'esperienza interiore del bambino e sul suo comportamento sociale.

1.7 Empatia e prosocialità

Immedesimarsi nell'altro e provare empatia è una capacità che compare molto presto, come vedremo, e sembra particolarmente pregnante perché con essa compare la possibilità di scambio e comunanza. Il nuovo senso di essere agenti, come anche la

consapevolezza del Sé distinto dagli altri sono causa di nuove e potenti esperienze emozionali, e condizione indispensabile alla comprensione dei sentimenti e delle intenzioni altrui, come anche della realtà sociale e delle regole di condivisione che la reggono (Dunn, 1988).

Schaffer fa risalire alla prime interpretazioni di Freud e Piaget la lettura dei comportamenti e le capacità cognitive dei bambini in termini di aggressività e impulsi incontrollati e incapacità di assumere un punto di vista diverso rispetto al proprio:

“Per lungo tempo nella ricerca psicologica ha prevalso una visione dei bambini essenzialmente negativa. Questa, inizialmente, fu principalmente dovuta agli scritti di Freud e Piaget: in questi scritti il bambino appariva essenzialmente come un essere egoista, centrato su se stesso, aggressivo e poco cooperativo [...]” (Schaffer, 1996, p. 197).

Il termine egocentrismo è stato usato da Piaget, pur senza alcuna accezione dispregiativa, per descrivere la percezione del mondo del bambino secondo la propria prospettiva senza alcuna possibilità di decentramento.

Sostenere che i bambini siano per loro natura incapaci di cooperare con gli altri o di interessarsi ai loro problemi fino all'età di sei anni, come affermava Piaget, è contro le ricerche condotte successivamente. “In sintesi, sarebbe fuorviante descrivere i bambini di questa fascia d'età come egocentrici, nella misura in cui essi si dimostrano abbastanza capaci di comprendere che le altre persone possiedono sentimenti e intenzioni differenti dalle loro” (Dunn, 1990, p. 80).

L'evidenza dei dati empirici consiglia di accantonare la prospettiva egocentrica infantile piagetiana in favore di una reale possibilità del bambino, già dalla fine del secondo anno di vita, di provare un'autentica connessione con la sofferenza di un altro individuo o gruppo.

Le prime manifestazioni di tendenze prosociali si verificano proprio in relazione alla sofferenza di un'altra persona, e tale interesse è indipendente dal fatto che il bambino sia la causa di tale stato emotivo o ne sia semplice spettatore. La preoccupazione per gli altri, sia nella forma di risposta emotiva a stati d'animo alterati, l'empatia, sia come tentativo comportamentale di consolazione, l'altruismo, è quindi riscontrabile all'inizio del secondo anno di vita.

Altri autori hanno rilevato infatti la presenza di sensibilità affettiva o simpatia nei primi due anni di vita, come ha sostenuto Stern:

“persino il bambino di due anni ha il potere di sentire il dolore di un altro, e non soltanto nel senso che, influenzato dai sentimenti dell’altro, diventa triste e ansioso come lui e piange in risposta alle sue lacrime (suggestione emotiva), ma nel senso più alto del mettersi nei panni dell’altro, di identificarsi con la sua tristezza, con il suo dolore o la sua paura, e di cercare di confortarlo, di aiutarlo o addirittura di vendicarlo” (1924, p. 521).

Questo processo di rispecchiamento è sostenuto in larga parte dalla capacità cognitiva di distinguere adeguatamente l'altro da sé, che equivale a riconoscere compiutamente sé stesso, secondo quanto confermano gli studi sull'identificazione della propria immagine allo specchio di cui sopra (Lewis, Brooks-Gunn, 1979). Questa distinzione sé-altro dà l'avvio a quella trasformazione dell'esperienza empatica che Hoffman descrive come passaggio dall'empatia egocentrica a quella simpatetica, nel senso che il bambino desidera aiutare l'altro perché, oltre a condividere empaticamente la sofferenza della vittima, prova un reale dispiacere (o potremmo dire compassione) per l'altro.

Secondo Martin Hoffman, che ha tentato di sistematizzare i diversi contributi relativi al ruolo dell'affettività sullo sviluppo della vita morale, l'empatia “è l'attivazione di processi psicologici che fanno sì che una persona abbia sentimenti che sono più congruenti con la situazione di un'altra persona piuttosto che con la propria” (2000, p. 30).

Il legame tra empatia e moralità si sviluppa nell'individuo con gradualità e si consolida nel momento in cui l'osservatore è mosso ad alleviare la sofferenza dell'altro non solo da fini egoistici, per alleviare la propria. Lo studioso distingue quindi l'empatia egocentrica da un'empatia più matura in cui si associa la condivisione dei sentimenti a un comportamento di sollecitudine e cura nel tentativo di alleviare il disagio dell'altro.

Durante il primo anno di vita si possono osservare reazioni che secondo la sistematizzazione di Hoffman vanno sotto la categoria dell’“empatia globale”, in cui gli altri non sono ancora percepiti distinti da Sé e l'angoscia altrui è confusa con i propri sentimenti spiacevoli e ne derivano tentativi autoconsolatori. Intorno ai due anni di vita compare “l'empatia quasi-egocentrica”, grazie alla quale si manifestano i primi

comportamenti prosociali nell'arco della vita. Il nesso tra empatia e comportamento morale comincia a essere più stringente e dalla condivisione empatica possono derivare comportamenti di cura verso l'altro. La comprensione della realtà e le limitazioni cognitive di questo periodo non consentono ancora un intervento di aiuto efficace verso chi è afflitto. I primi tentativi di conforto si basano su una parziale comprensione dei bisogni dell'altro e si traducono in azioni più appropriate a risolvere il proprio sconforto piuttosto che quello altrui. Chi ha familiarità con i bambini di quest'età potrebbe osservare situazioni simili a quelle descritte da Hoffman (2000, p.70): “A 14 mesi un bambino può rispondere al pianto di un altro bambino dapprima con uno sguardo triste, seguito dal prendere gentilmente la sua mano e accompagnarlo dalla propria madre sebbene la madre dell'amico fosse presente”. Oppure potrebbe offrire una caramella alla propria mamma se la percepisse triste, un trattamento analogo a quello che riceverebbe dagli adulti se fosse lui stesso a essere nella stessa situazione.

I primi tentativi di conforto sono espressi con il contatto fisico attraverso abbracci e carezze o colpetti affettuosi, ma con il tempo si differenziano e assumono la forma del conforto verbale e di consigli, come anche veri propri gesti di aiuto, condivisione e distrazione, quali potrebbero essere il dare il biberon o altri oggetti transizionali a un amico che piange o il condividere cibo.

La fase più avanzata che può raggiungere un bambino avvicinandosi al terzo anno di vita è stata nominata “empatia in risposta alla situazione di un altro”, resa possibile dall'evolversi delle abilità cognitive e dal consolidarsi di una teoria della mente, ovvero la comprensione degli stati mentali sottesi ai comportamenti. Tali acquisizioni permettono di leggere i bisogni dell'altro per quello che realmente sono senza sovrapposizioni ai propri, si parla quindi di empatia veridica, cioè aderente alla reale situazione emotiva dell'altro.

Lo sviluppo della sensibilità empatica verso la sofferenza altrui è considerata da Hoffman la condizione fondamentale per la formazione della moralità infantile. I fondamenti del Sé morale si costituiscono nel contesto delle prime relazioni emotivamente disponibili, in cui si riscontra corrispondenza affettivo-comunicativa (*attunement*), durante le quali il bambino impara a leggere le emozioni e a reagire al disagio altrui. Il verificarsi di tale condizione permette l'avvio all'internalizzazione delle

prime proibizioni e regole, connesse agli effetti negativi legati alla disapprovazione (Emde, Johnson, Easterbrooks, 1987; Fonagy, 2001).

L'evoluzione di tale consapevolezza è stata ricostruita anche grazie all'osservazione della reazione alle trasgressioni commesse, caratterizzata, ad un primo livello, da eccitazione indifferenziata, un misto di eccitazione, turbamento e divertimento: i bambini sono incerti se reagire con emozioni positive o negative (Dunn, Munn, 1987). Dai due anni si manifestano con maggiore stabilità emozioni negative (segni di disagio, inquietudine, ansietà, colpa, con verbalizzazioni legate alla trasgressione) e nel terzo anno si organizzano anche reazioni di tipo riparatorio, nonché comportamenti di aiuto e di consolazione (Cole, Barrett, Zahn-Waxler, 1992; Buchsbaum, Emde, 1990).

Kochanska e collaboratori (1994) hanno individuato, dalle relazioni delle madri in età prescolare, due tipi di manifestazione comportamentale: il disagio affettivo – ovvero sensi di colpa, ansia relativa alla deviazione e rimorso associato alle malefatte potenziali o reali - e il controllo comportamentale, cioè la capacità di astenersi dalle azioni scorrette e di darsi dei limiti. I risultati ottenuti suggerivano che cambiamenti significativi avevano luogo intorno ai 3 anni di età. Tuttavia, alcuni indizi di coscienza possono essere riscontrati anche precedentemente: la riparazione e la confessione, per esempio, venivano osservate in alcuni bambini di età compresa tra i 14 e i 18 mesi, l'età in cui compariva per la prima volta la nozione di standard comportamentale.

Gli studi di Kagan (2005) sullo sviluppo di modelli normativi fin dai primi anni dello sviluppo costituiscono un contributo critico nei confronti dell'astrattezza delle concezioni morali e suggerisce di far ricorso il meno possibile a concetti correlati alla moralità quali quelli di altruismo, prosocialità ed empatia. Egli individua nel radicarsi di standard morali di comportamento il fulcro dei sentimenti, delle reazioni e dei comportamenti morali. Abbiamo detto infatti che verso i due anni i bambini provano agitazione e rabbia se non riescono a eseguire alcuni compiti con la stessa abilità di un modello adulto. La spinta a conformarsi agli standard di comportamento di un adulto non ha a che vedere con l'imitazione; i bambini infatti non cercano di emulare qualsivoglia comportamento adulto, ma solo quelli che considerano alla loro portata e che quindi ritengono di poter assumere come propri standard normativi. Kagan descrive il comportamento di una bambina di due anni particolarmente angosciata per non avere

trovato un letto-giocattolo di dimensioni adatte per la sua piccola bambola. Questo insuccesso era vissuto dalla bambina con forte inquietudine come se fosse presente in lei una sorta di necessità intrinseca a fare le cose giuste nel modo giusto. L'idea di standard compare quindi precocemente nel percorso evolutivo e sembra corrispondere a una sorta di traguardo cognitivo, un match mentale tra come qualcosa è e come dovrebbe essere, che riguarda non solo gli oggetti, ma anche le relazioni con gli adulti e i pari.

La comparsa di standard normativi è anche associata alla capacità di stabilire nessi causali tra gli eventi. Il bambino non solo registra un'anticipità della situazione ma formula interrogativi riguardo alla causa dell'alterazione della normalità fisica o comportamentale. Cercare di costruire delle costanti e di chiarire quali siano da considerare le variabili rispetto a esse non è relativo alla preoccupazione di un rimprovero da parte dell'adulto bensì va a costituire un sistema normativo sulla realtà e sul corretto svolgersi degli eventi. Tale tendenza è rilevabile anche durante le prime esperienze empatiche: secondo Kagan se un bambino è colpito da un altro che soffre, non si limita a condividere la sofferenza con la vittima, come ha descritto Hoffman, ma è interessato a capire come si sono svolti i fatti e chi ha causato la sofferenza. Il trasgressore è percepito negativamente in quanto ha violato una regola normativa secondo cui non si reca sofferenza ad altri.

La capacità di cogliere la relazione causale tra azione e violazione della norma spinge il bambino a cercare di conformarsi agli standard normativi e a divenire particolarmente ansioso se i suoi tentativi falliscono. Il desiderio di aderire alla norma non è dettato dalla paura della punizione ma da una motivazione interna e spontanea. Il successo nello svolgimento di un compito determina un sentimento di soddisfazione che il bambino prova indipendentemente dall'approvazione dell'adulto. Secondo Kagan il movente dell'azione non è l'imposizione esterna dei genitori o delle figure di riferimento in generale ma il valore prescrittivo intrinseco assegnato alla norma.

Le origini del senso di responsabilità nel bambino, come ha argomentato Judy Dunn (1988), si possono trovare assai prima di quanto non ritenesse Piaget, già fra il secondo e il terzo anno di vita i bambini cominciano a comprendere che non soltanto gli individui possono provocare dolore al prossimo, ma ne sono anche responsabili di

fronte agli altri. Queste acquisizioni si esprimono con frasi del tipo “sono stato io!” o nelle ostinate discussioni sulla base di “è stato lui!”.

Ma negli stessi periodi i bambini cominciano anche a comprendere che possono trovare delle scuse o delle giustificazioni per le trasgressioni commesse, e elaborano progressivamente una notevole gamma di strategie a tale scopo.

Tra i 18 e i 20 mesi i bambini – rileva Dunn - prendevano attivamente parte al dialogo in modo più esplicito, giocando, scherzando, contraddicendo e insistendo verbalmente nel modo che era loro proprio. Le giustificazioni e le scuse per un comportamento di sfida erano sempre più frequenti. A 24 mesi, i bambini che facevano parte dello studio sulle quaranta famiglie, adducevano delle ragioni per giustificare la loro azioni nell’11 % dei conflitti con la madre; a 36 mesi le ragioni venivano addotte al 32 % di tali conflitti, un aumento significativo.

Gli atteggiamenti dei bambini rendono evidente come, a livello pratico, essi abbiano afferrato l’idea di prescrittività, della possibilità di infrazione e della sanzione. Con uno sguardo più attento ai commenti, alle giustificazioni e alle scuse dei bambini possiamo cominciare a farci un quadro delle loro intuizioni morali: delle loro idee di male, o di offesa fatta agli altri, di responsabilità, di ciò che esime un individuo dall’applicazione alla regola e così via.

Da questa sensibilità per le emozioni e per gli obiettivi degli altri membri della famiglia, si sviluppa l’interesse per le trasgressioni del comportamento accettato o atteso e la comprensione delle regole sociali e dei rapporti familiari. Nel loro comportamento emozionale e nei loro tentativi di ragionamento, i bambini cominciano a differenziare alcuni generi di trasgressione. Discutono e fanno domande sull’applicazione differenziale delle regole alle diverse persone e scherzano con gli altri sulle violazioni delle regole stesse.

Nel corso del terzo anno, questa comprensione dei sentimenti altrui e dell’uso delle regole sociali diventa rapidamente più elaborata e viene articolata in modo più esplicito. Al momento non abbiamo dati sufficienti per parlare di “modificazioni strutturali” o di “stadi” relativi a questi aspetti della comprensione [...]. Ma le nostre osservazioni evidenziano come, dai due anni e mezzo ai tre anni, i bambini dimostrino una conoscenza pratica della nozione di responsabilità, delle giustificazioni basate sull’intenzionalità e sull’incapacità, della diversa applicazione delle regole ai diversi membri della famiglia, delle modalità per porre loro delle domande, dei diversi modi di

giustificare le trasgressioni. Essi cominciano a comprendere alcuni aspetti dei rapporti di autorità all'interno della famiglia e a fare commenti sul comportamento degli altri in termini morali.[...] L'aspetto che non dovrebbe passare inosservato riguarda la natura delle regole che i bambini sanno formulare e utilizzare. Le basi su cui si fondano le loro scuse, le loro giustificazioni e i loro scherzi non implicano soltanto le abitudini idiosincratiche di una particolare famiglia, ma anche alcuni dei principi chiave del più ampio contesto culturale, al di là dei confini familiari: i principi di proprietà, di giustizia positiva, le giustificazioni basate sull'incapacità o sulla preterintenzionalità, e persino la divisione del lavoro fondata sui ruoli sessuali (Dunn, 1988, p.189).

In sintesi, la curiosità dei bambini per il comportamento altrui, il loro interesse per l'approvazione, la disapprovazione, l'obbedienza e la trasgressione, il loro continuo preoccuparsi di se stessi, combinati con le frequenti attribuzioni, valutazioni, e comparazioni del discorso familiare, contribuiscono a preparare il terreno su cui si svilupperà la capacità di percepire il modo in cui gli altri li considerano.

Lo sviluppo del senso di responsabilità e di alcune caratteristiche della moralità che ne derivano riguarda l'assunzione di alcune responsabilità pratiche da parte dei bambini, come per esempio prendersi cura dei fratellini (Rogoff, 2003; Tobin, Hsueh, Karasawa, 2009).

Studi recenti sulle competenze morali in età precoce hanno confermato l'idea che esistono competenze legate alla valutazione delle azioni in bambini molto piccoli. Kuhlmeier, Wynn e Bloom (2007) hanno presentato a bambini di 12 mesi scene di animazione in cui si vedeva un cerchio che tentava ripetutamente di salire una collina senza riuscirci. Dopo alcuni tentativi, arrivava un quadrato che aiutava il cerchio a salire. In un evento successivo arrivava invece un triangolo, che spingeva giù il cerchio impedendogli di salire. Nella fase finale dell'esperimento i bambini osservavano altre due scene. In entrambe il cerchio era posto in basso e le altre due figure, il quadrato (che lo aveva aiutato) e il triangolo (che lo aveva ostacolato) si trovava in alto, uno a destra e uno a sinistra. Nei test il cerchio si dirigeva verso una delle altre due forme-paesaggi. I risultati indicano che i bambini guardavano più a lungo la scena in cui il cerchio andava verso il quadrato, che lo aveva aiutato, un evento che meglio completava la scena vista dall'inizio. A dare ulteriore sostegno a questa interpretazione concorrono i dati sulla scelta che i bambini compiono quando viene posto loro davanti un vassoio con il triangolo e il quadrato: le loro scelte rivelano una preferenza per il personaggio che ha fornito aiuto al cerchio. Il comportamento visivo e la scelta dei bambini suggeriscono

che essi generino valutazioni positive e negative, rispettivamente di azioni di aiuto e sabotaggio, manifestino una preferenza per agenti che compiono le prime piuttosto che le seconde e sappiano attribuire le stesse disposizioni di preferenza ad altri personaggi coinvolti negli eventi.

In uno studio condotto su bambini in asilo nido Geraci e Surian (2011), utilizzando una tecnica simile a quella adottata da Kuhlmeier e colleghi, hanno studiato se la capacità dei bambini di valutare le azioni si estende anche alle azioni distributive. I bambini osservavano dei cartoni animati in cui un leoncino distribuiva due cerchi colorati ad altri due animali (una mucca e un asino) in modo equo, ovvero uno a ciascuno, mentre un orsetto distribuiva entrambi i cerchi allo stesso animale (ad esempio alla mucca). Mentre avvenivano le distribuzioni, un pulcino osservava tutti gli eventi. Nella fase di test i bambini vedevano in alto il leoncino e l'orsetto, e nella parte dello schermo il pulcino, che si dirigeva verso il primo o verso il secondo. A 17 mesi, i bambini guardavano più a lungo l'evento in cui il pulcino si dirige verso l'animale che ha distribuito i dischi in modo equo e che, posti di fronte alle sagome dei due animali attaccati a del polistirolo, i bambini preferiscono afferrare quello che si è comportato in modo equo. Secondo questo studio empirico le risposte dei bambini indicano la loro capacità di valutare diversamente azioni distributive eque e inique secondo un semplice principio egualitario. Una capacità così precoce si discosta da ciò che prevede un modello costruttivista dello sviluppo ed è più coerente con una prospettiva innatista.

Un altro studio (Schmidt, Sommerville, 2011) è arrivato a conclusioni simili utilizzando distribuzioni eseguite da esseri umani invece che da animaletti dei cartoni animati. Certamente la competenza manifestata da questi bambini piccoli non è paragonabile al ragionamento morale che si osserva in età prescolare e scolare, ma ne manifesta forse alcune componenti centrali che permettono al bambino di costruire tale competenza, un punto di partenza per le successive acquisizioni.

I modelli classici assumono gli stessi processi evolutivi per lo sviluppo nei domini più diversi, ovvero i processi costruttivisti indicati da Jean Piaget, forse il più celebre psicologo dello sviluppo, sulle cui teorie ci soffermeremo più avanti. Gli studi sui bambini molto piccoli, invece, stimolano ipotesi e danno sostegno a modelli che assumono una competenza innata più ricca e l'esistenza di meccanismi di

apprendimento specializzati per l'acquisizione della competenza morale, meccanismi che in gran parte restano inconsci, come inconsci potrebbero restare alcuni ragionamenti e intuizioni che orientano i giudizi morali degli adulti.

1.8 La posizione di Piaget sullo sviluppo del pensiero morale

I primi studi sistematici sullo sviluppo del pensiero morale, dopo gli studi piloti condotti da Barnes presso la Stanford University (1984), risalgono a Piaget con il suo classico lavoro del 1932 sulla comparsa del giudizio morale. In tale opera Piaget cerca di analizzare attraverso quali tappe si realizzi lo sviluppo della moralità e quali siano i fattori che contribuiscono all'evolversi dei giudizi che riguardano le condotte morali. Secondo Piaget, lo sviluppo del giudizio morale corrisponde alla progressiva interiorizzazione di regole il cui contenuto deriva dalla cultura di appartenenza. Come abbiamo già detto, egli tiene distinti i due settori del comportamento morale pratico – o condotta morale – da quello del pensiero morale teorico – o giudizio – che deriva dalla presa di coscienza della condotta effettiva. L'aver privilegiato nella analisi gli aspetti relativi alla morale teorica discende dalla convinzione di Piaget secondo cui il giudizio teorico verbalizzato riflette le sottostanti struttura del pensiero. Da questo postulato deriva la scelta di una metodologia di tipo *clinico*, cioè condotta mediante colloquio, e *sperimentale*, cioè mediante domande strutturate e critiche. Il libro è articolato in tre ricerche sperimentali: la prima parte riguarda il modo in cui i bambini applicano e prendono coscienza delle regole del gioco. Lo studio di questo settore si giustifica sulla base dell'affermazione che la moralità consiste proprio nell'applicazione e nella presa di coscienza di regole che sono derivate dalla società e che è possibile stabilire un parallelismo tra regole del gioco e regole sociali. La seconda parte del libro prende in esame il modo in cui i bambini valutano le azioni più specificamente morali in relazione, ad esempio, ad alcune nozioni specifiche, quali quella di *responsabilità personale e collettiva* o alla nozione di *bugia*. Il metodo in questo caso consisteva nella lettura di due storie e nella richiesta di una valutazione su quale dei due protagonisti di esse fosse il più cattivo e del perché lo si potesse ritenere tale. L'ultima parte del libro è

dedicata invece all'esame più approfondito della nozione di giustizia nel bambino e utilizza la distinzione in *retributiva*, relativa alla proporzionalità che devono avere le azioni e le ricompense e *distributiva*, relativa al giusto modo di distribuire premi e punizioni all'interno di un gruppo.

Per quanto riguarda il primo gruppo di studi, relativo alle regole del gioco, Piaget ha individuato tre tipi di atteggiamenti diversi, a seconda delle età. A un primo livello le regole hanno carattere individuale e quindi non esiste nessun obbligo da parte del singolo di rispettare quelle degli altri; esse non svolgono nessuna funzione ma fanno semplicemente parte del gioco. A un secondo livello verso i sei-sette anni la regola viene ritenuta importante per poter giocare, ma i bambini pensano che non si possa modificare, in quanto proviene dagli adulti e quindi è rigida e costrittiva. Il rispetto per la regola si confonde a questa età con il rispetto per l'adulto che rappresenta il principio di autorità. Solo al terzo livello vi è la presa di coscienza del significato convenzionale che la regola possiede. Da questo punto in poi, il bambino si rende conto che le regole possono essere cambiate se mutano le intenzioni di coloro che le usano e che, quindi, derivano da un accordo reciproco e, infine, che attraverso di esse si può esercitare un controllo sugli altri membri del gruppo di cui si fa parte.

Per quanto riguarda gli altri due gruppi di ricerche, Piaget ha individuato per ciascuna delle nozioni studiate tre livelli. Nel caso della bugia, ad esempio, vanno tenuti distinti tre aspetti diversi per poter valutare quale tra due bugie sia la più grave: 1) l'entità della deformazione che la verità subisce, 2) l'intenzione che la determina, 3) il danno che provoca. Analizzando le risposte dei bambini a domande su che cosa sia una bugia e sul perché non si devono dire bugie, Piaget individua un primo livello in cui la bugia viene identificata con “una parola cattiva”, e in cui i bambini sostengono che non si devono dire perché altrimenti si viene puniti. A un secondo livello i bambini sostengono che bugia è “qualcosa di non vero” e che è in colpa chi le dice perché viola una norma che gli adulti hanno imposto. Solo all'ultimo livello essa viene considerata come qualcosa di intenzionalmente falso che inganna gli altri membri del gruppo di appartenenza distruggendo la fiducia reciproca.

Anche per quanto riguarda la nozione di giustizia, sia per quella distributiva sia per quella retributiva Piaget ha individuato due livelli. Per quanto riguarda la giustizia

retributiva, se si chiede ai bambini secondo quali criteri vanno inflitte le punizioni si nota che, in una prima fase, vengono ritenute giuste le punizioni espiatorie e arbitrarie che avrebbero lo scopo di ripristinare l'autorità dell'adulto e non hanno nessuna attinenza con il danno commesso. In una seconda fase, invece, il criterio adottato è quello della reciprocità: atto e punizione sono messi in relazione; così, ad esempio, se il bambino si è rifiutato di andare a prendere il pane non dovrà averne per cena. Nel caso della giustizia *distributiva* invece il conflitto riguarda il senso di giustizia di un bambino e l'autorità dell'adulto. In questo caso ci si riferisce a quelle situazioni in cui una decisione presa dall'adulto può apparire in contrasto con l'esigenza che tutti i membri di un gruppo ricevano un eguale trattamento. Analizzando le risposte dei bambini, si osserva un passaggio, verso gli otto anni, dalla assoluta obbedienza all'adulto al prevalere di criteri basati sull'uguaglianza e sull'equità. Questo significa che, dopo gli otto anni, i bambini valutano come ingiusto il comportamento di un adulto che non tratta tutti i componenti di un gruppo in modo uguale o secondo le loro capacità. Come si può notare, quindi, si attua un passaggio da un tipo di valutazione ad un altro tipo. Piaget definisce il primo tipo di moralità come *eteronoma* e il secondo come *autonoma* e afferma che fattori sociali e cognitivi contribuiscono nel determinare tale passaggio. L'eteronomia morale presente nei soggetti più piccoli si esprime nel rispetto unilaterale delle regole che sono considerate assolute, costrittive e immutabile. La fase dell'autonomia morale invece, corrisponde a un momento in cui le norme vengono interiorizzate e rispettate perché determinano la possibilità di convivere e di continuare ad attuare le migliori forme di adattamento con l'ambiente e con il gruppo di appartenenza.

A questi due tipi di moralità corrispondono due modi diversi di valutare i comportamenti degli individui nell'ambito della responsabilità personale. A una moralità autonoma corrisponde una capacità di considerare, nella formulazione del giudizio, anche il dato rappresentativo, cioè le intenzioni di chi agisce (livello di responsabilità *soggettiva*). A una moralità eteronoma corrisponde un tipo di giudizio fondato sulla considerazione che i dati percettivi concreti, quali il danno, sono più importanti nel determinare la gravità della colpa rispetto a quelli rappresentativi, cioè l'intenzione (livello di responsabilità *oggettiva*).

Secondo la teoria genetica piagetiana, il passaggio da un tipo di moralità all'altro come abbiamo già detto, si giustifica sulla base dello stadio raggiunto dal pensiero nello sviluppo cognitivo e sulla base del tipo di rapporti interpersonali che si stabiliscono all'interno dell'ambiente sociale. Le tre caratteristiche del pensiero infantile che determinano il più precoce livello di moralità sono: il *realismo*, l'*egocentrismo*, l'*irreversibilità* del pensiero. Questi fattori agiscono nel senso che portano il bambino a privilegiare il dato percettivo concreto rispetto a quello rappresentativo (realismo) e a considerare il proprio punto di vista come unico e generalizzabile agli altri individui così che non vengano rispettate le esigenze espresse dagli altri (egocentrismo). Inoltre la irreversibilità delle strutture cognitive, tipica di un pensiero prelogico, impedisce al bambino di tenere contemporaneamente presenti i molteplici fattori che determinano una situazione. Va anche detto che, fino ai sei anni circa, il bambino considera l'adulto come il detentore del potere e l'unica fonte di autorità, per cui accetta tutto quello che da questi gli viene imposto. Dopo questa età nuovi rapporti, prevalentemente quelli con i coetanei, si sostituiscono a quello privilegiato con l'adulto.

Con l'inserimento nella scuola, secondo Piaget, si amplia il raggio di osservazione e il bambino ha modo di stabilire maggiori rapporti di cooperazione con i propri coetanei e di stimare e conoscere le opinioni di molti altri adulti, mettendole a confronto quando se ne presenta l'occasione. Ciò significa che con l'inserimento nella scuola si ampliano le possibilità di vivere delle situazioni di conflitto sociale, nel senso che diventa più facile per il bambino esperire situazioni in cui due o più persone si trovano a difendere i propri interessi o a perseguire i propri scopi cozzando contro quelli di altre persone o del bambino stesso. Attraverso tali esperienze il bambino attua il proprio decentramento cognitivo e si rende conto che l'unico modo per uscire dal conflitto è quello di mettersi d'accordo sulla base dei principi generali. Successivamente, tali principi vengono interiorizzati per il loro valore assoluto intrinseco e indipendentemente dalle situazioni contingenti ed è attraverso questo processo che viene raggiunto il livello dell' "autonomia morale".

1.9 Prospettiva culturale e socializzazione

Desideriamo ora dare spazio a un approccio d'indagine sullo sviluppo che prende in considerazione il ruolo della cultura nella formazione delle concezioni morali dei bambini: Shweder e i suoi collaboratori, nel loro illuminante lavoro sulle concezioni morali dei bambini in India e negli Stati Uniti, pongono la questione in questi termini:

“I bambini vengono assistiti nella costruzione delle loro nozioni di giusto e sbagliato. Le deduzioni che traggono sulla morale (la forma) e su ciò che è morale (i contenuti) sono, in misura sostanziale, ricostruzioni personali create all'interno di una struttura di modalità tradizionali di appercezione e di valutazione. I concetti morali di un popolo e le sue idee riguardo se stesso, la società e la natura, sono modalità sedimentate di vedere il mondo, elaborate e applicate all'esperienza nel corso di innumerevoli generazioni. Ogni bambino è il beneficiario di un'eredità concettuale ricevuta attraverso la comunicazione con gli altri. (Shweder, Mahaptra, Miller, 1987, p.21)

Le norme morali e i principi sono strutture che nascono dall'esperienza dell'interazione sociale e dalla elaborazione cognitiva delle regole implicate nelle strutture dell'interazione tra sé e gli altri. I ragionamenti morali riflettono i modelli interiorizzati delle esperienze sociali. Lo sviluppo morale risulta essere uno degli ambiti di particolare interesse per quanto riguarda la differenziazione culturale poiché prelude alla capacità di accettazione del singolo delle norme proposte dalla società in cui vive e alla conseguente convivenza sociale.

Interessa a questo punto una prospettiva che intrecci la formazione del Sé e l'appartenenza ad una comunità e quindi agli usi e alle credenze che riflette e perpetua soprattutto nell'educazione dei suoi nuovi membri, attraverso “la trasmissione di un sapere dipendenti da un potere verso il quale il non adulto va guidato” (Becchi, 1979, p.15).

I contesti culturali e le strutture di significato che informano gli ambienti di vita degli esseri umani fin dalla nascita costituiscono il supporto alla costruzione della conoscenza di sé, dell'identità e alla comprensione della realtà circostante. Jerome Bruner descrive tutta la formazione del Sé in termini culturali: “la nozione di Sé non nasce, nel bambino, da un'essenza interna, relativamente indipendente dal mondo sociale, ma da un'esperienza maturata in un mondo di significati, di immagini e di rapporti sociali, in

cui ognuno si trova inevitabilmente coinvolto” (1990, p. 53).

In Bruner, il concetto di Sé sociale, esprime così lo stretto legame tra l'individuo, il contesto in cui è inserito, e la cultura che condivide, in quanto la narrazione fonde il significato che ogni individuo attribuisce alla sua realtà e alla sua vita con il contesto sociale e culturale in cui tale realtà si svolge.

Gli esseri umani si paragonano continuamente agli altri, e i risultati del paragone creano le credenze sul Sé. La dimensione sociale del processo è chiara nella dinamica interattiva senza la quale non può esistere un senso del Sé; la dimensione culturale si rintraccia nei significati che ognuno arriva ad attribuire alla propria azione nel mondo, dipendenti dal contesto, inseparabili dalla propria storia, collocati nella situazione in corso, e vincolato dalle contingenze che si presentano (Shweder et al., 1998).¹⁰

La crescita di ogni individuo implica la formazione di legami e l'appartenenza a un sistema culturale che si compone di significati condivisi e chiavi di accesso alle consuetudini, pratiche di allevamento e cura, regole di gestione economico-sociale e relazionale. Tylor, nel libro “Alle origini della cultura”, definì la cultura come “quell'insieme complesso che comprende conoscenze, credenze, arte, morale, diritto, costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società” (1871, p.1).

La socializzazione è il primo passo verso tali acquisizioni in quanto il bambino è orientato nelle azioni di intervento sulla realtà e nelle reazioni agli stimoli ambientali a conformarsi alle aspettative sociali che lo aiutano ad assumere un ruolo e una possibilità di interazione e comunicazione efficaci.

Implicita alla socializzazione è la comprensione e l'adesione alle regole¹¹ che governano gli scambi e permettono la circolazione di pensiero condiviso in continua evoluzione.

L'assunzione delle regole equivale ad accettare tutta una costellazione di limiti alla

¹⁰ In una recente ricerca etnografica longitudinale condotta su famiglie di Taiwan, Fung e Chen (2001) hanno studiato longitudinalmente l'emergere nei bambini dai due ai quattro anni del senso di vergogna che segue i rimproveri genitoriali dovuti alla trasgressione delle regole. L'analisi delle conversazioni sorte in occasione di questi episodi mostra chiaramente come i riferimenti al Sé da parte dei piccoli siano parte del processo interattivo che si costruisce nelle pratiche quotidiane di socializzazione alle regole. Ogni volta che un episodio di questo tipo si verifica e che l'adulto rimprovera il bambino o gli attribuisce caratteristiche negative (ad es: 'Sei un briccone'), si genera la riflessione sul Sé in un ambito intersoggettivo e interpersonale che, da un lato, offre spunti di consapevolezza sugli aspetti relazionali e sui reciproci ruoli, e dall'altro marca quell'asimmetria fra adulto e bambino che costituisce la base per l'acquisizione di nuove esperienze e conoscenze.

propria originaria onnipotenza:

“Limiti fisici alla propria azione nel mondo, limiti interpersonali posti dall’esistenza di altri, limiti biologici dati dall’essere un organismo vivente e quindi mortale, limiti storici, culturali, etc. [...] In termini generali si potrebbe dire che se parliamo di regole come di principi – di diversa natura e di diversa generalità – che governano il comportamento umano, tutto il processo attraverso cui ci si ‘umanizza’, cioè la socializzazione, può essere visto come un processo di acquisizione delle regole: regole del linguaggio ma anche regole relative al cibo, alla produzione, alla riproduzione, regole di cortesia, di salute, di gioco, regole più sistematiche espresse nel sistema giuridico e politico e via dicendo” (Pontecorvo, 1984, p. 10).

L’assenza di regole rappresenterebbe, secondo Lévi-Strauss, il criterio più sicuro per distinguere un processo naturale da un processo culturale (Lévi-Strauss, 1946, p. 46). Indicazioni e prescrizioni sono funzionali al vivere in gruppo, sono elementi che hanno un’influenza sulla comunità e vengono influenzate dalla stessa. Regole, ruoli, cultura

¹¹ Desideriamo esporre una breve definizione del termine regola e puntualizzare che in questa sede non si farà alcuna distinzioni con il termine norma o altri sinonimi che in altre discipline possono presentare una diversa sfumatura di significato. “Regūla” in latino significa “Assicella di legno, regolo”, strumento utilizzato in edilizia per verificare l’allineamento delle costruzioni; la regula consente di distinguere ciò che è lineare e diritto da ciò che è contorto e irregolare, non in linea con la regula. Il termine è poi stato traslato in “regola, norma”: “modo di svolgersi ordinato e costante che si riscontra nella quasi totalità di alcuni fatti, nel campo della natura o dell’agire umano: fatti che si svolgono secondo una r., senza una r. fissa; [...] precetto, formula che indica e prescrive ciò che deve farsi in determinati casi: stabilire, insegnare osservare una r.; attenersi a una r. (il termine ha sempre valore più pratico e meno assoluto di legge)”. Vocabolario online Treccani: <http://treccani.it/vocabolario/regola/>. Norberto Bobbio distingue tra “regola”, che deriva da una massima di esperienza e che consiglia un certo comportamento per evitare conseguenze spiacevoli, e “norma”, che si riferisce alla sfera di ciò che è obbligatorio ed è per lo più accompagnato da una sanzione, ad esempio di tipo giuridico, oppure espressa dalla disapprovazione sociale, [Norma, voce in Enciclopedia, vol. IX, Torino Einaudi, 1980]. Uno dei motivi per il quale la parola ‘regola’ viene associata alla parola ‘norma’ è dato da una somiglianza dei significati tra i due termini; come abbiamo detto regola dal latino significa “assicella di legno, regolo”, norma invece, nel suo etimo, significa “squadra”; entrambi strumenti per l’edilizia. Allo stesso tempo una parola rimanda all’altra: “la norma è una regola di condotta, stabilita d’autorità o convenuta di comune accordo o di origine consuetudinaria che ha per fine il guidare il comportamento dei singoli o della collettività [...] (www.treccani.it/vocabolario/norma/). Una delle distinzioni più efficaci tra regola e norma è delineata in “Le regole del disordine sociale” di Marsh, Rosser e Harré: “La norma è un sistema di regole prescrittive socialmente rilevante, a cui l’individuo può o meno aderire. Le norme in questo caso possono essere considerate: a) rigide (ad es.: quelle che regolano la condotta dell’equipaggio durante un posto di manovra o l’abbandono della nave); b) flessibili (ad es.: quelle relative al corteggiamento amoroso e non espressamente codificate); c) forti (ad es.: le norme giuridico-penali che possono o meno essere trasgredite o utilizzate per perseguire il trasgressore); d) indicative (ad es.: le norme igieniche, quelle relative al galateo o al comportamento in situazioni pubbliche). Le regole invece possono essere definite delle procedure, ossia come modelli procedurali capaci di essere utilizzati per organizzare logicamente e dare un senso a sequenze di azioni. Le regole possono essere qualificate come rigide, flessibili, deboli, indicative a seconda della norma a cui appartengono” (1984, p. 192).

garantiscono la stabilità del gruppo e il gruppo stesso promuoverà meccanismi di controllo per far rispettare i principi su cui è basato (Battisti, 2002). La vita sociale di una specie è quanto più evoluta tanto più il sistema di regole che ne caratterizza la vita sociale è complesso e articolato; la quantità di regole acquisite geneticamente si riduce a favore delle regole acquisite culturalmente, grazie alla famiglia e alla comunità. L'essere umano è in cima a questa piramide e ciò comporta schemi di riferimento costanti e quindi prevedibili, su cui misurare comportamenti adeguati in relazione alla situazione. Tali schemi, entro ciascuna configurazione culturale, sostituiscono l'organizzazione al caso e la modalità specifica attraverso la quale si perpetua la produzione e riproduzione dell'organizzazione sociale (Pontecorvo, 1984).

1.10 Interdipendenza

Per molti autori quindi il Sé è costituito non solo da elementi universali, che derivano da processi cognitivi ed emozionali comuni a tutti gli esseri umani, ma anche da elementi culturali, che derivano dal fatto di crescere ed essere inseriti in una determinata società, e da elementi idiosincratici, che derivano dall'unicità dell'esperienza soggettiva personale (Fiske, Taylor, 2008). In questo senso, la relazione tra costruzione del Sé e ambiente socio-culturale può essere meglio compresa se posta in connessione con la suddivisione in società a carattere individualistico o collettivistico.

Hofstede (1980, 1983) è stato il primo ad analizzare in maniera sistematica, attraverso un'ampia ricerca cross-culturale che ha coinvolto oltre sessantasei culture differenti, il modo in cui all'interno degli stessi contesti culturali, si costituiscono, si selezionano, si tramandano i valori. Tra le variabili emerse ampio spazio è stato dato al fattore *individualismo versus collettivismo* e l'autore ha addirittura ordinato le culture esaminate in un continuum che passa dall'estremo individualismo (come nel caso della cultura americana, tedesca, australiana, francese e anche italiana) a una grande predominanza dell'aspetto collettivistico (come nel caso delle culture brasiliana, cinese, colombiana, egiziana e nigeriana) (Hofstede, 1991).

Nelle culture individualistiche, tra cui emergono le società occidentali, l'individuo e il

suo benessere sono indipendenti e primari rispetto al gruppo, mentre in quelle collettivistiche, tra cui in primo luogo le culture orientali, ma anche quelle africane e latinoamericane, il gruppo risulta prioritario rispetto all'individuo. Nelle culture individualistiche si presume che obiettivo della società sia supportare il raggiungimento della soddisfazione individuale, mentre in quelle collettivistiche risulta essere il mantenimento e il rafforzamento delle risorse del gruppo. Un esempio può essere costituito dal differente utilizzo dei concetti di eguaglianza e di equità. Alcune ricerche (Kashima, Siegel et al., 1988; Leung, 1987; Mann, 1986) hanno dimostrato che, nelle culture asiatiche, tanto gli adulti quanto i bambini utilizzano maggiormente la ripartizione dei beni o dei meriti in un'ottica di eguaglianza, ossia dividendo in parti uguali per ciascun membro del gruppo, mentre nelle culture più individualistiche si usa principalmente il parametro dell'equità, ovvero della divisione in base al merito o al contributo di ciascuno. Queste due dimensioni si intersecano con la costruzione del Sé individuale in una specifica cultura. Se consideriamo questi due atteggiamenti nelle loro manifestazioni più estreme, in una visione individualistica radicale, l'individuo è convinto che le relazioni con gli altri siano volontarie e frutto di una scelta che può essere modificata, mentre il Sé, che viene vissuto come decontestualizzato, è considerato un elemento stabile e casuale. Una lettura collettivistica di tipo radicale, invece, implica che le appartenenze di gruppo siano importanti, ascritte e fisse, e siano considerate fattori dell'esistenza ai quali le persone si devono necessariamente adeguare. Anche i legami tra gruppi e la loro composizione sono considerati stabili, relativamente impermeabili e importanti, e quindi il contesto sociale, i limiti situazionali e i ruoli sociali hanno ampio spazio nella percezione di sé dell'individuo e nell'attribuzione di causalità (Oyserman, Lee, 2007).

In uno storico e ancora oggi validi lavoro, Markus e Kitayama (1991) proposero una fondamentale distinzione nella percezione del Sé presente nelle culture umane, e cioè quella tra il Sé *indipendente* e il Sé di tipo *interdipendente*. Questi due tipi di concezioni di sé stessi sono tendenzialmente correlati ai due tipi di società prima analizzate e cioè, rispettivamente, a quelle individualistica, dove prevale il Sé indipendente e quella collettivistica, dove prevale il Sé interdipendente (Mancini, 2006).

Secondo gli autori citati il Sé indipendente sarebbe caratteristico delle società europee e

di quella nordamericana. Gli euroamericani pongono al centro delle caratteristiche personali “normali”, proprie e altrui, l'individualità, la tendenza a distinguersi dagli altri, l'espressione libera delle proprie caratteristiche e del proprio talento. Il modo di pensiero prevalente è di tipo analitico, nel senso che ogni elemento, compresi quelli che riguardano il Sé, deve essere inserito in una precisa categoria concettuale e che i ragionamenti e i giudizi tendono a basarsi sulla logica formale (Nisbett, Peng et al., 2001). Cognizioni, emozioni, motivazioni, tratti di personalità, desideri possono anche essere prodotti sociali ma sono divenuti, letteralmente, proprietà dell'individuo (Markus, Kitayama, 1991).

Il Sé interdipendente, tipico di molte culture dell'Asia, dell'America Latina e anche dell'Europa meridionale, è caratterizzato invece dal fatto che le persone costruiscono la propria identità in quanto parte di relazione sociali e in connessione con i pensieri, i sentimenti e le azioni dei componenti dei propri gruppi e delle comunità di appartenenza. Gli altri sono cioè come inclusi nel Sé, sono interiorizzati profondamente e diventano parte costitutiva della persona. Il modo di pensiero prevalente è di tipo olistico, nel senso che consiste in un'elaborazione cognitiva di molti elementi ed eventi contemporaneamente tesa a una comprensione d'insieme complessiva delle situazioni e della realtà sociale (Kitayama, Duffy, Uchida, 2007).

Naturalmente questa interdipendenza tra persone e contesto si manifesta in modo diverso a seconda della storia e delle geografia. La studiosa turca Kagitcibasi prende a riferimento le parole di alcune madri giapponesi a cui è stato chiesto, in un gruppo che comprendeva anche madri americane e israeliane, in base a quali criteri avrebbero definito indipendenti bambini in età prescolare. Bambini indipendenti nella cultura giapponese “sono in grado di interagire con i loro coetanei e intraprendere relazioni di reciproca empatia, fiducia e collaborazione. In questo caso indipendenza sembra indicare interdipendenza nello sviluppo del Sé giapponese” (Kagitcibasi, 2007, p. 173). Per le madri americane il concetto di indipendenza è connotato da parole quali: fiducia in sé stessi, individualità, libertà di pensiero, di espressione e di condotta¹².

¹² Riportiamo la definizione di autonomia proposta dall'autrice turca: “I define autonomy as wilful agency. This is also the dictionary definition of autonomy: self-governed or ruled, rather than being ruled by someone else. In other words, it is to be an agent and to willingly carry out this agency, without a sense of coercion” (Kagitcibasi, 2007, p. 180).

Anche Barbara Rogoff invita alla riflessione sul tema con uno studio condotto nelle Hawaii in cui i genitori nippoamericani ponevano come obiettivo per la crescita dei figli la sensibilizzazione a un legame con la famiglia d'origine che durasse tutta la vita. Mentre i genitori americani di origine europea dichiaravano tra i loro intenti e doveri il condurre i figli nel loro sviluppo finché non “lasciano il nido” (Rogoff, 2003, p. 200).

La pratica di allevamento che, secondo Rogoff, più di altre può rivelare le concezioni educative rispetto allo sviluppo dell'autonomia è quella relativa al sonno e ai “rituali” ad esso associati. “I giapponesi affermano che dormire insieme ai genitori facilita il passaggio dei neonati da individui separati a persone in grado di stabilire relazioni interdipendenti. Ciò contrasta con la credenza dei genitori statunitensi secondo cui i bambini nascono dipendenti e raggiungono l'indipendenza grazie alla socializzazione” (*ivi*, p. 203) ¹³.

Nel testo “Infanzia in tre culture”, divenuto ormai un classico dell'antropologia dell'infanzia, Tobin, Wu e Davidson descrivono un diverso stile comunicativo tra culture: nella cultura giapponese il linguaggio è veicolare all'espressione della solidarietà di gruppo e degli obiettivi sociali mentre cade in secondo piano l'espressione di sé. Dall'altro lato gli americani considerano l'uso della parola come mezzo per promuovere l'individualità, l'autonomia, la capacità di risolvere problemi, di creare relazioni di amicizia e per l'avanzamento dello sviluppo cognitivo. In Cina e negli Stati Uniti si dà un'enfasi particolare alla capacità di esprimersi chiaramente. Al contrario in Giappone, dove si crede che una buona comunicazione dipenda dalle capacità empatiche e intuitive di chi ascolta, si insegna ad essere sensibili ascoltatori. “In Giappone e in Cina, quindi si investe maggiormente nell'insegnare ai bambini a esprimere ciò che è socialmente condiviso piuttosto che, come accade negli Stati Uniti, ciò che è individuale e personale” (Tobin, Wu, Davidson, 1989, p. 228).

¹³ Il successo in America ed Europa del bestseller “Fate la nanna” di Eduard Estivill, direttore de l'Unidad de Alteraciones del Sueño dell'Istituto Dexeus di Barcellona, che spiega come insegnare a far addormentare i neonati in letti e stanze separate dai genitori, mediante rituali e oggetti transizionali, non contemplati in altre società, indurrebbe stupore, se non addirittura orrore, in molte madri di origine africana, sudamericana o giapponese. L'usanza di dormire in stanze separate rispetto ai figli, è una pratica insolita se considerata in prospettiva mondiale e storica (Super, 1981). In uno studio condotto da Whiting su 136 società, i neonati e i bambini piccoli dormivano nello stesso letto delle madri nei due terzi delle comunità, e negli altri casi stavano di norma nella stessa stanza della madre (Whiting, 1964).

Il termine che meglio esprime nella cultura giapponese la connessione tra autonomia e cooperazione è *sunao*, traducibile con ricettivo, e che Rogoff descrive nei termini di addestramento all'*interdipendenza autonoma*. Ai bambini giapponesi è insegnato che l'autonomia personale può realizzarsi nella collaborazione. A questo proposito Rogoff cita anche il principio di reciproca non intromissione vigente tra i nativi dell'Alaska e del Canada meridionale in cui l'autonomia risulta essere un prodotto sociale, nella misura in cui vi è desiderio di reciproco rispetto della propria libertà di azione. Prima di pretendere di realizzare la propria autonomia si è educati a concederla agli altri e questo garantisce un riconoscimento sociale nel prendere scelte individuali.

L'ideale di trasmettere ai propri figli un senso di autonomia e indipendenza non trova accordo in tutte le culture, sembra essere influenzato da variabili economiche oltre che di classe sociale di appartenenza. È stato rilevato che quanto più basso è il livello socioeconomico dei genitori, tanto maggiori sono le probabilità che essi diano importanza a valori quali l'obbedienza e le buone maniere, mentre genitori di stato economico superiore propendono maggiormente per valori quali l'autonomia e il senso di responsabilità (Kagitcibasi, 2005).

Lo studio di pratiche educative diverse dalle nostre aiuta a far emergere ciò che altrimenti rimarrebbe sommerso, anche se attivo a un livello non consapevole e altrettanto potente nell'orientare le interazioni e i contesti di insegnamento-apprendimento, formali e informali, secondo valori e priorità culturalmente connotati. Commenta Mantovani nella prefazione al testo di Le Vine e New "Antropologia e infanzia":

“[gli autori dei saggi] si rivolgono ad altri contesti culturali, descrivono e discutono molte forme di allevamento e di educazione dei bambini, non solo per illustrare le diverse strategie attraverso le quali i genitori di tutto il mondo perseguono l'universale educativo di fare ciò che è bello, buono e giusto per il loro bambino seguendo le costanti culturali della comunità nella quale vivono, bensì per consentire ai lettori ai quali si rivolgono di riconsiderare il proprio punto di vista e le proprie certezze” (2008, p. X)

La prospettiva per contrasto¹⁴ che Barbara Rogoff propone nello studio della propria

¹⁴Rogoff, B., *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 2004, p.9.

cultura e di quella degli altri, è uno dei presupposti con cui affinare e ampliare lo sguardo:

“I processi culturali più difficili da studiare sono quelli basati su assunti considerati “certi” e indiscussi, legati alle proprie esperienze personali. Siamo tutti immersi in processi culturali, che spesso ispirano comportamenti e costumi taciti, impercettibili o dati per scontati [...]. I bambini sono particolarmente pronti ad apprendere da queste usanze implicite” (2003, p. 9).

I bambini, dal canto loro, non subiscono passivamente la cultura in cui vivono, ma la fanno propria e contribuiscono a loro volta a riprodurla, per arrivare infine a padroneggiarla e ad attivare forme socioculturali nelle routine e nelle attività di vita di ogni giorno. Sulla base di una serie di lavori etnografici condotti nelle famiglie e nelle istituzioni scolastiche prescolari, Corsaro (1997) ha messo a punto un approccio interpretativo allo sviluppo dei bambini, che colloca le basi della partecipazione dei piccoli alle comunità di appartenenza in un processo costruito collettivamente e radicato culturalmente.

Il mondo dei pari ha regole e caratteristiche che possono, a prima vista, sembrare simili a quelle che organizzano le relazioni del mondo degli adulti, ma che in realtà differiscono per molti aspetti. Esso, fin dalla prima infanzia, può presentare rituali o routine di gioco in cui una delle principali funzioni è di comprendere, rielaborare e sovvertire le regole e l'autorità degli adulti, ovvero accrescere un sentimento di controllo sul proprio agire e sulla realtà. Un modo per prendere distanza dal mondo dei grandi e alimentare una prima forma di autonomia attraverso la produzione creativa e la partecipazione attiva dei bambini ad una cultura infantile condivisa.

“La questione del controllo si evidenzia non soltanto nella sfida attiva dei bambini al controllo adulto, ma anche in una serie di routine di gioco che consente loro di affrontare collettivamente la curiosità, la confusione e le preoccupazioni derivanti dal mondo degli adulti.”¹⁵

Centrale in questa prospettiva è la nozione di “cultura dei pari”, che sottolinea il ruolo

¹⁵ Corsaro passa in rassegna alcuni studi interculturali in cui si presentano alcuni giochi di “sovertimento dell’ordine”, che sembrano essere trasversali a molte società, occidentali e non, e che sembrano confermare come siano proprio gli aspetti di sfida e di satira a rendere questo tipo di gioco invitante agli occhi di bambini (2003, p.182).

attivo dei bambini nell'interpretazione, organizzazione e uso delle informazioni provenienti dai contesti in cui vivono (Corsaro, 1997). Le routine di gioco prodotte collettivamente dai bambini appartenenti ad una comunità (quali possono essere la scuola dell'infanzia e la scuola elementare) svolgono tre funzioni importanti, vale a dire, sviluppano il piacere della condivisione delle attività e il senso della partecipazione collettiva, consentono di fronteggiare i sentimenti di confusione, le preoccupazioni e le paure che caratterizzano il mondo dell'infanzia, e offrono la possibilità di aggirare le regole imposte dagli adulti, controllando in questo modo la propria attività (Corsaro, Eder, 1990).

1.11 Il binomio autonomia e regole

Il binomio sviluppo dell'autonomia e assunzione di consapevolezza delle regole è uno degli assi portanti della relazione educativa negli stadi evolutivi dell'infanzia quando vengono sperimentate e acquisite le prime competenze e i primi vincoli posti dalla socializzazione e dall'ambiente (Pontecorvo, 1984). Un tema ricorrente nel pensiero pedagogico che oggi emerge con particolare evidenza nei servizi educativi e nei rapporti interfamiliari rivelando molteplici idee sull'infanzia e sulle aspettative di sviluppo nelle sue diverse fasi e sollevando orientamenti plurimi. Di qui il nostro interesse a indagare sul campo i comportamenti, le parole e i pensieri delle educatrici d'infanzia sui concetti di autonomia e di regola, con un'attenzione particolare alla loro implicazione reciproca.

Oltre al bisogno di contenimento che il piccolo tra i due e i tre anni - il periodo preso in esame - manifesta all'ambiente in cui cresce, sorge la constatazione della necessità di una funzionalità della regola non in senso restrittivo ma proprio in vista dell'acquisizione e della sperimentazione delle prime competenze sociali e scelte comportamentali in relazione ai diversi contesti.

Come si è detto pochi sono gli studi che affrontano questi temi nei contesti dei servizi per la prima infanzia. Abbiamo ricordato i contributi fondamentali dell'approccio di Loczy (Appell e David, 1973; Pikler, 1980; 1988; Cocover, 2004) e il tentativo di

rendere consapevoli le educatrici, attraverso la ricerca nella memoria e nell'osservazione di situazioni, eventi ed esempi che indichino il progresso dell'autonomia e l'acquisizione delle regole sociali proposta dal Beller (1990). In questi contesti la funzione centrale di mediazione e , potremmo affermare, in certa misura di vera e propria "presa in carico" (Riva, 2011a, p. 11) è assunta dalle educatrici. Esse affrontano questo compito non sempre fornite di una formazione specifica e soprattutto capace di permettere loro di riconoscere nella pratica le specifiche modalità attraverso le quali ogni bambina o bambino manifesta il proprio muoversi verso l'autonomia, la comprensione e la sperimentazione delle regole e una socializzazione attiva, gli ostacoli che incontra. Portano in questo compito la propria storia, i propri valori, le proprie pedagogie, i propri dubbi, le proprie emozioni - sempre a nudo nel contatto con i bambini di questa età - il confronto su quello che fanno o intuiscono delle idee dei genitori, cercando di curvare in modo equilibrato la teoria nella pratica, nelle azioni quotidiane, in un contesto formalizzato e nel quale tanti piccoli - ciascuno con la propria storia familiare ed emotiva - sono presenti insieme, cimentandosi così in un sfida, non possiamo che ribadirlo, particolarmente difficile da affrontare oggi.

Sono dunque necessarie indagini che da un lato rendano visibili queste responsabilità e le situazioni concrete nelle quali si manifestano, e trovino il modo di registrarle e darne conto, per indagare anche attraverso di esse le pratiche delle educatrici, le loro pedagogie e il nesso tra di esse.

Il tentativo di esplorare e documentare alcuni approfondimenti in tal senso coinvolgendo le protagoniste, affiancandole, osservandole, interpellandole e ascoltandole costituisce il fuoco della ricerca sul campo che presenteremo nei prossimi capitoli e il cuore di questo lavoro.

SECONDO CAPITOLO

LA RICERCA EMPIRICA

2.1 Premessa

La parte centrale di questo lavoro consiste in un approfondimento sul campo dei temi relativi all'autonomia e allo sviluppo delle regole che si è condotto in alcuni nidi d'infanzia che ospitano bambini tra gli 0 e i 3 anni attraverso l'osservazione dei comportamenti, la rilevazione e l'approfondimento dei significati relativi alle pratiche e interazioni educative. L'indagine si colloca nell'ambito della ricerca qualitativa e il fine principale è la comprensione di azioni e inter-azioni alla luce di interpretazioni che consentano di coglierne il senso¹⁶. Accanto ad esso si è tentato di condurre una meta-riflessione sul possibile valore formativo del processo innescato con le educatrici coinvolte.

Le tecniche e i metodi d'indagine trovano collocazione più ampia all'interno di un inquadramento ecologico per la ricerca qualitativa in educazione.

Il paradigma ecologico imposta un accesso rigoroso e pluri-articolato alla complessità dell'esperienza umana sostenuto dalle descrizioni e significazioni del fenomeno, al fine di rendere intellegibile il portato esistenziale composto da emozioni, intenzioni, interpretazioni, storia personale e stratificazioni culturali e valoriali che orienta il comportamento e informa le pratiche educative.

L'approccio naturalistico, in linea con l'assetto teorico-epistemologico ecologico di ricerca, si è tradotto nello sforzo di astenersi dal manipolare la realtà, pur nella consapevolezza che studiare e venire a contatto con soggetti e contesti della ricerca implica perturbazioni e alterazioni nei comportamenti e negli assetti degli ambienti indagati.

Un approccio che “si inserisce nella realtà così come essa si presenta nel suo modo di apparire ordinario” (Mortari, 2012, p. 49) e indirizza lo sguardo investigativo alla qualità con cui i fenomeni si manifestano nella loro imprescindibile complessità di significati e di difficoltà di controllo delle variabili in atto: “le pratiche dell'educazione

¹⁶ Sui metodi qualitativi nella ricerca educativa si veda, tra gli altri, Mantovani (1998), Trincherò (2002; 2004), Sorzio (2005), Dovigo (2005), Mortari (2007), Caronia (1997; 2011), Baldacci, Frabboni (2013), Silverman (2000), Denzin, Lincoln (2005).

forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine. Esse sono l'unica fonte dei problemi *fondamentali* su cui si deve investigare” (Dewey, 1929, p. 24).

Il presupposto gnoseologico a cui ci riferiamo è la teoria della conoscenza costruzionista: la conoscenza non può essere una rappresentazione isomorfa e dunque oggettiva del mondo così come esiste prima di essere sperimentato ed è generata in una condizione socialmente situata dei processi cognitivi. I significati nascono da processi di coordinazione fra più persone attraverso affermazioni, accordi, negoziazioni.

Pur nello sforzo di autentica aderenza al fenomeno, lo studio privilegia la prospettiva del soggetto-educatore e della soggettività in senso lato, in cui la dimensione descrittiva dei fenomeni si riallaccia e dialoga con la comprensione del significato che l'esperienza assume per gli stessi protagonisti¹⁷.

L'interesse dello studio risiede non tanto nell'ambito tematico che costituisce un topos della tradizione pedagogica quanto nella scelta di investigare contemporaneamente prassi, interventi e significati nei contesti educativi 0-3¹⁸.

In parallelo al percorso di progressivo approfondimento del tema si è cercato inoltre di avviare una riflessione sugli aspetti formativi dei contesti dialogici e riflessivi in cui hanno preso forma significati e pratiche interpretative.

L'intero processo euristico è caratterizzato da un andamento ricorsivo-circolare in cui i fenomeni e gli atti di significazione, attraverso continue retroazioni, si strutturano e raggiungono livelli più approfonditi. “Se si assume che la pratica è informata da teorie, allora il primo e fondamentale atto è quello di risalire alle teorie. [...] E' dunque necessario allestire nei contesti per la formazione spazi specificamente dedicati alla disciplina della riflessione” - Mortari, 2009, p. 117 – in cui l'azione riflessiva sia finalizzata a “problematizzare ogni interpretazione dell'evento critico nonché ad

¹⁷ Bertolini, 1988; Bozzi, 1989; Tarozzi, Mortari, 2010; Mortari, 2010; Caronia, 2011.

¹⁸ I temi relativi allo sviluppo dell'autonomia e all'educazione alle regole sono stati affrontati prevalentemente in ambito familiare o nel rapporto famiglie-servizi educativi. Si ricordano a questo riguardo alcuni studi significativi in ambito nazionale e internazionale: Pati, L. (a cura di), 2008, *Educare i bambini all'autonomia*, Editrice La Scuola, Brescia; Emiliani, F., (a cura di), (2002), *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma; Dunn, J., (1988 trad. it. 1990), *La nascita della competenza sociale*, Cortina, Milano; Dunn, J., (2004 trad. it. 2006), *L'amicizia tra bambini: la nascita dell'intimità*, Cortina, Milano; Vayer, P., (1993, trad. it. 1997), *Il principio dell'autonomia e l'educazione*, Edizioni scientifiche Ma.Gi, Roma.

argomentare ogni affermazione, così da guadagnare un punto di vista quanto più lucido possibile sull'esperienza vissuta” (ivi, p. 132).

Sembra opportuno a questo punto riprendere ed esplicitare il costrutto di autonomia a cui ci siamo riferiti nel corso della ricerca. Un'autonomia del bambino intesa come sicurezza relazionale, desiderio esplorativo, capacità di riconoscere e comunicare i propri bisogni e di fare riferimento all'adulto. Un'autonomia incentivata o svalutata nel suo progresso dall'uso delle regole da parte dell'adulto e dell'ambiente (pensato e predisposto dagli educatori). Un'autonomia interdipendente e sempre “in relazione a”, tenendo in considerazione l'ambiente-tutto, compresi oggetti e contesto morfologico su cui il soggetto in crescita esercita il suo primo intervento e posizionamento.

L'interesse del nostro approfondimento verte dunque in particolare sul nesso tra autonomia e regole, senza che queste ultime debbano coincidere con un carattere prescrittivo, e sul percorso di accompagnamento che sostiene il bambino verso la progressiva strutturazione e acquisizione delle prime competenze e azioni autoconsapevoli.

Due considerazioni preliminari hanno sostenuto la ricerca.

La prima è relativa alla connessione tra regole e autonomia, secondo un “assoggettamento” delle prime a favore della seconda, e alla differente qualità dell'intervento e della relazione educativa se tale nesso è presente nella mente di chi è educativamente impegnato con i più piccoli.

Le regole hanno funzione di struttura di sostegno¹⁹ e forniscono confini entro cui operare e sperimentare, da parte del bambino, i modi di accesso e approccio alla realtà e la possibilità di modificazione delle sue strutture morfologiche in relazione alle differenti situazioni. La creazione di spazi e tempi protetti e pensati per la libera espressione, le scoperte e le creazioni di soluzioni e cambiamenti rende saliente la funzione delimitante della regola. Essa circoscrive ma permette anche la possibilità di

¹⁹ La nozione di *scaffolding* (impalcatura o struttura di sostegno) – come indicato nel primo capitolo - fa riferimento al ruolo di sostegno dell'adulto rispetto alle esperienze del bambino. Le prime formulazioni dello scaffolding risalgono a Kaye (1982). Nello scaffolding si attuano infatti sia la costruzione dell'intersoggettività, sia la possibilità di costruire collettivamente una realtà padroneggiabile sotto diversi punti di vista. Bruner (1975) usa tale termine per descrivere modalità di intervento degli altri più competenti nelle attività spontanee del bambino, che fornissero cornici entro cui sperimentare le capacità esistenti ed espandere quelle in corso di acquisizione.

libero movimento e sperimentazione dei primi posizionamenti nel contesto e nelle relazioni affettive e delle prime letture delle strutture di senso del mondo circostante.

La relazione educativa per quanto concerne il rapporto limitazione-espansione della libertà di espressione e di azione si configura in un assetto asimmetrico, uno sbilanciamento in cui “la cadenza dei ritmi e la strutturazione della giornata sono dettate dagli adulti” (Emiliani, 2002, p. 192). Non si vuole certo mettere in discussione l'ineluttabilità e valenza di tale sbilanciamento, il tentativo al contrario è quello di analizzare e confrontare il potere d'intervento con la responsabilità e consapevolezza del senso delle regole in funzione dell'autonomia del soggetto in crescita e di una relazione autenticamente pedagogica.

Pensiamo che la qualità dell'intervento educativo nell'ottica di implementare uno sviluppo armonico e interdipendente dell'autonomia e della capacità di lettura delle regole di un contesto, alla base della socializzazione, possa essere migliorata dalla consapevolezza del nesso tra regole e sviluppo dell'autonomia.

Tale pensiero ha guidato la scelta dei testi che hanno fornito lo stimolo e l'aggancio al dato empirico, ed ha avuto una valenza nella rielaborazione ed analisi dei dati in fase finale.

Il secondo assunto, rintracciabile lungo tutto il percorso euristico, è di tipo metodologico: attraverso la facilitazione di contesti di dialogo e di confronto sulle proprie pratiche educative, riproposte sotto forma testuale, si pensa sia possibile incentivare e amplificare processi di revisione critica ed espandere i confini di pensiero entro cui costruiamo le nostre interpretazioni sulla realtà e le scelte su cui fondiamo la prassi.

Il disegno di ricerca ha previsto una serie di passaggi finalizzati a far emergere le pratiche, le teorie e a sollecitare la riflessione delle educatrici-soggetti coinvolti. Si sono utilizzati, adattandoli al contesto, strumenti quali l'osservazione carta-matita e l'intervista individuale e di gruppo. Non è possibile però inquadrare gli interventi attuati in uno schema di osservazioni e interviste classici e codificati in quanto gli strumenti sono stati adattati durante il percorso: nel descrivere quello che abbiamo fatto lo confronteremo con gli approcci consueti segnalandone affinità e differenze.

Procediamo quindi nel presentare sinteticamente gli strumenti e le tecniche utilizzate

per la raccolta dati.

2.2 L'osservazione come tecnica di ricerca

Le modalità attraverso le quali è possibile fare osservazione sono molte: la prima grande suddivisione è tra osservazione quantitativa e osservazione qualitativa. Quella quantitativa si avvale, per la registrazione di un comportamento che si verifica in un dato contesto, di un sistema di codifica, basato su liste o griglie di categorie, e messo a punto precedentemente rispetto all'osservazione vera e propria. L'utilizzo di questo sistema consente di mirare l'osservazione verso alcuni specifici movimenti, azioni o eventi, in quanto fornisce una lista finita, chiusa e predeterminata di codici comportamentali (D'Odorico, 1990).

Proprio per la predeterminazione di codici osservabili che questo strumento richiede, esso può risultare limitativo nel caso in cui si voglia trarre, dai comportamenti osservati, degli indizi utili per la generazione di riflessioni e interpretazioni sul significato delle azioni infantili.

L'osservazione qualitativa comporta invece che l'osservatore si presenti sul campo senza un elenco predisposto di comportamenti e registri liberamente ciò che osserva, attraverso la stesura di resoconti narrativi, vale a dire di descrizioni accurate dei comportamenti (Dovigo, 2003). Questa opposizione tra osservazione quantitativa e qualitativa risponde a presupposti teorici ed epistemologici profondamente diversi. Se utilizziamo un sistema di categorie prefissato, procediamo all'osservazione con uno scopo deduttivo, volto a sondare delle ipotesi; ci muoviamo, in altre parole, sulla base di sistemi comportamentali noti e ci poniamo l'obiettivo di validare o meno le intuizioni che ci hanno spinto all'osservazione. Nel secondo caso invece non abbiamo sviluppato ipotesi a priori, e l'osservazione è la prima fase di un processo che, attraverso la riflessione sui dati e la loro interpretazione, ci porta infine a generare idee sul fenomeno che abbiamo voluto osservare. E' attraverso questo secondo processo di tipo induttivo che possiamo più facilmente raggiungere obiettivi interpretativi.

L'osservazione è sempre influenzata dalla soggettività. L'epistemologia socio-

costruzionista non persegue la verità assoluta e non crede in un'osservazione libera da ogni interferenza soggettiva, ma considera connessa ad ogni attività conoscitiva l'interazione tra osservatore e osservato, in quanto entrambe compongono la realtà sotto esame. Osservare comporta la consapevolezza che la propria presenza, il proprio agire, i propri sentimenti, giudizi e percezioni influenzano il processo osservativo (Liverta Sempio, Cavalli, 2005).

Secondo quanto abbiamo illustrato le tecniche d'osservazione possono essere suddivise, in base all'obiettivo che si pone l'osservatore, in tecniche aperte o chiuse. Le prime sono finalizzate all'osservazione del comportamento senza alcuna delimitazione preliminare, le seconde restringono il campo a comportamenti stabiliti a priori in forma precisa. A questo proposito possiamo anche distinguere tecniche osservative carta-matita e tecniche che si avvalgono di apparecchiature tecnologiche.

Secondo Demetrio l'osservazione in educazione può assumere diversi ruoli: “a) come momento diagnostico (quando l'osservazione viene circoscritta a luoghi molto definiti); b) come pratica (quando l'osservazione si presenta integrata agli altri compiti degli attori); c) come fase di ricerca (quando essa si colloca all'inizio di un programma di ricerca); d) come risultato di un'azione di tipo osservativo (quando l'osservazione si trasforma in documento); e) come processo, se entra a far parte di un progetto che fa della partecipazione un momento in cui i risultati dell'osservazione vengono ridiscussi con i destinatari dell'osservazione” (1992, p. 148).

2.2.1 L'osservazione descrittiva carta-matita utilizzata nell'indagine

L'osservazione descrittiva carta e matita è una tecnica impiegata nelle ricerche sulla rilevazione del comportamento in età evolutiva e ha costituito un valido dispositivo di raccolta dati nella presente ricerca-formazione: una modalità di registrazione versatile e poco intrusiva (Mantovani, Barbieri, 1977; Bondioli, 2007). Ricordiamo l'apporto dell'osservazione etologica che avviene in situazione naturale e opta per la non interferenza dell'osservatore, il quale non deve modificare con la sua presenza il

contesto in cui si producono i comportamenti da osservare. Il ricercatore infatti ha voluto non interferire con l'ambiente e lo svolgersi delle attività e interagire il meno possibile con i bambini e l'educatrice²⁰.

L'osservazione è un atto intenzionale e selettivo fondato sui quesiti e interessi, espliciti o impliciti, verso determinati fenomeni e le loro manifestazioni e motivazioni. “La teoria dunque orienta l'osservazione, ma grazie all'osservazione viene messa al vaglio e giudicata per la sua validità nel contesto pedagogico”(Mantovani, Barbieri, 1978).

La prima fase della ricerca ha previsto l'utilizzo dell'osservazione carta e matita. Tale tecnica osservativa riduce al minimo il fattore perturbante dato dalla presenza di un osservatore, in questo caso il ricercatore, estraneo al contesto ed è facilmente replicabile per l'agilità del metodo di annotazione carta-matita, rispetto ad esempio all'utilizzo della videoregistrazione che comporta una presenza, preparazione tecnica e una documentazione relativa alla tutela della privacy.

I fuochi di attenzione sono stati le pratiche e le strategie dell'educatore connesse ai temi dello sviluppo dell'autonomia e dell'educazione alle regole: interazioni e modalità di impostazione e conduzione di attività in cui l'educatore ha mostrato flessibilità, promuovendo uno spazio di autonomia e libertà di scelta e di rispetto di tempi e modi dei singoli bambini o del gruppo o, al contrario, ha optato per l'inquadramento e l'attinenza alla regola secondo le possibilità contingenti e gli obiettivi a lungo termine.

Si sono rilevati momenti di interazione diadica e di gruppo con uno sguardo attento anche al contesto in cui si sono svolte le diverse attività e routine²¹. L'obiettivo, infatti, è quello di rilevare la complessità dei fenomeni educativi descritti: situazioni normativamente strutturate e libere da vincoli, interventi direttivi e assenza di interventi in situazioni “calde”, ambienti e strutture a portata di bambino e ambienti in cui i

²⁰ A questo proposito abbiamo domandato alla fine di ciascuna osservazione le impressioni delle educatrici riguardo al livello di perturbazione che la presenza dell'osservatore avrebbe provocato sui bambini e sulle loro reazioni. In generale la presenza estranea è stata poco avvertita da educatrici e bambini, tranne in un caso specifico nel quale l'adulto ha cambiato la sequenza di alcune attività, situazione che ha lievemente disorientato i bambini.

²¹ Il riferimento è alle teorie diadiche della competenza sociale e intellettuale del bambino, come modello riportato da Barbieri e Mantovani, di osservazione “della situazione nella sua globalità e dinamismo”. Mantovani, Barbieri, 1978, p. 31.

bambini sono indotti a chiedere aiuto all'adulto, opzioni interattivo-educative e strategie degli educatori, esiti e modificazioni sul singolo o sul gruppo e le evoluzioni dei comportamenti in conseguenza.

Dai protocolli osservativi è derivato il testo-intersoggettivo sul quale avviare il ragionamento e la prima formulazione di domande relative a pratiche, consuetudini o casi d'eccezione, e successivamente si è potuto realizzare un *dialogo* dai chiari riferimenti fattuali nei processi di significazione e interpretazione della prassi.

Tale documentazione ha favorito l'accesso alla dimensione più speculativa e valoriale-interpretativa dei protagonisti: leggersi e ri-leggersi dopo essere stati osservati ha prodotto pensieri sullo specifico pedagogico dei comportamenti in parallelo a reazioni di carattere autocritico ed emotivo ancor prima della fase di verbalizzazione ed esplicitazione in presenza dell'intervistatore²².

L'impegno è stato quello di rendere una descrizione il più possibile fedele, in una costante tensione all'autoanalisi degli elementi soggettivi innescati nel corso dell'osservazione.

Lo sforzo è stato orientato a rivedere le situazioni che l'osservato ritenesse parziali o addirittura devianti rispetto al corretto svolgersi dell'azione nella sua sequenzialità. Questo criterio “significa anche rispettare la struttura temporale: errori di registrazione della durata di un comportamento o della sequenza di azioni che lo compongono possono oscurare il significato, confondere la comprensione” (Braga, 1994, p 57).

Il testo costituito dalla trascrizione delle osservazioni è stato poi inviato alle educatrici e su di esso si è successivamente avviato - attraverso una forma di intervista – il confronto intersoggettivo finalizzato a ipotizzare, costruire ed elaborare le loro teorie e interpretazioni soggettive e situate. Questo processo è a nostro avviso condizione di validità degli esiti a cui giunge la ricerca. Il colloquio che segue la lettura del protocollo osservativo ha anche la funzione di ri-costruire una struttura di eventi e di sequenze che abbiano un senso condiviso da parte dell'intervistatore, che precedentemente ha

²² Una suggestione metodologica *a latere* seppure in questo lavoro non si faccia uso della videoregistrazione è l'etnografia visuale e multivocale di Joseph J. Tobin in cui le immagini, nel nostro caso il testo, fungono da reattivo per il fruitore-commentatore. Si tratta quindi di situazioni che, anche solo a livello descrittivo carta-matita, possano contenere provocazioni o situazioni ordinarie che invitino però a motivare e significare assetti, disposizioni e interazioni quotidiane. (Tobin, Wu, Davidson, 1989; Tobin, Hsueh, Karasawa, 2009).

osservato, e da parte dell'intervistato, la persona osservata in azione. Questo procedimento aiuta a costituire la piattaforma di fatti e interazioni intersoggettivamente condivisibili e ri-costruibili nel loro svolgimento: di qui le interpretazioni e i processi di significazione partendo da una base di senso comune. L'esperienza oggetto di rielaborazione acquista in questo modo senso e validità, quella che corrisponde al grado "in cui l'ambiente del quale i soggetti hanno esperienza in una determinata indagine scientifica ha proprio le caratteristiche che il ricercatore suppone o assume" (Bronfenbrenner, 1979, pg. 65).

L'osservatore/ricercatore oltre a registrare i comportamenti, formula ipotesi e interpretazioni sulle motivazioni e le finalità che li hanno guidati: tali inferenze costituiscono interpretazioni da verificare durante il colloquio e ulteriori stimoli all'approfondimento dei temi emergenti. Già in questa fase, dunque i diversi strumenti quali l'osservazione e l'intervista interagiscono e viene attivato un percorso che provoca e sostiene consapevolezza e meta-riflessione, ricco, a nostro avviso di potenzialità formative

2.3 L'intervista come tecnica di ricerca

L'intervista è uno scambio verbale tra due o più persone in cui un esperto (l'intervistatore) cerca, ponendo domande, o in generale suscitando stimoli, più o meno rigidamente prefissati, di raccogliere informazioni da un soggetto (l'intervistato o gli intervistati) su un determinato tema (Kanizsa, 1998). Caratteristica distintiva dell'intervista è che essa riporta in modo dettagliato i punti di vista del soggetto. La narrazione di un fatto accaduto, ad esempio, è filtrata dalle sue prospettive, dalla sua percezione del fatto stesso (Trincherò, 2004).

Il valore specifico dell'intervista, se unita ad altri livelli di osservazione, è di generare rappresentazioni che riflettono convinzioni, ideologie, posizioni morali e sono il risultato di procedure di ordinamento e normalizzazione dell'esperienza. Costituiscono una risorsa in quanto arricchiscono la conoscenza di pareri e opinioni che circolano in un determinato ambiente.

Con questo strumento si è in grado di raggiungere livelli di profondità e di complessità. Secondo un approccio socio-costruzionista l'intervistato e l'intervistatore sono sempre impegnati a produrre significato. Piuttosto che considerarlo come accurata descrizione di fatti o esperienze, il ricercatore considera come vero oggetto di ricerca la modalità in cui il significato viene mutualmente costruito (Silverman, 2000).

Quella che Denzin chiama *reflexive interview*, secondo una considerazione della ricerca come modo di contribuire al dialogo che conduce alla creazione di una conoscenza comune e a nuove modalità condivise di pensiero e di azione tra i partecipanti, oltre a elicitarne interpretazioni del mondo diventa esse stessa oggetto di interpretazione: l'analista la leggerà come *performance* di entrambi i partecipanti e terrà conto di come il testo è stato generato dialogicamente nel corso dell'incontro (Denzin, 2001; Gubrium, Holstein, 1997; Kvale, 1996).

Ricorrono diverse tipologie di intervista che si differenziano tra loro a seconda del livello di standardizzazione e del maggiore o minore rilievo che assume una delle parti impegnate nel contesto dialogico. Fra i due poli, intervista non direttiva e intervista rigidamente strutturata, trova spazio anche l'intervista semi-strutturata con tema, linee guida e argomenti prefissati predisponendo un'apposita scaletta che l'intervistatore adatta alla situazione particolare che viene creandosi con l'intervistato, avendo però cura di affrontare i punti salienti già definiti in partenza (Trincherò, 2004). La conversazione è "orientata, supportata e sostenuta dal ricercatore che sollecita la ricostruzione verbale critica dell'intervistato" (Bove, 2009, p. 113).

La distinzione tra conversazione ordinaria e istituzionale è legata all'orientamento dei partecipanti in relazione alle rispettive identità e alle attività che sono a esse associate. La persona intervistata sa di essere un esemplare di una certa categoria, e di partecipare a un progetto mirato a una conoscenza generale - "scientifica" - di un certo settore di attività o ambito tematico. L'intervista diventa il luogo in cui intervistato e intervistatore si impegnano in una performance attraverso la quale danno vita, in una forma socialmente riconoscibile ma potenzialmente anche innovativa, ai ruoli sociali che stanno interpretando (Holstein, Gubrium, 1997; Losito, 2004; Rapley, 2001). L'interlocutore è dunque orientato a sistematizzare le proprie esperienze e conoscenze, a offrire esempi illustrativi di eventi comuni o tipici, e a tralasciare aspetti legati a una

diversa identità rispetto a quella attivata dalla situazione di intervista (Gianturco, 2005).

2.3.1 Interviste/conversazioni utilizzate nell'indagine.

In questa ricerca si sono utilizzate sia interviste/conversazioni individuali sia di piccolo gruppo utilizzata una forma di conversazione simile all'intervista semi-strutturata che ci accingiamo a illustrare.²³

L'intervista/conversazione individuale proposta in questa ricerca, prende spunto da una selezione degli episodi di interazione, routine e attività registrati nel corso della mattina al nido d'infanzia. La scelta di ancorare il quesito al dato osservativo ha permesso di trattare temi ampi come l'autonomia e l'educazione alle regole evitando generalizzazioni difficili da formulare e da assumere come linee direttrici dell'agire quotidiano e immediato, in cui non sempre può verificarsi una mediazione ponderata e ragionata dell'intervento.

Solo in alcuni casi domande di natura formale-concettuale sono state poste in chiusura di colloquio, quando l'intervistata mostrava di essere ormai a proprio agio e interessata alla discussione, e poteva fare riferimento ai frequenti esempi del protocollo osservativo o prenderne distanza e fornire lei stessa elementi e casi attingendo alla propria esperienza professionale.

L'incipit del colloquio ha posto l'intervistata nella condizione di esprimere impressioni e valutazioni “a caldo” sul protocollo osservativo. Spesso timidezza o mancanza di confidenza con i metodi d'indagine hanno indotto l'intervistatore ad avviare la conversazione nella direzione più opportuna per gli approfondimenti prefissati, rendendo però chiara la possibilità di intervenire durante tutta la durata del colloquio per sottolineare aspetti o chiarire il proprio operato e le motivazioni sottostanti.

Il conduttore ha proposto gli episodi ritenuti più significativi secondo un ordine di priorità che costituiscono la traccia dell'intervista, che segue l'andamento della conversazione e al contempo cerca di porre tutti i temi nei tempi a disposizione.

Lo scambio privilegia una struttura flessibile e un tono che ci ha fatto scegliere di

²³ In questo lavoro utilizzeremo i termini “conversazione”, “intervista” e “colloquio” come sinonimi per indicare contesti dialogici di coppia e piccolo gruppo (tre educatrici e un conduttore).

aggiungere il termine *conversazione*²⁴: ricorrono domande comuni a tutte le intervistate, nonostante possano variare momenti, stili e formulazione tenendo conto di reazioni, atteggiamenti e modi di esprimersi dell'interlocutrice, riflettendo quindi in itinere non solo sulle risposte ma anche sul come e il quando porre le domande, aspetti, questi, che possono influenzare il tipo di risposta (Kanizsa, 1992). I quesiti sono i medesimi in quanto si basano su pratiche e temi comuni (le attività del mattino sono simili e procedono circa con lo stesso ritmo e successione), seppure si concentrino volta per volta su aspetti peculiari del comportamento dell'educatrice con un determinato gruppo di bambini in un contesto fisico-morfologico, organizzativo e teorico-pedagogico.

La selezione delle sequenze di interazione rileva l'interesse e l'intenzione conoscitiva dell'intervistatore che sollecita e dirige così l'attenzione su determinati fatti e sui loro significati²⁵. Essi corrispondono alle pratiche ritenute più significative, originali, funzionali, efficaci e comparabili (uno stesso comportamento può essere sostenuto da motivazioni-finalità pedagogiche differenti), e possono inoltre essere sollecitate dalle considerazioni che l'educatrice esprime nel corso della conversazione.

Il procedimento euristico ha previsto, come accennato, situazioni di confronto in piccolo gruppo al termine del percorso per rimettere ancora una volta in comune e a confronto i temi, i significati e le interpretazioni; se le interviste individuali sono state sollecitate da osservazioni descrittive orientate a indagare le competenze del soggetto e a implementare consapevolezza su comportamenti e implicite pedagogici che li guidano, le conversazioni a più voci sono state stimolate dalla selezione e lettura di protocolli osservativi e relative interviste individuali (una per ogni educatrice) al fine di favorire il confronto sui temi trattati e di ponderare aspetti formativi, effettivi o potenziali, del percorso di ricerca.

Un tratto distintivo delle conversazioni di ricerca, sia individuali sia di gruppo, riguarda

²⁴ Goffman, E., (1981, trad. it. 1987), *L'arte del parlare*, Il Mulino, Bologna; Fele, G., (2007), *L'analisi della conversazione*, Il Mulino, Bologna.

²⁵ Le domande non sono state tutte predefinite al momento del colloquio di ricerca e un'analisi a posteriori ha permesso di rilevare il flusso del pensiero implicito del ricercatore. Tale flusso ha trovato riscontri e analogie in tutte le interviste, anche se la declinazione del pensiero d'indagine ha seguito i percorsi che di volta in volta venivano costruiti dal ricercatore e dall'intervistato, secondo le modalità, i tempi, la disponibilità e la profondità di condivisione raggiunta nell'interazione tra i due soggetti. Si verifica infatti una relazione costante di reciprocità tra domande e processi di ricerca, "la vera comprensione degli obiettivi di ricerca avviene solitamente alla fine del lavoro" (Sorzio, 2005).

lo “scambio di ruoli” tra intervistatore e intervistato. La postura del ricercatore sembra avvicinarsi, e a tratti coincidere, alla figura “dell'apprendista curioso” che indaga la portata del pensiero e i significati delle prassi contestuali per quell'educatore.

L'educatore rappresenta l'unica “risorsa”, assumendo quindi il ruolo di esperto, in grado di spiegare finalità e teorie dietro l'azione (l'intervistato è il solo a conoscere i bambini osservati e il suo agire non è circoscrivibile all'osservazione contingente ma si inserisce in una relazione e nella sua storia). In veste di “ricercatore-apprendista” il conduttore pone domande, costruisce ipotesi sui fatti appena osservati, formula interpretazioni che non hanno valore definitorio ma di stimolo a sondare livelli di significazione sempre più raffinati, grazie alla ricorsività del processo, rispettando lo sforzo cognitivo che comporta autodefinire la pratica quotidiana con un gruppo di bambini. Si pensa in questo modo di favorire e sostenere il pensiero critico-divergente e l'argomentazione: il patto della conversazione di ricerca pone l'accento sulla diversa prospettiva e professionalità dei partecipanti.

Il colloquio si svolge in modo informale, l'atteggiamento e il linguaggio di chi conduce è sintonizzato su quello delle persone osservate, cercando di favorire uno scambio empatico in cui chi pone le domande può formulare interpretazioni degli accadimenti, in modo da testarle ed eventualmente riformularle secondo la reazione di chi sta davanti. Tale modalità ha la funzione di incentivare il processo di significazione e riflessione sulla pratica, con questo infatti non si vuole portare l'educatore a “pensarla come il ricercatore” bensì a cogliere la qualità di un comportamento, l'intenzionalità che lo sostiene e ne definisce la valenza educativa. L'intento è favorire un confronto in cui anche chi intervista può sottoporre la propria interpretazione dei fatti in quanto “apprendista”, come chi cercando di capire fa supposizioni, sottopone a disanima le proprie comprensioni del reale e chiede spiegazioni.

L'interesse è conoscere le pratiche, capire se “funzionano”, almeno nel contesto osservato, e se l'educatore le mette in atto con consapevolezza e a quale livello di consapevolezza e riflessione corrispondono. Tale livello cambia infatti la valenza dell'interazione educativa nel suo complesso, credendo che il grado di assertività ed efficacia con il quale si manifesta l'intervento sia in parte dovuto alla convinzione che tale comportamento sia adeguato ai fini dell'acquisizione delle prime forme di

autonomia e socializzazione, e in parte sia dovuto al senso di autorevolezza e competenza che l'educatore avverte di sé e del proprio ruolo professionale, indipendentemente dall'immediato riscontro con il gruppo o il singolo in situazione critica.

Il fine ultimo del contesto dialogico proposto, oltre agli obiettivi conoscitivi e d'implementazione dei processi riflessivi, è il riconoscimento e la valorizzazione della professionalità delle protagoniste della ricerca.

2.4 Fasi della ricerca

Il percorso di indagine ha portato a una serie di dati ripartibile in documentazioni osservative, interviste/conversazioni tra il ricercatore e le singole educatrici e interviste/conversazioni tra il ricercatore e 3 educatrici dello stesso contesto. In totale sono stati redatti e trascritti nove protocolli carta e matita (corrispondenti a quattro ore della mattina al nido d'infanzia)²⁶, nove interviste individuali (della durata di 60/90 minuti secondo la disponibilità dell'intervistata) e tre interviste multiple: tre intervistate a volta nello stesso contesto educativo (della durata di 90/120 minuti secondo la disponibilità delle intervistate).²⁷

La ricerca si è articolata in quattro fasi.

1. La prima di carattere *esplorativo/preliminare* ha avuto la funzione di raccogliere esempi, storie e sequenze per chiarire meglio il problema della ricerca ancora in via di delineazione. L'intento è stato quello di tradurre in esempi gli interrogativi generici di partenza e risalire poi a linee d'investigazione praticabili e significativamente connesse al mondo delle interazione e delle pratiche effettive. Tale fase ha permesso di rilevare pratiche e consuetudini nei luoghi dell'infanzia 0-3 per circoscrivere l'investigazione dei

²⁶ La mattina fino al pasto incluso è la parte principale della giornata al nido in cui si svolgono le attività e le proposte pedagogiche più salienti con il gruppo di bambini al completo.

²⁷ Non sono qui contate le osservazioni di prova che non hanno costituito materiale per le interviste successive e un gruppo di osservazioni e interviste a educatrici di un nido d'infanzia interaziendale "Il giardino di Bez" che non ha potuto partecipare a tutte le tappe del percorso per motivi biografici delle partecipanti.

concetti di autonomia e limiti entro l'ambito delle interazioni quotidiane delle educatrici. I racconti di storie e situazioni quotidiane hanno favorito l'interrogarsi (ricercatore *in primis*) sui temi trattati e hanno fornito il materiale su cui, in seguito e sulla base delle osservazioni, è stato possibile interrogare le educatrici-protagoniste riguardo i significati attribuiti o attribuibili (nel caso di comportamenti dei bambini). Non ultimo ha permesso la delimitazione dell'analisi a un preciso momento dello sviluppo infantile: la fascia d'età (secondo e terzo anno di vita) più significativa per i quesiti che si andavano delineando.

Si sono quindi previste sessioni di osservazione descrittiva carta e matita della durata di un'intera mattina fino all'ora del riposo dopo pranzo. Gli esempi di osservazioni, di cui riporteremo alcuni stralci nella presentazione dei dati, possono risultare particolarmente succinti in quanto i destinatari sono gli stessi soggetti-protagonisti per i quali risulta superfluo esplicitare gli elementi di contesto. Oltre a ciò riteniamo che la descrizione in questo modo possa essere evocativa e possa sollecitare chi è stato osservato a porsi domande sull'andamento delle situazioni descritte e a proporre la propria percezione e prospettiva sugli eventi e sul loro svolgimento. Un procedimento che intende quindi favorire un atteggiamento attivo e pienamente partecipe del lettore-soggetto-informatore²⁸.

Le trascrizioni dei momenti salienti sono state redatte con l'aggiunta *a latere* o tra parentesi di primi interrogativi e riflessioni dell'osservatore sulle interazioni e i comportamenti descritti. In questa forma sono state inviate alle educatrici stesse perché potessero leggerle e farne motivo di riflessione ed eventuali annotazioni prima dei colloqui.

Le educatrici coinvolte nella fase preliminare hanno rimandato i file osservativi scrivendo a lato del testo (differenziando il loro pensiero con un altro carattere o mettendolo tra parentesi) il loro punto di vista sullo svolgimento dei fatti, quando differiva da quello dell'osservatore, e spiegando il proprio comportamento in riferimento alla situazione descritta e alla storia e alle peculiarità del bambino o dei bambini coinvolti nella specifica interazione²⁹.

²⁸ Informatore è un termine preso a prestito dall'antropologia (Geertz, C., 1973).

²⁹ Le educatrici che hanno preso parte fin dall'inizio alla ricerca sono professioniste allenate all'indagine

Tali annotazioni insieme con il materiale osservativo sono state oggetto di analisi e approfondimento durante le prime interviste effettuate dopo il precedente scambio epistolare.

Sono stati così anche individuati terminologie e saperi in uso nel contesto senza, al momento, riferimenti approfonditi ai costrutti disciplinari già presenti in letteratura.

Gli esempi raccolti e trascritti possono essere suddivisi nei momenti salienti della mattinata al nido d'infanzia, in media cinque/sei per sezione. Tali resoconti, eccetto piccole variazioni di contesto, comprendono: merenda, gioco strutturato e/o gioco libero, riordino dei materiali utilizzati, pranzo, cura del corpo in bagno, e riposo.

Questi segmenti della mattina racchiudono al loro interno le micro-sequenze di interazioni e accadimenti scelte dall'intervistatore in quanto ritenute rilevanti ai fini di ricerca di significati e convinzioni pedagogiche su autonomia e limiti/richieste relativi alla fascia d'età compresa tra il secondo e il terzo anno di vita.

Sembra opportuno a questo punto sottolineare che tanto le osservazioni descrittive quanto la scelta degli episodi da sottoporre alle intervistate siano guidate dall'interesse, dalla percezione e dalla soggettività del ricercatore che in tal modo orienta il percorso euristico.

Questa fase preliminare ha avuto la funzione di fornire esempi che avviassero il processo di messa fuoco del problema e delle domande della ricerca e di testare il procedimento metodologico e la sua valenza euristica. I protocolli hanno quindi fornito esempi e dato lo spunto alla formulazione di domande, selezionate dall'osservatore, che ponessero in luce come l'educatrice declinasse i concetti di autonomia e regole al nido d'infanzia nei modi di organizzare e gestire le differenti attività della mattina, di svolgere le routine e di modulare lo stile relazionale e comunicativo in gruppo o nel rapporto a due.

2. Le riflessioni preliminari hanno permesso di accedere alla seconda fase, *intensiva*, della ricerca con lo sguardo consapevolmente orientato nel corso delle successive sessioni osservative e hanno fornito il materiale empirico per formulare i quesiti di

riflessiva prendendo parte a percorsi di ricerca del nido Bambini-Bicocca dell'Università di Milano-Bicocca. Queste educatrici hanno quindi familiarità con i metodi osservativi e dialogici della ricerca qualitativa, dimostrando interesse a esprimere e ridefinire concetti sotto forma di scrittura e in fase di colloquio.

ricerca in modo chiaro e radicato nell'esperienza. Dare collocazione a pensieri generici e sfuggenti ha consentito infatti di dirigere meglio l'attenzione nell'atto di osservare e di agganciare i quesiti al piano della prassi e del linguaggio degli educatori. Tale materiale è stato anche utilizzato come fonte di dati effettivi nel successivo processo di analisi.

Il criterio di selezione delle interazioni o situazioni tratte dai protocolli è stato guidato dall'obiettivo di offrire stimoli, provocazioni o suggestioni rispetto ai temi d'indagine: le domande avevano poi la funzione di orientare il ragionamento sui significati dei comportamenti messi in atto in prima persona e di facilitare la formulazione di interpretazioni sul comportamento dei bambini rispetto ad accadimenti abituali o inusuali.

In questa fase si è potuto centrare il tema prescelto mettendo in relazione le pratiche relative allo sviluppo dell'autonomia con quelle connesse alla strutturazione dei tempi e degli spazi di vita dei bambini in comunità. Abbiamo quindi reiterato e regolarizzato, con questa specifica finalità, il procedimento di osservazione descrittiva, di redazione e invio dei relativi ulteriori protocolli seguito da colloqui individuali.

Non è stato possibile replicare la fase di scambio epistolare in cui l'educatrice metteva in parola scritta il proprio pensiero prima del colloquio: la traduzione dei propri pensieri sotto forma di annotazioni scritte è stata infatti causa di reticenza per molte partecipanti e a nostro parere può essere proposta solo ad educatrici esperte e abituate a pratiche di formazione riflessive.

Le trascrizioni delle interviste insieme con le sequenze osservative hanno costituito la traccia, selezionata dal ricercatore, delle tre interviste multiple finali con tre educatrici per volta dello stesso servizio. Durante questo confronto sono state sondate anche le ricadute formative per i soggetti protagonisti e sono state restituite alcune delle problematiche più sentite e dei temi salienti emergenti; anche quest'ultima parte ha offerto un momento di scambio e dialogo tra le educatrici che potevano intervenire e mostrare dissenso, sorpresa, accordo o perplessità su alcune interpretazioni riportate.

3. La fase *conclusiva* ha previsto le interviste di gruppo e dunque il confronto tra le posizioni delle educatrici e ha permesso di osservare/verificare se dal processo emergessero pensieri più articolati ed elementi critico-riflessivi.

La ricerca si svolge dunque su tre livelli: un primo livello osservativo in cui il fenomeno

è osservato senza intervento o ipotesi da testare; un secondo livello di colloquio a due: il fenomeno è discusso e interpretato; un terzo livello rappresentato dalla conversazione a quattro in cui l'interesse è centrato sui significati condivisi e sul processo euristico.

4. *L'analisi/discussione* dei dati, infine, presentata contestualmente alla scelta dei protocolli nel capitolo che segue, è altresì il tentativo di un ritorno alla letteratura scientifica per un confronto dei dati con i saperi disciplinari di riferimento. L'analisi dei dati proposta tenta di porre in dialogo i saperi prassici e i saperi scientifici, mentre in parallelo si procederà a una verifica della varianza degli andamenti riflessivi e della messa a tema del processo euristico nei suoi potenziali elementi formativi.

2.5 Contesti e partecipanti

I servizi per l'infanzia 0-3 costituiscono un osservatorio privilegiato per l'osservazione e lo studio di pratiche e interazioni (Bondioli, Mantovani, 1997). La ricerca ha coinvolto cinque contesti educativi: il nido universitario Bambini Bicocca di via Thomas Mann, zona periferica di Milano, nato dalla collaborazione tra l'Università Milano-Bicocca, il Comune, le cooperative sociali Ce.se.d e Xenia/Sis (CGM) e le aziende Pirelli, Pirelli Real Estate, Deutsche Bank. Questo servizio può accogliere fino a 64 bambini divisi in 3 sezioni omogenee per età, con apertura dalle 7.30 a.m. alle 18 p.m.; sempre nell'area cittadina il nido d'infanzia comunale di via Paravia, ex nido dell'Omni di via Zamagna, con apertura dalle 7.30 a.m. alle 18 p.m. E' ospitato un massimo di 72 bambini in tre sezioni omogenee, dei quali un 30-40% proveniente da famiglie di origini etnico-culturale diverse, con dodici educatrici a tempo pieno e un'educatrice definita supporto organico aggiunto. Utenza socio-economica trasversale. I tre rimanenti sono ubicati nel territorio limitrofo di Sesto San Giovanni: nido d'infanzia comunale di via Croce, 66 bambini in tre sezioni, educatrici: nove tempo pieno e cinque part-time. Presenza di bambini di famiglie immigrate, circa il 35%; nido d'infanzia comunale di via Tonale, 50 bambini in tre sezioni, sette educatrici a tempo pieno, quattro part-time; infine nido d'infanzia comunale di via Savona, 58 bambini in tre sezioni, otto educatrici a tempo pieno, quattro part-time. Tutti e tre i servizi sono

aperti dalle 7.30 a.m. Alle 18 p.m. e raccolgono un'utenza socioeconomica trasversale.

Presentiamo qui i criteri di scelta dei soggetti/protagonisti e dei contesti.

La priorità, che si è definita meglio nel corso della fase esplorativa del lavoro, è stata quella di concentrare lo studio sulla fascia d'età - secondo e terzo anno di vita – in cui le acquisizioni motorie, linguistico-cognitive e simboliche interessate sono già presenti, manifeste e in rapido sviluppo.

Il secondo aspetto che abbiamo ritenuto rilevante al fine di creare un confronto e una possibilità di varianza di interpretazioni e prassi è stata il coinvolgimento per ogni contesto, dove possibile, di educatrici con anzianità professionali e livello di formazione diverse.

Meno significativo ai fini investigativi ma pur sempre da segnalare la presenza abbastanza consistente di bambini di famiglie immigrate. Tale presenza pur non avendo inciso in modo particolare su questa indagine, ha fornito spunti di riflessione e di confronto.

In totale le educatrici coinvolte sono state nove: tre per ogni contesto/polo educativo coinvolto, scelte tra coloro che avevano mostrato interesse e sensibilità verso i temi della ricerca e che avevano dato la disponibilità per un processo complesso di accompagnamento osservativo e di successive interviste e approfondimenti, nei limiti del possibile, bilanciando età ed esperienza. I dati discussi nel capitolo che segue e che abbiamo scelto tra i più ricorrenti e al tempo stesso rilevanti, pur variando la frequenza con cui compare ogni educatrice, danno voce a tutte le partecipanti.

2.6 Ricorsività del processo euristico

Il percorso euristico, partito da osservazioni dei momenti e delle interazioni salienti sui temi trattati, ha potuto sollecitare un primo momento di lavoro di autoanalisi da parte dei soggetti coinvolti³⁰. Con queste premesse il dialogo è ritornato alla dimensione

³⁰ Il pensiero riflessivo – secondo John Dewey - è caratterizzato dalla “attiva, costante, diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni a cui essa tende”(1938, p. 68).

descrittiva delle prassi per riconnetterla alle sottostanti criteri e motivazioni pedagogiche. Un'ulteriore revisione delle osservazioni descrittive e delle interpretazioni relative in un contesto dialogico più ampio e collegiale, come parte conclusiva, ha consentito di ripercorrere e rileggere tra colleghe gli atti cognitivi e i percorsi di autoconsapevolezza.

L'andamento della ricerca non si configura quindi in uno schema lineare causa-effetto di analisi dei dati bensì assume un movimento circolare in cui i fenomeni e gli atti di significazione, attraverso il procedimento di continue retroazioni, si strutturano e raggiungono livelli più approfonditi.

I momenti di confronto a più voci hanno moltiplicato i significati e astrazioni ora facilmente riconducibili al piano pragmatico-fattuale o hanno ri-condotto il pensiero consapevole-emergente alle situazioni reali, prese a modello. Storie e sequenze dichiarano il piano fattuale: l'effettivo, l'accaduto e il ripetibile, ciò su cui esercitare il pensiero critico e aperto a momenti di incertezza e dubbio (Mortari, 2009). Tali momenti hanno valenza sia a livello euristico che formativo: nel primo caso segnalano presenza o aporie di riferimenti teorico-formali, mentre nel secondo indirizzano a riconfigurazioni di consuetudini e degli assunti che le reggono (Bove, 2009).

Oltre a sollecitare un movimento di riflessione critico-costruttiva a partire dal riconoscimento degli impliciti pedagogici, una revisione del lavoro educativo nelle sue declinazioni prassiche che possano fondare una progettualità consapevole e approfondita, viene proposto un decentramento soggettivo e culturale. Una presa di distanza dai condizionamenti del proprio portato esistenziale di ordine familiare, educativo, sociale e culturale. Un atteggiamento problematizzante capace di smascherare il carattere parziale e culturalmente situato di eventi e interazioni abituali, e di superare la chiusura verso altre possibilità di interpretazione e di reazione agli stessi fenomeni, in favore di una prontezza mentale, cognitiva e relazionale idonea a cogliere il proprio posizionamento simbolico e culturale.

TERZO CAPITOLO

ANALISI DEI DATI EMERSI

3.1 Il percorso e l'analisi: il farsi dei significati e della consapevolezza

Il percorso che qui proponiamo dipana attraverso alcune unità di analisi il farsi di significati, i loro approfondimenti e l'emergere di consapevolezza.

Le unità di analisi, sono state divise in base alle attività-routine discusse durante i colloqui di ricerca, esse comprendono: attività strutturate, cure del corpo e il pasto.

Le attività strutturate rappresentano il periodo nel quale le interazioni tra bambini sono più varie e intense e la mediazione dell'adulto è finalizzata alla promozione dell'autonomia nell'esplorazione, nei rapporti con gli altri e nell'apprendimento. Le cure del corpo sono momento di intimità con l'educatrice e al tempo stesso occasioni cruciali per il progresso dell'autonomia in questa fascia di età. Il pasto infine, è momento centrale per l'autonomia e il benessere del bambino, denso di significati simbolici e culturali, e una delle situazioni-chiave per studiare le interazioni adulto/bambino e le relazioni in questa fascia di età (Beller, 1997).

Riportiamo quindi i nuclei tematici dall'incipit di ogni conversazione: la prima reazione o commento che l'educatrice ha espresso alla lettura dello stralcio di osservazione o alle domande poste dal conduttore/ricercatore, oppure il suo riferirsi intenzionale nel corso della conversazione. Tali riferimenti a fatti e comportamenti sono un indicatore dell'importanza e dell'attenzione che l'educatrice riserva ad alcune situazioni rispetto ad altre: sono portatori di significati e interessi per lei di primo piano nella riflessione sulla sua pratica.

Protocolli e trascrizioni presentano accadimenti, interazioni, stili comunicativi e di gestione del gruppo in alcuni casi affini in altri profondamente differenti.

Come già esposto nel secondo capitolo, il processo euristico comprende una prima selezione degli accadimenti della mattina da parte dell'osservatore che prende nota di pratiche e interazioni focalizzando l'attenzione su quanto attiene all'oggetto di studio.

Una seconda selezione dei fatti e comportamenti descritti è frutto di un atto ragionato ricercatore - che coincide con la persona che ha svolto le osservazioni - nel momento in cui sceglie e propone qualche stralcio tratto dai protocolli osservativi che possa funzionare da stimolo a una conversazione su "autonomia e regole" radicata sul dato

empirico; tale selezione lascia spazio all'attiva partecipazione dell'educatrice qualora voglia intervenire e proporre altre sequenze osservative da lei ritenute pregnanti ai fini della spiegazione e chiarificazione del suo operato: anche l'educatrice in questa fase ha avuto il tempo di leggere e ragionare sul resoconto della mattina. Una terza selezione avviene nel momento in cui il ricercatore sottopone al gruppo di educatrici-colleghe del medesimo contesto lavorativo (o afferenti allo stesso polo educativo nel caso dei servizi di Sesto San Giovanni) unicamente tre osservazioni (una per educatrice) con relativi commenti.

Si tratta dunque di un percorso che stimola la riflessione e approfondisce i significati e le interpretazioni in modo progressivo. Le “voci” (Bachtin, 1975) scelte nelle diverse unità di analisi parlano per sé e a un tempo per tutte: le situazioni osservate e i racconti hanno declinato a volte in modo simile e a volte in modo complementare o diametralmente opposto temi ricorrenti. La selezione effettuata ha tentato quindi di restituire, per voce di alcune, sia la corralità sia l'unicità di alcune conversazioni e di mettere in dialogo non solo ricercatrice ed educatrici ma anche tutte le voci.

3.2 Attività del mattino

L'unità di analisi relativa alle attività, così come le altre unità, riguarda e presenta, in un intreccio tematico, i contenuti stimolati dalle domande del conduttore e gli argomenti che emergono spontaneamente e ricorrono con frequenza nelle parole delle educatrici.

In questa sezione sono state raggruppate attività ludiche strutturate e semistrutturate, differenziate nei materiali e condizioni ambientali³¹. Esse rappresentano possibilità

³¹ Riportiamo un sintetico quadro di riferimento della terminologia utilizzata: “Le situazioni di cosiddetto gioco strutturato si differenziano dal gioco libero rispetto ad alcune variabili. Il contesto ambientale in cui si svolgono è maggiormente definito, trattandosi, in genere, di alcuni degli spazi organizzati per attività di piccolo gruppo, in certi casi definiti anche laboratori. I materiali e gli oggetti messi a disposizione sono selezionati in base al tipo di proposta e il gruppo è, generalmente, di dimensioni più ridotte rispetto a quanto accade nel gioco libero. L'intervento dell'adulto educatore è più attivo, sia nel proporre e strutturare la situazione sia nell'assumere il ruolo di regista accompagnatore nel corso del suo svolgimento” (Catarsi, Fortunati, 2004, p. 120). La progettazione di un'attività strutturata si basa sull'organizzazione degli spazi e sulla selezione degli oggetti. In una ricerca di Musatti e Panni (1983), condotta su un gruppo di diciotto bambini compresi tra i sette e i

esplorative ed esperienze sensoriali (situazioni di gioco: mediante la musica, i travasi o l'acqua; all'aperto e in sezione) comprese e ricorrenti tra le proposte caratteristiche dei servizi per l'infanzia: “occasioni di autonomia, di relazione con l'adulto e di rapporto positivo e conflittuale con i compagni” (Mantovani, 1987).

La scelta è caduta su quelle esperienze in cui vi fosse una struttura normativa, senza che questo comportasse percorsi predeterminati e orientati ad un'unica soluzione, e in cui vi fossero al contempo spazi di libertà e indicazioni da seguire, quindi possibilità di trasgressione e di reinterpretazione delle stesse.

Poiché “alla base di qualsiasi relazione sta una storia di interazioni (cioè di microscambi) con caratteristiche e stili particolari”, abbiamo stabilito di soffermarci, come nelle altre due sezioni di analisi, su quei microscambi ritenuti indicativi della qualità della relazione educativa tra operatore e bambino/i. Le interazioni in questo caso riguardano distinzioni, deviazioni, posizionamenti e ri-posizionamenti rispetto a regole e routine in senso ampio in cui il fuoco sia centrato su una visione critica e feconda di interventi e possibilità di sviluppo del senso di autoefficacia e dell'autonomia. “Ricostruire alcune ipotesi sul nesso tra questi microscambi e la relazione che a poco a poco se ne sviluppa – continua Mantovani - ha evidentemente un interesse pedagogico: consente infatti all'educatore di progettare, prevedere, analizzare, capire e rendere intenzionale il suo modo di rapportarsi al bambino e di costruire un ambiente relazionale all'interno dell'istituzione educativa” (Mantovani, 1998, p. 372).

Questa unità è l'unica in cui riportiamo, oltre alle conversazioni individuali, le interviste di gruppo sugli episodi delle attività selezionate: nel corso delle conversazioni a più voci - di 90/120 minuti ciascuna secondo la disponibilità delle partecipanti - le educatrici si sono soffermate quasi esclusivamente su questa unità di analisi, mentre sulle altre non sono emersi elementi di rilievo rispetto alle interviste individuali e pertanto abbiamo scelto di presentarle esclusivamente in questa sezione (oltre alla sezione finale del capitolo dedicata alle implicazioni formative emergenti dal percorso

ventotto mesi, è stato rilevato che il ventidue per cento delle relazioni ha inizio con la mediazione di un oggetto. Ciò a sostegno del peso della scelta dei materiali. Da non sottovalutare condizioni in cui il materiale sia molto vario e attraente, facilitando così uno sbilanciamento dell'interesse dei bambini sugli oggetti a scapito delle interazioni sociali, o la disponibilità di materiale in eccesso riducendo così le manifestazioni di aggressività ma limitando anche il desiderio esplorativo.

di ricerca).

3.2.1 Educatrice Elisa

L'attività, denominata dall'educatrice protagonista “Carnevale degli animali”, ripresa nei suoi tratti salienti durante il colloquio a due e in piccolo gruppo, prevede l'ascolto e l'interpretazione di brani musicali associati ai movimenti dei diversi animali della durata complessiva di trenta minuti circa.

L'educatrice stessa introduce e orienta il discorso sulle proprie consuetudini d'intervento, dichiarando al contempo l'impressione di una modalità di proposta e conduzione che interferisce con la possibilità di espressione e interpretazione sciolte da vincoli.

Si tratta di una perplessità che ho rispetto ai miei interventi, a volte intervengo molto nelle attività in quanto supporto alle attività. [...] A volte penso di intervenire per controllare la situazione, e questo è l'aspetto che mi piace di meno perché magari riesce meglio quello che stiamo facendo, ma magari non è lo scopo: mi domando se lasciato più al loro ritmo e con interventi meno pressanti potrebbe essere più confusionario e metterci due mesi anziché uno per partire, ma forse sarebbe più consono al loro tempo. Oltre al fatto che parlare con loro significa anche orientare molto l'attenzione, la concentrazione e il contenuto, (.) è vero che nel gruppo questa è anche una necessità perché non hai tempo e poi si sovrappongono in tanti e dovresti fermare e far parlare tutti

L'inquadramento temporale e gli interventi di guida e contenimento, in cui scelte e azioni dei singoli in contesto di gruppo sono inserite in una cornice stabilita dall'adulto, sono occasione di riflessione e interrogativi sulla possibilità di lasciare spazio a un contributo individuale attivo e costruttivo e al confronto fra bambini di strategie, ipotesi, esplorazioni e variazioni.

Il dilemma sulla possibilità di permettere libero avvio e svolgimento del gioco soppesa da un lato i tempi-ritmi di un'organizzazione spontanea e collettiva e dall'altro la valenza creativa di un processo autogestito. Il consolidarsi di una sceneggiatura in cui sviluppi, attuazione e deviazioni sul tema siano compresi e condivisi dal gruppo

richiede una formattazione del copione in sequenze di gioco ripetibili dalla struttura semplice ed essenzialmente non verbale, articolata in una serie di azioni prevedibili. Si creano così quelle “routine di gioco” - che secondo Corsaro - “facilitano il coinvolgimento di un ampio numero di bambini caratterizzati da abilità comunicative, cognitive e motorie abbastanza diversificate. La struttura comporta la ripetitività degli elementi principali della routine, che permette ai bambini di cominciare e terminare la loro partecipazione alla routine in un quadro di riferimento temporale ampio e di abbellire ed estendere nel tempo alcune caratteristiche della routine” (1997, p. 172)³².

La perplessità espressa dall'educatrice sembra essere relativa alla qualità dell'esperienza e alla possibilità di contemplare uno svolgimento in cui possono prevalere proposte aperte, che favoriscano percorsi multipli e a doppio senso: “Il carattere ludiforme di tali attività dipende dal modo in cui sono condotte, dalla sensibilità e dalla capacità dell'adulto di cogliere e sostenere le diverse direzioni di attenzione e interesse dei bambini, di valorizzare i processi più che i prodotti (la disposizione ludica, appunto) delle loro esplorazioni e sperimentazioni e di tenere conto dei tempi personali attraverso cui ciascun bambino costruisce i suoi percorsi di conoscenza; [...] la forma ludica di una proposta è molto debole se l'attività è troppo diretta dall'adulto con consegne molto precise che limitano le possibilità di uso dei materiali, con suggerimenti che direzionano l'azione e l'attenzione, con commenti che selezionano e sottolineano solo alcuni tra i possibili significati che può avere un'esperienza per chi la sta facendo [...]” (Braga, 2005, p.26).

La riflessione prosegue evidenziando finalità, andamento e disposizioni dell'attività:

E: **A volte mi rendo conto che potrei anche evitare, vedere cosa succede: potremmo anche non fare il leone e ascoltare semplicemente il pezzo, non è che dobbiamo per forza simulare, ma anche solo ascoltare la musica che caratterizza un animale. C'è l'ascolto ma anche il movimento, non esiste l'obiettivo che si debba fare tutti i leoni: ad esempio, Giulia era sulla sedia a dondolo e ascolta tutto il Carnevale degli animali senza muoversi**

Ric.: Sì, ci sono due bambini che durante il Carnevale fanno altre cose e sono lì in

³² Il gioco, secondo Piaget, si verifica in situazioni in cui il bambino compie azioni senza scopo strumentale ma solo per piacere le sequenze sono ripetute come un rituale: “Questa ripetizione, infatti è uno degli indizi da cui possiamo capire che quell'azione è fatta per gioco (per esempio il bambino che butta un oggetto per terra, lo riprende, poi lo butta nuovamente, ecc.)” (Musatti, Mueller, 1983, p. 84).

- disparte. Giulia è forse sulla sedia a dondolo e ce ne è un altro che giocava
- E: **Sì, ma Giulia invece è spesso lì, ma sempre in ascolto e non sulla pedana**
- Ric.: Però anche a quello che gioca è stato permesso di farlo, è lì tranquillo
- E: Sì, perché siccome il gruppo non è un gruppo scelto, perché il mio spesso è un gruppo misto sulla base delle diverse attività che vengono fatte con le altre educatrici. **Si tratta allora di un gruppo che non è scelto per il Carnevale degli animali e quindi essendo un gruppo di sostegno io già solo per questo non mi sento di invitare tutti a doverlo fare e sentire, perché credo che non abbia senso. Poi dipende, ci sono invece circostanze in cui dico di sedersi tutti per leggere un libro, ma il Carnevale degli animali è una proposta, e in quanto tale l'unica regola che do è di non fare cose che impediscano a noi di fare quello che stiamo facendo.** Se dei bambini sono in cucina, se fanno le costruzioni (.) certo che se poi vedo che sono in quattro o cinque che non lo fanno magari non faccio il Carnevale, ma uno o due non sono un problema

Rileviamo ancora una volta il dubbio della protagonista nel formulare una proposta già delineata nei suoi sviluppi, poco adattabile a svolgimenti alternativi-contingenti-estemporanei in cui prevalgano azioni-deviazioni dei bambini (“A volte mi rendo conto che potrei anche evitare, vedere cosa succede”).

La finalità dell'esperienza proposta sembra essere raggiunta anche mediante l'ascolto dei brani musicali: la possibilità di accesso e fruizione rispetta dove possibile le preferenze individuali (“Non esiste l'obiettivo che si debba fare tutti i leoni: ad esempio, Giulia era sulla sedia a dondolo e ascolta tutto il Carnevale degli animali senza muoversi”)³³; e il limite sembra essere costituito dall'interesse dei più a prendere parte al gioco e a seguire gli stimoli offerti dall'adulto mentre vige la regola di non ostacolare lo svolgimento dell'attività se impegnati a fare altro (“L'unica regola che do è di non fare cose che impediscano a noi di fare quello che stiamo facendo”). Si tratta di un'attività “cuscinetto”, (“Un gruppo di sostegno”)³⁴, che non tutti i bambini conoscono, a cui sono familiari e di cui possono avvertire e mostrare desiderio di prendervi parte (i

³³ Alcuni studi hanno evidenziato l'alternanza al nido di momenti di intensa attività, individuale o collettiva, con momenti di *isolamento attivo*: “sono quei momenti in cui il bambino si colloca alla periferia degli spazi e delle attività, con evidenti atteggiamenti di noia, disinteresse, stanchezza (forse tristezza) ed in cui ci si allontana qua e là, guardando da lontano tutto e tutti, ma senza farsi coinvolgere da nulla e da nessuno; si tratta di isolamento attivo perché il bambino da una parte rifiuta con rabbia ogni tentativo di contatto e dall'altra non interrompe realmente il rapporto; l'osservazione delle attività altrui è un po' spenta e fluttuante ma partecipa; il bambino si tocca spesso (ciuccia, si carezza il volto o i capelli, ecc), ma a tratti, se nel gruppo vi sono delle sollecitazioni molto forti, accenna, in abbozzo, qualche spunto di imitazione a distanza” (Levi, 1983, p. 110).

partecipanti costituiscono “un gruppo misto”³⁵.

L'episodio “più discusso” (durante entrambi i colloqui, individuali e di gruppo) riguarda la condivisione di animali-pupazzi in una cesta che in quel momento una bambina di nome Lavinia (2 anni e 9 mesi) ha in mano e desidera tenere per sé. L'educatrice invita Lavinia a permettere anche agli altri di scegliere un animale. Il conduttore rilegge la sequenza in presenza della protagonista.

Riportiamo l'interazione completa al fine di rendere comprensibile la dinamica:

Lavinia ha in mano il cestino con i pupazzi degli animali. Altri bambini lo reclamano.

Lavinia: “L’ho preso prima io”

E: “Tutto il cestino? Il cestino non è tutto per te. Guarda Lavinia, devi prendere un animale. ((3 Sec.)) Ti piace molto quel cestino? (.)Va bene però intanto i bambini devono prendere gli altri animali”

Lavinia rimane in piedi di fronte alla pedana, dove sono seduti Elisa e il gruppo in attesa d’iniziativa di Lavinia.

E: “Lavinia, vuoi che ti aiuto io?”

Richi siediti che la Lavinia sta pensando cosa fare ((5 Sec.)). Ti stiamo aspettando eh ((4 Sec.)). Venite venite e sedervi ((5 Sec.)). Vengo ad aiutarti?” (Elisa fa per alzarsi).

Lavinia si alza e va verso l'educatrice.

E: “Ah vieni tu?”

Lavinia porge il cesto ai compagni che scelgono il proprio.

E: “Allora siamo a posto Lavinia, adesso puoi goderti tutti gli animali”.
[Intendendo gli animali rimasti nel cesto].

Lavinia si siede in cerchio con gli altri.

Di seguito il commento dell'educatrice:

³⁴ Elisa è una figura “jolly” che alterna la propria presenza nelle diverse sezioni in funzione delle esigenze organizzative del servizio.

³⁵ L'episodio e le riflessioni richiamano una prospettiva più ad ampio respiro: “Vivere in una società significa accettare l'esistenza di regole: in ogni società, tra quelle già esistite e oggi scomparse, tra quelle che attualmente possiamo conoscere perché ancora presenti ed operanti e tra quelle che possiamo immaginare e progettare nei sogni più utopici e rivoluzionari. Utopie, rivoluzioni non fanno altro che spostare l'area del divieto, allargare ad altri spazi e ad altri settori l'area del lecito, del concesso, annullare o limitare alcuni privilegi, ma regole e norme rimangono a controllare regole e scambi. E allora il gioco infantile insegna l'arbitrarietà della regola: insegna ad obbedire oggi all'arbitrio di una logica che è tale solo perché qualcuno l'ha stabilito. E molti l'hanno accettato. Perché meravigliarci se i giochi di regole sono così numerosi nei nostri nidi? [...] Rimangano tutti i giochi di regole ma siano affiancati ad essi i giochi dell'invenzione, della libertà motoria, dell'esuberanza della fantasia: e con l'adulto che stimola e guida perché come le regole vanno spiegate e apprese, così la libertà e l'esuberanza vanno illustrate, hanno percorsi più produttivi e più ricchi, più facili e vari di altri”. (Callari Galli, 1987, p. 62).

- E: **Sì perché poi lei rimane lì e io interpreto che stava pensando, perché dico a Riccardo di sedersi perché Lavinia sta pensando a cosa fare**
- Ric.: Sì
- E: **Non ero convinta che stesse pensando a cosa fare o che stesse resistendo a quello che doveva fare ((ride)), ma in quel momento io ho provato ad aprire alla possibilità che lei stesse pensando a questa cosa. Le ho detto: “Ti stiamo aspettando, venite a sedervi, ti vengo ad aiutare” e quando noi usiamo la frase “Vengo ad aiutarti” spesso fa scattare l’azione, perché in realtà vuol dire che se questa cosa non la fai tu ti aiuto io, da una parte, ma dall’altra vuol dire “Te la faccio fare io”, perché noi usiamo una formula che secondo me qui è un po’ (...)**
- Ric.: Edulcorata?
- E: **Secondo me sì, è vero che è un aiuto, però è vero che in questo caso siamo di fronte ad una volontà opposta: è evidente che Lavinia non ha nessuna voglia di dare questo cestino. Noi usiamo questa formula che effettivamente funziona, ma tutte le volte che la pronuncio io mi sento un po’ manipolatoria: è come dire “Questa cosa la devi fare. Non la vuoi fare tu? Ti aiuto a farlo io”, ma nella sostanza sentita dall’altra parte è un “Devi farlo o di qua o di là”. E’ la formula bella di un intervento che in realtà è direttivo**

Elisa esplicita il pensiero che ha guidato l'azione: il comportamento dell'adulto in questo caso “apre la possibilità” che vi possa essere una curvatura del comportamento della bambina a favore degli obiettivi di gruppo. Un intervento che sostiene e promuove una possibilità non ancora contemplata dalla mente della bambina, focalizzata sul proprio obiettivo e non ancora pronta a mediare bisogni e aspettative personali con esigenze e richieste esterne.

L'intervento si compone di interazioni in cui l'adulto chiarisce confini (“Il cestino non è tutto per te”), riconosce il vissuto (“Ti piace molto quel cestino?”), ribadisce limiti e circostanze (“Va bene però intanto i bambini devono prendere gli altri animali”), offre un primo aiuto solo verbale, senza alzarsi e avvicinarsi a Lavinia (“Lavinia vuoi che ti aiuto io?”), esplicita a terzi il comportamento della bambina aprendo la possibilità che lei stia accogliendo la richiesta riconoscendo libertà di azione e legittimando l'eventualità opposta (“Richi siediti che la Lavinia sta pensando cosa fare”), spronando a un'azione autonoma (“Ti stiamo aspettando eh”), porgendo di nuovo un aiuto questa volta sostenuto dal gesto di alzarsi in piedi (“Vengo ad aiutarti?”).

Gli interventi sono intervallati da pause di silenzio in modo da favorire una presa di posizione del bambino che nell'immediato oppone una resistenza silenziosa che si

stempera sotto l'influsso delle parole e delle attese dell'adulto.

La proposta di aiuto, seppur efficace (“Una formula che funziona”), è fonte di dubbio e riflessione per l'educatrice che intravede una possibile ambiguità, dovuta a una discrepanza tra le parole utilizzate e le intenzioni effettive dell'adulto (“Tutte le volte che la pronuncio io mi sento un po’ manipolatoria”).

Io uso il termine manipolatorio in senso lato, ma è un po’ al confine come espressione: poi ovviamente dipende sempre dalle circostanze, ci sono casi in cui un bambino non riesce a fare delle cose perché sono un po’ combattuti e l’aiuto sgela la situazione. Nel caso di Lavinia invece lei stava benissimo com’era, non aveva il problema del dare il cestino: è che lei non lo voleva dare, gli piaceva. Quando io le ho detto “ti aiuto” in chi ci conosce ormai da un po’ scatta immediatamente il pensiero che ci alziamo e che fisicamente li aiutiamo a fare questa cosa. Quindi a volte scatta in loro il desiderio di avere quel minimo di autonomia per cui dicono: “No, faccio io” e lì (.) insomma, lì la trappola ha funzionato ((ride)): io un po’ mi sento così, perché loro a quel punto si sentono pure di essere autonomi perché tu gli hai detto che altrimenti lo fai tu, e dunque la fanno loro. Tu ottieni l’effetto desiderato senza che tu faccia nulla, secondo me è furbo quest’intervento dell’aiuto. È furbo nel senso buono, perché è chiaro che è fatto per aiutare i bambini, viene detto con un’indicazione non troppo forte

L'intervento sembra porre un dilemma di fondo: da un lato non prende in considerazione il fatto che la bambina non avesse incertezze sul da farsi e non desiderasse alcun aiuto ma dall'altro facilita la risoluzione di una situazione “critica” con un'azione auto-diretta, anche se suggerita, da parte del bambino. Pinter (1987) in una ricerca sulla pedagogia del premio e della punizione ha classificato i comportamenti di condizionamento e controllo da parte dell'adulto in due ampie categorie, incoraggiamento e scoraggiamento, in base al fatto che rappresentino un rinforzo o un indebolimento influenzato e che comportino una modificazione nell'atteggiamento dei bambini. In ciascuno di questi due settori sono state individuate tre ambiti di intervento: “1) Contatto fisico: quando gli interventi implicavano in qualche misura un rapporto con il corpo dei bambini; 2) Interventi verbali: intendendo sotto questa voce non solo frasi o parole, ma qualsiasi emissione di suono che potesse essere decodificata dai bambini in quanto esprime un significato; 3) Interventi mimico gestuali: quando le espressioni non verbali non implicavano direttamente contatti fisici con i bambini” (ivi, p. 88)

La proposta di aiuto sembra rientrare nella classe degli interventi verbali e nell'ultima in quanto il gesto di alzarsi, anche se solo accennato, risulta essere risolutivo.

Un ulteriore stimolo al pensiero critico sul proprio operato si coglie all'esordio della conversazione, in cui l'adulto esplicita in modo brusco che i pupazzi devono essere condivisi e distribuiti tra i partecipanti. L'educatrice, riflettendo a posteriori, ritiene che la dinamica del gioco, costituita da regole e consuetudini, possa non essere familiare alla bambina e che un intervento efficace debba prevedere al contempo una componente di restrizione-contenimento e una facilitazione della comprensione delle norme contestuali.

E: **Sì, anche se io anche qua sono partita tanto diretta, perché l'ho detto subito: "Non è tutto per te"; quando mi accorgo che a questa mia frase lei non ha una reazione //**

Ric.: Perché cos'avresti potuto dire?

E: (.) quando lei dice: "L'ho preso prima io" io le dico: "Ma tutto il cestino? Il cestino non è tutto per te" (.) mah, **avrei potuto spiegarle che ci serviva, che avrebbe potuto dare qualche animale ai bambini, e lei mi avrebbe di no. Invece sono stata diretta perché ho avuto la sensazione netta che lei fosse dell'idea di tenerlo, però in quel momento questa cosa non era ancora così evidente, poi lei ha detto: "L'ho preso prima io" e lì avrei potuto spiegarle: magari diceva di sì o magari di no, e quindi ho tagliato corto ma poi ho fatto marcia indietro quando ho visto che lei non faceva niente, e a quel punto sono partita da lontano perché l'intervento super diretto l'avevo già fatto**

Ric.: E questa è una regola del Carnevale degli animali, che ognuno prende questo pupazzetto?

E: **Lo facciamo sempre, ed è vero che secondo me lei non l'ha vista spesso questa cosa, e questo è un altro dei motivi per cui avrei dovuto essere meno diretta. Non so se l'avesse in mente che tutti i bambini dovessero prendere un animale, non lo so, potrebbe essere che avendo meno routine rispetto agli altri lei abbia agito senza pensare. Però è anche vero che i bambini l'avevano già reclamato, lei magari stava funzionando con la regola solita, che se è un gioco lo sta usando qualcuno l'altro aspetta**

Sembra quindi importante al fine di effettuare un intervento pertinente adottare la prospettiva attraverso cui la bambina può leggere e interpretare i fatti ("Lei magari stava funzionando con la regola solita, che se è un gioco lo sta usando qualcuno l'altro aspetta").

Il tema su modalità ed efficacia d'intervento è approfondito durante l'intervista a quattro, quando Elisa riprende le proprie considerazioni sull'offerta di aiuto in situazioni di blocco³⁶:

- E: [...] Trovo che ci sia questa specie di conflitto fra la parola e il senso, (.) che probabilmente ho immaginato io che ci fosse, perché dopo parlo di quello che ho dedotto da ciò che ho osservato imparando dal vivo. **Non è che abbiamo mai fatto una riunione sulle formule che usiamo: le ho viste, ho dedotto a mio modo quando e perché venivano usate, ho visto nei bambini che reazione hanno (.) io parlo da nuova, e sentivo che la sensazione che mi dava rispetto al bambino e al come la viveva, (...) alcune le ho fatte mie, ho trovato che fossero efficaci, le ho fatte mie perché erano in sintonia col mio modo di pensare e di parlare. Questa lo è fino a un certo punto, perché a volte mi chiedo se non è //**
- S: Generalizzata, la usiamo un po' senza pensare
- E: **Mi sono appunto chiesta se la formula “aiutare”, che nella mia mente adulta passa per qualcosa che faccio per te per farti arrivare a qualcosa dove tu non ce la fai ad arrivare ma vorresti arrivare //**
- S: **Però non necessariamente, scusa Elisa, secondo me qui il nodo è “Ti aiuto” non vuol dire solo che ti aiuto ad arrivare al tuo obiettivo, ma ti aiuto ad arrivare dove in questo momento dobbiamo arrivare. Non ce la fai a fare il passo da sola? Allora ti aiuto**
- D: Rispetto all'intenzione, infatti, (.) quello che vedi forse come conflittuale è legato probabilmente rispetto all'obiettivo. Uno l'interpreta come conflittuale perché in quel momento ti rendi conto che la volontà del bambino non è in quella direzione, **se invece lo guardi dalla prospettiva dell'obiettivo a cui si deve arrivare necessariamente per un bisogno di gruppo per una decisione (.) quante volte abbiamo delle decisioni che riguardano tutto il gruppo? A quel punto questo aiutare lo vedi anche in maniera differente, se è questo allora condivido**
- E: **Sì io invece l'aiutare, nella mia mente era relativo al bisogno della persona. L'aiuto è laddove l'altro desidera essere portato e non ce la fa ad arrivare, e quindi ti aiuto a farlo; nel momento in cui l'aiuto è relativo ad un obiettivo più grande che non per forza riguarda te come persona ma invece il gruppo, allora per me la formula “aiutare” è ambigua**

Elisa esplicita una modalità di trasmissione di pratiche e tipologie d'intervento, ricorrente nei racconti e testimonianze di educatrici d'infanzia, in cui l'educatrice inesperta impara osservando la collega più esperta (“Non è che abbiamo mai fatto una riunione sulle formule che usiamo: le ho viste, ho dedotto a mio modo quando e perché

³⁶ Ricordiamo che le interviste in piccolo gruppo si basano sulla lettura di un episodio e relativo commento durante i colloqui a due per ciascun partecipante.

venivano usate”); la formula rispetto ad altre presenta un'ambiguità di fondo data dalla diversità di percezione e attribuzione di significato per chi la pronuncia e per chi ne è destinatario. Il confronto fa emergere differenti prospettive sullo stesso intervento: secondo le due educatrici più esperte l'aiuto è volto a uno scopo collettivo che, pur non coincidendo con la volontà del singolo, va perseguito (Ed. S.: “Ti aiuto ad arrivare dove in questo momento dobbiamo arrivare”; Ed. D.: “Se invece lo guardi dalla prospettiva dell’obiettivo a cui si deve arrivare necessariamente per un bisogno di gruppo”); mentre secondo Elisa aiutare è un'azione che incontra il bisogno individuale per soddisfarlo ed usare questa espressione per riferirsi al piano della collettività non le risulta coerente (Ed. E.: “L’aiuto è laddove l’altro desidera essere portato e non ce la fa ad arrivare”). Le educatrici più anziane approfondiscono il pensiero pedagogico dietro l'intervento:

- S: **Sì perché appunto, concretamente ti aiuto a mettere in atto il fatto che quando facciamo queste attività uno degli obiettivi è prendere il cestino e condividere questi animali, quindi se non ce la fai la prima volta ti aiuto io, ma magari la seconda hai interiorizzato le azioni, senza uscire dalla frustrazione per cui, come stavate già dicendo, il tuo desiderio di avere tutto per te il cestino è così grande, troviamo in momento per farlo: ma quel momento non è quello**
- D: **Io lo leggo anche come un: “Guarda, alla regola ci arriviamo, poi tutto quello che deriva dalla frustrazione e dal tuo desiderio poi lo gestiamo insieme”. L’aiuto che passa è come dire: (.) “So che ora questa cosa non la farai volentieri, però per tutto quello che ti muove dentro ti aiuto io”: questo gli arriva, al bambino, motivo per cui, per non scatenare delle reazioni, a volte si inorgoliscono nel dire: “Non c’ho bisogno neanche di quello”, non ho bisogno neanche che tu sostieni la mia motivazione, perché non è importante, perché in quel momento voglio sentirmi grande; (...) a volte quello che dici tu, che poi scattano, è proprio un orgoglio ed una dignità che sono molto belli per un bambino piccolo, è molto bella potergliela offrire**
- Ric.: Sì, l’aiuto non è tanto nel fare quella cosa lì, ma nel sostegno che tu dai a chi lo sta facendo
- S: **Sì sì, è quell’intenzione che non si chiude solo su quell’azione (...) ma che contempla tutto un’aver cura dei bambini e del gruppo e del singolo. Alla fine poi la nostra funzione è proprio anche questa**
- D: **Educativa, sì**

L'azione dell'adulto ha una funzione di sostegno in una situazione in cui non sia possibile assecondare il desiderio del bambino per metterlo nelle condizioni di osservare piccole regole di condivisione. L'aiuto non è finalizzato al raggiungimento del risultato,

che pure è un obiettivo, bensì comprende anche interventi compensatori in cui il bambino possa trovare soddisfazione sostitutiva al desiderio temporaneamente negato e possa prendere parte attiva nel processo di comprensione e adeguamento alla struttura normativa e ai ritmi del gruppo. In questo senso la formula perde il carattere ambiguo e assume una funzione “educativa”.

Il confronto sembra sottolineare la sicurezza che contraddistingue le educatrici più esperte nell'attuare e illustrare un comportamento direttivo con una modalità comunicativa particolare. Il fine dello scambio non sembra tanto quello di uniformare stili d'intervento ma di interrogarsi e interrogare sui significati di pratiche quotidiane e di poter condividere le intenzioni che le muovono (le motivazioni possono essere altrimenti solo inferite dall'osservazione del comportamento “in situazione” della collega e rimanere al livello di supposizioni); esse infatti sembrano costituire la differenza sostanziale tra un intervento consapevole e un intervento replicato senza convinzione o addirittura con titubanza: pur rimanendo efficace in termini di risultati contingenti, solo il primo può avere risvolti educativi a lungo termine.

3.2.2 Educatrice Alessia

Riportiamo ora la discussione sul gioco dei “travasi”. L'attività si svolge in un angolo della sezione allestito con vasche di piccole dimensioni ad altezza bambino che contengono granaglie e legumi, (ognuna con una tipologia diversa per grandezza, consistenza, colore etc.), e un contenitore a forma di tartaruga riempito di sabbia in cui i bambini possono entrare a piedi nudi; esso prevede l'uso di utensili e strumenti di dimensioni e funzionalità diverse. Il gioco si protrae per una ventina di minuti.

Il conduttore domanda quali limiti e norme regolano il gioco:

A: **Qua c'era una regola di non mescolare le cose: i ceci, le lenticchie e la farina mi sembra**

Ric.: Sì

A: E se uno si stancava di giocare con uno si poteva spostare nell'altro senza

però portarle se no nel giro di poco non si riesce più a fare distinzione del materiale; e poi il giocare dentro, perché se tutti giocano buttandola fuori, a parte che poi è da raccogliere, se il gioco è quello del travaso, la conoscenza del materiale è tutto, lo utilizzi all'interno delle vasche perché c'è un materiale che le contiene, non è buttato in una stanza che puoi fare quello che vuoi. Poi se un bambino vuole l'imbuto al posto del barattolo è lo stesso

Ric.: Queste regole le espliciti tutte le volte?

A: **Di solito le esplicito tutte le volte, con bambini con cui si fanno, (.) spesso le prime volte lo solleciti poi lo dici se c'è il bambino che ci prova se no lo dai per scontato (.) e poi alla fine dell'anno lo sanno**

Ric.: E all'inizio fanno fatica a seguire queste regole?

A: All'inizio sì

Ric.: Cioè cosa fanno?

A: La loro tendenza è oltre ad andare fuori. (...) Cioè comunque non sono così con la regola precisa a meno che non abbiano già fatto un percorso. Dipende. **Dipende molto anche dal bambino, c'è un bambino che ha un livello di attenzione, dipende anche dal livello di attenzione che presta al gioco.** Ci sono bambini che magari arrivano e si mettono al gioco. (.) Aiuta molto anche il travaso, il travaso piace molto, **ci sono bambini che hanno un tempo di concentrazione proprio piccolo piccolo e allora vanno da un posto all'altro, ed è facile che ci sia la trasgressione della regola. [...] Loro fanno fatica soprattutto con i tempi di concentrazione, proprio i tempi di concentrazione si allungano solo a forza di lavorare, dell'utilizzo del materiale, diventano grandi.** Tutte queste cose insieme. Infatti in sezione dei medi è molto più veloce il gioco, già in sezione grandi c'è molta più concentrazione, alla storia, a qualunque cosa tu gli proponi

Gli unici vincoli sembrano riferirsi al corretto svolgimento del gioco - non sembra infatti trattarsi di regole di socializzazione - e hanno valenza logistica e di apprendimento: non mescolare il materiale e non versarlo fuori dai contenitori. Essi tutelano da sprechi ("Se no nel giro di poco non si riesce più a fare distinzione del materiale"), preservano l'ordine e la pulizia degli spazi e la possibilità di sperimentare il materiale ("Perché se tutti giocano buttandola fuori, a parte che poi è da raccogliere, se il gioco è quello del travaso, la conoscenza del materiale è tutto"). La regola sembra essere funzionale alla possibilità di vivere un'esperienza di apprendimento in un contesto adibito a usi e funzioni degli oggetti dichiarati a scapito di un utilizzo-sperimentazione indefinito del materiale ("Lo utilizzi all'interno delle vasche perché c'è un materiale che le contiene, non è buttato in una stanza che puoi fare quello che vuoi"). Un esercizio finalizzato è ciò che nella prospettiva montessoriana può facilitare quella forma di concentrazione intensa ed evolutiva, che la pedagoga ha chiamato

“normalizzazione del bambino”, e accrescere l'interesse verso la ripetizione e il compimento di azioni esatte e circoscritte con sempre maggior destrezza; “Il movimento generico è una funzione rozza, ma se in esso si innesta un motivo di perfezionamento, esso cresce di valore” (Montessori, 1999, p. 94) e “la maestra non fa altra cosa che aiutarlo [il bambino] in principio a orientarsi tra tante cose diverse e ad apprenderne l'uso preciso, cioè lo inizia alla vita ordinata e attiva nell'ambiente; ma poi lo lascia libero nella scelta e nell'esecuzione del lavoro” (ivi, p. 69).

Norme di tipo logistico dipendono e variano in relazione al contesto: dove ad esempio si voglia e si possa permettere movimenti e sperimentazioni più liberi si deve prevedere anche una certa dose di disordine che può essere ridotto ponendo ad esempio un telo a terra che copra la superficie dove i bambini travasano da un punto a un altro mescolando i materiali. Il verificarsi con ricorrenza di alcuni comportamenti esplorativi può comportare una ri-progettazione temporanea di spazi e arredi per permettere che tali esplorazioni e ricerche, almeno saltuariamente, trovino possibilità di attuazione (Goldsmied, Jackson, 1994).

La capacità di concentrazione, secondo quanto espresso dall'educatrice, varia in relazione alle caratteristiche di ognuno – le acquisizioni, la familiarità con il contesto, le attitudini, le preferenze etc. - e all'attività proposta, (“Dipende molto anche dal bambino, c'è un bambino che ha un livello di attenzione, dipende anche dal livello di attenzione che presta al gioco”), ed è associata alla tendenza a trasgredire. La difficoltà a soffermarsi e a reggere i tempi del gruppo può tradursi in azioni non finalizzate al progetto in corso e frammentate, in alcuni casi devianti rispetto al contesto di gioco (“Ci sono bambini che hanno un tempo di concentrazione proprio piccolo piccolo e allora vanno da un posto all'altro, ed è facile che ci sia la trasgressione della regola”). Compito dell'educatore sembra definirsi in proposte per dilatare i tempi di attenzione dei bambini meno coinvolti.

A: **[...] Poi se vuoi ce ne sono un po' che comunque le regole ce le hanno e gli altri seguono**

Ric.: Quindi tu dici che impari vedendo gli altri, in una determinata situazione come i travasi

A: **Sicuramente un po' di traino c'è, poi c'è il bambino che non ha attenzione e allora va be' se vuoi fare dell'altro fai dell'altro, altrimenti**

tendi a disturbare e allora anche nei confronti di chi ha voglia di giocare, di fare un'attività più lunga quando siamo tutte insieme il bambino può andare a fare un'altra attività con un'altra educatrice. Però sempre cercando di invogliarlo a restare un po' di più, magari gli diamo un altro attrezzo, un'altra cosa per allungare i tempi di concentrazione, non è che appena si stanca "va be' vai", magari con un'altra cosa nuova riesco a tenerlo cinque dieci minuti in più, ma più che altro per allungare il suo tempo, per arrivare alla fine dell'anno che puoi fare un'attività tranquilla, bella in cui tutti giocano

Ric.: Questo permette che ci sia l'impegno, la costanza, come dire l'attinenza anche alla regola di quella piccola attività

A: **Non è che tu vieni e quando hai voglia te ne vai, io dico sempre quello che faccio e magari c'è il bambino che non vuole venire che quel giorno non ha voglia e allora va bene.** L'altra educatrice fa un'altra attività e va benissimo, però nel momento in cui tu vieni non è che dopo due secondi prendi gli attrezzi e te ne vuoi andare. **Stai cinque minuti in più, magari giochiamo insieme, e se poi te ne vuoi andare va bene, però già quei cinque minuti sono un successo. Da zero a cinque, son cinque che diventano sei che diventano sette perché comunque i tempi di concentrazione**

Ric.: Tu segui i tempi di concentrazione dei tuoi bambini perché immagino che siano diversi

A: **Sì, piano piano fai in modo che tutti vengano coinvolti nei giochi, c'è anche un lavoro di collaborazione, non lavoro da sola. Il fatto anche di fare gruppi più piccoli ti permette di fare un lavoro molto più mirato,** perché quando sono otto (...) certo che quando i tre quarti finiscono il gioco anche chi vuole giocare di più (.) però se non c'è un'altra persona che può stare mi devo spostare anche con chi vorrebbe stare di più e quindi purtroppo devi mettere via le cose. **Di solito ci confrontiamo continuamente: "Io ho notato, l'hai notato anche tu?" Anche perché la figura di riferimento è un po' più dentro la relazione e allora magari determinate cose non le vedi, non le vedi proprio chiaramente ma avendo uno scambio continuo con le colleghe. (...) In questo caso avevamo molta sintonia tra di noi, quindi avevamo la fortuna di proporre le stesse regole, poi magari i nostri modi di comportarsi erano diversi anche le nostre reazioni, questo secondo me arricchisce il bambino, però i punti fermi erano gli stessi**

Quattro fattori sembrano influire positivamente sulla possibilità di espandere la capacità di tenere l'attenzione e in seconda battuta di essere disponibili ad adeguarsi alle regole del gioco: l'esempio del gruppo-traino e l'imitazione da parte di chi ancora non ha interiorizzato limiti e norme di alcune situazioni ("Ce ne sono un po' che comunque le regole ce le hanno e gli altri seguono")³⁷; l'intervento dell'educatrice che conosce i tempi

³⁷ I bambini in situazione di gruppo al nido d'infanzia sviluppano una gran quantità di comportamenti imitativi, di cui alcuni scandiscono situazioni di routine e altri sono improvvisati per contagio, per scambio, per prova o per provocazione (Bondioli, 1996).

di concentrazione e progetta strategie di coinvolgimento: i materiali non sono proposti tutti allo stesso tempo e l'adulto svolge un ruolo attivo nel catturare l'interesse giocando insieme con il bambino (“Magari con un'altra cosa nuova riesco a tenerlo cinque dieci minuti in più”; “Stai cinque minuti in più, magari giochiamo insieme”); un lavoro d'equipe con le altre educatrici del servizio che permetta la condivisione di impressioni (“Di solito ci confrontiamo continuamente: 'Io ho notato, l'hai notato anche tu?’”) e di conduzione/struttura normativa da proporre ai bambini (“In questo caso avevamo molta sintonia tra di noi, quindi avevamo la fortuna di proporre le stesse regole”); e, in ultimo, quando possibile, il lavoro in gruppi ristretti (“Il fatto anche di fare gruppi più piccoli ti permette di fare un lavoro molto più mirato”).

Rileviamo come il confronto tra colleghe possa facilitare una presa di distanza per chi è più coinvolto nella relazione con il bambino-trasgressore in quanto figura di riferimento (“Anche perché la figura di riferimento è un po' più dentro la relazione e allora magari determinate cose non le vedi, non le vedi proprio chiaramente ma avendo uno scambio continuo con le colleghe”: la consapevolezza come conseguenza dello scambio-confronto tra colleghe).

Incrementare interesse e capacità di concentrazione è un percorso in cui si avanza per gradi e in cui assumono rilievo segnali di lievi aumenti di costanza e concentrazione, indizi, questi, di un processo evolutivo su cui innestare interventi e attività per nuove esperienze e acquisizioni (“Già quei cinque minuti sono un successo. Da zero a cinque, son cinque che diventano sei che diventano sette”). La valorizzazione della prospettiva progettuale è stata anche il risultato della “riscoperta” della riflessione e delle ricerche di Vygotskij, che ha rilevato l'influenza dei fattori culturali sullo sviluppo, il rapporto tra pensiero e linguaggio e l'importanza che nello sviluppo vengono ad assumere i contenuti culturali veicolati dal linguaggio. Egli sottolinea infatti il rapporto di interdipendenza tra sviluppo e apprendimento mettendo in crisi le teorie precedenti, in

“Proprio per la ricchezza e regolarità del fenomeno, colpiscono i riti con cui i bambini nel nido aprono, chiudono e delimitano i loro giochi di imitazione; prima di cominciare ad imitare, molto spesso un bambino guarda, più volte tutti gli altri bambini, poi si tocca e poi, con euforia crescente, imita il modello prescelto; al contrario, le attività imitative tendono ad essere abbandonate in maniera piuttosto brusca; l'interruzione è spesso preceduta da un momento di ansia crescente ed è seguita da un momento di confusione, separazione e stanchezza; molti bambini che sono scelti come modello occasionale per l'imitazione rivelano dei comportamenti di imbarazzo e paura piuttosto tipici” (Levi, 1983, p. 111).

special modo quella piagetiana³⁸.

Il discorso si sofferma su una interazione che riguarda una bambina di nome Margherita (2 anni e 8 mesi). Riportiamo l'osservazione descrittiva e il commento della protagonista:

I bambini fanno cadere le lenticchie.

A: "Chi è stato?"

Bambina: "E' stata Margherita".

A: "Margherita mi guardi?"

Alessia si alza.

A: "Margherita raccogli il vaso per favore?"

Margherita non la guarda e non si muove.

A: "Lo raccogli per favore? (...) Senza piangere".

Alessia si avvicina e prova a voltare il viso della bambina nella sua direzione.

A: "Lo raccolgo io, però non lo buttare più".

Alessia si siede vicino a Margherita.

Di seguito il commento:

Ric.: E quando domandi: "Margherita mi guardi?"

A: **Cerco la sua attenzione, non ha fatto nulla di grave, non è successo niente, e il fatto che lei se la prenda così forte, cioè è come se lei fosse debole in quel momento e mi sembra di rafforzarla un pochino. Parliamone, guardami però, lei fa fatica a fare questa cosa.** Però poi quando vedo che potrebbe piangere, stringo un po' la cosa, perché mi spiacerrebbe che piangesse, non è successo niente

G: Si può dire che cerchi un contatto? Pensi magari che il contatto possa essere il canale attraverso cui //

A: **Anche una difesa, cioè io ti sto chiedendo delle cose, tu cosa mi dici, niente? Questa volta è un adulto però potrebbe essere anche un bambino che potrebbe un domani dirle qualsiasi cosa. In questo caso chiudersi, perché Margherita si è proprio chiusa, ha abbassato la testa e non l'ha più alzata, il fatto di non guardarmi vuol dire che ti senti in difficoltà, io avrei voluto che lei avesse superato la sua difficoltà. So che lei è debole ma fino a un certo punto perché comunque le sue risorse ce le ha tutte, sicuramente. Non è una bambina in difficoltà. Ha questi momenti ogni tanto di chiusura,**

³⁸ "Queste tesi considerano l'apprendimento come un processo puramente esteriore, in qualche modo parallelo al processo di sviluppo del bambino, che non partecipa, però, attivamente ad esso e non riesce a modificarlo; in altri termini, l'apprendimento utilizza i risultati dello sviluppo anziché precederne il corso e mutarne la direzione. La concezione anche se estremamente complessa ed interessante di Piaget, che studia lo sviluppo del pensiero del bambino in modo del tutto indipendente da processi di apprendimento, è considerato un tipico esempio di queste teorie" (Vygotskij, Leontev, Lurija, 1974, p.25).

oppure che esplode, ma non lo fa sempre

L'interazione oggetto di approfondimento allude allo scambio verbale in cui l'educatrice domanda chiarimenti sulla dinamica degli eventi e cerca di ristabilire ordine. La conversazione si concentra sulla richiesta di contatto dell'adulto ("Margherita mi guardi?"), d'interesse in quanto manifesta una modalità di far notare un'azione di disturbo allo scopo di correggere e scoraggiare comportamenti affini (l'educatrice non ha assistito al fatto e pone domande sull'accaduto per capire se lo spargimento di materiale sia stato accidentale o il frutto di un gesto intenzionale e in questo caso la motivazione).

Il fatto che Margherita eviti di incontrare lo sguardo dell'educatrice è significativo, secondo l'intervistata, indicando una reazione di "chiusura" e di difesa al rimprovero e alla sollecitazione a raccogliere gli oggetti caduti a terra ("Ha abbassato la testa e non l'ha più alzata, il fatto di non guardarmi vuol dire che ti senti in difficoltà"); l'intervento di Alessia in questo caso è mirato a "rafforzare" la bambina, a chiedere spiegazioni per dare la possibilità di esprimere fatti e motivazioni e abituare a un atteggiamento dialettico e costruttivo.

Ricerca di attenzione e contatto visivo sono elementi significativi in situazione critica come emerge anche dalla conversazione a quattro:

- C: **Io è una cosa che ho imparato da un'altra mia collega, una cosa a cui non avevo mai pensato finché non ho visto lei fare questa cosa che mi ha come illuminata. Quello del fatto che a volte solo con il contatto visivo ottieni di più che dicendogli una cosa duecentocinquantamila volte. (...) Io non ci avevo mai pensato, e mi ricordo questa frase che ha detto questa mia collega e che all'inizio l'ho presa in giro, le ho detto: "Chi pensi di essere? Un mago?", perché gli diceva: "A me gli occhi." (...) Questi la guardavano e lei con gli occhi otteneva molto di più che con le parole (.) ed è vero perché delle volte col contatto visivo loro percepiscono qualcosa di te e tu di loro. A volte non serve neanche dovere dire qualcosa verbalmente. Io avevo questo bambino che poi fuggiva //**
- A: Eh Certi bambini (.) proprio hanno paura di guardarti

Si ripresenta la modalità di apprendimento in cui modelli d'intervento "passano" osservando il comportamento di una collega più esperta in situazione ("Ho imparato da un'altra mia collega, una cosa a cui non avevo mai pensato"). Il contatto visivo sembra essere il canale privilegiato per instaurare una comprensione reciproca, in cui è possibile si verifichi una comprensione immediata, non mediata cioè dalle parole: limiti e richieste sono accettati grazie alla reciprocità di un dialogo silenzioso ("E' vero perché delle volte col contatto visivo loro percepiscono qualcosa di te e tu di loro. A volte non serve neanche dovere dire qualcosa verbalmente").

La possibilità di sviluppare la capacità di portare e mantenere attenzione è affrontato dalle colleghe di Alessia che hanno avuto modo, nel tempo, di soffermarsi su convinzioni, quesiti irrisolti e difficoltà:

- S: Sì, anche se su questa cosa proprio ne discutevamo anche fra di noi (...) e mi ricordo che l'anno scorso abbiamo proprio fatto un corso: ci sono i bambini che stanno, quelli che continuano a girare da una parte all'altra, (.) e generalmente i secondi son quelli che ti viene più voglia di dire: "No, adesso ti fermi un attimo e ti concentri". Allora così si parlava di qual'è il limite, quando bisogna dire di fermarsi: mi ricordo che l'anno scorso abbiamo fatto questo corso con questa formatrice, e lei diceva che, **al di là del tempo, è importante la qualità dell'esperienza, perché uno può anche star concentrato per quel poco tempo (.) ma se all'interno di quel poco tempo lui riesce a godere della cosa che fa, per alcuni bambini è sufficiente. Loro in quel momento riescono a godere dell'attività che fanno, stavamo ragionando un po' su questa cosa perché anche a me, personalmente, quando vedo un bambino che fa fatica a concentrarsi ti viene un po' voglia di dire (.) va bene scegliere, ma se diventa una cosa per cui non ti soffermi mai allora ti do io un po' il tempo; (...)** allora c'è un po' un dibattito aperto con lei che appunto dice che forse non è neanche tanto il tempo, ma la qualità che può aiutare a capire se un bambino, anche se gira, gode dell'esperienza
- C: E' vero che un po' a volte vedere questi bambini che vagano da una cosa all'altra (.) dà un po' di fastidio (.) a noi educatrici che magari a loro. Non sai neanche cosa proporgli per farli fermare quel qualcosa in più: noi quest'anno in sala medi ci siamo trovate ad andare a scippare in sala piccoli una parte di materiale per il gioco euristico. In sala piccoli ci avevano giocato, ma ci siamo resi conto che c'era anche un gruppo di tre, quattro bambini che aveva ancora quest'esigenza di doversi soffermare su quello, perché tentavamo di farli sedere per leggere un libro e non riuscivamo (.) per questi quattro bambini che continuavano a tirare fuori una cosa e poi un'altra: non riuscivamo a leggere un libricino di due minuti. **Allora abbiamo provato a riproporgli il gioco**

euristico e ci siamo accorte che loro avevano ancora bisogno del, tra virgolette, obbligo dello star seduti a concentrarsi su una cosa. Questo bambino di cui vi parlavo prima che non ha regole, era un bambino in cui noi a volte siamo obbligati a sederlo e dirgli: “Adesso prova a sederti due secondi, prova a fare questo gioco.” (...) Gioca con tutto e non gioca con niente, però per me che propongo l’attività è un po’ destabilizzante perché non so più cosa proporgli per catturare la sua attenzione. **In effetti magari è la qualità di quei due secondi lì, il problema è che due secondi, da educatrice, non mi bastano**

- S: Da noi era uscito perché, in teoria, siccome si gestiscono un po’ loro i loro tempi, allora a un certo punto va bene gestire i tempi (.) **però a me personalmente mette anche un po’ di ansia il bambino che continua a girare, quindi mi rendo conto che lo fermerei (.) anche perché ne ho bisogno. Probabilmente bisogna trovare anche una mediazione:** lei ci faceva ragionare anche su questo aspetto, diceva che appunto **a noi sembra non facciamo niente (.)** perché era partita da un’osservazione fatta su un bambino che non faceva niente (.) e nell’osservazione continuava a fare centomila cose. Dall’osservazione poi era emerso che in realtà (.) a chi osservava sembrava non facesse niente, mentre leggendo lo scritto si vedeva che in quella mezz’ora aveva fatto invece tante cose. **Ti faceva vedere che lui era dentro in quel modo lì,** controllando un po’ quello che succedeva. Secondo me non è semplice
- C: Eh non è semplice, perché quei due secondi che a me possono sembrare un secolo, per la mia collega possono essere invece (.) **però è vero che rispetto a un’attività proposta all’inizio dell’anno in cui dura due nanosecondi, alla fine dell’anno riesce a durare qualcosa di più**

Vi è qui sottolineata una differenza significativa tra tempi dei bambini e tempi degli adulti impegnati nella relazione educativa: questi ultimi progettano e propongono lavori di gruppo in cui l’obiettivo a lungo termine è quello di coinvolgere tutti e adattare ritmi individuali a tempi e scopi collettivi (Ed. C.: “Però è vero che rispetto a un’attività proposta all’inizio dell’anno in cui dura due nanosecondi, alla fine dell’anno riesce a durare qualcosa di più”)³⁹.

Se in altre situazioni i tempi dei piccoli sono lenti e ricchi di possibilità, in questo caso i tempi si stringono e risultano difficili da gestire per le educatrici che si sentono messe alla prova di fronte a quei bambini non ancora in grado di sostare nella sperimentazione e nell’esercizio di abilità richieste per lo svolgimento dei compiti e dei giochi proposti.

³⁹ Il rischio, senza far riferimento al caso in questione, potrebbe essere che gli adulti valutino le attività dei bambini in una prospettiva finalizzata all’apprendimento e allo sviluppo di abilità sociali e cognitive. La conoscenza del mondo nei bambini non segue questa prospettiva. “Per essi – osserva Strandell – il corso degli eventi ai quali partecipano ha un impatto immediato sulla loro esistenza di bambini nel qui e ora” (2000, p. 8).

Il confronto può servire in questo caso a dichiarare, condividere ed elaborare il disagio in situazioni fuori controllo (Ed. C.: “Per me che propongo l’attività è un po’ destabilizzante”; Ed. S.: “Però a me personalmente mette anche un po’ di ansia il bambino che continua a girare”); L’individuazione e il riconoscimento intersoggettivo di situazioni problematiche può facilitare un pensiero che sdrammatizzando è aperto a sperimentare nuovi modi di valutare il medesimo fenomeno.

Si delinea ancora una volta una possibilità di conseguimento di traguardi educativi fondata su impercettibili conquiste giorno dopo giorno in una prospettiva di lungo periodo che permetta il consolidarsi di consapevolezza e abilità. In questo percorso sono chiamati a misurarsi anche gli adulti impegnati a modulare obiettivi e aspettative e a fornire interventi centrati sui bisogni e sulle possibilità dei bambini (Ed. S.: “Probabilmente bisogna trovare anche una mediazione”).

3.2.3 Educatrice Cristina

L’attività documentata e discussa è il gioco con l’acqua in cortile dove sono disposti vasche ad altezza bambino colme d’acqua e strumenti di diversa forma e grandezza adatti alla sperimentazione. I bambini vi prendono parte parzialmente vestiti. La durata complessiva è di trenta minuti circa. In fase di dialogo l’educatrice esplicita le poche raccomandazioni il cui obiettivo è di promuovere comportamenti prosociali e di garantire incolumità e ordine:

L’importante è chiedere sempre all’amico se vuole essere spruzzato o bagnato, perché non tutti gradiscono, (.) che i giochi dell’acqua restano nell’acqua, che solo a un certo punto si può prender l’acqua e darla ai fiori o in giro (.) e che il gioco non deve essere pericoloso né per se stessi né per gli altri. Poi io li lascio liberi di sperimentare

La protagonista si sofferma sulla consuetudine di inizio e fine gioco:

C: **C’è una ritualità [...] Creare un ritmo nelle cose e una certa routine. Ci**

si spoglia si gioca, si riordina, ci si riveste. E funziona anche nell'attività successiva, quando io la settimana scorsa ho riproposto la stessa attività e quasi tutti erano gli stessi bambini, **quando si sono affacciati e hanno visto le vaschette pronte, sono andati alla panchina, si sono spogliati e sono andati a giocare**

Ric.: E questo spogliarsi oltre a indicare l'inizio, indica anche che cosa?

C: **Questo è un lavoro fatto anche sull'autonomia, sul prendersi cura delle proprie cose e sull'imparare a fare da soli, sullo sperimentare anche fin dove riesco a fare da solo. Infatti ((3 Sec.)) allora (.) spogliarsi è più facile, tra virgolette, riescono meglio. Nel rivestirsi se capita che mettano la maglietta o la scarpa storta io non intervengo, li lascio, dopo un po' riprendo la cosa dicendogli: "Guarda, quando ci siamo rivestiti abbiamo per sbaglio scambiato le scarpine". Allora li intervengo, perché proprio nel lavorare sull'autonomia il mio intervento immediato è un po' smontare il loro far da sé. E' un intervento anche per l'autostima di riuscire a fare da soli, se il mio intervento è immediato è un po' bloccare il loro provare a farlo.** Lo spogliarsi e poi tenere vicino le proprie cose, ci siamo accorti, (...) io ho faticato tanto a ottenere questa cosa perché è tanto che ci lavoriamo (.) ma in questi giorni mi sono proprio resa conto di come ha portato i suoi frutti questa fatica: (.) stiamo giocando con le piscine ci sono sia i piccoli che i medi che i grandi, a me viene ogni tanto da ridere, perché i miei vedono le piscine, si spogliano mettono tutto in pila e vanno a giocare. Per me è anche più comodo perché quando abbiamo finito ognuno sa dove deve andare. (...) **E' un lavoro fatto anche in visione della scuola materna, io ho otto bambini, l'anno prossimo questi otto bambini saranno alla materna, faranno parte di un gruppo di ventinove (.) quindi questa cosa dovranno farla per forza da soli. Poi logicamente sai chi riesce a farlo e chi invece ha ancora bisogno del tuo aiuto, però io il più delle volte preferisco mettermi in fase di osservazione, io rido gli dico: "Io vi guardo faccio un po' il capo che controlla e voi vi sistemate".** Poi logicamente se chiedono aiuto io sono subito pronta o magari sono io a chiedere: "Vuoi che ti aiuti?"

Ritualità, ritmo e routine aprono il discorso e sottolineano la ricorrenza di azioni-riti di accesso a spazi e attività che comportano alcune precauzioni: nel caso particolare del gioco con l'acqua svestirsi per evitare di bagnare gli indumenti. Una cornice di gesti usuali rende chiare l'apertura e la chiusura del gioco ed è occasione di esercizio di competenze che rientrano nelle prime autonomie ("Questo è un lavoro fatto anche sull'autonomia, sul prendersi cura delle proprie cose e sull'imparare a fare da soli"), le quali promuovono lo sviluppo della consapevolezza su capacità e limiti ("Sperimentare anche fin dove riesco a fare da solo"): tentativi abbozzati, non sempre riusciti, sono proprio i primi indizi di autonomia. L'adulto pare svolgere un ruolo di affiancamento

(“Proprio nel lavorare sull'autonomia il mio intervento immediato è un po' smontare il loro far da sé”) e favorire l'iniziativa in relazione alle abilità di ognuno (“Sai chi riesce a farlo e chi invece ha ancora bisogno del tuo aiuto”).

Sembrano profilarsi due tipologie di autonomia: un'autonomia “contingente”, in cui ricevere riconoscimento e autoriconoscere la capacità di eseguire un compito incrementa “autostima” nel presente in cui l'azione si svolge; e un'autonomia “strumentale” rivolta alla “preparazione” dei bambini al contesto, in parte diverso, della scuola dell'infanzia che si troveranno ad affrontare l'anno seguente (“L'anno prossimo questi otto bambini saranno alla materna, faranno parte di un gruppo di ventinove (.) quindi questa cosa dovranno farla per forza da soli”).

La riflessione approfondisce un'interazione svoltasi durante l'attività che ripercorre i tentativi di coinvolgere Mattia (3 anni appena compiuti) a prender parte al gioco con l'acqua. Segue un breve scambio in cui il bambino, sedutosi di nuovo, dopo aver osservato il gioco senza prendervi parte, chiede notizie della mamma; quindi dopo qualche minuto Mattia si rialza e attratto questa volta dal gioco si avvicina alle vaschette per poi allontanarsi e riavvicinarsi di nuovo, finché Cristina lo invita a rinfrescarsi e a immergere le mani in acqua. Mattia gioca completamente vestito, l'educatrice domanda se può togliere qualche indumento e le scarpe senza però insistere. A questo punto l'educatrice, spiegando le motivazioni, mette in atto un ulteriore tentativo, dopo aver aspettato che Mattia si interessi al gioco, momento in cui non oppone più rifiuto.

Daniela [un'altra educatrice] accompagna in cortile Mattia, arrivato in ritardo al nido, specificando che stamattina è in difficoltà.

C a Mattia: “Vieni a giocare con me e con l'acqua?”

M: “No.”

C: “Almeno vedere, vuoi?”

Mattia dopo un po' si avvicina alla vaschetta.

C: “Hai visto quanti giochini? Vuoi provare a toccare la spugnetta?”

M: “No.”

Dopo qualche minuto Mattia si risiede.

Lorenzo e Nubi si rincorrono e si spruzzano l'acqua addosso.

C: “Lori e Nubi, adesso state un po' alle vaschette.”

Mattia chiede notizie della mamma a Cristina.

C: “Stasera dormi con la mamma.”

Mattia si alza va vicino alla vaschetta, poi si risiede.

Dopo qualche minuto torna alla vaschetta, C: “Vuoi rinfrescarti un po'? Dai rinfrescati da solo, metti dentro le manine.”

M: “Cos’è questo?”

C: “Una siringa.”

Cristina mostra a Mattia come usare la siringa.

C: “Tieni forte qui e tira.”

Cristina lo aiuta a impugnare la siringa.

Mattia è ancora tutto vestito.

C: “Togliamo almeno la maglietta?”

M: “No.”

C: “E i sandali?”

M: “No.”

C: “Va bene.”

Dopo qualche minuto che Mattia è impegnato nel gioco, Cristina si avvicina e spiega: “Ti lascio i pantaloni e la maglietta ma le scarpine di ricambio non ne ho.”

Cristina toglie le scarpe mentre Mattia continua a giocare

Il commento allo stralcio del protocollo osservativo è centrato sui bisogni e sui vissuti di Mattia, che ha i genitori separati e alterna un giorno con la madre e un giorno con il padre.

- C: **Allora a me in quel momento non interessava tanto dare una regola a Mattia quanto il rassicurarlo che io c’ero nel suo momento di bisogno (.) di difficoltà (.) perché è un bambino che fa fatica al nido, perché ha una situazione particolare a casa e quindi questo è un po’ il suo punto di equilibrio. E’ un bambino che fa fatica a rapportarsi con me, nel senso che ho faticato tanto a conquistarlo, però adesso abbiamo un bel rapporto. So che con lui posso arrivare fino a un certo punto poi lui non accetta più di tanto da me, (...) quindi non mi interessava tanto che ci fosse la regola del giocare con l’acqua (.) però dobbiamo svestirci ma mi sembrava di doverlo rassicurare emotivamente perché arrivava da una settimana difficile (.) e quindi penso che la mia presenza gli bastasse per sapere che qui era tutto come prima, che non c’erano stati grossi cambiamenti. (...) Tu sei arrivata a fare questa osservazione in un momento un po’ particolare per noi, la mia collega che si è assentata per maternità, (.) nel frattempo io non c’ero, quindi Mattia si è trovato con delle sostituzioni che non conosceva, quindi quando io sono rientrata lunedì lui cercava sempre e solo me. (.) Quindi in quel momento non mi interessava che rispettasse la regola del giocare con l’acqua ma che sapesse che se lui aveva bisogno io c’ero**

L'educatrice riflette sulle priorità che orientano le decisioni nei confronti di Mattia, valuta la situazione complessiva del bambino (“Ha una situazione particolare a casa e quindi questo è un po’ il suo punto di equilibrio”) e le contingenze di quella mattina (“Allora a me in quel momento non interessava tanto dare una regola a Mattia quanto il rassicurarlo che io c’ero nel suo momento di bisogno”) oltre ai cambiamenti di contesto

che il bambino si è trovato ad affrontare dovuti all'assenza dell'educatrice di riferimento e di altre figure a lui familiari (“La mia collega che si è assentata per maternità, (.) nel frattempo io non c’ero, quindi Mattia si è trovato con delle sostituzioni che non conosceva”). La consapevolezza di una situazione destabilizzante influenza la scelta di prediligere un comportamento accogliente, confermate e attento alle esigenze del bambino, rappresentativo di quella pedagogia del benessere centrata sulla lettura e il supporto emotivo (Mantovani, 2007).

Ric.: Ti chiederei di concentrarti su questo punto ((legge)): **Mattia è ancora tutto vestito. Cristina: “Togliamo almeno la maglietta?” Mattia: “No.” Cristina: “E i sandali?” Mattia: “No.” Cristina: “Va bene.”**

C: Lui è un bambino che **ha fatto fatica ad accettare un contatto fisico anche solo per il cambio, quindi il fatto che gli chiedessi di spogliarsi era provare a fare un qualcosa in più**

Ric.: Secondo te che cosa prova Mattia in quel momento?

C: **Il lasciare che io entri un attimino nel suo mondo, che mi conceda di avvicinarmi a lui, di avvicinarmi. Perché è stata una cosa difficile da conquistare**, infatti sempre dall’inizio dell’anno gli **ho sempre chiesto il permesso di fare qualsiasi cosa**, per cambiarlo eccetera. **Però lui sapeva che io lasciavo sempre la scelta a lui fino a un certo punto, che poi c’erano delle cose in cui io dovevo prendere la decisione.** Quindi poi quando gli dico che ti lascio tenere i pantaloni però la maglietta e le scarpe dobbiamo toglierle perché io **adesso devo prendere questa decisione, (.) motivandola** del fatto che non ho un altro cambio da mettergli, (.) **però ti ho lasciato il tempo per pensarci, per meditare su questo passaggio da fare (.) però adesso sono io che ti dico: “Va bene, adesso sono io che decido per te.”** Perché se no lui da me non si sarebbe mai fatto cambiare né toccare. **Però quello che a me piace fare con i bambini, soprattutto con questi bambini, è comunque dirgli sempre quello che gli faccio.** Nel senso che ti tolgo la maglietta, ci pensi un attimo e quando è il momento te la tolgo. (...) **Non mi piace prenderli alla sprovvista, (.)** cioè avrei potuto arrivare, togliergliela e basta (.) **no preferisco sempre che sappiano quello che io sto per fare. A me sembra di dargli sicurezza nel non farli trovare di fronte a una cosa che li lascia un po’ perplessi. Io so che se lui sa quello che gli capita si tranquillizza.** E’ un bambino che (.) io con lui parlo tantissimo perché so che è un bambino che ha bisogno di sapere quello che succede (.) e anche a me lui chiede. Ha bisogno di queste rassicurazioni

Cristina individua alcune strategie, intese come “concatenazioni di sequenze d'azione finalizzate a realizzare qualcosa” (Vayer, 1993, p. 50): esplicitare azioni e motivazioni, soddisfare il bisogno di sapere ciò che accade e perché, e rispettare i tempi di reazione

del bambino (l'educatrice infatti “chiede il permesso” di intervenire, fornisce una spiegazione dell'intervento e lascia un tempo per “meditare”). La spiegazione, (“[...] dirgli tranquillamente che altre scarpe non ne avevo”), è un strategia per rendere partecipe di condizioni e risoluzioni, e proporre uno stile relazionale basato sulla comprensione del contesto, sul riconoscimento di posizionamenti diversi e sulla negoziazione, in cui “scoperte, processi, circolarità, sincronie progettuali si snodano nel tempo: tempo individuale e tempo delle relazioni” (Zannantoni, 2008, p. 105)⁴⁰. Un approccio che procede in punta di piedi, misurando gli interventi e le possibilità di accesso sulle reazioni che il bambino manifesta con parole o gesti inconsapevoli, secondo alternanze, avanzamenti e regressioni.

Gli interventi descritti hanno funzione rassicurante e protettiva: “dalla sicurezza nasce la voglia di fare, un comportamento attivo, di progressiva familiarizzazione e adattamento al contesto, l'apparire e il consolidarsi di legami tra i coetanei” (Cocover, 2002, p. 158), pur nel riconoscimento di limiti e ruoli nella relazione educativa (“Lui sapeva che io gli lasciavo sempre la scelta fino a un certo punto”) a cui è riconosciuta valenza reciproca (“So che con lui posso arrivare fino a un certo punto, poi lui non accetta più di tanto da me”). L'interazione è connotata dal limite che entrambi pongono e alternano rispetto alle reciproche richieste e bisogni. L'educatrice sembra conoscere e rispettare tempi di reazione e accettazione: “così l'autonomia del bambino e la coscienza di tale autonomia debbono collocarsi prima nella mente, nell'immaginario e nella volontà dell'adulto, poi diventeranno patrimonio esistenziale del bambino” (Restuccia Saitta, 1990, p. 147).

Il commento delle colleghe prende spunto dall'episodio su Mattia e dalle risoluzioni adottate dall'educatrice-protagonista:

A: C'è stata una trasgressione rispetto alle regole, (.) perché **secondo me ci sono le regole, ma tante volte bisogna anche (.) sì, ci sono e non ci sono, perché devi comunque prestare attenzione a più cose; (...) lei comunque in questo caso prestando attenzione al bambino**, perché magari una dal di fuori dice:

⁴⁰ Continua la studiosa: “Gli adulti si sentono realizzati quando il tempo è pieno di efficienza. I bambini stanno bene quando il tempo è lento, vuoto, ma ricco di immaginazione, gioco, desideri, attese, quando il tempo si snoda in azioni ricorrenti che consentono la prevedibilità, quando possono ritrovarsi-riconoscersi in azioni, narrazioni, relazioni che connettono ieri e oggi, attraverso cui va prefigurandosi domani” (Zannantoni, p. 105).

“Va be', lui è il più bello che non si spoglia?”, **no perché c'è tutto un vissuto del bambino: c'è un'attenzione legata a quello che sta capitando, sicuramente di più da quello che una può vedere dal di fuori //**

S: Sì, dipende dal significato che tu dai a quell'azione, il significato che tu hai dato a quell'azione era dato dalla famiglia, ad un altro avresti detto di spogliarsi (...) **lei ha dato un significato particolare a questo comportamento, con un altro bambino non avresti fatto la stessa cosa: fatto salvo che quella regola sia uguale per tutti (...) però dipende dal significato che tu gli dai in quel momento**, se gli dai un significato come hai dato in questo caso, allora ti viene spontaneo comportarti in quel modo //

Ric.: E anche a voi capita di dare questi significati?

S: **Sì, non sempre il significato può essere giusto: a me è capitato di “leggere” in un modo che poi magari non era quello giusto, però in quel momento sì, (...) se io capisco che quella cosa è legata ad un malessere mi vien da essere un pochettino più elastica che non con altri bambini, (.)** che non è detto che poi quello che “leggo” sia giusto, però fa parte della vita delle educatrici

C: **Il fatto è che la risposta deve essere sempre nell'immediato (.)** e non è detto che nell'immediato sia quella giusta, (...) **poi magari ci pensi e dici: “Eh, avrei potuto fare”, ma il bambino poi vuole una risposta nell'immediato, tu devi rispondere al bisogno di quel momento. Poi ragionandoci (.) magari ci sono mille altre strade che vanno bene, ma non abbiamo la possibilità di fermarci a pensare**

L'analisi non si ferma al dato fenomenico ma ne indaga le motivazioni di fondo: episodi destabilizzanti, piccole grandi variazioni di routine o cambiamenti di contesto imprevisti che non sembra sempre possibile cogliere con esattezza (Ed. S.: “Sì, non sempre il significato può essere giusto: a me è capitato di leggere in un modo che poi magari non era quello giusto”). Si tratta infatti di supposizioni che muovono da contingenze e richiedono una presa di posizione tempestiva (Ed. C.: “Il fatto è che la risposta deve essere sempre nell'immediato”).

Educare è un atto intenzionale e finalizzato che si compie in uno spazio temporale non sempre adeguato a una valutazione di comportamenti trasgressivi e dove il piano individuale può prevalere su quello collettivo e viceversa (Ed. A.: “secondo me ci sono le regole, ma tante volte bisogna anche (.) sì, ci sono e non ci sono, perché devi comunque prestare attenzione a più cose”): “se si assume che il riflettere si qualifica nella forma di un pensare che pensa i pensieri allora per attuarsi implica qualche forma di interruzione del fare, una sospensione seppure temporanea dal partecipare

direttamente all'attività didattica, situazione questa non facile da realizzare dal momento che il docente è costantemente coinvolto nell'azione educativa, che richiede continue decisioni sul momento” (Mortari, 2009, p.104).

La riflessione si sofferma sul percorso professionale e l'acquisizione di esperienza e di capacità di gestione di bisogni individuali in contesto di gruppo:

S: (.) **Con il tempo acquisisci quella sicurezza, quella capacità di leggere i bisogni che ti permette di calibrare il tuo intervento sul bambino. All’inizio, vuoi che magari sono io un po’ rigida, (...) ti viene da essere un po’ più rigida**

C: Ma perché forse ci hanno messo anche un po’ in testa (.) **a livello teorico che devi dare una regola e mantenerla, perché se trasgredisci una regola poi te li sei giocati, (...) invece forse con l’esperienza (.) ci siamo accorte che forse non è proprio così, perché se anche un giorno non sta seduto a tavola non è vero che si alzano anche tutti gli altri e non riesci a gestirli, perché a volte (.) loro riescono a capire queste trasgressioni molto più dell’adulto. Ed è dato dall’esperienza, perché noi l’abbiamo provata: se penso com’era rispetto a quando ho iniziato, (.) il mio metodo di lavoro è totalmente cambiato**

Ric.: In che senso?

C: Eh, mi trovo più morbida su certe cose e più rigida in altre, proprio perché io sono dell’idea che **un’educatrice sceglie come essere**, ha delle sue (.) peculiarità. **Ad esempio io dicevo stamattina ad una mamma che ho una regola su cui faccio fatica a trasgredire, perché l’ammetto di avere paura, è quando si va in bagno: noi abbiamo dei bagni lunghi e stretti, dove hai il lavandino e la panchina dove i bimbi si siedono a tanto così; (...) se uno salta da una panchina all’altra va diretto nella vaschetta, quindi io sono un attimino più rigida nel chiedergli di stare seduti e nel non fare cose pericolose, perché è una mia paura: se poi salgono al contrario sullo scivolo e saltano dentro ho meno paura. (...) Altre mie colleghe invece in bagno gli fanno fare quello che vogliono perché non vedono questo pericolo: ma sullo scivolo si sale da una parte e si scende dall’altra. Io ho questa convinzione che i bambini sanno esattamente che a me fa paura questo momento, e quindi quando vengono in bagno si siedono e fanno qualcosa (.) di più tranquillo**

Ric.: Tu stavi dicendo qualcosa forse, Sonia?

S: No, nel senso che condivido questa cosa ed è vera: **delle volte lo abbiamo detto che coi bambini grandi puoi anche esplicitare: “Guarda (.) questo a me fa paura, quindi nello scivolo quando ci sono io sali dalle scale”**

L'orientamento su contingenze ed esigenze individuali, ponendo in secondo piano l'uniformità dell'inquadramento normativo, richiede capacità di discernimento,

valutazione e diversificazione degli interventi possibile grazie a una professionalità matura (Ed. S.: “Con il tempo acquisisci quella sicurezza, quella capacità di leggere i bisogni che ti permette di calibrare il tuo intervento sul bambino”; Ed. C.: “Se penso com’era rispetto a quando ho iniziato, (.) il mio metodo di lavoro è totalmente cambiato”). Essa permette interpretazioni e modelli di azione sensibili e rispondenti alla complessità del fenomeno educativo essendo ormai svincolata da condizionamenti aprioristici (Ed. C.: “Forse ci hanno messo anche un po’ in testa (.) a livello teorico che devi dare una regola e mantenerla, perché se trasgredisci una regola poi te li sei giocati”).

L'esperienza sembra portare a riconoscere capacità nei bambini di distinzione tra regole ed eccezioni, tra momenti normativi e situazioni critiche (“riescono a capire queste trasgressioni molto più dell’adulto”). Una convinzione che trova conferma negli studi sullo sviluppo di comportamenti prosociali nei primi tre anni di vita: Dunn (1988) ha rilevato infatti un incremento delle domande relative all'applicazione delle regole agli altri e al comportamento proibito verso la fine del terzo anno, evidenziando che la curiosità di sapere come si applicano le regole agli altri affiora anche prima.

Il sistema normativo di riferimento, sia esso consapevole o inconsapevole, si compone di elementi fissi ed elementi adattabili agli eventi, dove aspetti meno suscettibili di adattamento rivelano tratti della personalità di chi educa, della sua storia ed esperienza professionale e degli obiettivi educativi che si prefigge (“Un’educatrice sceglie come essere, ha delle sue (.) peculiarità. Ad esempio io dicevo stamattina ad una mamma che ho una regola su cui faccio fatica a trasgredire”). Mantenendo ferma la convinzione che i bambini riconoscano le situazioni in cui controllo e limitazione sono alti, l'intervento può anche prevedere l'opportunità di spiegare i motivi di preoccupazione dell'adulto in determinate situazioni o verso specifici comportamenti (Ed. S.: “Delle volte lo abbiamo detto che coi bambini grandi puoi anche esplicitare: “Guarda (.) questo a me fa paura, quindi nello scivolo quando ci sono io sali dalle scale”).

3.3 Cure e altri momenti di routine

Questa sezione comprende significati e spiegazioni su momenti di cura (eccetto il pasto, di cui si è condotta un'analisi a parte nella terza sezione di questo capitolo) relativi a funzioni biologiche quali l'igiene del corpo e il riposo, e su momenti strutturali, “come l'organizzazione degli spazi e la gestione di materiali”, vedi il momento del riordino al termine del gioco o la preparazione della stanza in vista del pranzo, (Galardini, 2003, p. 71)⁴¹. Non si sono verificate occasioni di scambio incrociato su questi temi nelle conversazioni in piccolo gruppo perché non sottoposti all'attenzione del gruppo oppure perché non hanno riscosso interesse e non sono stati oggetto di ulteriore approfondimento⁴². Questa sezione comprende quindi cinque sequenze-discussioni.

3.3.1 Educatrice Elisa

L'osservazione verte sul momento del cambio in bagno a metà mattina subito dopo la fine dell'attività principale (una proposta di ascolto e interpretazione musicale chiamata “carnevale degli animali” e analizzata nell'unità relativa alle attività) prima di sistemare i lettini in sezione in vista del pranzo e del riposo. L'educatrice siede all'ingresso del bagno dove mantiene la visuale sull'intera sezione e invita i bambini a raggiungere i servizi uno alla volta mentre gli altri rimangono a giocare nella sala adiacente.

Gli episodi si svolgono in un arco di tempo di mezz'ora circa e la discussione si concentra su due interazioni: la prima relativa a un bambino di nome Emanuele (2 anni e 6 mesi) che ripetutamente si avvicina allo stereo schiacciando i tasti nonostante i divieti dell'educatrice; la seconda riguarda la richiesta di mettere il pannolino da parte di

⁴¹ Non sono stati oggetto di osservazione e discussione le routine relative ai momenti di transizione (distacco e ricongiungimento) che Galardini fa rientrare nei momenti organizzativi della vita del nido (Galardini2003).

⁴² Ricordiamo che i dialoghi a quattro (tre educatrici e un conduttore) si sono svolti privilegiando tre sequenze, una per educatrice, di osservazione e intervista e hanno avuto lo scopo di sondare il processo euristico e la metodologia utilizzata alla luce dei risvolti riflessivo-formativi.

Giulia, una bambina di due anni e mezzo ormai indipendente e capace di controllo sfinterico.

Il conduttore rilegge la prima sequenza in presenza dell'educatrice protagonista. Rileviamo la posizione di regia dell'educatrice che è seduta in un punto in cui può osservare i due ambienti (il bagno e la stanza dove giocano i bambini) e interviene verbalmente abbandonando la postazione solo in caso di ripetuti richiami a distanza e senza effetto. Emanuele dopo aver sfogliato un libro indirizza l'attenzione sullo stereo, oggetto di grande attrattiva anche durante le attività del mattino, ed Elisa interviene a più riprese: varie volte verbalmente (“Emanuele deve venire Elisa ad aiutarti o ce la fai da solo?”); e ancora: “Eh eh Emanuele se non ce la fai ti sposti?”; di nuovo: “Vai a leggere la storia, se no ti viene in mente lo stereo. Eh lo so che sei appassionato di tecnologia”), fino al momento in cui si avvicina e prende in braccio il bambino parlandogli: “Adesso decido io. Stai un po’ con me e adesso ci parliamo” e lo invita ad aiutarla a riordinare l'angolo cucina-gioco simbolico. L'adulto commenta l'accaduto esplicitando contingenze e obbiettivi che hanno orientato le sue decisioni:

E: **Eh sì, perché mentre succedeva tutto questo, (.) ricordo che pensavo di poter togliere lo stereo perché non lo usavamo più, o meglio lo stavamo usando per la musica del rilassamento ma non era necessario che fosse giù come quando ascoltiamo il carnevale, anche se anche in quel momento a dire il vero potremmo tenerlo su; il problema del tenerlo su è doppio perché anzitutto è pratico, perché ha il filo e qualche bambino tenta di tirarlo e potrebbe tirarsi addosso lo stereo. Io potevo anche toglierlo dopo che si erano fatti i massaggi, ma in realtà ho pensato, mentre mi affacciavo dal bagno, di continuare a fare come avevo sempre fatto: normalmente non lo tolgo, perché lui lo tocca, cerco però di contrattare la possibilità di averlo lì, ma non di usarlo come fosse un gioco. In realtà funziona bene quando gli si fa fare delle cose, consentendogli di mettere il cd o schiacciare il tasto, ma a quel punto poi lo vuole fare anche Riccardo e diventa più difficile**

Ric.: Cioè tu dici che una strategia può essere quella di coinvolgerlo, e lui si responsabilizza rispetto all'oggetto

E: **Sì, il problema è che il coinvolgimento richiederebbe di essere lì presenti, di dirgli: “Adesso lo facciamo” e quando ad esempio io sono in bagno non è più possibile: difatti lui si stufa, decide di cambiare canzone e schiaccia il coperchio che poi si apre. Oppure alza il volume, tira su il volume: sono esplorazioni dell'oggetto, ma il problema è che non si fa. Quando ho notato che mi era impossibile generalizzare ogni volta questa cosa ho smesso di farlo, perché lui si aspettava di poterlo fare sempre, e non solo lui: diventava un'operazione troppo complicata, e a quel punto ho ripreso il controllo dello stereo. Ho inventato per risolvere i problemi questa storia che loro da ragazzi avranno lo stereo in camera, e coi loro amici sentiranno la musica**

L'educatrice ricostruisce il processo riflessivo che ha guidato le sue azioni in relazione alle circostanze rendendo chiare le finalità del suo agire. Elisa esplicita dunque un pensiero sulla decisione di lasciare lo stereo alla portata dei bambini (“ricordo che pensavo di poter togliere lo stereo perché non lo usavamo più”) sostenuta da due considerazioni: la prima rivolta alla salvaguardia dell'incolumità dei bambini: appoggiare lo stereo sulla mensola può essere pericoloso per via del cavo che pende e potrebbe essere tirato; la seconda di valore educativo in cui una situazione “critica” è letta come occasione di negoziazione (“cerco però di contrattare la possibilità di averlo lì, ma non di usarlo come fosse un gioco”).

L'esempio descrive scelte e spiegazioni che sembrano muoversi su due livelli paralleli e ugualmente importanti: il piano pragmatico, che comprende tutte le necessarie precauzioni per concedere autonomia d'azione e garantire incolumità, e il piano finalizzato ad esperienze di apprendimento, in circostanze in cui esiste un comportamento proibito e la possibilità di attuarlo. Quest'ultimo implica lasciare spazio e libertà di azione anche e soprattutto in situazioni che prevedono limiti da rispettare pur essendo altamente invitanti e sfidanti per i bambini stessi, nelle quali è necessario accompagnare e “contrattare”⁴³.

Lo spazio, gli oggetti che contiene e la loro disposizione, o il loro essere accessibili, come sosteneva anche Montessori (1948), possono essere un invito e una possibilità d'azione o una limitazione e un contenimento impliciti ed effettivi. In questo caso l'educatrice, ben sapendo che non potrà permetterne un uso discrezionale e libero, definito da lei “esplorazione dell'oggetto” (“decide di cambiare canzone e schiaccia il coperchio che poi si apre. Oppure alza il volume, tira su il volume: sono esplorazioni dell'oggetto, ma il problema è che non si fa”), lascia a disposizione un oggetto molto “attraente”, ed in genere poco accessibile. Il bambino sembra dover imparare a

⁴³ Come già sostenuto da Piaget e ribadito in studi successivi sul ruolo della qualità dei processi comunicativi intrafamiliari (Grusec, Goodnow, 1994), tra i fattori che motivano il bambino all'accettazione di una prescrizione vi è la minimizzazione della minaccia all'autonomia del bambino, cosa che aumenterebbe la motivazione a non eseguire le richieste dell'adulto o addirittura ad agire in senso contrario. Senza fare riferimento alla prospettiva piagetiana, Joan Grusec e Jaquelin Goodnow giungono a conclusioni simili: se la prescrizione si trasforma in accordo reciproco, ciò ne consente una interiorizzazione a lungo termine piuttosto che a breve. Il disaccordo può essere una condizione evolutiva (Kuczynsky, Kochanska, 1990) quando comporta lo sviluppo della capacità di negoziare favorendo, in bambini più grandicelli, quei tipi di discussione che, interiorizzati, portano a una capacità riflessiva più dialettica.

distinguere categorie e usi degli oggetti: non è ad esempio accettabile utilizzare lo stereo “come un gioco” e ciò può avvenire con successo grazie alla presenza dell'adulto se “gli si fa fare delle cose, consentendogli di inserire il cd o schiacciare il tasto”.

Potremmo definire questa interazione un accompagnamento al riconoscimento e accettazione del limite, grazie al quale il bambino può approcciarsi in modo corretto e sperimentare le proprietà di oggetti e materiali. Notiamo che il coinvolgimento “responsabilizzante”, in cui al bambino è affidata la possibilità di svolgere un compito insolito e delicato, quando possibile, aiuta e facilita a “stare nel limite”, ovvero a circoscrivere lo spazio di libera scelta.

Il concetto di accompagnamento proposto si avvicina a costrutti utilizzati nella prospettiva socioculturale dello sviluppo, specificando che in questo caso ci riferiamo a un particolare apprendimento, relativo a regole e cognizioni sociali. Ci riferiamo alla nozione di *scaffolding*, (Wood, Bruner, Ross, 1976) con cui si descrive il processo attraverso cui un partner più esperto offre il proprio aiuto per la risoluzione di un problema, adeguando il tipo e la quantità di aiuto al livello di prestazione del bambino. Il concetto di *scaffolding* esprime l'essenza della concezione vygotskijana di ZSP (Zona di Sviluppo Prossimale) che rileva la differenza tra il livello di sviluppo di un bambino nel risolvere un compito da solo – il suo grado di sviluppo effettivo – e il livello di sviluppo potenziale, determinato attraverso le abilità che esibisce quando affronta un compito con il sostegno di un adulto o in collaborazione con coetanei più capaci. Se in quest'ultima situazione il bambino ha delle prestazioni migliori è perché la guida di un esperto gli consente di acquisire conoscenze nuove e di utilizzare funzioni non ancora mature. Ne deriva che l'apprendimento anticipa lo sviluppo naturale e dunque fornisce al ricercatore importanti indicazioni sul normale corso dell'evoluzione individuale. L'educatore può modulare il proprio intervento a seconda della quantità di supporto di cui il bambino ha bisogno, differenziandolo in funzione della velocità di apprendimento. “Infatti può verificarsi che bambini con lo stesso livello di sviluppo effettivo ricavano un vantaggio diverso dall'insegnamento in quanto dispongono di ZSP più o meno ampie” (Camaioni, 1993, p. 210).

Dall'azione tutoria dell'adulto all'interno delle interazioni, la funzione di *scaffolding* si trasmette, secondo Bickhard (1992), ai contesti sociali attraverso l'azione strutturante

delle routine, dei rituali e delle regole che, quali forme convenzionali di conoscenza, guidano l'azione e i comportamenti e rendono possibile la coordinazione delle interazioni che sarebbe altrimenti difficile o quanto meno molto costosa. “La famiglia, la scuola, l'asilo nido, i gruppi di coetanei sono caratterizzati da sistemi relazionali che esprimono nelle routine, rituali e regole, aspetti significativi della cultura del gruppo, rilevanti sul piano psicologico per la funzione di supporto alla costruzione della conoscenza di sé, dell'identità e alla comprensione della realtà circostante” (Emiliani, 2002, p. 54).

L'educatrice prosegue esplicitando una strategia che utilizza per aiutare i bambini a superare la “frustrazione” dovuta al divieto di giocare con lo stereo:

- E: **[...] Ho inventato per risolvere i problemi questa storia che loro da ragazzi avranno lo stereo in camera, e coi loro amici sentiranno la musica**
- Ric.: E tu dici che questo li //
- E: // Mah, **di solito loro reagiscono con entusiasmo, non so cosa immaginano, però l'idea di averne uno tutto loro gli piace. Rispetto alla frustrazione del momento mi rendo conto che è poca cosa, ma è un modo per parlare di una cosa bella qual è il desiderio, la scoperta, l'oggetto diverso. Emanuele ha anche la fatica di stare nel limite**, ad esempio ho in mente anche che lui ama lo spazzolone dell'Amina, l'ausiliaria, che quando entra alle nanne e lui vede questo spazzolone è un film. Lui deve andare a prendere lo spazzolone. Noi gli abbiamo procurato lo spazzolone e il secchio per i bambini perché usi quelli, ma lui per quello spazzolone diventa pazzo e fatica a fermarsi. **Con lui ho una lunga partita sul fermarsi quando l'adulto dice no: quando l'adulto diventa più direttivo, si offende e piange, buttandosi a terra e non si alza per dieci minuti, in questa specie di scena tragica. Si spaventa e piange tanto se non si aspetta di essere ripreso. Lui dentro questa partita ci sta con grande costanza, anche perché si rapporta molto più con gli adulti che con i coetanei, cerca molto gli adulti in tutte le sfumature, mentre coi compagni fa tanta fatica**

L'episodio sembra emblematico di un comportamento ricorrente del bambino nel confronto-negoziazione su limiti e richieste con l'adulto.

L'interazione tra Emanuele ed Elisa si svolge, a intervalli, durante tutto l'arco di tempo dedicato al cambio, momento in cui si verifica il secondo episodio ricapitolato dal conduttore con le seguenti parole:

[Giulia] ha avuto un battibecco con Lavinia e tu chiedi spiegazioni e intervieni in modo che loro possano spiegare quello che è successo. Poi quando Giulia è dentro a cambiarsi passa un pannolino ad Emanuele e ne prende uno per lei e vuole metterselo, tu le chiedi: **“Giulia, perché vuoi mettere il pannolino? Raccontami, è perché hai visto Emanuele?”** e lei sta lì e non risponde, tu dici: **“Fai prima la pipì nel water?”** e lei va,

così tu le chiedi se l'ha fatta e dici: **“Allora facciamo una cosa: lo mettiamo poi quando andiamo a pranzo lo togliamo?”**

La scena si conclude con Giulia (2 anni e 8 mesi) che toglie il pannolino subito dopo averlo indossato e l'educatrice esplicita le proprie interpretazioni sul comportamento della bambina:

E: **[...] Non capivo se si sentiva dentro la situazione degli altri che lo stavano mettendo o se lei aveva voglia per gioco come con le bambole. Non mi sembrava che avesse tanto a che fare con la pipì, tanto che poi le ho detto: “Vai a farla nel water la pipì prima” lei ci è andata, e lì ho avuto la conferma che non si trattasse della pipì. A quel punto mi son detta che forse aveva voglia di farlo, le ho dato il tempo del pranzo, perché se era un gioco finito quel momento l'avremmo tolto. Poi lei se l'è tolto subito e mi ha dato l'impressione che fosse una cosa fra me e lei, una specie di misura che stava facendo. Come una specie di desiderio che avesse a che fare con la relazione che c'era**

Ric.: Ma tu quando lei lo ha chiesto mi è sembrato che tu non avessi l'idea di non volerglielo mettere

E: **Sì sì, io in quel momento non glielo avrei messo, perché di solito lei non se lo mette. Ero partita con un no. Mi pareva una cosa detta sull'onda del desiderio e dentro di me dicevo “Ma figurati!”, e siccome non capivo ho cercato di capire, ma Giulia verbalmente non si esprime molto, è proprio la sua indole perché lei parla bene. Quando ho visto che stava lì ho provato a metterglielo per vedere cosa succedeva, ma le ho dato il tempo cercando la via di mezzo. Non c'è un mai dire mai: se in quel momento aveva il desiderio perché c'è stata una presa di posizione che di solito non capita, allora uno può anche decidere di accontentarli**

Le parole di Elisa sembrano qui voler esplicitare la propria modalità di intervento e il tentativo di comprendere lo stato d'animo della bambina e di modulare la risposta in relazione al bisogno effettivo, soprattutto in relazione a una sfera delicata e profonda quale è quella afferente al controllo degli sfinteri (Freud, 1905, 1938; Erikson, 1964; Briggs, 1972)⁴⁴.

Se in prima battuta l'educatrice non sembra dare peso alla richiesta di mettere il

⁴⁴ Il valore simbolico della fase legata al controllo degli sfinteri è stata declinata da Eric Erikson nel secondo stadio dello sviluppo relativo a “vergogna, dubbio e autonomia”: “Il raggiungimento della maturità muscolare prepara il terreno per l'esperienza di due insiemi simultanei di modalità sociali: trattenere e lasciare andare. Come sempre accade per queste modalità il loro conflitto può sfociare in attitudini ed aspettative che possono essere impegnate tanto di ostilità che di benevolenza. [...]”

pannolino (“In quel momento non glielo avrei messo, perché di solito lei non se lo mette. Ero partita con un no”) il seguito dell’interazione si articola in domande (“Giulia, perché vuoi mettere il pannolino? Raccontami, è perché hai visto Emanuele?”), cui la bambina non risponde, e in tentativi/proposte (“Le ho detto: ‘Vai a farla nel water la pipì prima’ lei ci è andata, e lì ho avuto la conferma che non si trattasse della pipì”). L’educatrice sembra voler sottolineare che non esiste un sistema rigido in cui incanalare le richieste dei bambini, anche per quanto riguarda linee educative relative al controllo degli sfinteri (“Non c’è un mai dire mai: [...] uno può anche decidere di accontentarli”). Dare una configurazione emotiva ad istanze estemporanee aiuta a rivedere e riformulare regolarità e comportamenti consolidati. La disponibilità dell’adulto nell’avvicinarsi al mondo del bambino diventa un primo elemento su cui fondare un’interazione “calda e accogliente” (Mantovani, 1998).

Il ragionamento dell’adulto sembra in questo caso procedere per esclusione: anche eventuali motivazioni legate al gioco o al gruppo (“Non capivo se si sentiva dentro la situazione degli altri che lo stavano mettendo o se lei aveva voglia per gioco come con le bambole”) sono accolte e limitate fino al momento del pranzo ma escluse quando la bambina toglie subito il pannolino e quel gesto annulla agli occhi dell’educatrice la valenza ludica e partecipativa della richiesta aprendo uno scenario in cui l’interazione sembra stringersi sulla relazione adulto-bambino (“l’impressione che fosse una cosa fra me e lei, una specie di misura che stava facendo. Come una specie di desiderio che avesse a che fare con la relazione che c’era”).

E: **[...] non era una situazione in cui ad esempio nascono i fratellini piccoli e allora c’è questa cosa del pannolino per cui la mamma ti dice che il bambino se vuole rimettere (.) in quel caso tu lo fai, perché magari è dato dalla situazione; ma lei lo mette solo per la nanna. Quando però lei se lo è messo e tolgo allora ho avuto il dubbio, perché sembrava che lei mi stesse dicendo qualcosa**

G: Che fosse più un’opposizione?

E: **Non so se ne avesse bisogno perché c’era il gruppo, perché io in quei momenti disperdo molto l’attenzione per ovvie ragioni, e lei aveva appena**

Questo stadio assume quindi un’importanza decisiva nel determinare la proporzione di amore e odio, di spirito di cooperazione e di tendenza al dominio, di libertà nell’espressione di sé e di soppressione della stessa. Da un autocontrollo, la cui conquista non abbia provocato la perdita della stima di sé, derivano fierezza e buona volontà duraturi; dalla perdita dell’autocontrollo e dei controlli esterni deriva una durevole tendenza al dubbio e alla vergogna” (1963, p. 235).

discusso con Lavinia. Pensavo che quel momento fosse un modo per stare dentro l'accudimento che stavo offrendo, ecco, mi è venuto questo dubbio. L'azione di per sé era quella, ma non era quello il valore: sembrava che volesse vedere se io le andavo dietro, vista la velocità con cui ha fatto quell'azione. Vabbe', è un'interpretazione come un'altra

L'istantanea risoluzione del desiderio sembra portare alla considerazione che le motivazioni sottostanti siano riconducibili a un desiderio di vicinanza e “cura” per due possibili ragioni: una relativa alla distribuzione delle attenzioni dell'adulto sul gruppo e la seconda relativa al litigio di Giulia con una compagna. La situazione di gruppo che richiede concentrazione dell'educatore sui bisogni di ognuno senza perdere di vista la globalità e uno stato d'animo connotato da uno scontro tra bambini sembra motivare una richiesta di attenzione declinata nella situazione di “accudimento”. Accudimento al nido d'infanzia può essere interpretato come interazioni affettive ben radicate nella socialità del contesto: una “relazione individualizzata, quindi, ma non esclusiva e non tale da creare gelosie e rivalità, ma semmai capace di mediare nuovi rapporti o eventuali tensioni nel gruppo dei pari” (Mantovani, 1998, p. 375).

3.3.2 Educatrice Alessia

Riportiamo anche in questo caso due sequenze di fine mattina relative ai momenti di cura e igiene del corpo in bagno. La prima scena descrive l'invito dell'educatrice a riordinare e a dirigersi in bagno mentre la seconda, di cui parleremo più avanti, riguarda un comportamento insolito, deviante rispetto alla norma, avvenuto nella stanza da bagno. La scena è ripresa e riletta dal conduttore:

Ric.: Sempre a pagina quattro ((legge)):
“**A: 'E' il momento di andare in bagno a fare la pipì.'**
Un bambino: 'E dopo torniamo qua?'
A: 'E dopo c'è la pappa.'
Bambino: 'E dopo torniamo qua?'
A: 'E non lo so, oggi è stata una giornata un po' strana.'
Alessia chiede a i bambini di iniziare a mettere in ordine”.
[...] Questo è un po' quello che dicevi
A: **Sì quel giorno c'era un po' di confusione, andavano un po' di qua di là,**

avevano un po' perso la cognizione. Il tempo scandito diversamente li mette un po' in confusione

Ric.: In genere com'è la giornata tipica?

A: La giornata tipica, in genere dopo la frutta andiamo in salone della farina, giochiamo con la farina, quando si stancano si va nell'altra parte del salone. Dopo di che si ritorna in sezione, si va in bagno, si fa la pipì e si va a mangiare. **Se si va in giardino, poi si rientra e si va a mangiare. Quindi era proprio una giornata (...) e se facciamo la farina difficilmente andiamo in salone a fare movimento**

L'educatrice commenta la sequenza sottolineando lo spaesamento del bambino che chiede se sarebbero tornati in “salone”, lo spazio adibito al movimento e al gioco, dopo essere stati in bagno, e attribuisce il fatto al susseguirsi inconsueto di attività della mattina, che si era svolta “un po' di qua un po' di là”, prima in giardino, successivamente nello spazio adibito ai travasi e infine in salone dove i bambini “fanno movimento” (la sala è allestita con strutture in pvc di solito utilizzate per creare percorsi di psicomotricità); mentre una “giornata tipica” comprende una sola di queste attività: o il gioco in giardino o il gioco dei travasi o le attività di sviluppo della motricità (“Se si va in giardino, poi si rientra e si va a mangiare. Quindi era proprio una giornata (...) e se facciamo la farina difficilmente andiamo in salone a fare movimento”).

Garantire una sequenza ordinata, costante e prevedibile di eventi permette al bambino di costruire un proprio orientamento temporale, “la prima forma di “socializzazione” e il progressivo inserimento nel mondo, consiste nel cominciare a governare la struttura base della quotidianità, le routine, che consentono di potersi anticipare e prevedere un'azione, di conoscerla attraverso la familiarità, di dividerne progressivamente il significato e quindi di poterla controllare” (Emiliani, 2002, p. 54); e quando questa successione subisce variazioni o slittamenti, secondo le parole dell'educatrice, è consuetudine coinvolgere i bambini anche sui piccoli cambiamenti temporanei:

A: [...] **Poi io di solito se faccio qualcosa, comunque lo dico sempre.** Non so siamo in sezione, ma ci siamo già lavati, ed è presto, se è libero il salone del movimento, per farli uscire un attimo dalla sezione perché sono rimasti lì tutta la mattina magari li porto un po' in salone del movimento. **Però glielo chiedo, adesso andiamo lì per dieci minuti dopo torniamo per la pappa. Perché di solito spieghiamo sempre, non è che prendiamo i bambini e li portiamo di**

- là. Di solito dico io vado di là a fare la farina, e allora il bambino sa**
- Ric.: Che quella mattina va a fare la farina
- A: **Certo che poi se si stanca può andare in salone, dove lo vedo**
- Ric.: E questa cadenza temporale, secondo te, cosa permette al bambino?
- A: **Innanzitutto di non avere una grande confusione e poi scandisce veramente il tempo della giornata**
- Ric.: E questa scansione del tempo cosa gli permette secondo te?
- A: Di sapere sempre quello che c'è dopo, di non essere così: “adesso cosa faccio? Adesso dove vado?” Di essere in bilico, **rafforza un po' la sua sicurezza. Anche al genitore durante l'inserimento gli dico di dire sempre dove lo portate, dove andate, chi viene a prenderlo. Il fatto di sapere (...) il bambino capisce molto ma molto di più di quello che si pensava una volta. Capiscono tutto. Quindi secondo me il fatto di sapere (...) anche il fatto di stare in attesa, io personalmente non ho voglia di stare in attesa di qualcosa che non so, non mi rinforza e non rinforza neanche loro. In attesa di una mamma che non si sa se viene, no (.) è meglio che si sappia che viene la nonna e si aspetta la nonna**
- Ric.: La sicurezza è alimentata dal sapere che cosa succede, la regolarità
- A: **L'abitudine, e comunque i bambini sono molto abitudinari.** Un film lo vedrebbero anche venti volte anche di fila, perché ogni volta prendono cose diverse, non è passiva la cosa. Io non lo guarderei venti volte un film. Noi adulti non siamo così. I bambini farebbero e fanno tutti i giorni la stessa cosa

“Spiegare” in questo caso sembra avere la funzione di strutturare il tempo e rendere comprensibili i concetti di un prima e di un dopo, di una sequenzialità altrimenti astratta e poco accessibile alla mente del bambino. Sembra presente un'idea di bambino ricettivo e in grado di elaborare le informazioni del mondo esterno e interagire con esso in modo consapevole e pertinente (“Capiscono tutto”). Saper collocare se stessi all'interno di un ritmo e di accadimenti esterni e indipendenti accresce la capacità di sostenere le attese ed è frutto di interventi mirati dell'adulto.

Creare e accrescere consapevolezza ha il valore pedagogico di ridurre complessità e confusione mentre “rafforza la sicurezza”. La ripetizione e la stabilità degli eventi sono le fondamenta per strutturare gli accadimenti nella mente e nel ricordo.

Gli studiosi che si sono occupati di analizzare come i bambini organizzano i ricordi sostengono che la maggior parte dei ricordi nella prima infanzia rispecchia variazioni inaspettate di routine attese piuttosto che eventi insoliti o la routine in quanto tale.

La letteratura su questo tema conferma che i bambini nei primi anni tendono a rievocare eventi di routine piuttosto che eventi singoli. Secondo Cicogna, Occhionero e Cadamuno (2002) l'esperienza di un evento entra a far parte di uno schema generale

dell'evento stesso, qualora questo sia disponibile e finisca per fondersi con altri simili. In questo processo lo schema dà forma a ciò che verrà ricordato, ma si comprende anche perché si possano avere confusioni o inesattezze nel richiamo dell'evento specifico. Se si verifica un evento totalmente nuovo per il quale non sia già disponibile in memoria uno schema, esso verrebbe trattenuto in un archivio temporaneo di memoria e, in mancanza di ripetizione, diventerebbe inaccessibile al richiamo, ovvero non sarebbe più ricordato. Il lasso di tempo in cui l'evento specifico si mantiene come ricordo varia in funzione della salienza emotiva, dell'età del bambino e delle occasioni di ripetizione. In sintesi l'ipotesi evolutiva della memoria autobiografica suggerisce che una vita quotidiana regolata, ricca di routine che si ripetono tutti i giorni con piccole variazioni, facilita la formazione di schemi generali di conoscenza che consentono al bambino di prevedere e orientarsi nel suo ambiente. Viceversa, una quotidianità povera di elementi strutturanti e quindi difficilmente generalizzabili, con scarse interazioni basate sulla conversazione e il racconto di cosa succede e perché succede, non favorisce la costruzione di schemi di conoscenza generali, ma facilita piuttosto la costruzione di una realtà frammentata in cui si ricordano episodi specifici salienti per l'intensità emozionale (Dunn, 1988).

A: **Questi sono i loro punti, lasciargli quei punti è molto importante. Qui che comunque noi chiediamo degli sforzi notevoli ai bambini, questi bambini devono abituarsi a noi, agli spazi, agli altri, con chi gli può piacere di più (.) con chi gli può piacere di meno, i loro giochi devono metterli nell'armadietto, se lo portano dentro devono imparare a dividerli. In più chiediamo che costantemente imparino. Quindi se loro hanno dei paletti questo li aiuta e infatti sono poche le regole che devono essere quelle. La frutta io non ti obbligo a mangiare al frutta però si sta seduti, magari non mangi, però stai seduto nel rispetto di tutti. Ti chiedo un quarto d'ora, dopo di che ci alziamo e andiamo a giocare. Quando loro sanno che è quel quarto d'ora che viene richiesto, inizialmente fanno più fatica. Poi alla materna gli fanno fare quello che vogliono? Aspettano i loro tempi? No perché è un insegnante con ventisette e quindi secondo me se sono più abituati, (.) se sono più autonomi, fanno meno fatica perché hanno fatto un'esperienza di questo tipo. Qui una volta imparate la convivenza diventa più bella. Nessuno sta bene nel caos. Se sono da sola faccio quello che voglio ma se non sono da sola non faccio più quello che voglio**

L'accortezza dell'adulto nel gestire e rendere routinario e ripetitivo il tempo di vita al

nido aiuta a familiarizzare con persone, luoghi e richieste di apprendimento e adeguamento alle prime forme di socializzazione (“Qui che comunque noi chiediamo degli sforzi notevoli ai bambini [...] In più chiediamo che costantemente imparino. Quindi se loro hanno dei paletti questo li aiuta e infatti sono poche le regole che devono essere quelle”). Dove limiti e regole (come la condivisione dei giochi o stare seduti a tavola) oltre a rendere possibile la vita di comunità, possono contribuire a creare il senso di stabilità e appartenenza (“Quindi se loro hanno dei paletti questo li aiuta e infatti sono poche le regole che devono essere quelle”).

Riportiamo ora la discussione relativa al secondo caso, in cui una bambina di nome Letizia (2 anni e 5 mesi) fa pipì accovacciata a terra in corrispondenza di un'apertura per lo scorrimento dell'acqua. Il conduttore propone e rilegge l'episodio:

Ric.: Poi avevo pensato a pagina cinque ((legge)): “Letizia ha fatto la pipì nel buco dello scolo dell'acqua. A: **'Letizia hai fatto la pipì lì? La pipì si fa nel water, non lo fare più. Ma pensa te, guai a te Leti la pipì qua, capito?'** Alessia spiega a un altro bambino che è andato a vedere. A: 'La Letizia ha fatto la pipì lì, ma non si fa, non so cosa le è venuto.'”

A: Ti ricordi il tuo tono? Era un tono deciso, ti ricordi la scena?
A: **Sì me lo era venuto a dire un bambino, non l'avevo vista io, sono loro che vanno a fare la pipì da soli.** A lei non so cosa le sia venuto, ecco questa è una cosa che non si fa. Sicuramente è una richiesta di attenzione, la Letizia è tutta una richiesta di attenzioni. Non fa queste cose, perché ti giuro è la prima volta che l'ha fatto, però è una bambina che ha bisogno di un contatto continuo. E' una delle bambine più fisiche che ho incontrato nei nidi, ti stringe come ti volesse, quasi nel farti male, ha bisogno di pizzicare, probabilmente è una sua esigenza. È molto gelosa, quindi è la bambina che sposta gli altri se vede che vengono in braccio, qualsiasi cosa

Il punto focale dello stralcio riguarda il binomio trasgressione-richiiesta di attenzione, ricorrente in altre discussioni su regole e autonomia in cui il comportamento trasgressivo del bambino è associato a un suo bisogno di ricevere attenzioni.

A: **Sì sono sicura che è una ricerca di attenzione, quel buco lì di solito è sotto al tappeto, o voleva sperimentare il buco, magari era incuriosita voleva vedere (.) non so**

Ric.: E' una trasgressione o no?

A: **No io non la vedo come una trasgressione.** Sai cosa che è una cosa un po' strana quella della pipì nel buco lì, il bello che nessuno mi ha chiesto, mi ha fatto delle domande, quindi non so che cosa le è venuto in quel momento

Ric.: **La richiesta di attenzione in genere è legata alla trasgressione?**

- A: **Sì sì sicuramente, secondo me sì. Nel momento in cui un bambino fa quello che in quel momento sa che non deve fare, richiama la tua attenzione.** Se gioca tranquillamente, prende il suo gioco e lo rimette a posto, tu lo guardi ma non fai niente. **Il bambino che vuole la tua attenzione fa tutto quello che non deve fare**
- Ric.: Ma in questo caso allora il fatto che non trasgredisca
- A: **No no lei è una che trasgredisce. Ad esempio un'altra regola è quella di non correre quando usciamo dalla sezione per andare in giardino.** Se tutti corrono io li faccio tornare indietro perché comunque è pericoloso, basta solo che un altro bambino esca, uno scontro, c'è un corrimano di ferro. Ci sono le porte antipanico che non sono eccezionali, si chiudono dentro le mani. **Lei è quella che corre sempre, fino all'ultimo giorno, vuole essere la prima davanti a tutti**
- Ric.: Ma tu non lo vedi come una trasgressione
- A: **Lei lo sa che non può correre, è una bambina molto intelligente, però lo deve fare perché io ogni volta la riprendo**
- Ric.: Non la vedi come una trasgressione però la vedi comunque come una ricerca di attenzione o sbaglio?
- A: **Forse è una trasgressione perché nessuno lo aveva mai fatto e incuriosita da questo buco si è messa a fare la pipì, essendoci i water lo sa benissimo che non si fa la pipì lì. Magari in quel momento in questo caso comunque la mia attenzione l'ha presa**

La reazione dell'adulto, sembra voler dire l'educatrice, è ciò che il bambino ricerca e ottiene in situazioni "critiche", esse quindi pongono un dilemma per l'adulto su come e se intervenire. Riflessioni di diverse studiose sui comportamenti aggressivi dei bambini, quindi altrettanto sfidanti, giungono a conclusioni simili: "Molti eventi rappresentano una ricompensa agli occhi del bambino: il giocattolo strappato ad un altro bambino, la reazione della vittima, cioè il fatto che scappi, pianga o urli ma anche, e soprattutto, ogni forma di attenzione da parte dell'adulto. Da questo punto di vista anche il rimprovero dell'adulto può aumentare la probabilità che lo stesso episodio aggressivo si ripeta" (Braga, Mauri, Tosi, 1995, p.26) o come spiega Pinter: "Un bambino in asilo nido può mettere in atto frequentemente comportamenti sgraditi, pur sapendo che questo gli costerà la disapprovazione degli educatori, perché tuttavia in questo modo essi gli debbono dedicare una frazione del loro tempo, che altrimenti potrebbe accentrare più raramente" (1987, p. 84).

Rileviamo un andamento incerto, a tratti contraddittorio, del pensiero dell'educatrice che sembra avere proprie convinzioni rispetto a questo accostamento di azioni e intenzioni del bambino ("Il bambino che vuole la tua attenzione fa tutto quello che non deve fare") e le cui deduzioni sull'accaduto paiono frutto di una ricostruzione basata sull'esperienza dei comportamenti abituali della bambina più che della conseguenza logica dei fatti.

Il pensiero dell'educatrice potrebbe quindi riflettere una percezione degli eventi dettata dalla conoscenza della bambina e dal verificarsi con ricorrenza di atteggiamenti “provocatori”, come nel caso della corsa per andare in giardino (“Lei lo sa che non può correre, è una bambina molto intelligente, però lo deve fare perché io ogni volta la riprendo”). Tale percezione potrebbe essere accentuata dal fatto che il colloquio è avvenuto a distanza di tempo rispetto all'osservazione, per assenza della protagonista dovuta ai turni di vacanze del collegio docenti.

Solo in ultimo Alessia sembra ripensare al comportamento di Letizia come a una trasgressione (“sa benissimo che non si fa la pipì lì”) e concludere con la constatazione del fatto che in questo modo Letizia ha ricevuto le attenzioni dell'adulto.

3.3.3 Educatrice Cristina

Il conduttore introduce un episodio avvenuto durante un altro momento di routine al nido d'infanzia, il riposo pomeridiano, nella fase delicata dell'addormentamento. La fine dell'anno, periodo a cui risalgono i fatti riportati, porta con sé lo svolgersi ordinato e tranquillo dei rituali che accompagnano i bambini al rilassamento e al riposo. Solo Giorgia (2 anni e 10 mesi) sembra attardarsi a prender sonno⁴⁵. L'educatrice interviene dapprima verbalmente, da lontano, finché, in ultimo, quando gli altri sono ormai assopiti, si avvicina e rimane una decina di minuti seduta accanto alla bambina. Il conduttore riassume l'accaduto con le seguenti parole:

L'ultima cosa riguarda Giorgia quando gli dici ((legge)):

⁴⁵ A conclusione d'anno infatti si è consolidata quella ripetitività che Honneger Fresco, in un testo in cui sostiene le teorie sul sonno di Jeannette Bouton e problematizza le tesi di Eduard Estivill esposte nel bestseller “Fate la nanna”, definisce “Il mezzo migliore per dare al piccolo quel quieto conforto che previene ogni timore di abbandono” (Honneger Fresco, 2006, p. 82). “Dormire in un ambiente diverso e altro da quello familiare rappresenta per un bambino un'esperienza ancor più complessa, poiché richiede una condizione di abbandono e di fiducia che non è affatto immediata e che viene raggiunta spesso seguendo percorsi lenti e gradualità” (Ripamonti, Tosi, 2010). Una gradualità e una ripetitività che prenda in considerazione tempi ed esigenze individuali: “Un'organizzazione che tenga conto dei ritmi di ciascun bambino, piuttosto che si un astratto 'ritmo di gruppo', contribuisce a creare una situazione di benessere e di distensione che conduce spontaneamente, nella seconda parte dell'anno, a una regolazione dei ritmi che divengono sempre più simili nel gruppo dei bambini” (Bestetti, 2007).

“C a Giorgia: **'Non vengo oggi, ieri sono stata mezz'ora e non ti sei addormentata. Oggi devo far addormentare Leo che va a casa presto e poi da Nubi che me lo ha chiesto'**

Poi vai da lei e le dici: **'Ascolta io adesso vado a mangiare, quando torno a dare il cambio alla Dani, tu devi dormire, va bene?'**”

Il commento di Cristina ai fatti appena menzionati si divide in considerazioni che riguardano la bambina da un lato e che spiegano le proprie modalità di intervento dall'altro:

C: Sì con lei funziona questo nel senso che Giorgia è **una bambina che ci mette molto alla prova nel senso che lei pensa di essere un'educatrice, e quindi ci prende a sberle i bambini cosa che noi non facciamo quindi da cosa ha deciso questa cosa, si impone molto con gli altri, però è una che ci piglia secondo me a volte in giro. Nel senso che io ho passato delle mezz'ora intere a coccolarla nel momento in cui mi svegliavo non dormiva, il dirle adesso tu dormi vuol dire si finisce questo gioco e ti do il limite di cui hai bisogno. A me a volte viene da dirlo “il tempo è scaduto si dorme”**

Ric.: Quindi questo è un caso proprio correggimi se sbaglio //

C: **Di mia imposizione, un'imposizione mia nei suoi confronti**

Ric.: // Di dare un limite

C: **Allora io penso che a volte i bambini hanno bisogno di sapere che c'è un limite oltre il quale non devi andare. Ma questo limite va esplicitato, se io ti dico che adesso basta, non si può più fare, tu lo sai che è la fine di un gioco, di un'attività, io te lo dico ti metto al corrente e il limite te l'ho dato. Con Giorgia il limite funziona molto, con altri no. Ma con Giorgia funziona**

Ric.: E secondo te perché?

C: **Perché lei prova e sa che con alcune di noi i limiti non esistono e quindi può non dormire, svegliare gli altri, rotolarsi in lungo e in largo su tutti i tappeti, sa che invece ci sono momenti in cui con alcune di noi non funziona. Io gliel'ho sempre esplicitato fin dall'inizio io ti lascio fare però quando ti dico basta è basta. Mi metto lì vicino e sto anche un'ora, però è basta, e lei quando si sente dire, quando sono rientrata in sala lei dormiva. Lei ha bisogno di sentirsi dire, non so perché alcuni si alcuni no, lei ha bisogno di sentirsi dire. Non so neanche come sia a casa perché non è una bambina mia. Però siccome è una bambina, io dico a volte pesante, impegnativa, perché è molto presente, lei arriva alle otto di mattina noi siamo sul patio e lei si mette dietro e ti tortura il collo finché non gli dico “Giorgia basta” e lei va, altrimenti passa, ti sta seduta in parte tutta mattina, o sulle gambe, ha sempre bisogno di questo contatto fisico con un adulto. Bisogno di contatto perenne. Non so se è così richiedente anche a casa. E' pesante perché c'è richiesta anche da parte degli altri, vuole il rapporto esclusivo, insomma è tre anni che viene al nido, basta il rapporto esclusivo. E' poco autonoma nel gioco**

Ric.: Perché una delle regole del nido della vita comunitaria è

C: La funzione del nido secondo me non è quella di tenerti in braccio tutto il giorno, ma ti offro un'opportunità educativa, ludica che soddisfi le tue richieste

le tue necessità. **Io fino a un certo punto ti tengo ma poi devi provare a relazionarti a scoprire quello che c'è oltre la mia mano e con lei funziona molto il dirglielo, e lei va**

L'interazione adulto-bambino sopra riportata convoglia la discussione sulla modalità d'intervento, definita dall'educatrice "impositiva" ("un'imposizione mia nei suoi confronti" [nei confronti della bambina]), e sulle motivazioni che sostengono la scelta.

Le prime considerazioni descrivono carattere e comportamenti di Giorgia, verso cui uno stile di contenimento è ritenuto appropriato ed efficace. L'educatrice descrive il comportamento della bimba nei confronti dei suoi coetanei usando espressioni quali "prende a sberle i bambini" e "s'impone con gli altri" in cui sembra prevalere un atteggiamento che necessita di essere regolato dall'adulto e da cui l'adulto si sente sfidato ("ci mette molto alla prova"), e nei confronti delle figure di riferimento verso cui lei sembra misurare la sua possibilità di azione e intervento ("Perché lei prova e sa che con alcune di noi i limiti non esistono e quindi può non dormire, svegliare gli altri, rotolarsi in lungo e in largo su tutti i tappeti, sa che invece ci sono momenti in cui con alcune di noi non funziona").

Nel rapporto con l'adulto la bambina è vissuta e descritta come "pesante", "impegnativa", "richiedente": alla ricerca "di un contatto costante ed esclusivo", dove anche la possibilità di vivere le molteplici esperienze di apprendimento e autonomia, deve essere incentivata verbalmente ("con lei funziona molto il dirglielo, e lei va").

La consapevolezza del limite e la funzione di confine nelle modalità direttive dell'adulto sono interpretate e messe in atto alla luce di un bisogno del bambino ("Allora io penso che a volte i bambini hanno bisogno di sapere che c'è un limite oltre il quale non devi andare") ed è per questo che, quando il limite è esplicitato, in casi come questi, "funziona"⁴⁶. L'efficacia dell'intervento sembra dipendere dal fatto che è una risposta a

⁴⁶ Riguardo il sonno e le relative problematiche sostiene Berry Brazelton: "Molto spesso all'origine delle difficoltà a dormire c'è proprio un problema di autonomia e indipendenza. [...] La nostra cultura predica l'indipendenza, l'autonomia, il dinamismo, la curiosità e l'apprendimento precoce e su queste aspettative si basano la gran parte delle nostre pratiche educative" (Brazelton, 1989).

La famiglia *middle class* americana considera il fatto che il bambino dorma separato dai genitori una condizione fondamentale per lo sviluppo dell'indipendenza e della fiducia in se stesso, assumendo che la separazione notturna renda più semplici i distacchi durante il giorno e aiuti a ridurre la dipendenza dall'adulto (Morelli et al., 1992). Tuttavia tale consuetudine è una pratica insolita se letta in una prospettiva mondiale e storica come riportato nel primo capitolo di questo lavoro (Rogoff, 2003).

un bisogno del bambino e dalla capacità dell'adulto di rendere espliciti i confini entro cui le richieste e le esigenze possono essere accolte ed esaudite⁴⁷.

3.3.4 Educatrice Elena

L'educatrice stessa introduce un accadimento avvenuto in bagno che le sembra essersi svolto in modo diverso rispetto a come descritto nel protocollo osservativo. Lo svolgimento effettivo dell'episodio è sottolineato e ri-portato dalla protagonista per evidenziare una personale modalità di intervento, sostenuta da riflessioni e convinzioni pedagogiche pregresse.

- E: [...] Una cosa che poi, secondo me, potrei (.) **quando c'era Dalia che doveva tornare a far scorrere l'acqua**
- Ric.: Sì
- E: **A me sembra di averle detto: "Ti ricordi qual è il tuo water?", lei ha guardato dentro ma non ha visto la differenza fra uno e l'altro e quindi poi le ho detto: "Ti ricordi? E' quello più vicino al muro" quindi poi lei ha tirato l'acqua. E' una cosa su cui cerco, cioè a volte (.) dò subito una risposta alla loro domanda, però quando c'è la possibilità di //**
- Ric.: Ah nel senso che io magari ho tolto (.) alle volte capita sai, cioè tu dici è come se risultasse che tu hai fatto una domanda e hai dato subito una risposta senza aspettare
- E: Sì, lì non mi ricordo che le ho chiesto di guardare dentro il water per vedere dove lei aveva fatto la pipì, però non si vedeva la differenza di colore dell'acqua quindi non aveva degli indizi. **Le ho chiesto se si ricordava, ma non si ricordava più e quindi le ho detto: "E' quello lì il water che hai usato". [...] Cioè quando riesco cerco di non, mh, quando mi ricordo, quando sono più (.) quando non c'è un momento di emergenza perché siamo spesso a corto di personale, e quindi devo gestire più bambini contemporaneamente e quindi è più complesso (.) rispondere a tutti. Cerco, se ho dei momenti di (.) di far trovare anche la risposta a loro invece di darla subito**

Rileviamo l'interesse di Elena a puntualizzare episodi di routine come questo, legato all'educazione al controllo della minzione e all'uso del wc, in quanto esempio calzante di riflessione e progettualità sullo stile comunicativo, sottolineandone la rilevanza dei

⁴⁷ Lo psicoterapeuta danese Jesper Juul ha molto insistito sull'importanza di porre limiti tra adulti e bambini in famiglia e a scuola dove l'esplicitazione e il rispetto dei propri limiti è la premessa per sentirsi amati: "Non ci sentiamo amati quando i nostri limiti vengono violati o non vengono rispettati. [...] Nella discussione sui limiti dei bambini vengono spesso mischiate tre cose: i loro limiti personali, i loro bisogni e i loro diritti" (Juul, 1998, p.52).

tempi e dei modi dell'intervento rispetto agli obiettivi educativi. Come spiega Emiliani: "E' attraverso l'interpretazione dei gesti e delle azioni ripetuti, consolidati nelle routine di ogni giorno, che il bambino trova il suo posto nel mondo delle relazioni e apprende la cultura del gruppo a cui partecipa, le sue regole, i ruoli, le pratiche che strutturano quella realtà" (2002, p. 55).

In questo caso l'intervento si compone di domande che riportano il bambino sull'azione appena compiuta e favoriscono modalità di risoluzione attive e autonome, come quella di ricordarsi di tirare lo sciacquone prima di lasciare il bagno e di essere in grado di distinguere quale sia il wc utilizzato. L'obbiettivo che in questi casi si persegue, insieme all'acquisizione di competenze specifiche è quello di favorire la riflessione dei bambini, che, con la crescita, cominciano anche a costruire vere e proprie ipotesi di conoscenza: esiste infatti "un'autonomia sul piano cognitivo e sociale, intesa come raggiungimento di competenze che consentano al bambino di rappresentarsi il mondo, di intervenire su di esso facendo ipotesi e verificandole, di mettersi dal punto di vista degli altri" (Bonica, 1987, p. 70). In quest'ottica è necessario che le stimolazioni cognitive e sociali siano adeguate all'organizzazione delle strutture cognitive, affinché i bambini possano, nei diversi stadi dello sviluppo operare una sorta di autoregolazione (equilibrata) tra assimilazione e accomodamento (Piaget, 1923, 1936).

- E: **[...] Era anche una cosa scientifica: osservare che in un water c'è l'acqua gialla e in un water c'è l'acqua trasparente e allora: "Ah sì, ho fatto la pipì dove c'è l'acqua gialla".** Cioè, non so (.)
- Ric.: Aiutarli, tu dici, sì ho capito (.) quindi a livello cognitivo, tu dici, dargli la possibilità di //
- E: // **Sì, lavorare sia sul piano emotivo perché comunque è molto affettiva la relazione a quest'età, che è molto fisica, rispetto per esempio a una materna o alle elementari. Però anche ad aiutarlo a trovare un proprio modo di collegare le cose e arrivare a delle conclusioni. Cioè fare dei micro esperimenti che non so come dire, che però li possa aiutare a trovare il loro modo di fare una cosa, il loro modo di pensare che cosa significa quell'evento. Cioè, nel senso: "Io son sempre qua, se vuoi ti dò anche la risposta però prima prova tu a trovare la tua"**
- Ric.: Quindi nella tua mente c'è spazio, appena hai il tempo, per fare questa cosa. Desideri che questa cosa sia (.), che tu la tenga a mente, perché magari hai tempo e non è detto: se non ce l'hai in mente non ti viene di farlo (.) perché è più comodo: "Eh, ricordati di tirare l'acqua", o farlo tu //
- E: // **Sì, ma per esempio in bagno comunque aspetto sempre che prendano loro la salvietta, che poi vadano loro ad appenderla. Se non riescono aspetto**

che mi chiamino. Sarebbe molto più semplice prendergliela, mettergliela su e fargliela appendere: però così non imparano come si fa. [...]

Considerazioni sullo sviluppo cognitivo cui la dimensione affettiva e relazionale sembra sempre fortemente connessa e in primo piano (“comunque è molto affettiva la relazione a quest’età”).

La mediazione dell'adulto sembra avere la funzione di incentivare processi di pensiero logici e sequenziali attraverso la sperimentazione (“osservare che in un water c’è l’acqua gialla e in un water c’è l’acqua trasparente”) e la formulazione di nessi causali e di elaborare una prima rappresentazione della realtà in relazione ai modi e alla caratteristiche con cui si manifestano gli eventi (“aiutarlo a trovare un proprio modo di collegare le cose e arrivare a delle conclusioni”) e attraverso cui sia possibile un'azione perturbante o risolutrice sugli stessi.

La presenza dell'adulto pare discreta e attenta dove una mediazione tra bambino e circostanze esterne avviene solo se funzionale a una comprensione altrimenti ridotta della realtà e non si sostituisce a un approccio diretto e creativo per il bambino che ne garantisca lo sviluppo del pensiero (“trovare il loro modo di fare una cosa, il loro modo di pensare che cosa significa quell’evento”)⁴⁸.

La riflessione si estende anche allo sviluppo di competenze che permettono di muoversi nell'ambiente in modo sicuro e consapevole:

Sì, però con chi non era capace il mio modo di fare è stato: “Vai a prendere il tuo asciugamano.” Se la bambina guarda e non capisce qual'è io dico: “Ti ricordi qual è la tua? C’è la tua foto” e gliela indico col dito: “Vieni” e allora se non riesce a prenderla l’aiuto a prenderla e poi processo inverso: “Ti ricordi dove lo abbiamo preso?”, glielo indico “Prova ad appenderlo” e se non riesce dico: “Facciamo insieme, lo appendiamo insieme”. Questo è il mio modo, penso che poi facendolo più e più volte memorizzino e facciano da soli (...) Poi per esempio quando non hanno le foto hanno dei simbolini: il ciuffino, il tappo, l’anello di legno, e quindi i bambini si ricordano l’oggetto che gli ricorda il loro posto

⁴⁸ Secondo la concezione del costruttivismo sociale, “Il sociale” contribuisce a pieno titolo a costruire le strutture mentali, riconoscendo così il debito verso Vygotskij per il quale l'origine socio-culturale dei processi psichici, sostenendo che le forme del ragionare e la conoscenza si formano attraverso la partecipazione dell'individuo alle pratiche della cultura di riferimento. Gli autori di questo filone collocano quindi l'analisi delle interazioni socio-culturali al cuore dello studio dei processi intellettivi (Marchetti, Gilli, 1995).

La prassi che descrive l'educatrice prevede in questo caso interazioni in cui le attese favoriscono i tempi del bambino e le indicazioni verbali aiutano a identificare e interpretare correttamente segnali e convenzioni di quell'ambiente (“Ti ricordi qual è la tua? C’è la tua foto”). L'adulto si pone nella prospettiva del bambino, la cui percezione di luoghi, oggetti e loro funzioni è in via di strutturazione⁴⁹. Il nido infatti presenta una morfologia e una funzionalità degli spazi molto diversa da quelle degli ambienti casalinghi: grazie all'accompagnamento dell'adulto (“se non riesce dico: 'Facciamo insieme, lo appendiamo insieme.'”) e alla ripetizione di gesti e consuetudini situazioni estranee possono diventare scenari familiari (“penso che poi facendolo più e più volte memorizzino e facciano da soli”). Roux e Gilly (1997) nella prospettiva pragmatica del sociale sostengono che in occasione di pratiche sociali routinarie, legate all'uso sociale degli oggetti, i bambini elaborano schemi pragmatici di ragionamento e tali schemi entrano nell'elaborazione degli schemi più complessi e di portata più generale.

3.3.5 Educatrice Beatrice

L'educatrice introduce nella conversazione il momento del cambio che esemplifica la ricorrenza di alcune interazioni. La sequenza in bagno in questo caso dura una ventina di minuti, chi osserva registra un tempo lento e numerose attese da parte dell'educatrice, movimenti delicati e rilassanti e la piena focalizzazione dell'educatrice sul bambino che si sta cambiando. I momenti dedicati a ciascun bambino non sono lunghi (vi sono tempi stretti di permanenza in bagno per la condivisione dello spazio di due sezioni subito dopo il pasto), ma attenti a creare un tempo di intimità: “un po’ di rapporto uno a uno in

⁴⁹ Tali competenze sono segnalate nelle Tavole di Sviluppo di Kuno Beller nella VI fase dell'area “consapevolezza dell'ambiente circostante”, alla voce “[Il bambino] Sa dove sono gli oggetti della stanza e conosce il posto dove metterli”. Qui sono riportati i seguenti comportamenti: “[Il bambino] Mette i pezzi da costruzione nella loro scatola; cerca di mettere nella cucina giocattolo i pentolini e i tegami; mette i rifiuti nel cestino; va verso l'armadio per prendere le sue matite colorate o altri strumenti [...]” (Quinto Borghi, 1995, p. 86).

quel momento c'è” - spiega Beatrice. Lo spazio è abbastanza grande da consentire al gruppetto di aspettare il proprio turno mentre è impegnato a spalmare crema sulle bambole nei fasciatoi ad altezza bambino. La situazione sembra essere gestita in modo da favorire l'autonomia e la libera scelta: l'educatrice fa un appello generico al gruppetto e chiede chi desidera essere cambiato; il bambino che si offre è invitato a salire la scaletta e a sdraiarsi. Un bambino di nome Loid ci ripensa e dopo essersi offerto per salire e farsi cambiare si rifiuta. L'educatrice accetta con pazienza e pone di nuovo la domanda: in questa breve sequenza si può cogliere quanto i bambini sviluppino il senso di partecipazione e di collaborazione nei momenti di routine se messi in condizione di aspettare i tempi e rispettare piccole digressioni. L'educatrice è attenta, programma i tempi e gli spazi da dedicare a ciascuno, compatibilmente con i ritmi del contesto.

Il colloquio si apre con una domanda sul primo impatto che la rilettura del protocollo osservativo ha suscitato nella protagonista degli episodi descritti. La prima impressione di Beatrice si riferisce alla sensazione di ridondanza del parlato dell'adulto che pone le stesse domande e avvia brevi dialoghi simili con tutti i bambini. Rileggersi in questo caso ha la funzione di evidenziare uno schema comunicativo quotidiano di cui la protagonista riconosce la valenza formativa. Lo stile dell'intervistata trova conferma in numerose ricerche che hanno dimostrato la modificazione del registro comunicativo degli adulti per adattarsi alle capacità comunicative del bambino, evidenziata dall'uso di frasi brevi, ridondanti, semplici sul piano sintattico e lessicale (Snow, 1972; Phillips, 1973) e dalle regole di conversazione del contesto in relazione allo status e al ruolo sociale dell'interlocutore (Corsaro, 1977).

La ripetizione di scambi verbali con uno stesso copione avviene al momento del cambio quando uno alla volta i bambini salgono sul fasciatoio e l'adulto pone loro le stesse domande instaurando una breve conversazione definita “routine”:

- Ric.: [...] hai letto questa osservazione? Vuoi dirmi qualcosa?
 B: **be' leggendola mi sentivo la mia voce, che dico sempre le stesse cose ((ride)), però non so**
 Ric.: be', se lo fai hai i tuoi motivi
 B: **Eh sì perché, bene o male è giusto che hai modo di parlare ognuno della stessa cosa e anche una risposta per tutti, penso**
 Ric.: Ti viene in mente qualche punto particolare? Questa cosa che dici di ripetere
 B: **Vabbe': “In bagno hai fatto la pipì?”, ma anche perché in bagno “hai**

fatto la pipì e la cacca?” lo dico sempre anche perché è proprio il momento in cui proprio quel bambino è lì davanti, e quindi è una relazione che hai singolarmente con quel bambino, anche se come tu hai visto dura proprio due secondi perché ce ne sono tanti. Però proprio fargli capire anche che cosa hai fatto, hai fatto la pipì o la cacca, così anche lui oltre che ad essere cambiato e manipolato ha una relazione un po’ più //

Ric.: E lo chiedi ogni volta?

B: **Sì, ogni volta a ogni bambino (...) e poi anche la risposta: “Sì ho fatto la pipì” o “Sì, ho fatto la cacca”, cioè ((ride))**

Ric.: Sì quindi diventa una sorta di regolarità

B: **Una routine, sì**

Ric.: In cui loro prendono consapevolezza e forse anche loro si sentono

B: **Sì, sono partecipi di quello che stai facendo: “Adesso cambiamo il pannolino, hai fatto la pipì” o “hai fatto la cacca”; cioè, loro sono da soli nel fasciatoio e quindi sono protagonisti della situazione in quel momento**

Il dialogo è instaurato anche con bambini che raramente partecipano verbalmente: alcune volte rispondono a cenni, ad esempio annuendo con la testa. Il fatto che i bambini intervengano e sostengano la conversazione non è importante: rilevante è l'introduzione da parte dell'adulto di domande e affermazioni in una sceneggiatura condivisa in cui il bambino possa assumere un ruolo intenzionale quando avrà voglia o sarà in grado di farlo.

Secondo Emiliani: “La condivisione degli argomenti rappresenta un altro tassello centrale nel processo di inserimento sociale, poiché nella vita quotidiana deve esserci una corrispondenza nei significati attribuiti ai gesti, alle azioni, ai modi in cui si fanno le cose. Gli episodi di coinvolgimento reciproco sia nell'attenzione congiunta, sia nelle sequenze di azione ritualizzata, che possono riguardare le attività di gioco o le attività relative alle cure, sono fondamentali per partecipare al senso che i gesti assumono, al significato dell'azione, al comprendere i ruoli reciproci e al coordinamento delle reciproche parti, e, in quanto tali, costituiscono momenti fondamentali del processo di inserimento nel mondo sociale” (2002, p. 54-55)⁵⁰.

D'altra parte sollecitare cooperazione è un atto che deve tener presente il piacere che il

⁵⁰ Secondo Bruner l'essere frequentemente coinvolti in tali strutture d'azione condivise durante l'infanzia garantisce al bambino l'opportunità di apprendere precocemente e padroneggiare lo scambio delle parti e quindi la reciprocità e l'intersoggettività che stanno alla base dell'apprendimento del linguaggio.

piccolo può provare in una situazione di contatto fisico, di sguardi e di parole a lui dirette. Stimolare un processo di scambio senza ridurre il momento a una manipolazione finalizzata ad azioni in sequenza (spogliare-pulire-lavare-asciugare-rimettere il pannolino-cambiare indumenti etc) non ha come obiettivo - secondo la pedagogia di Emmy Pikler, che tanto ha lavorato sulle modalità di cura a Lòczy - l'accelerazione dello sviluppo né l'emancipazione dei bambini dalle cure dell'adulto. Sostenere la cooperazione non vuole dire ridurre il tempo di attenzione o di prestazione di cure. “La cooperazione così intesa è lo strumento della realizzazione della relazione” (Cocever, 1990, p.172).

La ripetizione enfatizza la routine dei gesti in cui si spiega al bambino il perché deve essere lavato, quando deve essere lavato, o dove deve andare se è pronto per il riposo e chi lo sta già aspettando nella stanza del sonno per prendersi cura di lui⁵¹.

B: Sì, anche perché i momenti di routine lì sono bagno, pasto e sonno e dunque se non parli direttamente con il loro nome (.) poi non so se è giusto o no, però quel bambino è lì presente e forse è proprio in quel momento che vedi se loro sanno che ci sono io in quei momenti

Ric.: Perché durante il gioco magari vi scambiate?

I Sì, ci scambiamo tutte

Ric.: Mentre nelle routine sono i tuoi

B: Sì, quindi io ho di fronte Gabriele e quindi un po' di rapporto uno a uno in quel momento c'è

[...]

B: [...] da due anni e mezzo in poi bene o male qualcuno, anche a casa, inizia il controllo dello sfintere. Per dire: “Mamma, ho fatto la pipì” o “Mamma, ho fatto la cacca”, per distinguere quello che è successo nel suo corpo in quel momento

Ric.: E quindi le stai dando elementi per capirlo

B: Sì, e poi niente: anche le cose che dicono, tipo “guardiamo nella

⁵¹ Negli sviluppi successivi della teoria dell'attaccamento infatti, dopo il primo notevole contributo che fonda nel patrimonio biologico la possibilità di formare il legame con un adulto, Bowlby introduce la nozione di “modelli operativi interni” quali schemi mentali con la funzione di prevedere gli eventi del mondo circostante, in primo luogo il mondo delle cure, rendendo in questo modo il bambino capace di organizzare il proprio comportamento; come spiega anche Mantovani: “Si è ribadita più volte l'importanza che il bambino possa prevedere le reazioni e il comportamento dell'adulto per adattarvi le sue reazioni. La prevedibilità (e dunque la coerenza) sono la condizione per l'introduzione della novità e quindi di un ulteriore adattamento dei bambini” (Mantovani, 1998, p.377).

sacchetta, l'ha portata la mamma” a me piace dirlo questo perché loro guardano e chiedono se l'ha portata la mamma. Non è che tu non parli mai della sua mamma o del suo papà e di quello che avviene, è anche una cosa buona che ha portato per te, però ha portato anche delle cose per trascorrere la giornata

Ric.: Sì, come se ci fosse un pensiero di cura

B: **Sì, brava, bravissima, un pensiero di cura**

Il momento del cambio è caratterizzato dall'intensità della relazione con l'educatrice di riferimento e il piano affettivo è valorizzato da attenzione e dedizione individuale in cui vi è una comunicazione centrata sul singolo (“Parli direttamente con il loro nome”). Il bambino ritrova la relazione intima con la figura di riferimento dopo la mattina di gioco e relazioni in gruppo: un ritorno seppur breve tra le braccia e i gesti di cura di un adulto interessato e affettivamente disponibile.

Lo stesso momento rappresenta un'occasione per comprendere la fisiologia del corpo e acquisirne un dominio (“Dai due anni e mezzo in poi bene o male qualcuno, anche a casa, inizia il controllo dello sfintere”). Le domande dell'adulto in questo caso hanno lo scopo di creare consapevolezza sulle funzioni corporee e infondere una sensazione di accudimento nel bambino, in quanto interlocutore e non solo ricevente passivo di cure. “Accettare di essere nutriti da qualcuno, di essere puliti, cambiati e vestiti, di essere messi a letto, sono segnali di una grande intimità ed una relazione valida: in questi momenti il bambino 'va in crisi' durante l'inserimento al nido, su questi aspetti si informa prevalentemente la madre[...]. Nella vita al nido e alla scuola materna, però essi tendono ad essere messi tra parentesi come necessità da sbrigare in fretta e non come preziose occasioni di interazione” (Mantovani, 1998, p.377).

Quando viene chiesto il senso delle conversazioni, l'educatrice motiva il suo agire al fine di creare consapevolezza “Per distinguere quello che è successo nel suo corpo in quel momento” o per dare informazioni sui gesti di cura dei genitori, creare un'occasione per parlare della mamma o del papà. Il riferimento alla madre come colei che provvede al bambino riconduce ancora una volta a una dimensione di accudimento pensata e attenta.

3.4 Il pasto

Pasto e cibo sono portatori di significati culturalmente connotati e godono di rilievo particolare nella nostra tradizione, anche per quanto riguarda i piccolissimi al nido da sempre definiti rispetto alla loro alimentazione: lattanti, semidivezzi, divezzi (tale categorizzazione si può estendere ai paesi latini, per esempio il *nourrisson* francese); altre culture pongono l'accento piuttosto sulla progressiva acquisizione di competenze motorie come testimonia il termine anglosassone *toddler* letteralmente “traballante”, in riferimento all'andamento incerto del bambino in fase di acquisizione delle prime abilità deambulatorie (Mantovani, 2009).

Scambio sociale, ospitalità, festeggiamento: l'assunzione di cibo è il momento centrale di eventi sociali e religiosi e segue rituali (legati ai modi di cucinare i cibi, di imbandire una tavola e di stare a tavola) riconosciuti e perpetuati nel tempo dalla comunità; stili e codici comportamentali (si può pranzare seduti, restando per terra a gambe incrociate, in silenzio o conversando; consumando cibi cucinati o crudi, a base vegetale e/o animale, raccolti, coltivati, cacciati o allevati; usando mani, posate, bacchette, foglie etc) rappresentano e garantiscono significati propri di una cultura: il gruppo si avvale di rituali nella preparazione, presentazione e assunzione di alimenti necessari per far fronte a esigenze biologiche rendendo in questo modo accessibili priorità e valori. Tutto questo deve essere appreso e compreso fin dalla prima infanzia, rileviamo quindi, oltre alle costanti biologiche, il valore relativo e funzionale di tempi, strutture e significati legati all'alimentazione talmente radicati da assumere spesso nel vissuto degli individui carattere assoluto e universale (Rogoff, 2004): si pensi a quanto difficoltoso sia per noi anche solo l'idea di nutrirci di rettili, insetti o addirittura di animali domestici (come avviene invece in altre culture) . Come spiega Savio (1997): “La comunità stabilisce a livello di significati condivisi ciò che è alimento e ciò che non lo è, ciò che è puro e ciò che è impuro, ciò che è concesso e ciò che è proibito; questa definizione sociale fonda l'identità culturale della comunità alla pari del linguaggio, ed è soggetta ad apprendimento da parte dei nuovi individui che ne entrano a far parte. Mangiare significa quindi anche identificarsi e segnare la propria appartenenza a una comunità

culturale”.

Il pasto è risultato il momento della mattina che più ha coinvolto le educatrici nella spiegazione delle loro idee su regole e autonomia, in questa unità sono riportati sette stralci di conversazioni a due (solo due educatrici non hanno affrontato l'argomento in modo approfondito).

3.4.1 Educatrice Daria

Il pranzo si svolge in sezione. Due gruppi di bambini pranzano con le educatrici di riferimento seduti a tavoli diversi. All'inizio del pasto un bambino tarda a raggiungere il tavolo dove i compagni sono già pronti mentre in altri momenti del pasto tre bambini si alzano o tolgono la bavaglia esprimendo il loro desiderio di concludere.

Aprondo la conversazione a due, il conduttore - riferendosi alle interazioni in cui l'educatrice invita i bambini a sedersi o a tornare a tavola con interventi differenti in relazione al bambino e alle dinamiche in corso - domanda se stare seduti a tavola possa essere considerata una regola. L'educatrice risponde affermativamente e spiega il senso della richiesta:

D: **La prima cosa che mi viene in mente è l'occasione di stare insieme.** Passare la regola e basta non serve, è come il discorso di prima: ti lascio sull'altalena però prima di scendere facciamo un salto bellissimo oppure stiamo in piedi. ((3 Sec.)) E' la stessa cosa adesso che ci penso, mi viene in mente che stare seduti a tavola **è una regola nella mia testa** ma a te non posso farti passare la regola perché tu non l'hai interiorizzata quindi **devo farti passare qualcosa di piacevole, una risorsa, un'occasione che senza questa regola non sarebbe sfruttabile.** Io ho otto bambini a tavola se gli permettessi a ogni bambino di andare a mangiare sul divano o dove vogliono, a parte l'aspetto che magari ci sono bambini allergici, perderebbero l'aspetto conviviale

Ric.: Noi riteniamo un aspetto importante //

D: Esatto, stare a tavola è una regola ma **non può essere fatta passare come una coercizione del tipo: siediti a tavola, siediti a tavola perché devi stare seduto a tavola.** Questa non è una motivazione, **una motivazione** potrebbe essere perché c'è da provare il secondo, perché magari ti potrebbe piacere il secondo, oppure: **“Sai, Leonardo sta facendo un discorso molto importante”,**

oppure: “Volevo spiegarti questa cosa rispetto all’attività che abbiamo fatto stamattina” (.) e rimandarla continuamente a un qualcosa di piacevole, che è poi l’alternativa alla fuga rispetto al fatto che io ti sto imponendo di, (...) di fatto la regola è un’imposizione, di attenermi a questa regola

La regola - lo spiega chiaramente l'intervistata - è funzionale a un'esperienza di convivialità. L'intervento si compone di interazioni in cui l'adulto pone l'accento sulla piacevolezza del momento, evitando uno stile impositivo, orientando l'attenzione del bambino verso esperienze di suo interesse e avviando così il processo di interiorizzazione normativa⁵².

Lo stile e le concessioni dell'educatrice sono la traduzione in prassi di quanto esposto in fase di colloquio. Alcuni studi evidenziano che la componente fisiologica di piacere dovuta alla stimolazione dei cinque sensi - perfino l'udito può essere coinvolto ad esempio da un cibo croccante - varia in relazione al contesto in cui è consumato il pasto. Un ambiente caldo e accogliente ha un impatto non trascurabile sul piacere provato dal bambino (Léon, 2006)⁵³. Ed è proprio sulla piacevolezza e sul benessere che gli studiosi individuano gli obiettivi di “un attento lavoro di regia da parte dell'educatrice” (Molina, 1992)⁵⁴.

⁵² La convivialità del pasto costituisce una significativa occasione di confronto interculturale (Tobin, Wu, Davidson, 1989): i bambini cinesi, ad esempio, sono educati a pranzare sui banchi dove svolgono le attività del mattino e la maestra si preoccupa che portino attenzione al cibo, chiedendo loro silenzio e concentrazione. “La signorina Xiang ricorda ai bambini di mangiare in silenzio, senza sprecare cibo: “Non parlate mentre mangiate. Dovete prestare completa attenzione al vostro pasto. Concentratevi sul cibo tanto quanto vi concentrate sullo studio. Questo è il modo corretto di mangiare” (ivi, p. 98). Nella successiva ricerca Tobin, Hsueh e Karasawa (2009) rilevano la consuetudine di pranzare in una sala adibita al pasto, i bambini possono quindi guardarsi negli occhi mentre prima la disposizione dei banchi lo impediva, ma sono comunque invitati a mantenere il silenzio. Sembra evidente in questa breve descrizione la finalità di abituare i bambini a valorizzare l'atto del nutrimento, ad assumere una postura introspettiva e ad allenare quindi la capacità di rimanere presenti e vigili ai bisogni corporei, alle sensazioni piacevoli o spiacevoli, senza distrazioni. Per molti questa può risultare una modalità discutibile di “insegnare” la relazione con il cibo e il suo valore, altri al contrario possono condividerla e ritenerla una pratica salutare e “accorta”. Lo stesso atto può essere ispirato da finalità potremmo dire opposte: nel caso italiano bambini più piccoli, al nido, sono sollecitati a partecipare in modo colloquiale all'andamento del pasto, nell'altro bambini più grandicelli, che frequentano il corrispettivo delle nostre scuole dell'infanzia - quindi più autonomi nel gestire la situazione da un punto di vista pratico e anche potenzialmente più interessati allo scambio - sono invitati a rimanere concentrati e “in osservazione”, quasi fosse un momento di studio.

D: **A volte le regole che noi adulti repliciamo vengono infrante dal bambino, non sono altro che bisogni non colti. Ad esempio il bambino che spruzza l'acqua in bagno può avere un'estrema voglia di giocare con l'acqua, una voglia che durante la giornata o la settimana non è stata colta, non mi sta facendo un dispetto a me in primis. Per questo mi devo fermare e cercare di capire.** Che è un'altra sfumatura di quello che dicevamo sull'agito e dell'emozione che ci sta dietro. Di fatto sì cioè quello che volevo dire in queste tre righe era semplicemente che a volte diciamo cose come quella di stare seduti a tavola. Il bambino **può trasgredire** queste regole e dire io non voglio venire a tavola o perché in quel momento **vuole attirare nuovamente la mia attenzione** e fare in modo che io mi alzi lo vada a recuperare, **cercando una relazione individuale, oppure potrebbe essere che in quel momento non è pronto. Nel caso di Leonardo e Alessio ad esempio io concedevo di poter rimanere un attimino nell'angolo del gioco per venire a tavola, perché mi rendevo conto che gli serviva più tempo per uscire da una situazione ed entrare in un'altra.** Questo cosa prevede? Che nella mia testa debba fare una divisione di quello che è un bisogno o una richiesta da quello che potrebbe essere ((4 Sec.)) **ad esempio prima eravamo in giardino, entrare in sezione e sedersi per qualcuno può essere rilassante, per qualcun altro può voler dire un'interruzione troppo brusca**

Ric.: Non riesce, non ha voglia //

D: **Questo deve essere tenuto in considerazione, non pensando che lui mi sta facendo un dispetto o voglia trasgredire la regola.** Lui si sta comportando in questo modo e di fatto sta trasgredendo la regola per questo motivo. (...) Molto spesso, sempre più spesso mi rendo conto che far fronte comunque **risolvere il bisogno principale, (.) preoccuparti di quella che è l'emozione che sta provando il bambino, la richiesta che lui sta avanzando (.) molto spesso risolve la situazione di tensione.** Del tipo primo invito: "Allora vieni a tavola?" "No no no." (.) ecco questo è l'adulto che si sta mettendo nell'ottica: "Ecco mi dice un'altra volta no, sta trasgredendo ancora." **Un'altra cosa è dire, come**

⁵³ Secondo Léon i fattori che influenzano le preferenze alimentari possono essere classificati in tre categorie: i fattori che riguardano l'individuo (fisiologici, biologici, psicologici e personali); i fattori esterni all'individuo (socio-economici, educativi, culturali religiosi) ; i fattori intrinseci all'alimento (l'aspetto, il gusto, la temperatura, la qualità, la quantità, la consistenza e il modo in cui è presentato). L'abitudine a servire cibi frullati in cui colori, consistenza e sapori perdono distinzione non favorisce la scoperta e la sperimentazione dei singoli alimenti (Mantovani, 1986) e non contribuisce a ad ampliare lo spettro di sapori familiari e apprezzati: i bambini spesso rifiutano alcune verdure di un certo colore rispetto ad altre. La familiarità è legata all'esperienza che si ha dell'alimento e ha un forte impatto sulle preferenze alimentari dei più piccoli. E' fortemente influenzata dalla cultura di riferimento del bambino: sono le persone che lo circondano che rendono gli alimenti a lui familiari (Léon, 2006).

⁵⁴ Chiva, M., Fischler, C., (1989), "Come si impara a mangiare?", *Bambini*, Ottobre, 33-39; Ripamonti, D., Tosi, P., (2010), *I momenti di cura nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo; Mantovani, S., (1986), "Alimentazione e benessere", *Bambini*, Maggio, 4-5; Chioetto, V., Mantovani, S., (1986), *Tra adulto e bambino: il momento del pasto*, in Mantovani, S., Musatti, T., *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*, Juvenilia, Bergamo; Caggio, F., (2005), "Parlare dei momenti di cura al nido", in *Bambini*, Maggio, 16-23; Noziglia, M., Caggio, F., (1999), "Giorno per giorno, quotidianità e creatività", *Bambini a Milano*, Junior, Bergamo; Savio, D., (1997), "Nutrirsi a Milano", *Bambini*, Febbraio, 34-37; Molina, P., (1992), "Il valore educativo dei momenti di routine", *Bambini*, Dicembre, 38-43; Bestetti, 2007.

magari mi hai visto fare forse con Alessio: “Ok, so che sei lì nell’angolo, guarda che poi ti richiamo, io intanto servo il primo”

Ric.: Era successo con Federico

D: Ecco Federico, che dopo un po’ continua ad alzarsi su e giù, io ho mollato il colpo, (.) ti lascio andare liberamente, vai, **ricordati che io ti ho in testa, ho in testa anche quello che succederà dopo, non sei completamente (...)**

Ed è proprio l'aspetto collettivo di questo momento della giornata, rispetto ad altri più individuali come le cure del corpo, a renderlo complesso e interessante: il bambino è stimolato ad imitare i compagni, a mettere alla prova le piccole regole legate a un momento di vita comunitaria – in questo caso alzarsi ripetutamente da tavola - e a sperimentare oggetti, cibi e bevande. Il gioco-sperimentazione può tradursi nel “fare travasi”, battere le posate, osservare l'espandersi di un liquido sulla tovaglia: tutte azioni interessanti per il bambino ma potenzialmente frustranti per l'adulto che alterna momenti di attenzione individuale a uno sguardo generico sulle dinamiche di gruppo.

Il comportamento trasgressivo è interpretato e gestito dall'adulto in relazione alle motivazioni del bambino. Rileviamo quindi tra le possibili interpretazioni un desiderio-bisogno insoddisfatto che il bambino non riesce a contenere e può comportare azioni devianti rispetto alle limitazioni del contesto (“A volte le regole che noi adulti replichiamo vengono infrante dal bambino, non sono altro che bisogni non colti”). Mettersi nella prospettiva del bambino comporta un decentramento dell'adulto (“[...] mi devo fermare e cercare di capire. “[...] non pensando che lui mi sta facendo un dispetto o voglia trasgredire la regola”); e l'attenzione dell'adulto sui bisogni, anche quelli legati alle sensazioni corporee, permette al bambino di sentirsi riconosciuto.

Rileviamo quindi un altro livello interpretativo, condiviso da altre educatrici, che connette la trasgressione alla ricerca di attenzioni e di interazione intima con l'adulto (“[...] in quel momento vuole attirare nuovamente la mia attenzione e fare in modo che io mi alzi lo vada a recuperare, cercando una relazione individuale”). Un terzo livello appartiene alla capacità e alla velocità di adattamento che può variare da bambino a bambino e dal tipo di cambiamento in atto (“Ad esempio prima eravamo in giardino, entrare in sezione e sedersi per qualcuno può essere rilassante, per qualcun altro può voler dire un'interruzione troppo brusca”).

Le esperienze di vita di gruppo hanno un ruolo primario nella costituzione del sistema di rappresentazioni relative a norme e valori e nei processi di internalizzazione che coinvolgono anche gli adulti significativi (Varin, 2005). Uno degli aspetti rilevanti della socializzazione primaria è quello relativo alla disponibilità a seguire le richieste degli adulti (*compliance*), che è favorita da processi positivi di interiorizzazione delle norme e da un rapporto non troppo conflittuale con l'adulto. Una scarsa disposizione (*non-compliance*) può avere un significato positivo nel senso di una rivendicazione della propria identità e autonomia, specie in certi momenti dello sviluppo qual'è quello in esame (Grusec, Goodnow, 1994)⁵⁵.

Considerazioni preliminari su emozioni, bisogni e richieste del bambino sembrano fondamentali per orientare l'intervento: esso può anche favorire il desiderio del bambino mantenendo il controllo sulla situazione e inviando un messaggio di attenzione, cura e autorevolezza (“[...] ti lascio andare liberamente, vai, ricordati che io ti ho in testa, ho in testa anche quello che succederà dopo [...]”).

3.4.2 Educatrice Elisa

Il pranzo si svolge in sezione dove i bambini sono seduti ai tavoli, un gruppo con l'educatrice di riferimento e l'altro gruppo con Elisa, educatrice che conoscono e che in questo momento sostituisce quella di riferimento.

L'educatrice stessa porta la conversazione sul momento del pasto dove, rileggendosi, ha rilevato alcune modalità di intervento poco riuscite, seppur giustificate dalla cornice dei tempi del pasto e bisogni del gruppo.

L'intervistata si riferisce alle interazioni iniziali in cui, dopo aver chiesto alla collega i posti dove i bambini si siedono abitualmente, invita Erica (2 anni e 7 mesi), che in quel momento sta piangendo, a stendersi sul materassino in un angolo della stanza e a tornare

⁵⁵ Secondo alcune ricerche un livello elevato e stabile di *non-compliance* nell'infanzia può essere uno dei predittori di problemi nel successivo sviluppo etico-sociale (Lytton, 1990, Kochanska, 1993).

quando si è tranquillizzata.

E: [...] Dopo, mentre c'erano i cambi e la questione dei letti e dunque il momento meno strutturato col gioco libero e una scansione del tempo anche per noi, in questi momenti mi accorgo che **divento più diretta e rileggendomi mi sono detta che potevo essere un po' più delicata**. Ad esempio questo è successo tantissimo durante il pranzo, con Erika ho fatto un intervento che quando l'ho letto ho visto che **mi è uscita una frase fatta malissimo, eccola qua ((legge))**: **“Erika ascolta, siamo a tavola e non puoi fare così, se vuoi calmarti vai sul materassino e quando ti calmi torni”**. È vero che io prima le avevo detto **“Erika adesso non ti capisco, quando ti sei calmata mi spieghi”** e poi l'avevo aiutata: **io in quel momento sicuramente ero presa dal fatto che a tavola c'era una situazione caotica, e le ho risposto in un modo che a me non è piaciuto**

Ric.: Cos'è che non ti è piaciuto?

E: **“Erika ascolta, siamo a tavola e non puoi fare così, se vuoi calmarti vai sul materassino e quando ti calmi torni”** che vabbe', ancora ancora (.) ma dopo che Erika si è alzata io ho detto: **“Altrimenti ci facciamo una testa così, vero Debora?”** (.) **che è vero, nel senso che è una frase uscita male di una cosa che spesso uso dicendola magari un po' meglio (.) perché altrimenti non riusciamo a mangiare e ci viene il mal di testa, c'è troppo rumore e si fatica a lavorare così. È un invito al focalizzarsi sul rumore per parlare della concentrazione. Però detta così, lei sicuramente in quel momento era in crisi e a volte capita in modo abbastanza indifferenziato, Erika fa un po' fatica a contenere questa cosa e un po' si auto-alimenta: lei parte e va. Io l'ho vista in altre occasioni e quando è più calma io le chiedo, anche se lei non risponde esattamente come ha fatto qua, se vuole venire vicino a me oppure le do un'alternativa. Quando sono estremamente calma e accogliente poi lei risponde, ma in questa situazione non riesco a farlo per il putiferio, e quindi mi è sembrato di averle dato una risposta un po' direttiva, nel senso: **“Te la cavi da sola”**, che in qualche modo ci sta, perché **Erika non è piccolissima e ha tanti strumenti****

La coralità del momento del pasto, come abbiamo rilevato nel caso precedente, concede poco spazio alla possibilità di interazioni individuali prolungate, e impone ritmi a cui non tutti i partecipanti riescono a inserirsi e adattarsi con facilità. L'educatrice pone l'accento su interventi rivedibili e migliorabili, non tanto nei contenuti, quanto nello stile comunicativo d'impatto (“diretto” e poco “delicato”). L'ipotesi che avanza l'interlocutrice è che lo stesso messaggio possa essere efficacemente veicolato pur mantenendo attenzione allo stato emotivo del ricevente (“È un invito al focalizzarsi sul rumore per parlare della concentrazione. Però detta così, lei sicuramente in quel

momento era in crisi [...]”).

L'intervistata ribadisce in altre occasioni il disappunto nel rileggere il proprio comportamento in questa circostanza (“Per non farla sembrare un'esclusione giudicante, bisogna modulare la neutralità con cui la si fa: secondo me a volte io non ce l'ho”; “Il gesto era già sufficientemente forte, potevo usare altre parole e non mi è piaciuto rileggerlo”): l'autocritica non verte tanto sull'intervento, di per sé efficace, quanto sulle modalità in cui è stato attuato. Rileggersi, in questo caso, porta la protagonista a rivedere non tanto la consuetudine ad un tipo d'intervento, ritenuto pertinente sia per il bambino che per il gruppo, quanto piuttosto la sua declinazione: il modo in cui viene espresso dall'adulto che si trova in una situazione difficile da gestire (Elisa sta sostituendo una collega e – commenterà in seguito - avverte insicurezza sulla gestione del pranzo).

Riteniamo con l'educatrice che la motivazione sia valida: il pianto di un solo bambino può creare disagio all'intero gruppo, in questo senso far notare e rendere consapevoli sulle conseguenze di un comportamento di disturbo è un primo livello d'intervento. Ad un secondo livello l'educatrice lamenta una sua elaborazione verbale poco calzante (“Mi è sembrato di averle dato una risposta un po' direttiva, nel senso: 'Te la cavi da sola'”) e motiva lo stile comunicativo adottato in relazione al contesto (“[...] io in quel momento sicuramente ero presa dal fatto che a tavola c'era una situazione caotica, e le ho risposto in un modo che a me non è piaciuto”). La possibilità di trascurare momentaneamente i bisogni del singolo a favore del gruppo, in situazione complessa da gestire, è sostenuta dalla convinzione che la bambina abbia le capacità per poter sostenere l'intensità emotiva e sapersi autoregolare senza bisogno di accudimento e contenimento (“[...] Erika non è piccolissima e ha tanti strumenti”)⁵⁶.

Si chiariscono due piani d'intervento dell'adulto, il piano collettivo e il piano individuale, dove il secondo non può mancare per l'età e il bisogno di riferimenti stabili e accoglienti ma è limitato dal gruppo che richiede il coordinamento dell'adulto per favorire la condivisione delle esperienze e la partecipazione collettiva nel rispetto di

⁵⁶ Più avanti l'educatrice spiega che l'invito ad allontanarsi è “una possibilità di calmarsi”, uno “stop”. Esso viene definito “un intervento sul comportamento ma anche per pensare i propri impulsi”: un argine alle emozioni che in quel momento il bambino non è in grado di porre e che altrimenti sarebbe di impedimento al compimento di qualsiasi situazione in atto.

tempi e limiti del contesto. Il gruppo può essere d'esempio e d'incentivo per chi non riesce ancora ad autoregolarsi o è in situazione di blocco: “vedere gli altri sdrammatizza la situazione e spinge a imitare; l'interazione con il compagno porta a scambi e aiuti reciproci carichi di piacere, di affettuosità e di divertimento [...]” (Chioetto, Mantovani, p. 70, 1986). L'esclusione temporanea dal gruppo può creare lo stimolo al ricongiungimento e la spinta a conformarsi alle regole e ai vincoli della socializzazione tra pari. In quanto tali le regole sociali sono descrittive e prescrittive: esse infatti descrivono la regolarità di un comportamento di una comunità e sono rese prescrittive attraverso una “pressione normativa”, anche se non prevedono propriamente sanzioni per chi non le rispetta, “chi trasgredisce viene anziché punito piuttosto emarginato e reso estraneo alla comunità” (Leonardi, 1984, p. 33).

Non ricevere attenzione costante può rappresentare, se gestito con consapevolezza dall'adulto, una possibilità di crescita per il bambino stesso che è portato a superare autonomamente il momento di difficoltà pur con una figura di riferimento che può intervenire in caso di disorganizzazione emotiva. L'educatrice cita un esempio di intervento di contenimento “fuori contesto” rivolto a una bambina:

“[...] la prendiamo in braccio, le parliamo, la teniamo semplicemente vicino; a volte non vogliono avvicinarsi perché sono molto arrabbiati e allora gli parli, gli stringi la mano e si fa sentire che si è disponibili, e questo in quasi tutte le situazioni fa scemare quella che secondo me, quando parte così, è un po' una reazione di rabbia o di stanchezza o magari anche di frustrazione, ma non sanno bene neanche loro che cos'è. La presenza di un adulto accomodante e disponibile tendenzialmente quieta, e con Erika sapevo che non era necessario per le sue competenze”

Il contenimento dal punto di vista dell'intervistata è composto dal contatto fisico e dal dialogo. Il contenimento è una funzione mentale attraverso la quale siamo in grado di accogliere le emozioni e di trasformarle in pensieri (Bion, 1970). E' una funzione che si attiva da una matrice relazionale, il cui prototipo è la coppia madre-bambino e a questa funzione si fa riferimento in relazione alla capacità dell'educatore di accogliere e contenere le emozioni e l'aggressività del bambino e di trasformarle in pensiero, che costituisce il significato dello scambio relazionale in quel momento. La mente del

bambino infatti ha un funzionamento potenziale che per attuarsi ha bisogno dell'adulto; necessita che un'altra persona sia disponibile ad accogliere dentro di sé, nella propria mente, le sue emozioni per restituirle pensate. In questo modo il bambino riceverà insieme ai pensieri anche il metodo per pensarli, ovvero potrà mettere in atto da solo la possibilità di tenere le emozioni dentro di sé, in uno spazio che si chiama mente, e permettere loro di legarsi insieme e di strutturarsi in pensieri. Perché ciò sia possibile conta non solo la disponibilità del bambino ad essere consolato e accolto ma anche quella dell'adulto a farsi carico delle emozioni del bambino (Arrigoni, 1997). In questo caso l'educatrice elabora le modalità con cui allontana Erica e il proprio vissuto quando fa riferimento – in un altro punto del discorso - al “fastidio” che “ha connotato negativamente” la proposta di allontanamento. Come dire che senza quella sensazione di fastidio l'invito avrebbe potuto essere rivolto in modo più “neutro”, in questo caso non connotato da emozioni di intolleranza dell'adulto.

In seguito l'educatrice indica nel pasto un momento ad alta regolamentazione e il conduttore pone domande sulla struttura normativa che lo governa:

Ric.: Quali sono le regole dello stare seduti a tavola?

E: **Si sta seduti a tavola, si aspetta il proprio turno normalmente per servirsi o per essere servito, se c'è la brocchetta dell'acqua bisogna aspettare che la brocchetta arrivi e giunga al proprio bicchiere, c'è la bavaglia o il tovagliolo**, ma una delle due bisogna metterla. Quest'ultima ad esempio è uno dei motivi (.) a volte ci sono bambini che fanno tutto il pranzo con la battaglia della bavaglia perché non la mettono, la buttano a terra, tu la metti e loro se la tolgono. **Poi devono stare seduti**, e poi c'è il fatto che quand'è finito il primo non è finito il pranzo: anche se il secondo l'hai già visto nel carrello e non ti piace, noi tendenzialmente nel piatto lo mettiamo lo stesso. Ovviamente non obblighiamo nessuno a mangiare, magari invitiamo all'assaggio, però **il gesto di stare con quel poco nel piatto lo chiediamo ai bambini**: poi se non lo vogliono allora **devono pulirsi con la manopola, togliere la bavaglia e a volte arrotolarla per metterla nell'anello**. Sono veramente tanti i punti, poi questi sono però obiettivi e non è che si pretende che lo facciano tutti //

Ric.: E finché loro mangiano il pane stanno seduti?

E: **Sì, non ci si può mai alzare con qualcosa in bocca, questa è una regola anche per motivi di sicurezza**: loro sanno che finché masticano devono stare seduti. Non è semplice, anche perché magari ci sono cose che magari a casa non succedono. (.) **magari a casa possono alzarsi mentre mangiano, o sono nei seggioloni o nei seggiolini in cui non potrebbero alzarsi da soli, (.) qui invece possono farlo**. È un terreno più difficile, **ma è anche il terreno giusto se un bambino vuole opporsi perché hanno tante possibilità. È un momento**

carico anche per la relazione, ma poi io sono sempre una sostituzione e non ho un ruolo fisso: con me questo si gioca, ma magari con meno coinvolgimento (.) perché il pasto e la nanna sono momenti in cui i bambini comunicano molto della relazione che hanno con te in quel momento. Questo rende questo tipo di interventi più delicati, perché tu lo fai e **magari riprendi questa cosa dopo**, se pensi che possa anche voler dire altro

Al pranzo sono correlate regole diverse: si sta seduti a tavola, si aspetta il proprio turno, si utilizza la brocca piccola dell'acqua in modo appropriato, si indossa la bavaglia o il tovagliolo, si sta seduti fino alla fine del pasto anche se non si è obbligati a mangiare le pietanze e alla fine del pasto si è invitati a pulirsi e a riporre la bavaglia al suo posto.

Elisa riflette sul fatto che il bambino può vivere situazioni diverse a casa ed essere abituato ad esercitare le propria libertà nella possibilità di alzarsi durante il pasto mentre al nido ciò non è possibile in quanto rientra in quelle limitazioni legate a “motivi di sicurezza”. Questo punto pone in rilievo la diversità delle regole in relazione al contesto e quindi la capacità di lettura e adeguamento che il bambino è chiamato a sviluppare come anche la possibilità che in queste fasi di comprensione della realtà insorga uno stato di confusione che tocca all'adulto interpretare correttamente per attuare interventi appropriati e chiarificatori.

Si tratta di un “momento critico” in cui si alternano la dimensione delle regole e la possibilità di sperimentare ed esercitare competenze e opposizione, “ in cui [il bambino] può fare di questa convivialità momento di gioco e di confusione, almeno per noi adulti” (Caggio, 2005).

Il riferimento alla relazione (“È un momento carico anche per la relazione, [...] i bambini comunicano molto della relazione che hanno con te in quel momento”) e tale prospettiva trova riscontro in letteratura che definisce il pasto “un indicatore della relazione” come pure del clima affettivo e relazionale di una istituzione (Escalona, 1945). Il pranzo al nido ha un valore simbolico ridotto, la relazione educativa ha un coinvolgimento affettivo infatti ridotto rispetto a quella con la figura materna, l'educatrice quindi non ha percezione di essere messa in discussione dal rifiuto del cibo e può contare sulla presenza del gruppo che stimola l'imitazione (Chioetto, Mantovani,

1986).

Un intervento di recupero è possibile nel rapporto con l'adulto si sviluppino azioni e comunicazioni verbali capaci di suscitare “la sensazione di accudimento più personale” anche a proposito delle “fatiche del pranzo”.

3.4.3 Educatrice Sara

Il pranzo si svolge in giardino. L'educatrice siede al tavolo con il suo gruppo (a distanza altri due gruppi pranzano all'aperto). Durante la conversazione il conduttore rilegge quanto avvenuto al sorteggio del “cameriere”. Il gioco di origine montessoriana aiuta i bambini a prendere parte attiva allo svolgimento del pasto ed è in genere accolto con grande entusiasmo.

- S **Ci sono dei bambini che fanno fatica quando c'è da decidere chi fa il cameriere, diciamo che quel giorno l'hanno un po' accentuata, (.) nel senso che per esempio Caterina lo fa mentre Federico non lo fa abitualmente**
- Ric.: E questa abitudine del cameriere può essere associata a quella che definiamo una regola?
- S: **Mh, sì, nel senso che è una regola**
- Ric.: Cioè loro sanno che ogni giorno qualcuno fa il cameriere e usate l'orologio
- S: No le foto che girano
- Ric.: Le foto che girano, chi è nella foto del giorno farà il cameriere. Gli viene spiegata questa cosa ed è sempre uguale
- S: **Sì, il rito è proprio quello: si prendono le foto, si gira piano piano la foto, si guarda chi è nella foto e il bambino che è nella foto fa il cameriere. E' sempre uguale, è un rituale**
- Ric.: E' un rituale e una regola insieme
- S: **E' un rituale perché si svolge sempre allo stesso modo (.) ed è una regola perché si fa a turno, si fa un po' per uno. E' solo uno che lo fa, il bambino della foto**
- Ric.: In quel momento lì tu (...) Federico secondo te perché colpisce Martina?

L'educatrice descrive accuratamente come avviene il sorteggio: vi è uno schedario con le foto dei bambini e come un calendario ogni giorno si sfoglia e compare la foto del bambino che potrà svolgere il compito. Sembra interessante notare che l'estrazione del cameriere è associata ad un rituale e a una regola insieme, dove per rituale si intende

una cerimonia che si svolge secondo un copione: prendere l'album, girare, guardare e designare il protagonista del giorno⁵⁷.

La regola invece comporta l'alternanza dei turni, in questo caso l'accesso al gioco è limitato e regolamentato con chiarezza, risulta infatti facilmente comprensibile a tutti grazie all'uso delle immagini dei partecipanti.

L'educatrice, rileggendo l'osservazione, interpreta il comportamento di Federico come segnale di disagio nella relazione con l'adulto:

S: Allora Caterina gli [a Federico] aveva portato il piatto, Federico lo aveva spinto via, e io lo avevo dato a Martina. Federico era arrabbiato. **Rivedendo l'osservazione probabilmente c'era un po' di rabbia di Federico, si era arrabbiato, era una giornata un po' particolare e probabilmente Federico cercava qualcosa con me che io non sono riuscita a dargli. E' successo che lui abbia spinto via il piatto e io l'ho dato a Martina, quindi lui si è arrabbiato per questa cosa e stava picchiando Martina perché buttava su di lei la rabbia che ha provato in quel momento rispetto al mio gesto.** Questo credo che sia successo

Ric.: E tu poi cosa fai?

S: **Quello che volevo far capire a Federico è che non era colpa di Martina innanzitutto, e non potevo permettere che picchiasse Martina, perché non si picchiano i bambini anche se siamo arrabbiati. L'ho allontanato perché lui non riusciva ad ascoltarmi. Ho pensato che prima si dovesse calmare e poi quando si fosse calmato fargli capire quello che aveva fatto e il perché delle mie azioni**

Ritorna l'intervento di esclusione al fine di ristabilire un equilibrio emotivo e rendere possibile il dialogo. In questo caso l'adulto ricostruisce l'episodio per facilitare la comprensione delle dinamiche che hanno comportato l'allontanamento dal gruppo.

Durante il pasto si verifica un secondo episodio relativo allo stesso bambino il quale è invitato a terminare la porzione nel piatto prima di servirsi altro cibo. La regola esplicitata dall'educatrice prevede che si possa scegliere cosa e quanto mangiare

⁵⁷ Di questo primo punto intendiamo sottolineare la lentezza con cui l'adulto svolge l'azione rituale e permette ai bambini di appropriarsi del senso dell'esperienza. "Nel nido la progettazione del quotidiano trova la sua massima espressione attraverso il rito inteso come unità di misura della stabilità, ingrediente indispensabile che esalta la sacralità del divenire, garantendo la certezza del qui e ora, ma aprendo all'imprevisto, al probabile; quella 'uscita di sicurezza' che consente di ritrovare l'unità con ciò che è stato temporaneamente separato, che fa vivere senza minacce l'assenza, che si trasforma da paura dell'abbandono ad attesa creativa, nella certezza che ciò che si temporaneamente interrotto, si ricongiungerà con la forza e la spinta del desiderio di ri-trovarsi, raccontandosi nuove esperienze vissute, nuovi mondi incontrati: quello dei bambini e quello degli adulti, siano essi genitori o educatori" (Marchesi, Benedetti, Emiliani, p. 151, 2002).

cercando però di evitare sprechi.

- S: **Allora penso che ci voglia del tempo, non è una cosa immediata, però penso che con il tempo, verso la fine dell'anno questa cosa può essere compresa (.) con il tempo, che si sceglie e si mangia quello che si è messo nel piatto prima di prendere altro e poi si risceglie, si prende il bis. Penso che possono comprendere perché è una scelta concreta, non è una cosa astratta. Scegli tu perché ti porzioni le cose nel piatto e quindi (.) posso immaginare che sia anche un po' una richiesta alta**
- G: Che strategie usi per arrivare a vedere un bambino che si autogestisce?
- S: **Allora inizialmente prendono le cose da soli nel vassoio, quello che avanzano glielo fai notare e questo può succedere per un po' //**
- G: Anche con Federico è successo così?
- S: **Sì io gli dicevo, guarda Federico oggi hai preso questo e questo, però oggi hai mangiato solo questo e hai avanzato questo. Poi se vedo che lui continua a porzionare e avanza le cose allora la volta successiva gli dico oggi scegli quello che vuoi mangiare, ne prendi un po' meno, (.) quando hai finito questo rifacciamo il bis. In modo tale che una quantità minore permette di regolarsi di più. (...) Fino poi ad arrivare che da soli possono scegliere e poi finire quello che hanno nel piatto**
- G: Sì
- S: **Come se fosse un po' una sorta di progressione, ripresa un po' con il mio aiuto, se vedo che questa cosa verbalmente non basta allora lo facciamo insieme, riduco un po' le porzioni, loro vedono che hanno finito. Fino a essere diciamo autonomi**
- G: E la funzione di questo processo qual'è? Dove vuoi portarli?
- S: **In primis che loro possano scegliere cosa mangiare da soli, io non li obbligo. Però ogni scelta (.) come dire se tu scegli che vuoi mangiare questo e questo sai che questa scelta deve essere completata e quindi prima completi la tua scelta e poi puoi prendere e fare un'altra scelta. L'idea è quella di rispettare la loro individualità e i loro gusti e il tentativo è quello di permettere di scegliere**
- G: Loro mostrano il desiderio di volerlo fare?
- S: Di farlo da soli sì, **sicuramente gli piace, (.) perché alle volte succede che se sono un po' di corsa mi viene l'istinto di farlo io e loro dicono "da solo". Sicuramente a loro piace prendere e mettersi la cosa nel piatto quindi una cosa un po' da grande insomma, (...) riuscire a fare questa cosa da grande gli piace.** Rispetto alla scelta, ti lascio scegliere quello che vuoi mangiare però una volta che hai scelto lo mangi, nel senso che hai questa possibilità di assecondare i tuoi gusti però devi capire che quello che tu scegli poi lo finisci prima di prendere altro

L'educatrice esplicita la dimensione temporale dell'apprendimento di prescrizioni e vincoli.

Quest'ultimo è facilitato da interventi calibrati nel tempo per l'assimilazione e il consolidamento di nuove acquisizioni: un tempo progressivo - opposto al tempo

dell'immediatezza - a cui si affianca il sostegno dell'adulto, a volte tramite, a volte facilitatore, a volte colui che dà inquadramento all'esperienza (“[...] non è una cosa immediata, però penso che con il tempo, verso la fine dell’anno questa cosa può essere compresa”); e dalla dimensione concreta dell'esperienza-nel-tempo (“Penso che possono comprendere perché è una scelta concreta, non è una cosa astratta”): l'adulto propone esperienze di apprendimento secondo le strutture cognitive dell'intelligenza sensomotoria e gli esordi del pensiero simbolico e preconettuale (Piaget, 1936, 1937, 1945).

L'autoregolazione e la capacità di discernimento è il risultato di un processo sostenuto dal pensiero e dall'azione dell'adulto e può realizzarsi grazie a tentativi e sequenze coerenti (“inizialmente prendono le cose da soli nel vassoio, quello che avanzano glielo fai notare e questo può succedere per un po’”. [...] Allora la volta successiva gli dico oggi scegli quello che vuoi mangiare, ne prendi un po’ meno, (.) quando hai finito questo rifacciamo il bis”).

Se l'intervento verbale non sortisce effetto, l'accompagnamento dell'adulto promuove consapevolezza e orienta il comportamento del bambino. In questo caso la regola è un timone che indica la direzione da seguire per giungere a un livello superiore di comprensione e intervento sulla realtà; la traiettoria è però coerente con le possibilità ed esigenze del bambino. Le strategie utilizzate riflettono le idee di progressione nel tempo, di sostegno graduale dell'adulto e di possibilità di comprensione del reale da parte del bambino.

La finalità di questi interventi è condurre a livelli maggiori di autonomia (“L’idea è quella di rispettare la loro individualità e i loro gusti e il tentativo è quello di permettere di scegliere”).

Esprimere le proprie preferenze in atti compiuti risulta dalle parole dell'educatrice un'esperienza ricercata dal bambino stesso. Quando l'adulto per esigenze contingenti si sostituisce e svolge l'azione al suo posto, il bambino reclama il diritto acquisito. Il bambino manifesta infatti desiderio e piacere nel compiere azioni “da grandi”: un fare-da-sé vissuto come privilegio e possibilità apprezzata di intervento e cambiamento sulla realtà nei piccoli gesti quotidiani (Cocever, 1990): l'esperienza ambita sembra essere quella che promuove nuove possibilità di espressione autodiretta.

3.4.4 Educatrice Cristina

Il pranzo si svolge senza interruzioni/situazioni critiche nello spazio-corridoio che collega le sezioni dove è apparecchiato il tavolo del gruppo di Cristina. La lettura congiunta del protocollo osservativo si sofferma sull'unica sequenza “calda” in cui l'educatrice invita Nubi (2 anni e 8 mesi) ad assaggiare la verdura in menù quel giorno:

- C: **Sì, allora arrivati a questo momento dell'anno (.) io penso di conoscere abbastanza bene i miei bambini (.) e di sapere quello che piace e che non piace. Mh (.) non li ho mai obbligati a mangiare niente, quello che chiedo è almeno un assaggio. A inizio anno (.) Nubi non mangiava, non assaggiava**
- Ric.: Non mangiava proprio niente?
- C: No no, (.) pane, pane pucciato nell'acqua e basta
- Ric.: Per quanto tempo è andato avanti così?
- C: Il primo mese, poi a fatica abbiamo conquistato che
- Ric.: Mentre a casa?
- C: **A casa mangiava tutto. Sono egiziani e la mamma è abbastanza rigida nell'educazione. Lei decide che Nubi deve mangiare e Nubi deve mangiare. (...) Io non ho mai fatto un intervento del genere anche se la mamma tutti i giorni mi sgridava dicendo: “No, tu maestra dire a Nubi: mangiare”. (...) Io le ho spiegato che io non l'avrei mai fatto perché quello che interessava a me (.) era che Nubi qui stesse bene (.) e che non vivesse il momento del pranzo come un obbligo a sedersi e a mangiare per forza. Quindi i primi due giorni Nubi veniva a tavola ma stava in piedi, poi pian piano ha accettato di sedersi. Non accettava minimamente che io gli offrissi il pane, l'acqua, il cibo. Io ((ride)) dovevo appoggiarli sul tavolo e lui in autonomia lo prendeva. Pian piano abbiamo ottenuto che tutto il primo lo mangia, (...) adesso sarà più o meno da febbraio marzo che chiede anche il mio aiuto, se non riesce chiede: “Cristina mi aiuti?”. Prima piuttosto non finiva di mangiare, non accettava che io lo imboccassi**
- Ric.: Però a te sembrava //
- C: **Non voleva chiedere il mio aiuto. Abbiamo fatto il suo inserimento con io che tenevo chiusa la porta e lui che piangeva disperato,(.) ma se io mi avvicinavo lui scappava. Un bambino che veniva in trasferimento da un altro nido, ma quando ha finito nell'altro nido è stato tre mesi in Egitto. Non ha più parlato italiano, ha parlato arabo. (...) La mamma si impone in maniera abbastanza forte e secondo me lui qua non accennava che io intervenissi più di tanto. Non so se pensa che tutte le donne si impongano così (.) ai figli o se per lui era la modalità che dovevo usare; (.) siccome io è una modalità che non ho usato, (.) ho rispettato i suoi tempi, lui un giorno ha deciso di prendere in mano il cucchiaino e di mangiare, un giorno ha deciso di chiedermi aiuto. Penso che il primo bacio me l'abbia dato il mese di aprile, perché io dicevo: “Nubi mi dai un bacio?” lui rideva e scappava. Quindi il fatto di assaggiare per me è importante, perché io gli ho sempre detto: “Io**

non ti obbligo, però almeno assaggiare, non sai neanche che sapore hanno.”
Quindi lui adesso lo sa, e se mi dice: “Non mangio”, allora assaggi. **Oggi per la prima volta ha mangiato tutti i pomodori. Oggi gli ho messo di fronte il piatto e la forchetta e gli ho detto: “Nubi assaggia”**

L'educatrice ricostruisce il periodo di ambientamento del bambino, giunto al nido dopo aver trascorso un trimestre in Egitto, il paese d'origine della famiglia, caratterizzato dall'impossibilità di avvicinare il bambino e dalla difficoltà a comprenderlo (Nubi al rientro in Italia parlava solo arabo).

Le prime manifestazioni di confidenza e affetto (“chiedere aiuto” e “dare un bacio”) compaiono dopo mesi, a testimonianza di una raggiunta complicità tra i due.

Anche l'assaggio sembra rientrare in quella gamma di comportamenti che nascono dalla fiducia nell'adulto e in quello che propone; la fiducia in questo caso nasce dal credere che l'adulto voglia offrire l'opportunità di sperimentare un alimento gradevole e nutriente.

Seppur a conoscenza della familiarità del bambino a stili educativi più autoritari, l'educatrice è consapevole della diversità di obiettivi e delle “minori possibilità di recupero” del rapporto bambino-educatore “di quanto non goda il rapporto con la figura primaria di attaccamento”⁵⁸.

Se la madre suggerisce un modalità di interazione direttiva, che conduca il bambino a realizzare un comportamento e si declini su un piano fattuale, l'educatrice dichiara obiettivi di altra natura, in cui la centratura è sul benessere del bambino in situazione emotivamente stressante (“quello che interessava a me era che Nubi qui stesse bene”). Rilevare differenza di stile, obiettivi e possibilità da parte dell'intervistata non sembra assumere toni giudicanti nei confronti della madre (l'educatrice si domanda se il bambino “non pensi che tutte le donne s'impongano così” e sia quindi la modalità a lui più congeniale)⁵⁹.

La richiesta di assaggio avvenuto la mattina in cui è stata condotta l'osservazione

⁵⁸ Lo stile educativo in un servizio dovrebbe aspirare ad essere “cosciente e progettato. [...] Oltre che per il fatto che l'educatrice non rappresenta la figura primaria di attaccamento, anche per una mera questione di tempo: l'educatrice divide le proprie attenzioni tra più bambini, dedicandosi a loro per un determinato numero di ore al giorno e vedendoli tutti insieme” (Chioetto, Mantovani, 1986, p. 70).

(“Gli ho messo di fronte il piatto e la forchetta e gli ho detto: 'Nubi assaggia’”) sembra ricalcare lo stile materno, notiamo però che questa è solo in apparenza una contraddizione tra dichiarato e agito. L'interazione infatti si svolge a fine anno, quando la relazione con l'adulto e la familiarità con il contesto lo permettono. In questa cornice il comportamento direttivo - il risultato di un percorso graduale - è accettato dal bambino.

In questo caso la relazione tra bambini sembra essere il canale per coinvolgere e ottenere consenso:

- C: [...] **Oggi, io lo metto sempre a mangiare vicino a Dora, perché lui con Dora ha un rapporto molto bello e a volte se io chiedo a Dora di chiedergli qualcosa ottengo. Allora lui ha visto che Dora mangiava i pomodori con il pane e mi ha chiesto il pane e li ha mangiati tutti. Quel giorno che lui ha assaggiato la zuccina per me è stata una conquista perché non le aveva mai mangiate, ha cambiato le sue modalità perché mentre prima mi diceva non assaggio e mi spingeva via il piatto, poco prima che arrivassi tu lui ha cominciato ad accettare che gli mettessi davanti il piatto con la verdura anche senza assaggiarla**

L'esempio della compagna sembra assumere il ruolo di mediazione, quasi una forma di intervento indiretto⁶⁰: “quel modo di relazionarsi come si fa tra bambini” - afferma l'intervistata più avanti – che è una risorsa per l'adulto e per il bambino in difficoltà. Per merito di questa relazione Nubi si è sforzato a parlare in italiano - “ [...] voleva giocare con lei e lei non capiva il gioco che voleva fare” - e vedendo che la compagna chiedeva

⁵⁹ Diana Baumrind (1971), in una ricerca tra le più note nel settore, ha classificato i comportamenti parentali in relazione allo sviluppo di comportamenti prosociali nei bambini. Lo stile autoritario è improntato sull'obbedienza all'autorità paterna/materna limitando ogni forma di negoziazione/discussione; raramente infatti è sollecitata l'opinione del bambino. Le altre tre categorie rappresentano lo stile permissivo, quello autorevole e quello trascurante/di rifiuto. Maccoby e Martin (1983) hanno proposto due dimensioni relative alle pratiche genitoriali: quella del controllo - i modi con cui i genitori cercano di controllare i comportamenti dei figli – che si traduce nelle polarità controllo vs autonomia, e quella relativa all'affettività – i modi con cui i genitori rispondono alle richieste/segnali dei bambini – le cui polarità sono accettazione vs rifiuto.

⁶⁰ “L'influenza dei bambini della stessa età sulle preferenze alimentari è particolarmente significativa nei bambini di 2 o 3 anni, in cui l'imitazione assume una funzione di acquisizione (permette di acquisire preferenze alimentari) ma soprattutto è uno strumento di comunicazione” (Léon, 2006, p. 19).

la vicinanza fisica dell'educatrice ha iniziato a cercare le attenzioni dell'adulto. L'intervistata descrive una modalità d'intervento indiretta e la propria capacità di decentramento: “[...] con Nubi è servita più la relazione tra pari che non con me”⁶¹.

Alla domanda se la richiesta di assaggiare possa essere considerata una regola, l'intervistata esprime le seguenti considerazioni:

C: **Sì e no, nel senso che io lo chiedo**, però se poi non assaggiano io sorvolo, **non impongo di assaggiarlo per forza**. Ad esempio se avessi obbligato Nubi non avrebbe più mangiato niente. Io so che se avessi obbligato l'altro bimbo (.) Leo mangia tutto e un giorno mi dice non mangio, su di lui insisto un po' di più (.) perché so che posso ottenere l'assaggio e la relazione tra me e lui non cambia. La regola generale è si assaggia

Ric.: Ecco la regola potrebbe essere quella. Quando io uso il termine regola ti sembra come una cosa che (.) perché tu all'inizio mi dicevi non è una regola

C: A me **più che una regola mi viene da dire è un piccolo limite, un piccolo (.) sì la regola può essere anche la parola giusta però io la vedo come qualcosa di elastico in un nido**

Ric.: Forse “regola” dà l'idea di una cosa rigida

C: Esatto (.) e non mi piace. **Il nome potrebbe essere regola, perché non mi viene un altro termine però più che una regola (.) è una mia richiesta che mi piacerebbe fosse sempre ascoltata che però se quel giorno non viene ascoltata non importa**. C'è una richiesta e c'è un'eccezione a questa richiesta. **Quello su cui io a volte sono un po' rigida sono certe cose che mettono in tranquillità me. Per dire la regola è, (.) una regola è che quando andiamo in bagno per il cambio non si corre ma ci si siede perché la mia paura è che tu cadi e ti fai male. Allora su quella sono un po' più rigida. Se vedo che ti alzi e ti appendi al lavandino dico: “No lo sai, si sta seduti sulla panchina.” Perché è anche una questione di sicurezza, del non farsi male. (.) Se una volta non vuoi assaggiare, non succede niente si può anche non assaggiare, poi mentre all'inizio dell'anno io dovevo ancora conoscere quello che piaceva e quello che non piaceva, io adesso guardando il menù so subito dirti Nubi mangia, Nubi non mangia, Nubi assaggia, Nubi non assaggia**. Quindi adesso sono anche più rilassata, sciolta nel chiedere le cose. All'inizio sono più (.) **devo capire se non assaggi perché metti un muro tra me e te e il cibo, o se non assaggi perché proprio sai già che non ti piace**

Tentando una sintesi-sistematizzazione, il concetto di regola espresso sembra assimilabile a quelli di limite o richiesta: la norma ha un connotato rigido-prescrittivo che non prevede margine di adattamento alle esigenze-possibilità evolutive contestuali

⁶¹ “Seppure il bambino possiede in se stesso i mezzi del proprio sviluppo – spiega Vayer - i modelli di azione e di comportamento sono nell'ambiente. L'altro bambino rappresenta non solo un modello o un riferimento, ma piuttosto l'altro polo della comunicazione. In tal senso è colui che permette di riconoscersi, di differenziarsi e di essere riconosciuto. Queste nozioni di modelli e di scambi spiegano perché il bambino piccolo è sempre affascinato dalla presenza dei suoi pari, e anche perché i più piccoli ricercano elettivamente i più grandi” (1993, p. 39).

individuali e collettive⁶². Dove una modalità impositiva non è riconosciuta, le uniche situazioni che giustificano un intervento senza spazio di contrattazione sono quelle che mettono a repentaglio l'incolumità del bambino e che l'adulto pone con fermezza. La norma in tutte le altre situazioni, quelle che escludono circostanze pericolose, è assoggettata a un principio evolutivo più ampio, in cui manifestazioni di devianza o svincolo sono indicatori di disagio e/o adattamento reciproco nella relazione educativa (“devo capire se non assaggi perché metti un muro tra me e te e il cibo, o se non assaggi perché proprio sai già che non ti piace”).

3.4.5 Educatrice Alice

Il pranzo si svolge in una sala adibita al pasto di tre gruppi con le rispettive educatrici. I tavoli sono disposti a semicerchio e i bambini sono rivolti verso l'educatrice che siede di fronte. Il conduttore apre la conversazione rilevando l'allineamento frontale dei bambini verso l'adulto:

Ric.: [...] il fatto che siano seduti a semicerchio, **che guardino te //**

A: **Sì, è una comodità nostra e per loro è importante perché ti hanno di fronte; i tavoli a semicerchio non ci sono, però sono fatti in questa forma a semicerchio con i trapezi e noi abbiamo la sedia con le rotelle, mentre prima avevamo la sedia fissa e con nove a tavola con questa era difficile arrivare ai tavoli. Poi ci hanno dato questa sedia a rotelle perché anche per la seduta, come sai, dobbiamo essere a norma. Il fatto che li abbiamo di fronte è importante perché il momento del pranzo a volte è critico: ci sono bambini che non lo amano tanto perché a casa hanno dei conflitti, ci sono bambini che invece ingurgitano troppo in fretta e devi cercare di rallentarli perché ingoiano alla velocità della luce**

Alla domanda sulla disposizione scelta l'educatrice esplicita l'esigenza di muoversi

⁶² “Mediante un atteggiamento di forzature – scrive Pastori - il pasto perde la sua caratteristica peculiare di essere un'esperienza di grande piacevolezza e benessere, per venire invece associata a sensazioni spiacevoli” (2004, p. 167).

con agilità da un'estremità all'altra del tavolo⁶³.

Il pranzo è descritto come situazione critica, o vissuta tale da bambini che “non lo amano tanto”, e richiede la presenza-controllo dell'adulto, (come il caso citato di un bambino che “ingurgita troppo in fretta”); se da un lato la letteratura ha individuato nel pranzo, almeno nella prima fase dell'inserimento, una possibilità di “interazione individualizzata” (Appell, David, 1973), dall'altro sembra molto accentuata per l'età dei protagonisti dell'osservazione l'idea di bambino bisognoso di cure e poco autonomo, non in grado di regolarsi sulle proprie funzioni corporee penalizzando così l'aspetto conviviale⁶⁴.

La disposizione frontale bambini-educatrice riceve consenso da parte dell'educatrice e trova riscontro nel seguente passaggio:

Ric.: Quindi tu dici che averti di fronte è importante per loro

A: **Sì per la relazione, il momento del pranzo è proprio un momento delicato come il cambio. Il momento in cui si ha una relazione un pochettino più profonda forse che non nel momento del gioco**

Ric.: E che regole ci sono nel vostro momento del pranzo?

A: **Oddio, ma (.) le regole (.) l'unica regola forse fondamentale è che si sta seduti, non si va in giro. Quella è quella dove sono, tra virgolette, più rigida: si sta seduti, a tavola si mangia seduti e ci si alza quando abbiamo finito, basta**

Ric.: Non hanno mai fatto nulla di loro iniziativa, magari un po' //

A: Eh, non l'hanno mai fatto quindi non ho mai imposto la regola. Neanche il versare l'acqua o fare cose particolari, perché anche se gli cade l'acqua o un po' di cibo: poverini, hanno i ditalini e scappano, oppure il riso; **sono cose accidentali, non hanno mai fatto delle cose per il gusto di farle e per sfidare nel momento del pranzo, ma in altri sì ((ride)). Nel momento del pranzo non mi hanno mai sfidato a tal punto da dover porre regole**

⁶³ La Goldsmied interviene sulle possibilità pratiche che consentono all'adulto di dedicarsi con piacere a questa professione sottolineando l'opportunità di arredi che lo includono nel contesto, come sedie basse su misura dotate di ruote e altri accorgimenti funzionali alla vita di comunità che non riguardano solo i piccoli ma anche “i grandi” che si occupano di loro (Goldsmied, Jackson, 1994). Esperti e formatori commentano: “Un'educatrice dovrebbe essere seduta a ogni tavolo e non dovrebbe alzarsi per l'intera durata del pranzo; ogni spostamento dell'adulto, infatti, contribuisce a destabilizzare i bambini e a far vacillare il loro senso di sicurezza. Rimanendo seduto, invece, ha la possibilità di garantire stabilità, tranquillità e di promuovere livelli di autonomia di ciascuno sostenendolo nel tentativo 'di fare da solo'.” (Ripamonti, Tosi, 2010, p.47).

⁶⁴ Sembra importante ribadire che le nostre osservazioni sono state condotte in sezione “grandi” (da 24 a 36 mesi).

Ric.: Quindi questa disposizione a semicerchio con te a semicerchio è studiata in modo che sia comodo per voi gestire i nove bambini, e anche perché loro possano //

A: **Sì, più che per la gestione la parte principale è proprio per avere una maggiore relazione con tutti, perché se ad esempio vai nella sezione dei medi, non avendo i tavoli a trapezio hanno il tavolo lungo: però lì non sono nove, al massimo sono sette come li avevo io l'anno scorso, per cui riesci ad avere una relazione completa con tutti: quando sono nove giri sempre le spalle a qualcuno fino a quando non hai servito tutti e ti metti in postazione centrale, però c'è sempre qualcuno anche per dare l'acqua**

Ric.: Dici anche quando sono a semicerchio con te?

A: Sì, quando sono a semicerchio sono proprio tutti pieni, quindi quando servi per esempio il primo del lato sinistro, quello al lato destro ce l'hai per forza di schiena. Però bene o male la relazione c'è. Poi ripeto, i bambini non mi hanno mai creato problemi, ecco. Ma veramente, io non ho mai avuto (.), cioè: posso dirlo?

Ric.: Sì, certo, puoi dire quello che vuoi

A: **Io ((ride)) in tanti anni non ho mai avuto problemi di bambini che si alzano, è sempre stata una situazione così in ventitré anni di lavoro, sennò probabilmente avrei cambiato lavoro.** Ho sempre vissuto dei momenti di gioco tranquillo, come si è visto nella sabbia; riesco a fare parecchie cose coi bambini pur avendone un buon numero, dal mio punto di vista. Con esigenze diverse (.) be', con regole diverse, però non ho mai avuto delle grandi difficoltà

Pranzo e cure del corpo – commenta l'intervistata - sono momenti in cui la relazione adulto-bambino può esprimersi attraverso gesti di intimità e complicità. Rimane però silente l'aspetto sociale del pasto che, rispetto ad altri momenti di cura più focalizzati sulla relazione a due, intensifica la trama relazionale e la complessità delle variabili in gioco rispetto a uno scambio diadico.

L'allineamento frontale dei bambini privilegia l'asse adulto-bambino e una prospettiva sul contesto, ormai superata, in cui “ci si chiedeva come evitare la competizione tra bambini e come garantire ad ognuno la giusta dose di attenzione privilegiata da parte dell'adulto” (Musatti, 1997). Prospettiva che non tiene conto dell'evidenza di altri comportamenti e fenomeni sociali; innanzitutto del grande interesse del bambino per l'altro bambino, l'identificazione con il coetaneo che percepisce come essere umano

diverso dagli adulti: un altro da sé che suscita interesse e attrazione⁶⁵.

L'obiettivo di vicinanza fisica e contatto visivo adulto-bambino sembra prioritario rispetto alla socializzazione tra pari: anche voltare la schiena mentre l'adulto sta servendo le portate è interpretata come interruzione momentanea di rapporto, e la presenza dell'adulto si manifesta anche nelle semplici azioni del pasto come quella del versare l'acqua nei bicchieri (in altri contesti sono a disposizione brocche leggere a misura di bambino facilmente sollevabili)⁶⁶.

Il bambino posto in un ambiente che favorisce l'attività auto-motivata e auto-regolata non conquista più o meno velocemente degli altri il controllo degli spostamenti e il linguaggio verbale. La differenza sta piuttosto nel fatto che l'esercizio dell'autonomia permette l'emergenza e poi lo sviluppo dei sistemi di autovalutazione, con la conseguenza dell'espressione delle capacità cognitive inscritte nelle strutture dell'essere (Montessori, 1948, 1950).

L'educatrice non riconosce una configurazione normativa al pasto in situazione comunitaria (“Oddio, ma (.) le regole (.) l'unica regola forse fondamentale è che si sta seduti, non si va in giro. [...] Nel momento del pranzo non mi hanno mai sfidato a tal punto da dover porre regole), le sue parole esprimono poca considerazione per la struttura di senso e i limiti del contesto con cui familiarizzare e a cui adeguarsi⁶⁷.

Un concetto di regola molto vicino, potremmo dire quasi sovrapponibile, al divieto: esso coincide con il richiamo di quei bambini che intenzionalmente trasgrediscono e che si pongono in rapporto di sfida con l'adulto (“Non hanno mai fatto delle cose per il

⁶⁵ Irenè Lézine e le sue collaboratrici hanno descritto sorrisi e movimenti del corpo verso i coetanei da parte di bambini di 3-4 mesi al nido (Lézine, Dubon, Josse, 1983).

⁶⁶ “Il tipo di scelta effettuata rispecchia l'idea che si ha del bambino e della funzione di nido, nonché del ruolo educativo e dell'impegno pedagogico quotidiano e dovrebbe essere guidato non da un bisogno di praticità e di velocità quanto piuttosto da un necessario richiamo all'autonomia e alla libertà di scelta e di azione dei bambini” (Terlizzi, 2010, p. 93). Sarebbe altresì opportuno che i tavoli accogliessero piccoli gruppi di bambini in modo da creare una situazione relazionale protetta e quindi favorire la relazione e la comunicazione e che la loro stessa forma e disposizione rispecchiasse le esigenze di socializzazione dei bambini, (si dovrebbero prediligere tavoli rotondi, quadrati, rettangolari, in modo che stando seduti tutti possano guardarsi in faccia), (Catarsi, 1997).

⁶⁷ Socialità e dimensione normativa assumono implicazione reciproca in ambiti di studio che definiscono l'assenza di regole il criterio più sicuro per distinguere un processo naturale da un processo culturale (Lévi-Strauss, 1946, p. 46) e poiché una cultura è una produzione sociale, essa implica l'aggregazione degli individui. Ciò vale anche per una comunità infantile affidata a persone esperte in cui si gettano i semi di una vita culturale. E di questa crescita la normatività è un elemento costitutivo.

gusto di farle e per sfidare nel momento del pranzo, ma in altri sì”), dove la trasgressione è possibile se vi è distinzione tra comportamenti accettabili, socialmente riconosciuti, e comportamenti non accettabili.

L'impressione durante l'osservazione (a seguito di alcune affermazioni dell'educatrice quali “in tanti anni non ho mai avuto problemi di bambini che si alzano, è sempre stata una situazione così in ventitré anni di lavoro, sennò probabilmente avrei cambiato lavoro”) è di bambini controllati e facilitati per i quali non sono previsti gli andamenti discontinui e le alternanze tipiche dei momenti di apprendimento: posto di fronte a questa possibilità l'adulto potrebbe non comprendere e non reggere. Se l'ordine come giusta armonia tra l'essere bambini attenti agli stimoli esterni e pronti a coglierli in qualsiasi occasione e il rispetto di piccole regole, limiti e richieste è un obiettivo a cui aspirare, non può essere contemporaneamente condizione a-priori.

Le domande sullo svolgimento del pasto hanno sondato i pensieri dell'educatrice rispetto a certe pratiche ricorrenti, alcune solo accennate come quella gioco del cameriere⁶⁸, mentre altre oggetto di maggior approfondimento:

Ric.: Sì, poi ad esempio quando tu dici ad Alejandro: “Alejandro lo devi tenere il piatto, perché questo è un piatto leggero altrimenti cade”, quel giorno c'erano i piatti di carta. In questo caso tu dici ad Alejandro quella che potrebbe essere una regola, nel senso di un comportamento da seguire //

A: **Sì, una motivazione del perché lo deve tenere**

Ric.: Sì, quanto tu credi sia importante spiegare, quando esprimi una regola?

A: Per me è fondamentale, è proprio una mia impostazione. **Se fai una cosa devi sapere anche il perché: una specie di causa effetto**

Ric.: In questo caso ad esempio? Perché Alejandro è un bambino che fa un po' fatica a tavola

A: Sì un po', **perché è ancora imboccato dalla mamma**

Ric.: A casa è ancora imboccato?

A: **Sì, ha poca autonomia a casa, è abbastanza limitato anche lui quindi può dare libero sfogo a tante cose. Però ci sono alcuni momenti in cui va purtroppo contenuto**, perché altrimenti anche le porzioni son quello che sono, se cade l'acqua non importa perché si bagna e si cambia, ma se dovesse far cadere da mangiare poi ne ho veramente più da dargliene, e per lui sarebbe un trauma ((ride)) perché lui mangia. Quindi, soprattutto in alcuni momenti, devo proprio contenerlo, **ecco perché lo osservo molto di più rispetto ad altri**

⁶⁸ In questo contesto non è stata rilevata alcuna modalità di “elezione” del protagonista-cameriere. Riscontriamo inoltre assenza di slancio e vivacità dei bambini che non si propongono come camerieri mentre in altre situazioni sembra un ruolo molto conteso, verso cui i bambini mostrano interesse. I bambini sembrano qui molto diligenti forse un po' statici e poco coinvolti.

Ric.: Sì, poi mi sembra che rispetto agli altri //

A: No, **allora nella relazione uno a uno è bravissimo**, nella relazione con il gruppo quando il gruppo è in uno stato di calma lui è tranquillo e fa il gioco, partecipa; **nella relazione del gioco libero lui ha bisogno invece di essere limitato, contenuto, perché a volte si butta per terra e addosso agli altri**, e crea delle situazioni che possono essere a volte molto difficoltose

E' chiara da un lato una linea pedagogica sul ruolo della spiegazione, ritenuta “fondamentale” (pur non essendo approfonditi quando e come dare motivazioni ai bambini: può verificarsi infatti il caso in cui porti confusione al posto di rendere chiaro un evento o un processo), dall'altro l'esempio di Alejandro, un bambino di origine sudamericana, cui viene spiegato appunto come tenere il piatto e perché, porta il ragionamento su un altro tipo di intervento volto a contenere le manifestazioni di “libero sfogo” del bambino che “a casa gode poca autonomia”. Contenimento in questo caso sembra essere utilizzato per definire un comportamento che regola e limita (Il bambino è “osservato con maggior attenzione rispetto ad altri” soprattutto in situazioni di gruppo che l'educatrice definisce di gioco libero, mentre questo non sembra verificarsi nella relazione uno a uno o in contesti tranquilli e più strutturati).

Sembra degno di nota anche il rilievo che l'educatrice pone alla comunicazione in famiglia di progressi e competenze del soggetto perché possano essere valorizzate e facilitate anche a casa:

Io ho detto: **“Guardi che qui mangia benissimo”**, mi dispiace che la mamma sia arrivata in ritardo: il pasto lo ha visto, ma non la parte precedente della sabbia (.) almeno il pranzo lo ha visto che er(a) quello a cui tenevo di più perché comunque poteva vedere che da solo aveva delle potenzialità. **Poi vuoi che non deve sporcare, ci può stare tutto quello che si vuole in una casa però educare all'autonomia è importante visto che passeranno alla scuola dell'infanzia**

Si palesa un'autonomia funzionale: una capacità che servirà in un futuro prossimo nel nuovo contesto educativo. Il ruolo della spiegazione torna in un passaggio successivo in cui si discute di interventi ricorrenti volti a spiegare lo svolgimento del mattino:

Ric.: Certo. Poi c'è il momento in cui dai l'acqua, i bambini finiscono e chiedono il bis, e adesso gli dici: “Adesso bambini vi do il secondo”. Quindi c'è l'esplicitazione di quello che avviene, e anche questa è una regolarità: il fatto che molto spesso, ci sono altri punti

nell'osservazione e poi li vedremo, in cui tu dici quello che avviene. Ad esempio in questo punto spieghi ad Alejandro: "Dopo si fa la nanna, prima andiamo in bagno e ci laviamo, adesso non sei un po' stanco?", perché è quasi finito il pasto e ad Alejandro dici questo

A: Sì, **scandisco un po' la giornata**, mi viene da scandirla perché un po' all'inizio **si fa come rituale: per dargli un'idea di quello che succederà** anche quando sono in ambientamento da piccolo. **"Vieni al nido, la mamma va a lavoro, al nido si gioca e poi si mangia, si fa la nanna, la mamma viene e vai a casa"**. È proprio una scansione giornaliera molto semplice per fargli capire come sarà la loro giornata e con chi staranno e cosa faranno. Lo stesso mi viene in mente **con il pranzo, a volte mi chiedono: "Cosa c'è di buono, Anna?" e allora a volte li anticipo e dico "Oggi di buono mangiamo questo, questo e quest'altro": mi piace renderli partecipi**

La nozione di tempo è appresa quindi attraverso un prima e un dopo scanditi da avvenimenti conosciuti e riconoscibili: successione di eventi cui i bambini partecipano ogni giorno e ogni giorno ripetuti come un "rituale".

Questa verbalizzazione aiuta dunque il bambino a comprendere le cose che accadranno e la loro successione e, secondo l'educatrice, a essere partecipe. Un bambino attivo e partecipe può quindi piano piano diventare autonomo perché aiutato a sviluppare consapevolezza sul mondo esterno. L'educatrice più avanti spiega che la stabilità di una giornata che sostanzialmente ripete i ritmi e le sequenze di tutte le altre è fonte di "rassicurazione": "questa regolarità dà sicurezza". Come argomenta Emiliani: "Le molte domande dei bambini hanno come scopo il fatto di poter partecipare alla trama di senso che gli adulti con cui essi vivono si sono costruita. Dipende dall'adulto, dal tipo di spiegazioni fornite, il fatto che il bambino apprenda ad attribuire la responsabilità a sé, agli altri, e ciò si verifica prima di tutto nelle routine quotidiane, nelle regole che le accompagnano che contengono una molteplicità di spiegazioni relative a come funziona il mondo e a cosa si deve fare per risolvere molte situazioni" (Emiliani, 2002, p. 105).

E' in evidenza un altro aspetto di regola o regolarità in cui prevale un valore di protezione:

"Sì, ma secondo me anche quella che poteva essere per esempio la regola dei sassi che non si lanciano perché fanno male, questo se si rompe taglia e ti fai male (...) anche queste regole semplici comunque fanno comprendere al bambino che c'è una persona che si occupa di loro, (.) che sa quali sono i momenti pericolosi, quelli che possono affrontare; dicendoli, spiegandoli e motivandoglieli gli dà anche una certa rassicurazione perché gli dà un limite."

3.4.6 Educatrice Elena

Il pranzo si svolge nella sala e con il gruppo di bambini precedentemente descritti (ed. Alice). Elena, arrivata quest'anno, lavora come sostituzione secondo le esigenze organizzative del servizio. Il giorno dell'osservazione le è stato assegnato per la prima volta il gruppo dei bambini più grandi.

In questo caso l'intervistata sembra svolgere un ruolo di co-conduzione in quanto introduce lei stessa temi e interazioni su cui approfondire la riflessione, come nel caso del pasto:

E: [...] allora: la bavaglia di Aron non è caduta a terra, lui l'ha lanciata. L'ho visto lanciarla a terra, per cui Giada mi ha fatto capire che era successo qualcosa, e siccome ho visto che l'aveva lanciata ho commentato: **“Aron è arrabbiato e non vuole mangiare la pappa”** (.) per quello, siccome ho visto il suo gesto che aveva qualcosa che non andava. **Quando sono andata a pulirgli il naso gli ho detto anche: “Ma ti sei arrabbiato perché volevi continuare con gli incastri?”** e lui mi ha detto di sì. E' questa cosa qui che lo ha fatto sentire riconosciuto lo ha anche calmato, cioè il fatto che io potessi rispecchiare il fatto che **“sì, hai ragione sarebbe stato bello giocare ancora con gli incastri”** e gli ho detto: **“però adesso è ora di mangiare, tutti siamo a tavola e lo sai che a quest'ora si mangia”**. Questa cosa qui lo ha tranquillizzato e infatti ha messo la bavaglia e ha mangiato

L'educatrice ricostruisce l'episodio e commenta positivamente il proprio intervento alla luce della reazione del bambino: Aron (2 anni e 7 mesi) appena tornato dopo una lunga assenza per malattia, è aiutato dall'adulto a superare una fase di *empasse*. L'educatrice verbalizza e restituisce l'emozione che il bambino sembra provare in quel momento, prima con un intervento “da lontano”, senza alzarsi da tavola, e in un secondo tempo mentre si avvicina al bambino con un gesto di cura (soffiare il naso) ripercorre l'accaduto chiedendo conferma al suo interlocutore, riconoscendo le ragioni del bambino e la situazione di contesto in cui ci sono tempi da rispettare. Il fatto che il bambino accetti poi di buon grado di infilare la bavaglia e prendere parte al pasto è il segnale di cambiamento dello stato emotivo di blocco a seguito di un intervento efficace

dell'adulto. Elena utilizza termini quali riconoscimento e rispecchiamento, per caratterizzare l'atto con cui l'adulto rende accessibili le emozioni al bambino e permette l'elaborazione di fatti e stati d'animo.

L'intervistata rileva un altro episodio centrato sul tema delle emozioni:

[...] Qui Francesco scoppia a piangere (.) sì, qui **nel momento del pasto è sempre un gran casino infatti a lui non ho detto: “Francesco, sei triste?”**. Perché comunque il cambio e il pasto sono i momenti critici perché devi gestire tanti bambini contemporaneamente e tutti vogliono la stessa cosa. In questo caso ho aspettato di vedere se Francesco, che ha delle buone risorse anche se a volte è un po' aggressivo verso gli altri bambini, riusciva ad auto consolarsi. Quando poi ho visto che si stava un po' disorganizzando sono andata a consolarlo fisicamente, perché (.) mentre con i lattanti, soprattutto durante l'inserimento, tendo a consolarli subito, a dargli subito il conforto emotivo fisico poi **man mano rallento il tempo di reazione in modo che inizino ad autoregolarsi da soli, con un bambino come lui che è un medio grande ho presupposto che avesse (.) in modo che possa avere anche lui uno spazio per capire quali sono le sue risorse per consolarsi senza l'intervento di un adulto. Però se poi si disorganizza troppo come in questo caso che non riusciva a rientrare nel suo dramma ho preferito intervenire perché aveva bisogno di un supporto di un adulto**

Ritorna una considerazione che abbiamo riscontrato in altre educatrici: il pasto associato a una situazione caotica e indicato come “momento critico” insieme ad altre della routine quotidiana come il cambio. Pasto e cambio sono affini per il coinvolgimento contemporaneo di tanti bambini e le difficoltà che il gruppo comporta sia a livello organizzativo (“gestire tanti bambini”) sia sul piano relazionale (“tutti vogliono la stessa cosa”, che sembra indicare il bisogno contemporaneo di attenzione e intervento che i bambini esprimono in queste situazioni all'adulto).

Se la componente organizzativa dei momenti di routine è gestibile grazie a una buona progettazione in base all'ambiente e al gruppo di bambini, l'aspetto relazionale più ricco e articolato del momento del pasto può comportare uno spaesamento anche per l'adulto. Elena sembra cosciente delle risorse del bambino e del tempo necessario per attivarle senza interferenza esterna mentre mostra al bambino interesse e partecipazione al suo disagio. Il sostegno dell'adulto non è solo orientato a ridurre l'impatto emotivo contingente ma presenta l'obiettivo più ampio di incentivare la comparsa di comportamenti autoregolati, individuabili nei processi psichici coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle reazioni emotive, in particolare

della loro intensità e durata (Thompson, 1994).

Le modalità e la simultaneità del soccorso (“Il tempo di reazione”) sono misurate sullo sviluppo e sulle condizioni del soggetto (il caso di un “lattante, soprattutto durante l’inserimento”, richiede modalità di conforto diverse da quelle di un bambino “medio grande”) con attenzione ai limiti e alle possibilità di “disorganizzazione emotiva”.

La disanima su qualità e opportunità di intervento-sostegno dell’adulto prosegue:

Cioè, dove non ero mai stata non nella mia storia di lavoro, ma all’interno di questo nido; per cui anche qui insomma non volevo anticipare lui però (.) cioè: (.) **il problema è che siamo in presa diretta, ogni volta bisogna notare se è in grado di riorganizzarsi, se si sta disorganizzando, invece se ha una disorganizzazione emotiva interna per cui è necessario intervenire (...) anche i litigi (.) a volte se lo risolvono da soli, a volte (.) è tutto molto discrezionale come intervento, bisogna avere sempre una grande sensibilità e una grande attenzione per capire (.) non so come dirti, rispetto alle regole non ti saprei dire se esiste una regola universale che utilizzo sempre nello stesso modo. Cioè, in questo caso Francesco non riusciva ad auto contenersi e sono intervenuta, però se avesse smesso di piangere magari poi più tardi gli avrei detto: “Tutto bene? È passato? Tutto a posto?”**, però non sarei andata lì a prenderlo in braccio perché magari in quel caso lì avrebbe già attivato delle risorse sue. Cioè non è che tutte le volte che un bambino cade e si cappotta in triciclo corro a raccoglierlo

La dimensione simultanea e contestuale dell’agire intenzionale dell’educatore non permette di elaborare la comprensione del fenomeno educativo nella sua unicità e “pianificare” risoluzioni adeguate al caso che ci si trova ad affrontare.

L’esattezza e pertinenza dell’intervento si misura nel grado di sensibilità e attenzione richieste per tracciare il giusto profilo dei diversi ambiti d’esperienza, siano essi un contrasto tra bambini o un incidente in triciclo, e delle possibilità di intervento dell’adulto.

Non sembra quindi possibile delineare un modello d’intervento (“una regola universale che vada utilizzata sempre nello stesso modo”) riferito in questo caso alle modalità di risposta dell’adulto in situazione critica.

Il discorso si sofferma poi sulla risonanza emotiva tra adulto e bambino:

E: Eh sì, perché anch’io **devo tollerare la mia ansia** (.) di gestire l’emozione

negativa di un bambino. **Non devo intervenire perché la mia ansia è alta, devo intervenire perché è quella del bambino che sta diventando insopportabile per lui (.)**

Ric.: Che sia ansia, che sia rabbia, che sia qualsiasi tipo di //

E: **Sì, e anche nelle cose che danno gioia hanno bisogno di un rispecchiamento.** Cioè per esempio stamattina scendono dallo scivolo, scesi giù sorridono e ti guardano (.) **anche lì il rimando che do deve essere della stessa quantità, non devo dargli meno o di più di quel grado che mi ha dato**

Ric.: Mh, e questo perché?

E: **E' una questione di sintonizzazione. Cerco di trovare la sintonizzazione di quel grado lì. Mh, perché se io riesco a sintonizzarmi sulla sua quantità di gioia o di soddisfazione si sente maggiormente riconosciuto (.)**

Le emozioni dell'adulto possono interferire sulla possibilità di attuare un intervento misurato sulle capacità e sui bisogni evolutivi del bambino. L'intervistata sembra avere a cuore i temi discussi e condivide con chiarezza le sue posizioni rispetto a quella che definisce "sintonizzazione" emotiva: rispecchiamento e riconoscimento riflettono la stessa qualità e quantità di sentire espressa dal bambino. Il bambino – secondo quanto espresso - si sente accettato se riconosciuto nei suoi stati d'animo e se riceve un riscontro emotivo della stessa intensità e qualità, anche nel caso di sentimenti positivi.

3.4.7 Educatrice Beatrice

Il pranzo si svolge in sezione dove pranzano due gruppi di bambini con le rispettive educatrici di riferimento. L'intervistata introduce il tema del pasto come esempio di attività in cui promuovere consuetudini che favoriscono lo sviluppo della concentrazione e della consapevolezza:

B: **[...] devo vivere il momento del pasto, e quindi lì che cos'hai? Si mangia con la forchetta, si mangia col cucchiaino, c'è la pastasciutta (.) è bello almeno. Invece si sente che i bambini a casa o mangiano davanti al televisore o fanno l'aeroplanino quando mangiano. A me sembra che sia bello mangiare al momento del pasto: anzi, hai lì tante cose che puoi mangiare, puoi bere, puoi toccare, assaggiare, senti i gusti (.) che cosa vuoi ancora?**

- Ric.: Quindi in realtà porti l'attenzione //
- B: Su quello che stai facendo in quel momento, **figurati mangiare una cosa che non sai neanche cos'è mentre guardi il televisore. Non sai se è calda o fredda, se è buona, non sai niente**

Considerazioni di carattere generale aprono il commento al pasto: esse riguardano presupposti e convinzioni pedagogiche su cui avviare un'attenta programmazione del momento di routine al fine di potenziarne le valenze formative (Molina, 1992). Primo presupposto sembra la concentrazione sull'esperienza (“vivere il momento del pasto”) di cui rileviamo strutture di pensiero e fondamenti educativi relativi all'esperienza di Lóczy⁶⁹, che molto hanno ispirato i servizi per l'infanzia del nostro paese e invitano a “tenere il bambino in situazione” grazie al sostegno verbale, al contatto visivo e alla promozione di pratiche solo in relazione al cibo (David, Appell, 1973).

Un ventaglio di scoperte ed esplorazioni cognitive costituiscono occasioni formative quali ad esempio l'utilizzo di strumenti contestuali (“si mangia con la forchetta e il cucchiaino”) favorendo lo sviluppo della motricità fine (Beller, 1995) e il riconoscimento degli alimenti e delle loro qualità (“c'è la pastasciutta”, “se è calda o fredda, se è buona”).

Le azioni (“puoi mangiare, puoi bere, puoi toccare, assaggiare, senti i gusti”), a cui corrispondono gli apprendimenti cognitivi e motori del pasto, coinvolgono direttamente tutti i nostri sensi, in primo luogo il gusto, l'olfatto, la vista, il tatto e non ultimo l'udito: il suono dei cibi croccanti è parte integrante dell'esperienza sensoriale così come il livello di rumore in una stanza da pranzo. La ricchezza del momento è resa dall'espressione che conclude il ragionamento dell'educatrice: “Che cosa vuoi ancora?”, come dire quali altre possibilità di apprendimento potrebbero arricchire un'esperienza già così completa e coinvolgente a livello sensoriale.

L'invito sembra quello a non dimenticare che anche “i sensi vanno educati imparando il piacere di riconoscere e scegliere sapori diversi” (Mantovani, 1986, p. 4). E' quindi presente un alto riconoscimento del complesso momento, culturalmente connotato,

⁶⁹ Rimandiamo al primo capitolo per una trattazione più approfondita del pensiero pedagogico dell'istituto ungherese progettato e gestito da Emmy Pikler.

associato alla nutrizione, in cui alimentazione e cibo “possono essere oggetto di conoscenza, di studio, esercizio di attività complesse e per il bambino altamente significative” (ivi, p. 5). L'intervistata allude a consuetudini familiari e alle ripercussioni che tali abitudini hanno sul comportamento del bambino al nido. La famiglia, in alcuni casi, non aiuta il bambino nel processo di comprensione di contesti e circostanze, non portando motivazioni di scelte o circostanze più ampie che contribuiscono a creare strutture di senso su cui fondare un principio di realtà: “non spiegano cosa sta succedendo, che prendono il tram invece di prendere il bus, cioè veramente (.) oppure non gli dicono: 'Adesso vado a lavorare'. Io penso che adesso nel duemilatredici le famiglie ne sapessero un po' di più, invece è un disastro”.

Più avanti la conversazione prende in considerazione aspetti relazionali, legati alla possibilità di condivisione: “[...] di solito chiedo cosa hanno fatto durante la giornata, perché magari alcuni hanno giocato in giardino o altri con me e così via: è il momento di raccogliere ciò che è stato fatto”.

Ripercorrere le attività della giornata sembra un rituale che riunisce il gruppo dopo la dispersione mattutina e favorisce un processo di sistematizzazione dell'accaduto (“raccolgere ciò che è stato fatto”) ed di elaborazione di una identità di gruppo (Restuccia Saitta, 2003, p.82) e, attraverso la narrazione, lo sviluppo delle competenze linguistiche (Molina, 1992).

Sembra inoltre che il gioco svolto durante la mattina possa richiamare facilmente l'attenzione del gruppo perché riguarda avvenimenti vissuti dai bambini e si riferisce a un passato “immediato”, presenta quindi fatti e situazioni accessibili a tutti.

La conversazione si sofferma su una sequenza in cui l'educatrice calibra i propri interventi sui tempi, le esigenze e la storia del singolo:

Ric.: Mh, e quindi poi tu dici ((legge)): **“Chelu, mangia se lo vuoi, se non lo vuoi lascialo”** quindi Chelumiel allontana il piatto. Chelumiel non parla molto. Beatrice chiede a tutti se desiderano il bis, e dice: “Chelu, tu?” e lui annuisce e tu gli dici: “Sì?” perché infatti lui non aveva detto sì, aveva solo annuito; poi tu dici: **“Te ne metto un po' qua, guarda è questo qua quello che ti ho messo”**//

B: **Però aveva già il piatto pieno**

Ric.: Aveva il piatto colmo, sì. Poi parli anche con altri e a un certo punto gli chiedi: “Chelu, basta?” e lui ha il piatto ancora pieno e non risponde, ma si capisce che non ne vuole più. Poi arriva il pesce e tu spieghi che è il pesce con le

carote, chiedi agli altri se vogliono assaggiare e se ne vogliono, e poi dici a Chelumiel: “Lo vuoi Chelu? Diamo un po’ di pesce e di carote a Chelu, così?” intendendo se così andasse bene

B: Allora, Chelu mangia sempre freddo ((ride)), nel senso che non gli piace mangiare caldo. Alcune volte quando do il primo, quando gli altri hanno finito di mangiare lui inizia

Ric.: Sì infatti c’è la scena in cui tu dici: “Il piccolo Chelu inizia a mangiare adesso, come la mettiamo?”

B: **Perché dopo infatti succede che tutti gli altri hanno finito e tu devi raccogliere e lui rimane sempre lì. Non è che mangi tantissimo**

Ric.: E tu lo colleghi al fatto che a lui piaccia mangiare freddo?

B: Da piccolo era così, la sua mamma è entrata dicendo così

Ric.: La mamma lo ha abituato così?

B: E’ lei che ha abituato lui, è successo così: lui è entrato che era piccino, aveva fatto la prima pappa //

Ric.: Quindi quanto aveva?

B: Lo allattava al seno, quindi aveva sei o sette mesi. Aveva iniziato lo svezzamento, e siccome non voleva mangiare

Ric.: Mh mh

B: Sì. **Non voleva mangiare e la mamma gli preparava la pappa, poi alla fine lo allattava al seno e dopo un pochino gliela dava, capisci?** Poi non so se questa cosa qui lui la sta portando avanti ((ride)) in questo senso, **ma non è mai arrivato affamato a tavola: lui è un bambino che non è mai affamato, gli basta poco. Non avendo fame prende anche vari materiali, ad esempio come hai visto tu il cucchiaino che poi mette in bocca, oppure alcune volte prende anche il cucchiaino e continua a batterlo per fare la musica (.) non è interessato al cibo, ma al bicchiere pieno d’acqua e ad altre cose. Ho notato che alcune volte, quando gli altri hanno già finito, inizia a mangiare un pochino, ma mai subito quando glielo dai, e questo tutti i giorni**

Ric.: Secondo te come è stato il tuo atteggiamento nei suoi confronti? Nel proporgli le cose?

B: **All’inizio so che mi ridà indietro il piatto, poi siccome ho chiesto anche a lui se ne voleva ancora mi è sembrato brutto non darglielo, perché mi ha detto di sì ed è stata l’unica volta**

Ric.: In genere lui non dice di sì al bis?

B: No, oppure **non parla**

Ric.: Non ti risponde?

B: No, **quindi anche se aveva il piatto pieno, siccome mi ha detto di sì io gliel’ho dato, anzi, gli ho fatto anche vedere dove avevo messo la cosa**

Ric.: Perché in quel momento hai valutato che fosse più importante?

B: **Eh, io ho valutato più quella cosa in quel momento: mi ha risposto ad una domanda, poi del piatto non mi interessava perché poi andava buttato lo stesso //**

Ric.: Non ti interessava tanto insegnargli //

B: A finire e a non buttare, ma mi interessava più la risposta alla mia domanda. Se l’ho data a Loid perché non dovevo darla a lui? Potevo magari dirgli benissimo: “No guarda, tu non hai finito”

Ric.: A un altro bambino magari lo avresti detto?

B: **Sì, è vero, gli avrei detto: “Guarda non hai finito quello”, sì, succede tutti i giorni. Magari anche quando chiedono “ancora”: “Ancora cosa? Il pane?”**

Il riso? No guarda, ne hai ancora quindi finisci quello e poi te lo do”; ma a Chelu no, perché lui mi ha detto sì”

L'interazione rileva il posizionamento dell'adulto a favore del dialogo, delle possibilità di apertura e d'interesse verso il cibo segnalate dal bambino (“se non lo vuoi lascialo”; come anche dare una seconda porzione senza chiedere di finire la prima e accentuare il fatto: “Te ne metto un po’ qua, guarda è questo qua quello che ti ho messo”).

La storia del bambino è presente nella mente dell'educatrice che interpreta i tempi prolungati dei pasti di Chelumiel (il nome del bambino è spesso abbreviato a “Chelu” nella conversazione) in relazione alle abitudini alimentari familiari (“Non voleva mangiare e la mamma gli preparava la pappa, poi alla fine lo allattava al seno e dopo un pochino gliela dava [...]”). Anche il bisogno poco pronunciato di alimentazione sembra vissuto dall'adulto, senza connotazione negativa, come peculiarità del bambino, il quale si dedica a sperimentare potenzialità sonore di posate e bicchieri preferendole al cibo⁷⁰. In questo caso sembra poi prevalere attenzione ai segnali d'interazione piuttosto che all'insegnamento di ritmi e consuetudini del contesto. L'intervistata dichiara uno stile consapevolmente poco normativo, in cui ha chiari obiettivi e margini d'azione, e predilige un atteggiamento di sintonizzazione e ascolto anche ai più piccoli cenni di assenso e partecipazione (“mi ha detto sì!”). Il ruolo ricettivo-passivo assunto qui dall'adulto sembra aprire uno spazio relazionale in cui anche il bambino diventa interlocutore e “può arrivare a chiedere” (Chioetto, Mantovani, 1986):

B: Chelu ha dei tempi lunghi, devi aspettare le sue risposte. Aspettiamo
Ric.: Quindi anche i tempi delle risposte di un bambino sono importanti per fare in

⁷⁰ Preferenze e comportamenti alimentari sono interpretabili secondo prospettive che scoraggiano un atteggiamento allarmista: “Non sempre quello che sembrano problemi dell'alimentazione lo sono. Spesso vengono ingigantiti dall'ansia, dall'apprensione che il bambino non si trovi bene in quel nido. Le paure nascoste, indefinibili si trasformano così in qualcosa di più concreto e controllabile: il timore che il bambino non mangi abbastanza. [...] In realtà – spiega la psicologa – non è un dramma se il bambino rifiuta qualche volta il cibo. Non è essenziale che mangi sempre e mangi tutto, per essere sicure che si trovi bene in quell'ambiente. [...] Anche i periodi di disappetenza non sono di per sé un problema [...]. Come molti altri comportamenti infantili, anche quello alimentare è soggetto a variazioni” (Vegetti Finzi, 1994, p.112-113).

modo che lui possa accettare dei ritmi, delle regole? Devi adeguarti tu ai suoi tempi e ritmi?

B: Sì, e poi **quando ne hai sette diversi li vedi che hanno tempi diversi:** alcune volte che Chelu fa così tu sai già che ha tempi diversi rispetto a Loid. **Non dico che ti fa meno arrabbiare, perché pensi che è così e quindi bisogna aspettarlo, altrimenti gli avrei tolto il piatto e via. So che per lui però, avendolo ormai da quando era piccolo, non è una questione di giornate**

Ric.: Ti aiuta a regolare le tue reazioni?

B: Sì, sicuramente (...)

Il coordinamento di tempi ed esigenze del contesto unite a quelle di ciascun bambino, non ancora in grado di calibrare le proprie attitudini in base ai ritmi della collettività, e la distinzione di costanti caratteriali da comportamenti oppositivi porta a differenziare reazioni e interventi (“perché pensi che è così e quindi bisogna aspettarlo, altrimenti gli avrei tolto il piatto e via”)⁷¹.

“Il sentimento di essere considerato è inseparabile da quello di sentirsi sicuro e di essere autonomo, essendo questo insieme di sentimenti, che anima un soggetto in certi momenti, legato all'organizzazione materiale e relazionale che dà loro origine” (Vayer, 1993, p. 180).

La regia dell'adulto sembra comprendere un'altra distinzione importante: quando soffermarsi a dare spiegazioni e quando limitarsi ad agire. Un esempio è qui fornito dall'esigenza dell'adulto di rispettare l'organizzazione del servizio che in molti aspetti influisce sulla programmazione dei momenti di routine (Terlizzi, 2010).

Ric.: Bene, abbiamo quasi finito e poi ti lascio andare. Poi c'è il momento in cui si conclude il pasto e Loid ti dice che voleva ancora il pane e tu gli rispondi: “Basta, abbiamo finito di mangiare” //

B: **“Bisogna andare in bagno”, sì**

Ric.: Voi avete dei tempi per andare in bagno?

B: **Sì, tantissimi: il bagno è praticamente uno per ventisei bambini, e quindi ho un quarto d'ora di tempo per cambiarne sette. Annamaria ha un quarto d'ora per cambiarne sette, Paola per cambiarne sei e quindi se non entri a**

⁷¹ Secondo due dei più noti studiosi del settore, “il carattere può essere visto come un termine generale che si riferisce alle modalità del comportamento. Differisce dall'abilità, che riguarda il cosa e il quanto bene del comportamento, e dalla motivazione, che giustifica il perché una persona fa quello che sta facendo. Il carattere, diversamente, riguarda il modo in cui un individuo si comporta (Thomas, Chess, 1977, p.). Alcune caratteristiche generali denotano il carattere e si riferiscono a differenze individuali che emergono in età precoce e a una certa stabilità nel tempo (Schaffer, 1996).

mezzogiorno sei fritta, perché poi devono lavare il bagno. Oltre alle regole ci sono i tempi che devi per forza rispettare

Ric.: E in genere glielo spieghi ai bambini queste cose?

B: **No, no: “Il pane è finito, dobbiamo andare in bagno”. Se lo so io che dobbiamo andare in bagno //**

Ric.: E secondo te è importante quello, che tu lo sappia?

B: Eh sì, è ora di andare in bagno, e quindi lasciano tutti la bavaglia e vanno in bagno: anzi, se alcune volte entra la commessa col carrello e inizia a raccogliere i piatti sporchi, loro pensano già che sia ora di andare in bagno ((ride)). **Appena vedono la commessa lasciano la bavaglia e si alzano**, al che io dico: “Aspetta che quando mi alzo io inizi a raccogliere i piatti”. Alcuni movimenti i bambini li vedono proprio

E' qui evidenziata la capacità dei bambini di leggere i segnali di contesto e di seguirli se avvengono con regolarità.

3.5 Implicazione formative emergenti

Il percorso euristico, come dichiarato in principio, è stato occasione di sperimentazione di un approccio formativo sui temi di ricerca. La componente formativa si è articolata in una pratica riflessiva e progressiva, in cui vi è alternanza di voci e analisi ricorsiva su agito e dichiarato, sui nodi tematici e sulle graduali scoperte e revisioni di significato.

La teoria della riflessività e il modello della razionalità riflessiva (Schön 1983; 1987) e dei successivi contributi in ambito pedagogico come *reflexive practice* si sono infatti sviluppati avendo come punto di riferimento la teoria deweyana. Il pensiero riflessivo, secondo il filosofo americano, è finalizzato a “trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa” (Dewey, 1986, p. 68). L'analisi di un “completo atto di riflessione” comporta, oltre alla fase “pre-riflessiva”, costituita da una situazione incerta, e alla fase “post-riflessiva”, costituita dalla fase finale in cui il dubbio ha trovato risoluzione, cinque altre fasi ben distinte. La fase della *suggestione* (in cui si verifica una temporanea inibizione dell'azione di fronte a una situazione critica), dell'*intellettualizzazione* (in cui la ricognizione e analisi delle circostanze conducono alla definizione del problema), dell'*idea come guida o ipotesi* (in cui attraverso la sospensione del giudizio e l'approfondimento delle supposizioni si giunge a definire vere e proprie ipotesi), del *ragionamento in senso stretto* (in cui le implicazioni delle ipotesi di lavoro trovano sviluppo nelle loro conseguenze grazie al ragionamento in senso stretto, appunto) e infine del *controllo dell'ipotesi mediante l'azione* (in cui le tesi formulate sono sottoposte a qualche forma di verifica altrimenti rimangono teorie senza evidenze dell'effettivo verificarsi delle conseguenze prevedibili in base alle ipotesi). Tali fasi, seppure non compaiano in successione rigida - una di esse potrebbe predominare sulle altre - sanciscono la validità e il rigore del pensiero riflessivo rispetto all'immediatezza e assenza di investigazione critica del *pensiero di senso comune*. A tal proposito Mortari distingue tra “un atto cognitivo che individua problemi e analizza la situazione per cercare una soluzione che sia la più efficace possibile” e “un atto

cognitivo che data una soluzione a un problema prende in esame cosa è stato fatto e cosa è stato pensato” (2009, p. 114). Nel primo caso si parla di pensiero, nel secondo di riflessione. Sulla base di tale distinzione si può ipotizzare che la pratica educativa implichi sia un pensare dell'insegnare sia una riflessione dell'insegnare. Per la nostra riflessione, appunto, il “tema pedagogico” di rilievo, a questo punto, è l'analisi di metodi e approcci che “possono effettivamente aiutare gli insegnanti e gli educatori impegnati sul campo ad acquisire, sviluppare, appropriarsi della riflessività e della capacità di indagare e di sottoporre a indagine critica i problemi posti dalla pratica” (Bove, 2009, p. 29). A tal fine abbiamo sondato il pensiero delle protagoniste sul potenziale riflessivo del processo⁷²:

ed. Silvia: [...] il fatto stesso di fare un'intervista e parlare di un argomento e rispondere a delle domande è formativo. Tutte le volte che mi trovo a dover parlare di un argomento che riguarda la mia professione rifletto al momento e rifletto dopo e quindi è un pensiero che ritorna.

Indicando proprio nell'atto di riprendere gli eventi e sondare i saperi e le convinzioni pedagogiche che orientano l'azione quotidiana con i bambini un'esperienza con un seguito e quindi più coinvolgente dell'osservazione *tout court*:

ed. Beatrice: [...] non avevo avuto questo sistema di riscontro, [...] questa possibilità di chiamarci una alla volta è stato bello, nel senso che anche qualcuno che è venuto a fare l'osservazione dopo ti abbia dato anche un riscontro, perché per noi dopo era finita lì.

Essere osservate in alcuni casi, soprattutto nel caso di un'educatrice appena inserita nel servizio, ha significato doversi confrontare con un ambiente ancora poco familiare in cui non era ancora stato possibile prendere confidenza su routine, stili d'intervento e riferimenti normativi, ammesso che si possa effettivamente rintracciare un sistema codificato, riconosciuto e accessibile:

ed. Elena: [...] ho confidato nel fatto che le colleghe mi avessero mandato dei bambini tranquilli, tra virgolette; però si tratta comunque di un bambino che non conosci e che timbro di carattere ha, se è collaborativo o no, se tende a fare spesso una certa cosa;

⁷² Gli stralci riportati sono stati estratti dalle conversazioni in piccolo gruppo avvenute nella fase conclusiva della ricerca.

(...) poi l'altra cosa che avevo detto era riguardo alla casetta [gioco simbolico] che non avevo visto come veniva gestita qui, e avendola vista in modi diversi negli altri nidi non sapevo bene come tarare l'intervento.

Di contro educatrici con esperienza professionale decennale hanno descritto la fase di osservazione-rilettura-rispecchiamento delle prassi in contesto dialogico come occasione di sostare con il pensiero su azioni, stili e interazioni assunti, consuetudinari e, in alcuni casi, impliciti, non più oggetto di controllo e indagine riflessiva:

ed. Alice: Mi è piaciuto perché ho avuto modo di vedermi dal di fuori, è una cosa che non faccio mai e non mi era mai capitato: a volte mi sento molto criticata e ho avuto modo di dare conferma che quello che faccio secondo me è quello che deve essere fatto in questo contesto. Mi è piaciuto più il fatto di potermi vedere dall'esterno; ed. Beatrice: Mh, anche a me, (.) anche perché ho rivisto e riletto e poi discusso con te ciò che è avvenuto in una giornata: per adesso erano cose che davo per scontate; ed. Cristina: “[...] a me è servito, mi ha dato la possibilità di soffermarmi su alcune cose; (...) e poi quando rileggi tutto quello che fai pensi: 'Caspita, ma inconsciamente faccio una marea di cose che non mi accorgo'. (...) Non hai il tempo quotidiano di soffermarti sull'accaduto. Qua però abbiamo dovuto rileggere un episodio e hai visto che alcune cose potevi cambiarle [...]”⁷³.

Altre ancora, seppur esperte e avvezze alle metodologie utilizzate, hanno esplicitato l'impegno e la complessità del percorso in cui è richiesto uno sforzo metariflessivo.

Il procedimento riflessivo ha posto enfasi e problematizzato quelle situazioni critiche, insolite o irrisolte, ripercorrendo il flusso del pensiero “nel corso dell'azione” (Schön, 1987, p. 56) e rendendolo accessibile ad altri, in questo caso traducendo affermazioni generiche in esempi, storie, casi e azioni da cui espandere il pensiero e su cui fondare l'analisi di variabili e costanti

ed. Silvia: No no, non è stato facile per niente, in alcuni momenti. Infatti rileggere vuol dire anche individuare quei punti in cui il pensiero è meno fluido e quindi vuol dire che ci si può riflettere.

ed. Daria: Sì, stavo pensando che è faticoso [...]. Anche riportare degli esempi, che è uno sforzo immane riproporre alla mente.

⁷³ Al contempo non abbiamo rilevato commenti sulla presenza dell'osservatore come elemento di disturbo e disagio per il contesto (ed. B: “Inerente al percorso, quando sei venuta i bambini e io non è che abbiamo molto sentito questa presenza, anzi: abbiamo fatto come nella normalità (.) e ti ripeto che se vuoi vedere altre cose del nido a me fa piacere se vieni in giornata perché vedi effettivamente quello che noi siamo”).

Alcune considerazioni hanno individuato nella lettura degli episodi riportati nei protocolli osservativi e nella successiva intervista individuale una tendenza a concentrarsi sul comportamento e sulla possibilità di migliorare l'intervento:

ed. Daria: Io a ricordo ero molto focalizzata durante [la prima] intervista su quello che di diverso avrei potuto fare: dove avevo sbagliato, dove non è stato efficace.

ed. Cristina: Quando ho riletto e registrato mi trovavo nella situazione di rileggere quello che dicevo: era strano, perché ti viene da dire che avresti potuto parlare in modo diverso.

Un esercizio di revisione fenomenica che sembra, secondo le intervistate, essere influenzata dalla vicinanza temporale tra svolgimento dei fatti, rilettura del protocollo e colloquio:

ed. Elisa: Be', sicuramente il fatto di essere più vicina all'evento ti porta a essere più concentrata sulle azioni, su questo son d'accordo. È ancora come se tu fossi in fase di elaborazione: come se stessi ancora pensando a come è andata e perché l'hai fatto.

La prima fase della riflessione ha portato a un esame del pensiero-in-azione in cui le protagoniste assumono una postura auto-valutativa che a volte si è tradotta in cambiamento di alcune consuetudini d'intervento:

ed. Elena: [...] poi mi è servito leggere l'intervista per vedere delle cose su cui era possibile riflettere ulteriormente: ad esempio riguardo alla pasta che, subito dopo l'intervista, ho cambiato il modo di farla usare; (...) dopo l'intervista non mi sono più formalizzata su quell'aspetto quando i bambini mangiano la pasta in cassetta.

Altre volte l'azione riflessiva ha condotto a una conferma di pratiche e attività con i bambini e dello stile di conduzione:

ed. Beatrice: [...] anzi, a me è piaciuto anche l'atmosfera che si era creata nel gioco, l'attenzione di alcuni bambini anche se fuori c'erano altri rumori di attrazioni che conoscevano benissimo.

In ultimo la riflessione sugli accadimenti e le routine del mattino sembrerebbe

funzionale a riportare attenzione sulle proprie consuetudini, ormai scontate, senza per questo attuare cambiamenti. Alcune abitudini d'intervento infatti sono opportune sia per i bambini, perché introducono regolarità nel contesto, sia per l'educatore, in quanto consentono di impegnare il pensiero in azioni creative e consapevoli quando necessario e possibile (Bereiter, Scardamalia, 1993, p. 145):

ed. Beatrice: [...] ho riscontrato che dicevo sempre le stesse cose ((ride)), però anche il giorno dopo sono stata attenta a quello che dicevo, e mi accorgevo che appunto sono cose mie: ti senti proprio di rileggere qualcosa che è il tuo modo d'essere e di fare, di dare delle regole e far imparare a crescere qualcuno in quel determinato modo.

La centratura sull'intervento subisce un ridimensionamento durante il dialogo a più voci, in cui la riflessione è arricchita dall'intreccio di prospettive a favore di uno scambio concettuale in cui prevale lo sforzo di sospendere il giudizio sul dato fattuale per giungere ai processi di pensiero fondanti l'azione e l'inter-azione:

ed. Elisa: Sì, secondo me quello che orienta tanto sul concetto, se posso dire la mia, in questo caso è stato il fatto di non essere soli.

La riflessione può così progressivamente svincolarsi da comportamenti e interventi ancorati e soggetti a contingenza, cornice relazionale e contestuale, e dall'analisi di risoluzioni ed effetti mediati e immediati per ponderare il pensiero che informa e sostiene intenzionalmente l'azione educativa:

ed. Daria: Rileggendo poi a distanza di tempo e leggendo anche le esperienze di Elisa e Silvia, secondo me fai un'esperienza che va a toccare più i concetti: è meno pragmatica, ti apre a quello che è uno spazio condivisibile.

Il confronto dialogico è condizione feconda che trova riscontro nelle parole di molte partecipanti; da un lato esso è il mezzo per acquisire consapevolezza e consolidare le conoscenze acquisite nella prassi:

ed. Silvia: [...] leggere quello che le colleghe dicono, l'ascoltare punti di vista differenti e discutere di strategie per me è formativo da quando ho iniziato a fare questo lavoro; l'esperienza non è solo fare, fare e fare, ma anche confrontarmi, parlare.

Da un altro punto di vista la discussione di teorie sulla prassi rende accessibili altri modi di perseguire i medesimi obiettivi educativi:

ed. Cristina: Sì, sei obbligata a metterci l'attenzione (...) anche il fatto di parlare con altre colleghe che conosci, è una possibilità di trovarti a distanza di anni con un metodo di lavoro cambiato, con una maturità professionale diversa e la possibilità di poter cogliere tanto dalle altre. È vero che i nidi di Sesto più o meno lavorano nello stesso modo: ma lavoriamo in modo diverso tutte.

Lo scambio e la circolazione di pensiero dovrebbe riguardare non solo l'esperienza personale ma, dove possibile (come il caso dei nidi di Sesto coinvolti in questa ricerca), creare congiunzione e dialogo tra strutture:

ed. Alessia: Comunque era venuto fuori in qualche corso di aggiornamento che lo scambio tra i nidi, spesso ci fanno infatti lavorare fra due nidi, aiuta molto (.) e arricchisce tutti: la stessa situazione affrontata da persone diverse ti arricchisce. Tu senti che c'è un altro modo per risolvere il problema, e ti apre.

Il confronto può quindi essere centrato sulla possibilità di applicazione di scelte e risoluzioni alternative in contesti differenti:

ed. Cristina: Ma anche perché (.) quando lavori da tanti anni in un nido ti fossilizzi sulle routine; a me viene in mente un corso dell'anno scorso fatto con un nido con cui non avevamo mai lavorato: sentire che in altri nidi si fa in modo diverso la stessa cosa ti fa venire voglia di dire: 'Proviamo. Magari viene anche a noi'. (...) Poi magari, come per la frutta, la provi e non funziona, e allora torni al vecchio metodo (...) ma è una cosa di stimolo, altrimenti poi nel nostro lavoro ti adagi su quello che fai e quello che sai, e non hai l'incentivo per fare le cose in modo diverso. Secondo me in questi anni siamo cambiate tanto.

Il processo – come descritto e interpretato dalle partecipanti - sembra nel complesso declinarsi su più livelli: il piano delle considerazioni pragmatiche-fattuali e la dimensione teoretico-concettuale:

ed. Daria: [...] quindi secondo me i processi formativi vanno proprio in queste due direzioni, forse; in un primo momento quello di fermarsi sulla prassi e sulle strategie e l'agito che tu, in quel momento come educatore metti in atto, invece in seconda battuta si arriva più in profondità su quello che sta sotto, e quindi sul pensiero.

Supposizione che trova conferma nella disanima sulle “teorie dell'azione”:
“Sembrerebbe che, quando vengono enunciate, le teorie dell'azione si presentino generalmente nella forma di sapere di casi, ma possono anche manifestarsi nella forma di discorsi teoretico-formali. Quando si strutturano nella forma di casi esemplari, il discorso che le dichiara prende una forma narrativa: si racconta un'azione educativa in relazione a un caso specifico e si esplicitano le implicazioni pratiche che conseguono al momento di ispirare le scelte educative a tali casi” (Mortari, 2009, p. 108). Le teorie dell'azione si declinano in conoscenze teoretiche quando prendono la forma di strutture argomentative sulle ragioni dell'intervento e sui criteri per fondare le decisioni in ambito didattico, o su considerazioni e scelte che chiamano in causa una riflessione etica (Sanders, MacCutcheon, 1986, p.54). I diversi livelli di analisi hanno richiamato suggestioni sulle possibilità di miglioramento e sulla replicabilità del procedimento formativo, alcune sbilanciate a favore del pensiero pragmatico-operativo e altre riferite al pensiero strategico-intenzionale che struttura il senso dell'azione educativa.

La revisione critica ha comportato quindi un cambio di prospettiva in cui le protagoniste sono state invitate a ripensare il processo euristico-formativo e la sua metodologia. Le partecipanti hanno contribuito a un ripensamento che partisse dall'esperienza appena vissuta. Sono state in questo modo elaborate proposte-riflessioni di vario tipo:

Considerazioni relative alla declinazione, riformulazione e ampliamento delle pratiche riflessive:

ed. Silvia: [...] se avessi la possibilità di leggere tutto quello che ho detto potrebbe consentirmi di scandagliare e vedere cosa oralmente dico e cosa penso più a fondo. [...] Io personalmente leggerei anche tutte le interviste di Daria e di Elisa, per fare un lavoro che va oltre me [...].

Riflessioni riguardanti la costruzione di stimoli e la formulazione e messa a fuoco di prospettive da cui osservare il fenomeno:

ed. Silvia: Sì ma poi se rileggi un testo di osservazione delle domande che mi vengono in mente per meta-riflettere possono essere: che obiettivo avevi quando hai fatto questo? Cosa pensavi? Che cosa hai raggiunto? È stato un atteggiamento efficace? Oppure porsi delle domande sul comportamento del bambino. [...] “oppure se c'è un testo scritto di osservazione anche domande relative alle ragioni per cui metti in atto, sulle letture dei bisogni che ti portano

ad agire, analizzare le azioni che vengono messe in atto dagli adulti, oppure appunto cercare esempi che tornino a quell'osservazione, del tipo 'L'altra volta ho fatto così. Si potrebbe fare in un altro modo' [...].

Considerazioni sull'andamento dei processi riflessivi, alcuni dei quali sperimentati durante la ricerca e su cui si propongono interpretazioni e approfondimenti e una definizione della portata e dell'investimento cognitivo richiesto:

ed. Daria: Anche riportare degli esempi, che è uno sforzo immane riproporre alla mente. In questo caso no, ma nel caso in cui vuoi spiegare un argomento spesso è più chiaro se chiedi all'intervistato di riportare un esempio, ma allora stesso tempo per l'intervistato è molto complicato in quanto concentrazione richiamare alla mente. Però sicuramente ha degli sbocchi più comprensibili.

In ultimo proposte di utilizzo di dispositivi euristici al fine di cogliere il maggior numero possibile di aspetti e caratteristiche del manifestarsi di un fenomeno/interazione educativa:

ed. E: [...] l'esperienza che ho fatto mi ha fatto pensare sicuramente che la trascrizione e la rilettura è molto potente, ma in questa circostanza, sul tema delle regole io personalmente sarei stata curiosa, anche se è più invasivo, di fare dei video. Secondo me un verbale aggiungerebbe moltissimo alle osservazioni, penso anche solo alla mia, soprattutto anche coi bambini più piccoli⁷⁴.

La revisione sulle pratiche di indagine ha riguardato anche i contesti dialogici e il loro potenziamento:

ed. Beatrice: Magari aprirla al collegio e arrivare a discutere tutte su delle regole che si devono bene o male avere come principali.

Il dibattito si è qui focalizzato sulla possibilità di creare un terreno comune su cui fondare il pensiero e l'azione normativa e ri-considerare la validità della peculiarità di stile e orientamento per ogni educatore:

ed. Elisa: Magari potrebbe avviare al fatto che io lavoro in un modo e la mia

⁷⁴ Sull'utilizzo del video nella ricerca nelle scienze umane e sociali si veda il contributo di Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Derry, S. H., (2007, trad. it. 2009), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Cortina Editore, Milano.

collega in un altro e il bambino si confonde: questa invece sarebbe un'opportunità per avere una linea comune più esplicita. [...] Perché è vero che ci sono regole base che, da quanto ho capito qui, condividiamo un po' tutte, ma ognuna ha uno stile diverso"; ed. Beatrice: Eh però è bello che sia così, io non potrei mai lavorare come te o come Annamaria o Paola ((ride)).

Adottare una struttura normativa condivisa e uniforme sembra anche una facilitazione per gli adulti che affidano i loro bambini al servizio e prendono parte anch'essi al sistema in modo attivo:

ed. Beatrice: Sto pensando adesso ad alcune regole che magari dai alle famiglie quando vengono in un primo contesto di comunità: per me a queste regole che dai ci devi credere; se tutti credono alla regola del braccialetto allora si porta avanti [...].

La scelta di un contesto allargato per sistematizzare i pensieri che sostengono consuetudini e l'innovazione di modelli e schemi routinari di interazione e proposta trova riscontro nelle parole delle intervistate. Esso facilita il dispiegamento di significati e l'investigazione delle teorie che informano la pratica, nello spazio protetto della ricerca (Mantovani, 2004):

ed. Elisa: Si può decidere un gruppo, tutti insieme, poi sono anche discorsi di gestione. Però concettualmente per me la preziosità dell'esperienza che tu mi hai fatto vivere, è stato il fatto che ci fossero uno spazio e un tempo, e questo garantisce moltissimo, perché garantisce l'integrazione delle informazioni e davvero la circolazione delle idee. Altrimenti le idee circolano comunque, in tutte le strutture in cui c'è vitalità, ognuno prende quello che riesce e poi alla fine secondo me si creano anche delle disarmonie: il gruppo invece cresce quando fa, banalmente, delle cose insieme.

Il sapere delle colleghe più esperte può essere altrimenti condiviso in situazioni informali in cui si rende partecipi del processo riflessivo da cui ha preso forma una precisa strategia di azione in modo frammentario e poco sistematico.

ed. Elisa: [...] se tu non hai il pensiero lo puoi dedurre, ma tante altre cose non è detto che le deduci e che le approvi, e se non hai uno spazio per dividerle e non le condividi farai fatica ad applicarle. Faccio un esempio: oggi ho parlato della manipolazione sull'espressione aiutare, e per me è stato molto utile ascoltare la visione che trovo più armoniosa che loro hanno dato su questa cosa. Io do una visione diversa che ad esempio nasce dalla mia formazione, mi

accorgo che questo mi influenza spesso: mitiga il mio pensiero ascoltare quello di altre regole. È fondamentale anche per questo secondo me fare formazione non informale, perché sei nel gruppo ed esso agisce mitigando o sottolineando degli aspetti, perché ha una forza. Altrimenti è parziale, è sempre parziale. Il mio vissuto da nuova è che questi sono i momenti in cui le cose assumono una cornice.

In sintesi potremmo dire che la possibilità di “vedersi” descritti e di pensare e spiegare a persone *insider* e *outsider* al contesto professionale le proprie scelte e convinzioni pedagogiche è un'occasione di distanza ragionata sul proprio agire, di sondare il fondamento dell'azione, di verificare credenze e convinzioni e di incrociare prospettive diverse sui temi discussi.

Crediamo inoltre che l'interesse di chi osserva, pone domande e desidera approfondire l'intenzionalità dei comportamenti registrati sia di per sé un atto di valorizzazione della professionalità delle educatrici coinvolte. L'intero processo ha permesso un progressivo chiarimento di impliciti teorici, convinzioni note e consolidate, supposizioni mai esplicitate e testate prima grazie alla ricorsività delle occasioni di riflessione, esplicitazione e confronto. Mettere in parola un pensiero mai espresso ad altri può aiutare a selezionare priorità e obiettivi del proprio lavoro e a verificare incertezze o discrepanze tra dichiarato e agito. Il confronto può aiutare il decentramento e a trovare soluzioni pratiche o a mantenere le proprie convinzioni sapendo che non sono le uniche modalità di perseguire uno stesso fine. Esso inoltre ha permesso di verificare il senso di pratiche che educatrici più giovani osservano dalle colleghe più anziane e adottano senza una piena consapevolezza dell'intenzionalità che sta dietro e che rischiano di rimanere a livello di supposizioni se non trovano uno spazio di scambio e verifica.

Il dialogo in piccolo gruppo inoltre permette di esprimere le insoddisfazioni rispetto a interventi e consuetudini, sdrammatizzando situazioni critiche e cristallizzate nella mente. Le considerazioni delle educatrici rivelano molto degli interessi, delle difficoltà e dell'orientamento individuale, alcune infatti riportano temi ricorrenti nella conversazione: temi di rilievo nella loro riflessione pedagogica del momento⁷⁵. Alcune sono portate a riflessioni teorico-formali mentre altre a considerazioni pragmatiche e

⁷⁵ Tra i temi oggetto di interesse sono emersi le modalità di intervento, l'ambito delle emozioni e dei vissuti del bambino, la centratura sulla relazione e il benessere.

radicate al contesto di appartenenza; in generale sembra comune uno stile narrativo che supporta teorie e convinzioni con esempi, interazioni, casi, storie di bambini osservati e conosciuti.

CONCLUSIONI

Se affrontare il tema dell'autonomia in modo diretto – quali sono le manifestazioni di autonomia in relazione ai diversi periodi di crescita al nido d'infanzia – può comportare una difficoltà dovuta alla complessità e ampiezza del termine, quindi uno spaesamento nell'interlocutore-educatrice che fatica a inquadrare il concetto e a produrre una definizione sistematica e comprensiva di tutti gli aspetti che osserva o cerca di sviluppare nei bambini che le sono affidati; esso può essere messo meglio a fuoco di riflesso, mediante una riflessione sugli interventi, sulle richieste, sui vincoli che limitano e contengono la vita dei piccoli in gruppo o - in egual misura - sulle possibilità offerte di azione, confronto, negoziazione, iniziativa, esplorazione libera e indipendente a favore degli stessi.

Sollecitare una definizione generica di autonomia svincolata dal dato empirico – storie, casi, comportamenti di bambini seguiti al nido e quindi messi al centro della propria riflessione giornaliera – può essere tanto spiazzante, per chi è invitato a dare una risposta o anche un punto di vista, quanto sussumere sotto il concetto di regola tutte quelle routine, consuetudini, rituali e scelte pedagogiche che rifuggono un'intenzionalità rigidamente coercitiva della richiesta pur presentando un andamento ripetitivo e regolare, appunto.

Per quanto il concetto di regola *tout court* ad un primo impatto non sia “riconosciuto” nei contesti in cui si è svolta la ricerca - non piace l'idea di educare inteso come inquadrare con accento sull'inflessibilità e sull'esattezza proprie della norma nella sua accezione comune - vi è unanime identificazione del lavoro educativo in una forma di accompagnamento del bambino volto a sostenerne la crescita secondo indicazioni più o meno restrittive e cogenti, soggette a declinazioni culturali, ma pur sempre presenti ed effettive. E' sull'impegno, sulla responsabilità, sulla costanza e sulla finalizzazione di pratiche e interazioni a scopi evolutivi che sembra innestarsi e trovare collocazione un criterio normativo adattabile e strumentale alla pedagogia dei nidi d'infanzia coinvolti nel nostro studio.

Riteniamo di poter affermare che in questo senso quello delle regole rimane ad oggi uno dei temi “caldi” insieme a quello correlato e più esteso dell'autonomia, oggetto, entrambi, di continui ri-pensamenti e ri-posizionamenti per chi è impegnato professionalmente a instaurare relazioni educative con i piccoli e di collaborazione con

le loro famiglie.

Il tema autonomia e regole sembra inoltre accentuare diversità di prospettive tra contesti educativi e famiglie, dove le seconde vengono in genere tacciate di mancanza di coerenza e impedimento a creare una autentica continuità educativa.

Non si è riscontrato un uso generalizzato e ampio del dispositivo-regola, mentre è presente la tendenza a distinguerne sfumature e a produrre adattamenti in relazione alla situazione, utilizzando concetti come limite, richiesta o informazione; esso, per rientrare tra i dispositivi pedagogici in uso, è soggetto ad attente rivisitazioni e puntualizzazioni tenendo conto delle eccezioni e deviazioni ammesse sulla base di scelte strategiche e attuate con una frequenza superiore rispetto all'aderenza al principio o alla norma. Vi è infatti attenzione ai bisogni individuali riconosciuti come indicatori dell'intervento da effettuare.

L'alternanza di interventi vincolanti-restrittivi con altri che lasciano possibilità di scelta e permettono comportamenti autodiretti conferma il carattere dialettico della dicotomia autonomia-dipendenza o libertà-limite (Bertolini, 1990). Il discorso sull'autonomia delinea il suo profilo dalle prassi educative che riguardano la trasmissione di regole e regolarità in senso ampio. L'autonomia di un bambino in questo studio risalta da ciò che è incoraggiato o scoraggiato a fare in una determinata attività, contesto, interazione della vita di gruppo e su queste basi abbiamo fondato l'analisi e le affermazioni conclusive dell'intera ricerca; in essa trova il suo scopo il processo educativo che comprende in sé la relazione, la cura, gli spazi di espressione, le strutture normative, i sistemi di lettura e interpretazione di comportamenti e stati emotivi, traducibili in azioni, interventi e strategie frutto della storia, dell'esperienza e della personale visione del mondo di cui ogni educatore è portatore.

Le azioni di indirizzo/inquadramento o di licenza/autorizzazione presentano differenze nelle modalità comunicative, nella struttura e nello scopo di attuazione. I modi in cui un educatore entra in relazione e comunica con un bambino sembrano variare notevolmente in base alla conoscenza e al legame affettivo tra i due. I casi discussi e le considerazioni delle protagoniste contemplano una varietà di interventi diretti (espressioni verbali, tono della voce, gesti, sguardi e contatto fisico) e indiretti, mediati da terzi o da oggetti e situazioni predisposti a tal fine, di cui alcuni ritenuti

significativi, efficaci e ricorrenti in relazione a finalità e contesti.

Si è potuta riscontrare la particolare incisività, secondo le parole delle intervistate, di modalità di intervento come il contatto visivo o “il gesto esemplare” delle intenzioni dell'adulto, vedi il caso di spostare leggermente la sedia quando si desidera comunicare il tentativo di allontanamento temporaneo del bambino dalla situazione di gruppo (provvedimenti, questi, attuati con sensibilità e attenzione verso la situazione complessiva del bambino mai però utilizzati in fase di ambientamento quando il solo gesto, proprio per la sua incisività, sortirebbe effetti di malessere o disorganizzazione emotiva); ma anche l'efficacia di comportamenti mediati da altri, come il caso di aiuto, esempio, sprono, rimprovero, indicazione spontanei che possono sorgere tra pari.

Abbiamo quindi potuto registrare alcuni provvedimenti-mediazioni-interazioni individuandone le finalità sintetizzabili nei seguenti punti.

1) *Spiegazione e avviso*: l'adulto pone in rilievo una situazione anomala o fuori norma; oppure esplicita indicazioni sullo svolgimento di fatti, di attività o dell'intero corso della giornata; oppure ancora vengono riprese a distanza di tempo situazioni e interazioni “critiche”; in ultimo, la situazione contraria, quando l'educatrice omette consapevolmente motivazioni e spiegazioni del suo agire o delle circostanze esterne in quanto ritenute non opportune o non necessarie per il bambino.

2) *Configurazione e supporto emotivo*: in cui l'adulto traduce in parole gli stati d'animo del bambino, consola, compensa e aiuta a gestire sentimenti di frustrazione, verbalmente oppure mediante contatto e, se necessario, contenimento fisico, o mediante la proposta di allontanamento dalla situazione origine di disagio.

3) *Affiancamento*: l'adulto è presente e partecipa, anche a distanza, senza interferire con l'operato del bambino ma attento piuttosto a svolgere una funzione tutoria e ad aprire possibilità di comprensione e azione centrate sul livello di competenze manifestate o in via di sviluppo.

4) *Coinvolgimento*: si mettono in atto tentativi per rendere attivo il bambino, favorire l'iniziativa, “tenere in situazione” e stimolare partecipazione, interesse e capacità di concentrazione.

Riteniamo inoltre che il raggiungimento delle finalità emerse sia perseguito mediante l'utilizzo da parte dell'educatrice di strategie-diversivi-varianti-deviazioni-dispositivi

che permettono lo sviluppo di consapevolezza e di adattamento al contesto, alla sua struttura normativa, alla successione e ai tempi di attività e routine ma anche del posizionamento individuale, sia esso passivo o attivo, delle possibilità di interazione, controllo e partecipazione attiva all'interno dei luoghi e dei ritmi suddetti. Il pensiero strategico si è articolato in soluzioni alternative di vario tipo: esse possono riguardare la progettazione di attività, in una cornice ripetitiva e rituale delle azioni, che promuovono la prevedibilità e riconoscibilità di schemi di comportamento e d'interazione con persone e ambiente; l'organizzazione degli spazi e delle strutture con il fine di incoraggiare o scoraggiare comportamenti, facilitare l'esecuzione di azioni e lo svolgimento di compiti giornalieri e saltuari dei bambini e degli adulti; la previsione e gestione di turni e dei tempi di attesa dal punto di vista del bambino; infine la presenza di elementi e situazioni sfidanti - magari molto attraenti e altrettanto proibiti - di cui il pensiero educativo non elimina gli elementi critici ma li inserisce nel contesto e li adopera a fini di sviluppo di comprensione, mediazione e relazione dialettica con l'esterno.

Interventi e strategie sembrano orientati a soddisfare due dimensioni del processo educativo: l'intenzionalità pedagogica, che riguarda quindi il pensiero sulla crescita e lo sviluppo dei bambini, e il livello pragmatico-organizzativo, che gestisce gli aspetti pratici e si occupa di individuare risoluzioni a problematiche ricorrenti o insolite-contingenti.

Nel complesso l'osservazione e l'approfondimento delle prassi educative uniti alle dichiarazioni delle educatrici coinvolte hanno posto in rilievo l'esistenza di un numero ristretto di regole al nido, e la focalizzazione su esperienze in cui il piacere dato dalla condivisione e dalle prime forme di socializzazione, seppur a tratti faticose per il bambino, prevalga sulla presenza di restrizioni-limiti-vincoli. Abbiamo infatti riscontrato che la regola non è accettata in alcuni casi perché nell'immaginario di alcune educatrici coincide con il divieto, mentre esistono regole che sono più simili a informazioni sullo svolgersi di eventi e attività o a convenzioni sociali che quindi presentano un carattere di adattabilità. Le uniche prescrizioni che presentano un carattere rigido, applicate senza possibilità di compromesso, sono quelle che tutelano l'incolumità; le altre - siano esse in relazione allo sviluppo di competenze sociali o

all'osservazione di vincoli logistico-organizzativi di contesto – variano per grado di intransigenza e possibilità di trasgressione e la loro gestione dipende soprattutto dalla storia e dall'esperienza delle singole educatrici. Infine di fronte a regole simili capita che si diversifichi il modo di porle.

A tal proposito il pasto sembra essere il momento di maggior regolamentazione – solo una tra le intervistate non ne intravede la struttura normativa – ed è stato quindi oggetto di approfondite discussioni.

E' comunque interessante notare che, accanto alla connotazione negativa di norme e limiti in senso restrittivo e coercitivo, è dichiarata una funzione rassicurante e contenitiva degli stessi sia per i piccoli che per gli adulti che di loro si occupano. Non è infatti una novità il fatto che i bambini siano aiutati dalla presenza di poche regole poste in modo chiaro (Mantovani, 1992; Dunn, 1988), mentre sembra meno diffusa l'idea che anche l'adulto possa applicare regole in modo generalizzato e poco elastico, soprattutto se agli esordi della propria carriera, quando in situazione di incertezza propende per la conformità a consuetudini e l'omologazione. Questa tendenza non è di per sé sbagliata ma sembra subire con la crescita dell'esperienza e della maturità professionale dell'educatrice una curvatura a favore di una maggior discrezionalità e personalizzazione degli interventi grazie all'affinata capacità di lettura delle situazioni. Oltre alla constatazione di una diversità di valutazione sui vincoli e le prescrizioni in relazione alla storia e ai vissuti dell'educatore, è riconosciuta la valenza di una condivisione della struttura normativa complessiva tra le colleghe dello stesso servizio educativo.

La regola sembra essere funzionale a far vivere un'esperienza, a garantire sicurezza, a mostrare la presenza del limite e al confronto con la frustrazione provata dal bambino. Essa appartiene al regno dell'utopia, nel suo significato etimologico di non-luogo o luogo buono, in quanto rappresenta un punto di arrivo, una tensione, senza carattere di rigidità.

La confidenza con i tempi e i livelli di adattamento di ciascun bambino si dimostra un aiuto per l'adulto a misurare reazioni e interventi senza mettere in discussione la propria autorevolezza e interpretare i comportamenti trasgressivi come provocazione, quindi a leggere più agevolmente bisogni e motivazioni, e a trarne indicazioni per un'azione

efficace risolvendo situazioni di difficoltà.

I comportamenti devianti vanno così imputati ai diversi obiettivi del bambino: il desiderio di attirare l'attenzione dell'adulto, di richiamarne la vicinanza e instaurare una relazione diadica; oppure a una carenza di concentrazione su attività e compiti. Restano infine i “bisogni non colti”, necessità esplorative o di altra natura che i bambini segnalano appena si presenti l'opportunità. Tali manifestazioni indicano agli adulti l'opportunità di proporre esperienze progettate ad hoc.

In linea di massima si riscontra la convinzione che il bambino voglia esprimere il desiderio e il piacere nel fare da sé e svolgere compiti “da grandi” secondo un processo di progressiva ricerca di autonomia attraverso esperienze ed apprendimenti che gli vengono proposti.

Le riflessioni delle intervistate sullo sviluppo progressivo delle comprensione, dell'adattamento e della capacità di negoziazione di limiti e richieste della vita di gruppo denotano una loro costante ricerca di equilibrio tra piano individuale e piano collettivo, ovvero tra bisogni, possibilità, competenze e livelli di autonomia dei singoli e andamento, struttura e obiettivi del gruppo.

Abbiamo quindi individuato due tipologie fondamentali di autonomia. Un'autonomia “funzionale” che riguarda gli interventi volti a sviluppare competenze in vista di esperienze future (ad esempio la preparazione alla scuola materna) e un'autonomia “contingente” relativa a stimoli e proposte per lo sviluppo di competenze nel qui e ora.

In aggiunta si sono riscontrate diverse altre tipologie di autonomia in relazione alle specifiche attività e circostanze⁷⁶: un'autonomia relazionale e sociale che si esplica nella capacità di chiedere aiuto, di giocare da soli in presenza di un adulto, di regolare i comportamenti di distacco e di riavvicinamento con l'adulto, di essere disponibili ad attaccamenti multipli e di provare interesse nei confronti delle persone nuove. A questa è strettamente intrecciata un'autonomia emotiva, che comprende la capacità di individuare le emozioni primarie, di tollerare le frustrazioni, di attendere e di cercare consolazione. In ultimo va considerata un'autonomia cognitiva circa lo sviluppo del pensiero logico, la capacità di produrre ipotesi e verifiche, di assumere la prospettiva

⁷⁶ Questi ultimi aspetti sono già stati individuati in letteratura (Bonica, 1987), e in questa sede ne confermiamo la validità, mentre azzardiamo l'ipotesi che alcune altre concettualizzazioni messe a tema abbiano costituito un contributo originale.

dell'altro e di rappresentazione del reale.

Nel complesso sembra delinearci il profilo di un'autonomia interdipendente, con questo termine desideriamo descrivere uno stato dello sviluppo in cui alle prime manifestazioni del Sé si alterna il bisogno di riconoscimento e di accudimento. In questo senso la relazione educativa prevede spazi di espressione e sperimentazione collettiva e individuale e di ricarica-compensazione-sostegno emotivi e affettivi.

Lo sviluppo dell'autonomia e l'educazione alle regole, secondo gli interventi e le strategie che abbiamo illustrato, si realizzano in una realtà bidimensionale: la dimensione del tempo e la dimensione della relazione.

La temporalità del processo educativo si declina nei ritmi di crescita del bambino: l'immediatezza del qui e ora; la graduale e progressiva acquisizione di competenze e consapevolezza del contesto; il tempo rituale e ripetitivo nelle attività, nell'esercizio delle abilità acquisite e nello svolgimento della giornata e quello inizialmente limitato ma con grandi potenzialità di espansione quanto a concentrazione sul gioco e a capacità di attesa; il tempo individuale nella risposta e nella reazione agli stimoli e quello ricco di variazioni, digressioni e deviazioni nell'espressione di sé in relazione con l'altro e con il mondo.

L'esperienza e la conoscenza delle caratteristiche di ogni bambino permette di calibrare dove possibile i tempi individuali in relazione al tempo della collettività che corrono lungo piani diversi. Quest'ultimo è scandito da rituali, ritmi del contesto e peculiari del gruppo ma il gruppo può fare da traino al singolo (Mantovani, 1987).

La dimensione temporale del processo educativo riguarda anche l'adulto, il tempo della sua esperienza professionale e del suo modo di gestirlo. Egli infatti può proporre interventi a lungo termine o a breve; può prediligere il tempo del gruppo al tempo individuale e viceversa; infine può programmare la durata e il ritmo di attività e routine. La dimensione della relazione copre a sua volta gli interventi volti a sviluppare la consapevolezza delle regole e lo sviluppo dell'autonomia che si innestano nel rapporto adulto-bambino. Qui l'affiatamento, la fiducia, la complicità e la conoscenza reciproca permettono l'armonizzarsi dell'intervento direttivo con l'affidarsi del bambino alle indicazioni dell'adulto.

In ultimo desideriamo esporre alcune suggestioni finali sulla meta-riflessione del

processo euristico e sulle sue implicazioni formative.

Se l'interesse che ha portato a individuare l'oggetto di questo lavoro e a delineare il percorso qui presentato è stato lo studio dello sviluppo dell'autonomia e dell'educazione alle regole e alle prime forme di socializzazione, nel corso del nostro lavoro, tuttavia, nella riflessione sul significato che andava assumendo il processo di riflessività innescato, sia per chi conduceva la ricerca sia per le interlocutrici, si sono evidenziate alcune potenzialità formative: abbiamo rilevato e tentato di documentare come le parole e le riflessioni nelle educatrici indicassero una disponibilità reale ad approfondire il nesso tra le loro convinzioni (o pedagogie), le loro pratiche e le loro interpretazioni e una progressiva consapevolezza. Questo piuttosto che condurci a conclusioni definite potrebbe aprire a ulteriori approfondimenti.

Riteniamo infatti che la struttura del percorso potrebbe essere affinata, semplificata e replicata in altri contesti e su diversi temi con esplicite finalità formative: ad esempio nella formazione di tirocinanti o educatrici novizie, che potrebbero svolgere il ruolo di osservatrici e intervistatrici e avrebbero in questo modo la possibilità di approfondire i significati relativi ai comportamenti e alle pratiche educative osservate. Un'altra possibilità da esplorare potrebbe essere costituita dalla riproduzione del percorso formativo tra educatrici dello stesso contesto dove l'educatrice più esperta svolga il ruolo di mentore di educatrici meno esperte o di tirocinanti, accompagnando questi percorsi da "restituzioni formative" per l'intero gruppo nei quali si combinino protocolli osservativi, testi narrativi e visuali⁷⁷. Il solo confronto individuale formatore/ricercatore-educatore messo in atto nella nostra ricerca appare infatti da un lato troppo dispendioso e difficilmente sostenibile in situazioni di formazione iniziale o ricorrente, ma d'altro canto le valenze formative dell'approccio che si è andato sviluppandosi possono suggerire ulteriori prospettive di riflessione, e di sperimentazione.

⁷⁷ Si veda a questo proposito Bove, C., Braga, P., Mantovani, S., Moran, M. J., "Fostering Meta-Cognition and Reflexivity in Early Childhood Professional Caregivers through Video and Text Cues", contributo in corso di pubblicazione presentato al 5th Biennial Meeting, EARLI, Milano, Università del Sacro Cuore, Settembre 2012. Il contributo fornisce alcuni dati preliminari di una ricerca in corso presso l'asilo nido Bambini-Bicocca in collaborazione con l'Università di Knoxville, Tennessee.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M., (1967), *Infancy in Uganda*, John Hopkins University Press, Baltimora.
- Ainsworth, M., (1972), "Attaccamento e dipendenza", in Ainsworth, M., (2006), *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*, Cortina Editore, Milano.
- Ainsworth, M., (1969), "Object Relations, Dependency and Attachment: Atheoretical Review of the Infant-Mother Relationship", In *Child Development*, 40, pp. 969-1025.
- Appell, G., Tardos, A., (2004), *Prendersi cura di un bambino piccolo, dall'empatia alle cure terapeutiche*, Erickson, Trento.
- Applegate, J. S., Bonovitz, J., M., (1998), *Il rapporto che aiuta. Tecniche winnicottiane nel servizio sociale*, Astrolabio, Roma.
- Allport, G., (1954), *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ammanniti Massimo, (1997), *Crescere con i figli*, Mondadori, Milano.
- Amsterdam, B., (1972), "Mirror self-image reactions before age two", *Developmental Psychology*, 5, pp. 297-305.
- Arrigoni, M., (1997), "Ruolo e funzione dell'educatrice. Un lavoro privilegiato" in Terzi, N. et al., *Il nido compie vent'anni*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Bacchini, D., (2011), *Lo sviluppo morale*, Carocci editore, Roma.
- Baldacci, M., (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bateson, G., (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Battacchi, W., (1990), "Il punto di vista della psicologia", in Bertolini, P., *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, La nuova Italia, Firenze.
- Borghi, B.Q., (1995), *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*, Volume 1, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Borghi, B.Q., (1995), *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*, Volume 2, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Battisti, P., (2002), "La gestione delle regole", *Bambini*, 1-2.
- Barone, L., Bacchini, D., (2009), *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Cortina Edizioni, Milano.
- Baumrind, D., (1971), "Current patterns of parental authority", *Developmental Psychology Monograph*, 4, pp. 1-103.
- Baumrind, D., (1980), "New direction in socialization research", *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Becchi, E. (a cura di), (1979), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano.
- Becchi, E., Bondioli, A., (a cura di), (2002), *Il tempo nella quotidianità infantile, prospettive di ricerca e studio di casi*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Becchi E., Bondioli, A., Ferrari M., (2002), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Beller, K., (1995), "Teoria e metodo delle tavole di sviluppo", in *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*, Edizioni Junior, Bergamo.

- Belmonte, B., Bernardi, B., Caggio, F., Sabetta, E., (2012), *Dialoghi tra servizi, educatrici e famiglie*, Pacini editore, Pisa.
- Bereiter, C., Scardamalia, M., (1993), *Education and Mind in the Knowledge Age*, Erlbaum, Mahwah (NJ).
- Bertolini, P., (1996), *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli, Bologna, pp. 40-41.
- Bertolini, P., (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini, P., (1990), *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, La nuova Italia, Firenze.
- Bestetti, G., (2007), *Piccolissimi al nido*, Armando Editore, Roma.
- Bettelheim, B., (1962), *Dialoghi con le madri*, trad. it. Edizioni di comunità, Milano.
- Bettelheim, B., (1987), *Un genitore quasi perfetto*, trad. it. Feltrinelli, Milano.
- Bettelheim, B., (1982) "L'influenza dell'ambiente sullo sviluppo del bambino" in Burkhardt, L., (a cura di), (1982), *abitare con i bambini*, Emme Edizioni, Milano.
- Bondioli, A., (1996), *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Bondioli, A. (a cura di), (2007), *Fare ricerca in pedagogia*, Franco Angeli, Milano.
- Bondioli, A., Ferrari, M., (2004). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Bortolotti, A., (2010), *E se poi prende il vizio? Pregiudizi culturali e bisogni irrinunciabili dei nostri figli*, Il Leone verde.
- Bosi, R., (2002), *Pedagogia al nido, sentimenti e relazioni*, Carocci, Roma.
- Bove, C., (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una oedagogia culturale*, edizioni Junior, Bergamo.
- Bove, C., (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano.
- Bove, C., Braga, P., Mantovani, S., Moran, M. J., "Fostering Meta-Cognition and Reflexivity in Early Childhood Professional Caregivers through Video and Text Cues", contributo in corso di pubblicazione presentato al 5th Biennial Meeting, EARLI, Milano, Università del Sacro Cuore, Settembre 2012.
- Bozzi, P., (1989), *Fenomenologia sperimentale*, Il Mulino, Bologna.
- Bowlby, J., (1958), "The Nature of the Child's Tie to his Mother", in *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, pp. 350-373.
- Bowlby, J., (1988), *Una base sicura, applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bowlby, J., (1969), *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Braga, P., Mauri, M., Tosi, P., (1994), *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*, Edizioni Junior, Milano.
- Braga P., Mauri M., Tosi P., (1995), *Interazione e conflitto: bambini aggressivi e adulti in difficoltà*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Brazelton T. Berry, Greenspan Stanley I., (2000) *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Brazelton T. Berry, (1989), "Il bambino nel lettone", *Bambini*, gennaio, pp. 45-47.
- Briggs, J. L., (1972), "Autonomia e aggressività nel bambino di tre anni. Il caso degli Utku", in Le Vine, R. A., New, R. S., (2009), *Antropologia e infanzia*, trad. it. Cortina,

- Milano, pp. 301-319.
- Brofenbrenner, U., (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it., Il Mulino, Bologna.
- Brofenbrenner, U. (a cura di), (2005), *Rendere umani gli esseri umani*, *Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.
- Bruner J., (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner, J., (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Camaioni, L., Di Blasio, P., (2002), *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna.
- Centro Tavistock di Londra (1977), Collana, *Mio figlio ha...da meno di un anno a tredici anni*, Armando, Roma.
- Caggio, F., Belmonte, B., Bernardi, B., Sabetta, E., (2012), *Dialoghi tra servizi, educatrici e famiglie*, Pacini Editore, Pisa.
- Carr, S., Dabbs, J., Carr, T., (1975), "Mother-infant attachment: the importance of the mother's visual field", *Child Development*, 46, pp. 331-338.
- Cambi, F., (2005), *Le pedagogie del novecento*, Laterza, Bari.
- Cambi, F., (2010), *John Dewey in Italia: la ricezione/ripresa pedagogica: letture pedagogiche*, Liguori, Napoli.
- Caronia, L., (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Cassidy, J., (1994), "Emotion regulation: influences of attachment relationships". In Fox, N., (a cura di), *The development of emotion regulation. Biological and behavioral consideration. Monographs of the society for research in Child Development*, 59, pp. 228-249.
- Catarsi, E., (1997) (a cura di), "Il momento del pranzo nell'asilo nido", in Autori vari, *Il pranzo all'asilo nido*, Comune di Viareggio, Assessorato alla pubblica istruzione.
- Catarsi, E., Fortunati, A., (2004), *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Cicogna, P.C., Occhionero, M., Cadamuro, A., (2002), "Differenze individuali nel ricordo autobiografico relativo al periodo dell'amnesia infantile", *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, agosto, pp. 257-276.
- Chitti, D, Gasparetto, M., Vergnani, M., (1998), "Generare regole non banali: un'epistemologia alternativa per l'interazione educatori-adolescenti", *Animazione sociale*, a. 28, n. 4, (122), aprile, pp. 68-79.
- Chomsky, M., (1980, trad. it. 1981), *Regole e rappresentazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Cocever, E., (1990a), *Bambini attivi e autonomi: a che cosa serve l'adulto? L'esperienza di Loczy*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cocever, E., (1990b), "L'educazione all'autonomia nel centro Loczy di Budapest", in Bertolini, P., (1990), *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, La nuova Italia, Firenze.
- Cocever, E., (2002), "Bambini e bambine al nido", in Emiliani, F., (a cura di) *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- Colombo, G., Cocever, E., Bianchi, L., (2004), *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma.
- Colombo, M., Varani, A., (2008), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica dell'insegnamento*, Junior, Bergamo.

- Contini, M., (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Corsaro, P., (2007), *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*, Carocci, Roma.
- Corsaro, W., (1997, trad. it. 2003), *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna.
- Corsaro, W., Eder, D., (1990), "Children's peer culture", in *American Review of Sociology*, 16, pp. 197-220.
- Crockenberg, S., Litman, C., "Autonomy as competence in 2 year-old: maternal correlation of child defiance, compliance and self-assertion", *Developmental psychology*, 26, pp. 961-971.
- David, M., Appel G., (1973), *Una relazione educativa insolita: Lòczy*, Edizioni Junior, Parma.
- Debesse, M., (1954), *Le tappe dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio, D., (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage Publication, California.
- Denzin, N. K., (2001), "The Reflexive Interview and a Performative Social Science", in "Qualitative Research", I, I, pp. 23-46.
- Dewey, J., (1910), *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J., (1916), *Democrazia ed educazione*, trad. it. Sansoni, Milano.
- Dewey, J., (1929) *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J., (1938), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.
- Dewey, J., (1899), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dolto, F., (1994), *Come allevare un bambino felice*, Mondadori, Milano.
- Dolto, F., (1994) *I problemi dei bambini*, Mondadori, Milano.
- Donsì Lucia, (2000), *Il bambino e le regole*, Liguori Editore, Napoli.
- D'Odorico, L., (1990), *L'osservazione del comportamento infantile*, Cortina, Milano.
- Dovigo, F., (2003), *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione nei contesti educativi*, Franco Angeli, Milano.
- Dunn, J., Munn, P., (1987), "Development of justification in disputes with mother and sibling", *Developmental Psychology*, 23, pp. 791-798.
- Dunn, J., (1988), *La nascita della competenza sociale*, trad. it. Cortina, Milano.
- Dunn, J., (2004), *L'amicizia tra bambini: la nascita dell'intimità*, Cortina, Milano.
- Emiliani, F., (a cura di), (2002), *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- Emiliani F., Molinari, L., (1995), *Rappresentazioni e affetti*, Raffaello Cortina Editori, Milano.
- Emiliani, F., Palmonari, A., (2009), *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*, Il mulino, Bologna.
- Erikson, E.H., (1963), *Infanzia e società*, Armando, Roma.
- Escalona, S.,(1945), "Feeding disturbances i very young children", *American Journal of Orthopsychiatry*, 15, 76-80.
- Estivill, E., de Béjar, S., (1999), *Fate la nanna*, Mandragora, Firenze.
- Fabbri, L., (1999), *La formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma.

- Facchinelli, E., Murano Vaiani, L., Sartori, G., (a cura di), (1971), *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Edizioni Einaudi, Torino.
- Fasulo, A., Serranò, F., (2011), *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*, Carocci, Roma.
- Fele, G., (2007), *L'analisi della conversazione*, Il Mulino, Bologna.
- Fiorilli, C., (2009), *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Fonzi, A., (1991), *Cooperare e competere tra bambini*, Giunti, Modena.
- Fortunati, A., (2006), *L'educazione dei bambini come progetto della comunità. L'esperienza di San Miniato*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Fortunati, A., (a cura di), (1998), *Il mestiere dell'educare*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Fraiberg, S., (1959), *Gli anni magici. Come affrontare i problemi dell'infanzia*, Armando, Roma.
- Freud, S., (1901, trad. it. 1966), *Psicopatologia della vita quotidiana*, trad. It., Bollati Boringhieri, Torino.
- Frisina, A., (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.
- Foucault, M., (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Fung, H., Chen, E. C.-H., (2001), "Across time and beyond skin: self and transgression in the everyday socialization of shame among Taiwanese preschool children", *Social Development*, 10, 3, pp. 420-437.
- Galardini, L., (2003), *Crescere al nido, gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci Editore, Roma.
- Gattico, E., Mantovani, S., (a cura di), (1998), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi quantitativi*, Mondadori, Milano.
- Geertz, G., (1973), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, bologna.
- Geraci, A., Surian, L., (2011), "The Developmental Roots of Fairness: Infants' Reactions to Equal and Unequal Distribution of Resources", *Developmental Science*, 14.
- Gigli, A., (2004), *Conflitti e contesti educativi. Dai problemi alle possibilità*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Gobbo, F., (2000), *Pedagogia interculturale, il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Goffman, E., (1981), *L'arte del parlare*, Il Mulino, Bologna.
- Goldman, R., et.al., (2007), *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Cortina, Milano.
- Goldsmied, E., Jackson S., (1994), *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Grazzani Gavazzi, I., Riva Crugnola, C., (2011), *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza, percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*, Unicopli, Milano.
- Grazzani Gavazzi, I., (2009), *Psicologia dello sviluppo emotivo*, Il Mulino, Bologna.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., Mainard, A., (2003), "Cultural pathways through universal development", *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.
- Grusec, Joan E., Goodnow J.J., (1994), "Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view", *Developmental Psychology*, 30(1), pp.4-9.

- Gubrium, J. F., Holstein, J. A., (1997), *The language of qualitative method*, Oxford University Press.
- Hamlin, K., Wynn, K., Bloom, P., (2008), "Social Evaluation by Preverbal Infants", *Nature*, 450.
- Harkness, S., Super, C., Van Tijen, N., (2000), "Individualism and the Western mind reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child", *New directions for Child and Adolescent Development*, 87, 23-29.
- Hoffman, M. L., "The contribution of empathy to justice and moral judgment", in Eisenberg, N., Strayer, J., (a cura di), *Empathy and its development*, Cambridge University Press, Cambridge, GB.
- Hoffman, M., (2000), *Empatia e sviluppo morale*, Il Mulino, Bologna.
- Holmes, J., (1993), *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, Cortina Editore, Milano.
- Honneger Fresco, G., (2006), *Facciamo la nanna, quel che conviene far sapere sui metodi per far dormire il vostro bambino*, Il Leone Verde.
- Honneger Fresco, G., (2002), *Un nido per amico, come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare se stessi*, Edizioni La Meridiana, Molfetta.
- Inghilleri, P., (2009), *Psicologia culturale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Isaacs, S., (1948), *Genitori e fanciulli*, Giunti, Firenze.
- Isaacs, S., (1929), *Dalla nascita ai sei anni*, Giunti, Firenze.
- Isaacs, S., (1933), *Lo sviluppo sociale dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze.
- Juul, J., (1998), *Eccomi! Tu chi sei? Limiti, vicinanza, rispetto tra adulti e bambini*, Feltrinelli, Milano.
- Kagan, J., (1981), *The second year. The emergence of self-awareness*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Kagan, J., Lamb, S., (1987), *The emergence of morality in young children*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Kagan, J., (1988), *La natura del bambino. Psicologia e biologia dello sviluppo infantile*, Einaudi.
- Kagitcibasi, C., (2005), "Autonomy and relatedness in cultural context: implications for self and family", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kagitcibasi, C., (2007), *Family, self, and human development across cultures. Theory and applications*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah New Jersey.
- Kanizsa, S.,
- Kartner, j., Keller, H., Yovsi, R. D., (2010), "Mother-infant interaction during the first three months: the emergence of culture-specific contingency patterns", *Child Development*, 81, Number 2, 540-554.
- Keller, H., (2003), "Socialization for competence: cultural models of infancy", *Human Development*, 46, 288-311.
- Keller, H., Lamm, B., (2005), "Parenting as the expression of socio-historical time: the case of German individualisation", *International Journal of Behavioral Development*, 29, 238-46.
- Killen, M., Wainryb, C., (2000), "Independence and interdependence in diverse cultural context", *New directions for Child and Adolescent Development*, 87, 5-21.
- Kochanska, O., (1993), "Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience", *Child Development*, 64, pp. 325-347.

- Kopp, C.B., (1982), "Antecedents of self-regulation: a developmental perspective", *Developmental Psychology*, 18, pp. 199-214.
- Kopp, C.B., (2002), "Commentary: the codevelopment of attention and emotion regulation", *Infancy*, 3, pp. 199-208.
- Kvale, S., (1996), *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Leonardi, P., Corsale, M., Sgritta, G.B., Simion, F., Benelli, B., Aiello, A. M., (1984), *Regole e socializzazione. Conoscenza e processi educativi*, Loescher editore, Torino.
- Le Vine, R. A., New, R. S., (2009), *Antropologia e infanzia*, trad. it. Cortina, Milano.
- Levi-Strauss, (1969), *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano.
- Lévinas, E., (1971, trad. it. 1980), *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano.
- Lincoln, Y., Guba, E., (1985), *Naturalistic inquiry*, Sage publication, London.
- Liu, M., Chen, X., Rubin, K., H., Zheng, S., Cui, L., Dan, L., Chen, H., Wang L., (2005), "Autonomy vs connectedness-oriented parenting behaviors in Chinese and Canadian mothers", *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6), 489-495..
- Liverta Sempio, O., (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezione dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Liverta Sempio, O., Cavalli, G., (2005), *L'osservazione psicologica in ambito educativo*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Lumbelli, L., (2001), "Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale", in
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A., (1975, trad. it. 1978), *La nascita psicologica del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lytton, H., (1990), "Child and parent effects in boys' conduct disorder: a reinterpretation", *Developmental Psychology*, 26, pp. 683-695.
- Maccoby, F., (1980), *Social Development*, Harcourt, Brace, Jovanovich, New York.
- Manetti, M., (a cura di), *Le ricerche per l'infanzia. Soggetti, contesti, rappresentazioni sociali e metodi*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Mantovani, G., (1998), *L'elefante invisibile*, Giunti, Firenze.
- Mantovani, S., (1998), "La relazione educativa tra adulto e bambino nella prima età", in Marsicano, S., (a cura di), *Elementi di psicopedagogia*, Franco Angeli, Milano, pp. 369-388.
- Mantovani, S., Saitta, L., Bove, C., (2003), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Franco Angeli, Milano.
- Mantovani, S., (2003), "Pedagogia e infanzia", in Bellattalla L., Genovesi, G., Marescotti, E., *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Franco Angeli, Milano.
- Mantovani, S., (2000), "La relazione con il bambino", in AA.VV., *Appunti per una ricerca degli stili educativi*, Edizione Cuem, Milano, pp. 29-45.
- Mantovani, S., Gattico, E., (a cura di), (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- Mantovani, S., Barbieri, M. S., (1978), "Osservare: perché e come", *Infanzia*, n.29.
- Mantovani, S., (1992), "I limiti e le regole" in AA.VV., *Il bambino tra autorità e libertà*, Edizione Volontà, Milano.
- Mantovani, S., (1997), "Ruolo e funzione dell'educatrice. Una pedagogia del benessere", in Terzi, N., (a cura di), *Il nido compie vent'anni*, Edizioni Junior, Bergamo.

- Mantovani, S., (2007), "Pedagogy", In New, R.S., Cochran, M., (a cura di), *Early Childhood Education. An international encyclopedia*, Vol 4, Westport, Praeger Publisher, pp. 1114-1118.
- Mantovani, S., Musatti, T., (1987), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Juvenilia, Bergamo.
- Mantovani, S., Gandini, L., Pope Edwards, C., (2003), *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Mantovani, S., (2009) "prefazione all'edizione italiana", in Le Vine, R. A., New, R. S., (2008), *Antropologia e infanzia*, trad. it. Cortina, Milano, pp. IX-XVII.
- Mantovani, S., (1997), "Uno strumento per la conoscenza del bambino e la programmazione delle attività", in Borghi, B.Q., *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Mantovani, S., (1976), *Asili nido. Psicologia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli.
- Mantovani, S., (2006), "Educazione familiare e servizi per l'infanzia", in Catarsi, E., (a cura di), *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?*, pp. 71-80.
- Marchesi, F., Benedetti, A., Emiliani, F., (2002), "L'asilo nido: un servizio per la prima infanzia", in Emiliani, F., *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma, pp. 133-155.
- Markus, H.R., Kitayama, S., (1991), "Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation", *Psychological Review*, 98(2), pp. 224-253.
- Marsh, P., Rosser, E., Harrè, R., (1984), *Le regole del disordine*, Giuffrè, Milano.
- Mashford-Scott. A., Church, A., (2011), "Promoting children's agency in early childhood education", *Novitas Royal*, 5(1).
- Massa, R., (a cura di), (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Mckenna, J. J., (2011), *Di notte con tuo figlio*, Il leone verde.
- Merriam, S. B., (2009), *Qualitative research, a guide to design and implementation*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Merrill, B., Linden, W., (2012), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano.
- Mezirow, J., (1991, trad. it. 2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano.
- Miller, A., (1993), *La chiave accantonata*, trad. it. Garzanti, Milano.
- Miller, A., (1989), *Il bambino inascoltato*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino.
- Molinari, L., (2007), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Montessori, M., (1948), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori, M., (1952), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori, M., (1950), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano.
- Montessori M., (1935), *Manuale di pedagogia scientifica*, Morano, Napoli.
- Morelli, G. A., et al., (1992), "Cultural variation in infants' sleeping arrangement: questions of independence", *Developmental Psychology*, 28, pp. 604-613.
- Mortari, L., (2009), *Ricercare e riflettere: la formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Mortari, L., (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L., (2010), *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, Education Sciences & Society.
- Mortari, L., (2012), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari, L., (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*,

- Carocci, Roma.
- Moscovici, S., (1989), *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Musatti T., Mantovani, S., (1986), *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*, Juvenilia, Bergamo.
- Musatti T., Mantovani, S., (1983), *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*, Juvenilia, Bergamo.
- New, R.S., Cochran, M., (a cura di), (2007), *Early Childhood Education. An international encyclopedia*, Westport, Praeger Publisher.
- Nigris, E., (a cura di), (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Oyserman, D., Coon, H. M., Kimmelmeier, (2002), "Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses", *Psychological Bulletin*, 128 (1), pp. 3-72.
- Pastori, G., (2004), "Idee e pratiche di svezzamento", in Bove, C., *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una oedagogia culturale*, edizioni Junior, Bergamo.
- Pati, L. (a cura di), (2008), *Educare i bambini all'autonomia*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Piaget, J., (1932), *Il giudizio morale nel fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Piaget, J., (1936), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze.
- Piaget, J., (1937), *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Piaget, J., (1945), *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Piaget, J., (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino.
- Pikler, E., (1988), *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*, Red Edizioni, Como.
- Pikler, E., (1980), *Per una crescita libera: l'importanza di non interferire nella libertà di movimento dei bambini fin dal primo anno di vita*, Cortina, Milano.
- Pistorio, B., Baumgartner, E., (2006), "Quando un compagno mi provoca o la maestra mi rimprovera. Strategie di risposta in età prescolare", in Manetti, M., (a cura di), *Le ricerche per l'infanzia. Soggetti, contesti, rappresentazioni sociali e metodi*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 35-48.
- Pontecorvo, C., (1979), *Università e formazione continua degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo, C., (a cura di), (1984), *Regole e socializzazione*, Loescher Editore, Torino.
- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M. K., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamente, M. R., et al, (2002), "Maternal caregiving and infant security in two cultures", *Developmental Psychology*, 38, 67-78.
- Potter, J., Hepburn, A., (2005), "Qualitative Interviews in Psychology: Problems and Possibilities", *Qualitative Research in Psychology*, 2, pp. 281-307.
- Pranzini, V., (1990), "L'educazione all'autonomia nello scautismo"; in Bertolini, P., *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, La nuova Italia, Firenze.
- Quaglino, P., (2005), *Fare formazione*, Cortina, Milano.
- Quinto Borghi, B., (1995), *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*, Volume 1, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Quinto Borghi, B., (1995), *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*, Volume 2, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Reddy, V., (2010), *Cosa passa per la testa di un bambino, emozioni e scoperta della*

- mente, Raffaello Cortina, Milano.
- Reflexive Practice bove p. 26
- Restuccia Saitta, L., (2003), "Accogliere un bambino", in Galardini, L., *Crescere al nido, gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci Editore, Roma.
- Ripamonti, D., Tosi, P., (2010), *I momenti di cura, nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Riva M. G., (2005), *Il lavoro pedagogico*, Guerini scientifica, Milano.
- Riva, M. G., (2004), *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano.
- Riva, M. G., (2011a), "Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica", in *Rassegna di Pedagogia*, 18 (1-2), pp. 161-178.
- Riva, M. G., (2011b), "Responsabilità", in *Pedagogia Oggi* (1-2), pp. 157-175.
- Riva Crugnola, C., (2007), *Il bambino e le sue relazioni, attaccamento e individualità tra teoria e osservazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Riva Crugnola, C., (1993), *Lo sviluppo affettivo del bambino, tra psicoanalisi e psicologia evolutiva*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rogoff, B., (2006), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rogoff, B., (2003, trad. it. 2004), *La natura culturale dello sviluppo*, trad. it. Cortina, Milano.
- Rogoff, B., Mosier, C. E., (2003), "Privileged treatment of toddlers: cultural aspects of individual choice and responsibility", *Developmental Psychology*, 39 (6), pp.10047-1060.
- Rossi, B., (2002), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari.
- Rorty, R., (1991), *Scritti filosofici*, vol. 2, Laterza, Roma-Bari.
- Rorty, R., (1991), *Scritti filosofici*, vol. 1, Laterza, Roma-Bari.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., Morelli, G., (2000), "Attachment and culture. Security in the United States and Japan", *American Psychologist*, 55 (10), pp. 1093-1104.
- Rousseau, J. J., (1989), *Emilio, o, Dell'educazione*, Armando, Roma.
- Saarni, C., (1999), *The development of social competence*, Guilford Press, New York.
- Sanders, D., MacCutcheon, (1986), "The Development of Practical Theories of Teaching", in *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, I, pp. 50-67.
- Saraceno, C., (1978), *Alla scoperta dell'infanzia: la socializzazione del bambino. Esperienza e teoria delle comuni infantili*, De Donato, Bari.
- Schaffer, R., (1996) *Lo sviluppo sociale*, Cortina, Milano.
- Schaffer, R., (2008), *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano..
- Schaffer, R., (2005), "La socializzazione attraverso l'interazione", In Ugazio, V., *Manuale di psicologia dell'età evolutiva. Prima infanzia*, Angeli, Milano.
- Schön, D. A., (1987), *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Sheridan, M. D., (1993), *Dalla nascita ai cinque anni. Le tappe fondamentali dello sviluppo*, Cortina, Milano.
- Shweder, R.A., Mahaptra, M., Miller, J. G., (1987), "Culture and moral development", in Kagan, J., Lamb, S., *The emergence of Moral Concepts in Young Children*,

- University of Chicago Press, Chicago.
- Silverman, D., (2000), *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Silverman, D., (2000), *Interpreting Qualitative Data. Method for Analysing Talk, Text and Interpretations*, Sage Publications, Londra.
- Silverman, D., (2001, trad. it. 2008), *Manuale di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Sirna Terranova, C., (1997), *Pedagogia interculturale, concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano.
- Smetana, J.G., (1989), "Toddler's Social Interactions In The Context Of Moral And Conventional Transgressions In The Home", *Developmental Psychology*, 25 (4), pp.499-508.
- Sorkhabi, N., (2005), "Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: analysis of cultural explanations of parent socialization effects", *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6), 552-563.
- Sorzio, P., (2005), *La ricerca qualitativa in educazione, problemi e metodi*, Carocci, Roma.
- Spitz, R. A., (1975), *Il no e il si. Saggio sulla genesi della comunicazione*, trad. it., Armando, Roma.
- Sroufe, A. L., (2000), *Lo sviluppo delle emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Stern, W., (1924), *Psychology of early Childhood*, Holt, New York.
- Strandell, H., (2000),
- Tarozzi, M., Mortari, L., (a cura di), (2010), *Phenomenology and Human Science Research Today*, Zeta Books, USA-Romania.
- Terlizzi, T., (2010), *Didattica del nido d'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Terzi, N. et al., (1997), *Il nido compie vent'anni*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Terzi, N., (2006), *Prospettive di qualità al nido*, Junior, Bergamo.
- Thompson, R.A., (1994) , "Emotional regulation: a theme in search of definition". Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, n.2-3 (Serie 240).
- Tobin, J. J., Wu, D.Y.H., Davidson, D.H., (1989) *Infanzia in tre culture*, trad. it. Cortina, Milano.
- Tobin, J. J., Hsueh, Y., Karasawa, M., (2009), *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, United States*, University Press of Chicago, Chicago.
- Tosi, P., (1995), "Alcune questioni teoriche", in Braga P., Mauri M., Tosi P., *Interazione e conflitto: bambini aggressivi e adulti in difficoltà*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Trincherò, R., (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Tronick Ed, (2007), *Regolazione emotiva, nello sviluppo e nel processo terapeutico*, Cortina, Milano.
- Vayer, P., (1993), *Il principio dell'autonomia e l'educazione*, Edizioni scientifiche Ma.Gi, Roma.
- Varin, D., (2005), *Ecologia dello sviluppo e individualità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Vegetti Finzi, S., Battistin, A., (1997), *A piccoli passi*, Mondadori, Milano.
- Vygotskij, L., (1978), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- Vygotskij, L., (1934), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Vygotskij, L., Leontjev, A., Lurija, A., (1974), *Psicologia e pedagogia*, Editori riuniti, Roma.
- Wallon, H., (1970), *L'origine del carattere nel bambino*, Editori Riuniti, Roma.
- Winnicott, D., (1971), *Colloqui con i genitori*, trad. it. Cortina, Milano.

- Winnicott, D., (1957), *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, trad. it. Armando, Roma.
- Winnicott, D., (1974), *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma.
- Winnicott, D., (1987), *I bambini e le loro madri*, Cortina, Milano.
- Whiting, J. W. M., (1964), "The effects of climate on certain cultural practices", in Goodenough, W.H. (a cura di), *Exploration in cultural anthropology: essays in honor of George Peter Murdock*, McGraw-Hill, New York, pp. 511-544.
- Wood, D., Bruner., J., Ross, G., (1976), "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., King, R. A., (1979), "Child-rearing and Children's prosocial initiations toward victims of distress", *Child Development*, 50, pp. 319-330.
- Zerbato, R., (a cura di), (2007), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione. Bambini e servizi educativi 0-6 anni tra continuità e cambiamento*, Atti del XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per l'Infanzia, Verona, 15-17 marzo.
- Zoja, L., (2000), *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Zoletto, D., (2003), *il doppio legame Bateson Derida: verso un'etica delle cornici*, Bompiani, Milano.

SITOGRAFIA

<http://treccani.it/vocabolario/regola/>

<http://treccani.it/vocabolario/norma/>

ALLEGATI

ALLEGATO 1 – OSSERVAZIONE CARTA MATITA (FASE PRELIMINARE)

Osservazione Beatrice – Nido Paravia – 12 giugno 2013

La mattina inizia con educatrici Anna Maria e Paola e 20 bambini che cantano le canzoni del mattino per una decina di minuti, mentre Beatrice prepara l'attività successiva.

Beatrice chiama i bambini a giocare

Gabriele – Mattia – Giovanni – Loid – Gaia

Beatrice: dov'è l'invito? Mettilo qua nella scatola degli inviti. Giochiamo con la pasta di pane

Il gruppo di Beatrice si sposta nella stanza adibita per l'attività con la farina bianca.

B: Shh zitti che noi stiamo giocando con la farina bianca. Sta cadendo dal tavolo? La mettiamo vicina vicina come prima?

Giovanni indica la farina che è caduta a terra.

B: cosa è successo? E' caduta? Succede

Beatrice prende una bottiglietta di acqua.

B: guarda cosa aggiungo adesso. Vuoi provare?

B: verso?

Bambini: si (Beatrice versa l'acqua sulle manine dei bimbi che vogliono provare)

Giovanni versa tutta la bottiglia di acqua sul tavolo.

B: ah quanta... adesso bisogna mettere ancora farina

Gabriele: noi prepariamo la pizza

I bambini sentono i rumori da fuori e indicano i tricicli che passano.

B: si sono i nostri amici che vanno sui tricicli

Beatrice prepara palle di pasta di pane per i bambini che le chiedono.

B: adesso ne facciamo una anche per Giovanni, mettiamo l'acqua e impastiam... ecco fatto. Guarda le mie mani (Beatrice ha le mani impastate)

Gaia: guarda (G mostra le sue)

Loid: guarda (L mostra le sue)

Giovanni volevi aprire questo? (bustina di cacao)

Giovanni: ma non si mangia cacao

Loid: buono

B: eh si può assaggiare (indicando Loid che lo sta assaggiando)

B: Giovanni com'è il cacao?

Giovanni: buono

B: anche a me piace sai

Gabriele: è buono il cacao

B: è buono il cacao

Gabriele si lecca la mano: è buono il cacao

B: piace anche a me Gabriele. assomiglia al cioccolato?

Beatrice sta distribuendo i piatti di plastica.

Gaia: anche io piatto

B: sì Gaia scusa

I bambini raccolgono i tappi dal carrello.

Loid: guarda Beatrice (Loid sta picchiettando il suo indice sulla farina)

B si avvicina per vedere: le impronte di Loid. E questi non li apriamo? (Uva sultanina)

Bambini: sì

B: allora Giovanni sei curioso anche tu? Sei curioso anche tu Gabriele?

Loid rovescia l'acqua sul tavolo che è caduta a terra.

B: Loid hai esagerato, scende tutta dal tavolo... mi aiuti a asciugare?

Okay adesso potete continuare per terra è asciutto

B: cosa sono?

Uvette... E' l'uva sultanina

Vi piace?

Possiamo metterla anche sulla farina, facciamo una torta?

Posso metterla nel tuo piatto Giovanni? (G non risponde)

Posso metterla nel tuo Mattia?

Possiamo metterci anche le candeline (Beatrice chiede a uno a uno l'età. I bambini gliela dicono)

Allora possiamo cantare la canzone per i due anni

Mattia prepara una torta e vuole che gli si canti la canzone, anche Gabriele.

B: dopo la contiamo anche a te, va bene?

Gabriele: si

Anche Gaia vuole che le si canti la canzone.

Loid: guarda

B: sono già arrivate le formiche

B: guarda quante candele ha messo Giovanni, quante quante quante

Beatrice ha i mano la bottiglietta d'acqua e versa pochissima acqua su una tortina di cacao

B: ne mettiamo un gocchino?

Guarda Gabriele guarda Loid. Il cacao che si scioglie

Giovanni fa cadere una bottiglietta

G: oh oh

Beatrice: raccoglila (B ha un tono di invito, non di comando)

Gaia sta versando altra farina sul tavolo.

Loid: anche io

B: chiediglielo

Gabriele: guarda

B: cade la candela

G: molle

B: si è molle bravo

Loid: bolle

B: ah bolle... È calda o fredda quell'acqua? Poi quando bolle è calda?

È calda o fredda?

Beatrice ha in mano delle formine che vuole Gaia.

B: ci sta giocando Mattia con questa, vuoi i tappi?

Gaia: si

Gaia prende i tappi e li sistema sulla sua torta.

No Giovanni questo è molto importante l'ha fatto Loid

Gaia vieni a giocare con noi? Lascia la bambola. Lascia la bambola perché hai le mani sporche.

Non vuoi più giocare con la pasta di pane?

Allora riordiniamo il piatto di Gaia. Lo mettiamo qui sul carrello

Beatrice pulisce le mani di Gaia.

Gaia vuole uscire.

B: Aspetta che c'era un altro bambino che voleva uscire, Gabriele vuoi uscire?

I bambini vanno alla porta.

B: ciao tutte e due

Bambini: ciao

Mattia mi fai vedere le tue mani? Vai a giocare in giardino?

Gabriele rientra con altri bambini che vogliono giocare.

Beatrice lo prende in braccio.

B: Gabriele tu hai già giocato

B: allora chi è arrivato? Alessandro, Leo e Ilary

Abbiamo invitato Leo, Alessandro e Ilary

Cosa abbiamo fatto Loid? Le torte

Giovanni guarda il mio dito di cosa è sporco di ?

Giovanni: cacao

Ilary: bleah

B:Ti puoi sporcare le mani. A Ilary non piace

Giovanni vuole uscire.

B: vuoi uscire? Ti posso pulire le mani?

Giovanni si fa pulire ed esce.

B: prova a toccarlo

dai vai a giocare

Ilary: il tavolo è sporco

B: vuoi toccare la pasta?

I: no

No okay

Roy: ancora

B: io di farina non ne ho più, ti posso aiutare a raccogliere questa? Posso?

Loid annuisce con la testa.

Beatrice mette la farina nel piatto di Loid.

Alessandro e Leo giocano a scopare.

B: Alessandro la scopa va per terra per scopare

B: allora questo piatto con le candeline lo appoggiamo sul carrello. Allora io inizio a raccogliere la pasta. No con questo qua sta giocando Loid che ha chiesto di giocare ancora

Ilary aiuta a mettere nel sacchetto la pasta.

B: posso prendere anche questo?

I bambini intingono la pasta e succhiano l'acqua al cacao.

B: Loid fra cinque minuti riordiniamo... Ilary Alessandro e Leo

Chi l'aveva? Lo avevi tu? Guarda qua ce ne sono tanti

Soffiamo una candela per Alessandro e Leo?

Portiamo il piatto vicino agli altri (sul carrello), ci laviamo le mani e usciamo in giardino insieme agli altri

Mi aiuti?

Chi vuole un fazzoletto per pulire un po' il cacao dal tavolo?

Lo vuoi Ilary?

Ilary prende il fazzoletto e pulisce con i compagni.

Beatrice pulisce le mani uno a uno.

B: Grazie e ciao

Ilary esci anche tu?

Ciao

Arriva Mattia: anche io

B: abbiamo già giocato Mattia

Pranzo:

Marisa cosa ci hai portato oggi?

Marisa: Pasta asciutta

B: caspita è proprio pasta asciutta (Beatrice mostra ai bambini)

B: prendiamo i piatti, il cucchiaino, un po' di pasta asciutta

Beatrice versa la pasta, un po' di pasta a Gabriele... a Loid... a Veronique... a Pietro...

Emanuele

B: buon appetito Emanuele

B: è buona la pasta asciutta come il cacao?
(dopo qualche minuto)
Loid: ancora
B. ancora cosa?
L: ancora
B. ancora che cosa
L: pasta
Pietro: mamma
B: al lavoro, dopo torna
Gabriele: mia mamma
I bambini dicono: mia mamma
B: si ognuno ha la sua mamma
B: dai mangia Chelu. Chelu dai mangia con il cucchiaino (Chelu si mette il cucchiaino in bocca e ci gioca)
B: dai Chelu usalo bene quel cucchiaino
Pietro hai giocato in giardino?
Gabriele: io ho giocato con la palla
Loid: anche io
B: e Veronique?
Chelu mangia se lo vuoi, se non lo vuoi lascialo
Chelu allontana il piatto.
Beatrice chiede chi vuole il bis.
Chelu tu?
Si? (Chelu annuisce)
Te ne metto un po' qui. Guarda è qui questa che ti ho messo
B: Emanuele ti aiuto a raccogliere
Guarda che è arrivata anche Laura con noi
Vuoi un po' d'acqua?
Posso? Ti aiuto a raccogliere ancora?
B: Chelu basta? (Chelu non ha finito il suo piatto)
Vediamo il cuoco Francesco cosa ci ha preparato

Loid: cos'è?

B: questo è pesce (apre le confezioni del secondo)

Pesce e carote

Serviamo Veronique?

Vuoi assaggiare anche le carote?

Ancora?

Lo vuoi Chelu?

Diamo un po' di pesce e un po' di carote a Chelu

Così?

Sono rimasti due piatti, per Emanuele e per Pietro

Veronique: ancora

B: ancora pesce?

(rivolta a Emanuele) Cosa succede c'è la pasta-asciutta a terra?

Dopo Daniela la raccoglie

Vuoi un pezzo di pane?

Anche Loid allunga la mano

B: cosa vuoi Loid, vuoi il pane?

Beatrice porge il pane a Loid

Loid: Beatrice... Ancora

B: ancora cosa?

L: pane

Veronique: ancora

B: ancora cosa?

V: pesce

B: Loid a che punto sei con le carote? In bocca tutte le hai messe?

Mastica che hai la bocca piena

B: Gabriele ti pulisco un po' vicino al tavolo dove hai mangiato

L: pane

G: anch'io pane

B: posso toglier?

Grazie

pane Pietro? Mettiamo via anche l'acqua, l'acqua di Pietro

E il piccolo Chelu che inizia a mangiare adesso? Come la mettiamo (la tavola è tutta sgombra tranne il piatto di Chelu, tutti gli altri stanno mangiando il pane)

B: cosa abbiamo mangiato?

I bambini elencano

B: sì il pane, il pesce e la pasta asciutta

B: Pietro mi dai la bavaglia

Chelu che dici possiamo togliere il piatto? Dai che dobbiamo andare in bagno

Loid mi dai la bavaglia per favore?

Chelumiel mi dai la bavaglia?

Ti aiuto a toglierla?

Gabriele urla qualcosa all'altro tavolo

B appoggia la mano sulla mano di Gabriele: siamo a tavola non si urla

L: io ho

B: io ho?

B: Ah... lo hai dato tu il pane a Gabriele? ioho vuol dire che hai dato il pane?

Avete finito il pane? ci alziamo e andiamo a lavare le mani

L: ancora pane

B: basta abbiamo finito di mangiare

I bambini sono fuori che leggono aspettando che il bagno si liberi

B: Emanuele e Veronique andiamo a lavare le mani?

I bambini indossano le asciugamani sul petto e si lavano le mani da soli.

B. Loid vieni anche tu a lavarti le mani?

I bambini chiedono l'acqua e i bicchieri

B: acqua per Gabriele... Acqua per veronique

Beatrice porge loro i loro bicchieri

B: Chelumiel vieni a lavare le mani?

Beatrice saluta con un bacio Chelumiel : mamma che bella faccia

Beatrice invita tutti i bambini nella stanza del fasciatoio

I bambini mentre aspettano di cambiare il pannolino giocano a cambiare le bambole

Beatrice intanto cambia i bambini sul fasciatoio. Per primo va Pietro.

B: hai fatto la cacca o la pipì?

Pietro: la pipì

B: chi è che sale sulla scaletta? Allora Pietro guardiamo cosa ti ha dato di cambio la mamma

Immagino cosa stia succedendo lì dietro guarda (i bambini sono nascosti dietro il fasciatoio in 4 5 e si mettono la crema in testa)

Beatrice va a controllare cosa succede dietro il fasciatoio

B: no in testa

Beatrice cambia Emanuele

B: Emanuele hai fatto la cacca o la pipì?

E: la pipì

B: allora chi si prepara

Loid: io

B: dai dai allora Sali sulla scaletta

L: no

B: come no? Allora chi sale?

Ripeto la domanda, chi viene dopo?

Sale Gabriele

B: hai fatto la cacca o la pipì?

G: la pipì

B. qua guarda c'è il tuo cambio pulito, guarda la tua mamma cosa ti ha portato

Ascolta Gabriele fai un salto, poi ti do le scarpe e vai a nanna che c'è Anna Maria che ti aspetta

B: Loid fatto pipì o cacca?

L: pipì

B: pipì

Adesso cerchiamo una maglia pulita? Vediamo cosa ha portato la tua mamma?

Sei pronto? Allora prima salti

Buona nanna. Vai che c'è Annamaria che ti aspetta

Sale Veronique

B: togliamo prima la maglietta

Mettiamo questa

Posso?

Ah ma ha le maniche lunghe

Queste le ridiamo alla mamma e le diciamo ?mamma mi devi portare le magliette con le maniche corte

Allora Veronique hai fatto la cacca o la pipì?

V: cacca

B: no, la pipì

Se avevi fatto la cacca ti dovevo lavare il sedere, togliere la cacca

Vieni salto. Buona nanna

Chelumiel vieni tocca a te

Hai fatto la cacca o la pipì? (non vedo se S annuisce)

Chelu ha fatto la cacca, ci laviamo

Guardo mi metto il guanto

Ci laviamo il sedere che hai fatto la cacca

Hai fatto la cacca Chelu

C: annuisce

B: ci siamo lavati

Allora mettiamo il pannolino pulito e poi Chelumiel va a fare la nanna

Stanza del sonno

I bambini dormono, le educatrici accarezzano e coccolano quelli ancora svegli

ALLEGATO 2 – INTERVISTA INDIVIDUALE (FASE INTENSIVA)

Specifiche
Ricerca: autonomia e regole: pratiche, significati e formazione al nido d'infanzia Intervista n°: 9 Intervistatore: Gaia Banzi Intervistato: Beatrice Data: 21/06/2013 Luogo: Nido Paravia– Via Paravia 81, Milano Durata: 1h 24' 08” Trascrizione: Gaia Banzi

Convenzioni di trascrizione
Ric.: conduttore B: intervistato // interruzione. Se posta all'inizio di una battuta indica la continuazione, il prosieguo della battuta precedentemente interrotta (.) pausa breve (...) pausa più lunga ((3 Sec.)) pausa più lunga di 3 sec. Il numero indica la lunghezza della pausa [cioè,...] chiarimenti del trascrittore () frasi o passaggi difficili da capire <u>sottolineato</u> parola pronunciata con enfasi Vocale A ::::: desinenza trascinata “ “ discorso diretto

INTERVISTA A BEATRICE

1. Ric.: Innanzitutto Beatrice ti devo chiedere le informazioni proprio (.) la tua età?
2. B: Cinquanta
3. Ric.: Beatrice ne ha appena fatti cinquanta, con una magnifica festa. Che percorso di formazione hai sostenuto?
4. B: L'istituto magistrale fatto a Milano, ormai penso trent'anni fa
5. Ric.: E lavori in questo nido full-time, giusto?
6. B: Eh sì, da trent'anni al nido Paravia praticamente
7. Ric.: Ah sì? Tu sei da trent'anni in questo nido praticamente?
8. B: Sì, ho fatto il primo anno nel nido Zamania che era questo adiacente, e poi va be', il quattordici Febbraio abbiamo fatto questo famoso trasloco ((ride)) un po' a piedi con tutte le cose che avevamo e non sapevamo neanche dove metterle, perché là avevamo un nido di trenta bambini, qua è stato dopo a sessanta: avevamo tre sezioni e due colleghe ci sono ancora adesso
9. Ric.: E questo è successo trent'anni fa? E da lì tu sei rimasta qua praticamente
10. B: Sì, sono rimasta qua e infatti ci siamo io, Michela ed Elena: Michela è la commessa che è andata via per un determinato periodo perché ha avuto anche lei dei problemi di salute e adesso è rientrata qua da noi da un anno praticamente. Elena invece ha fatto l'altra strada
11. Ric.: Tra quant'è che dovrete andare in pensione?
12. B: No non lo so, non lo calcolo, ((ride)) non ci ho ancora pensato sinceramente, penso fra dieci anni, quindi se verrai ancora ((ride))
13. Ric.: Ci sei, ((ride)) meno male. Quindi trent'anni di esperienza
14. B: Trent'anni di esperienza al nido Paravia con un collegio veramente di gente tutta giovane che aveva foglia di fare; c'era anche il dott. Caggio che ci seguiva, poi abbiamo fatto vari corsi con l'Anita Presterà, è venuta anche a trovarci (.) mamma mia, come si chiama? Che è morta lei, ha scritto tantissimi libri per i nidi, il "Cesto dei tesori" (.)
15. Ric.: Ah, la (.)
16. B: Oh mamma, posso chiamare a casa ((ride))? Oh ma sai che non mi viene?
17. Ric.: Neanche a me (.) Goldschmied
18. B: La Goldschmied, Brava. È venuta anche lei a trovarci, quindi di storie ce ne sono state parecchie. Elena è sempre stata la nostra coordinatrice o la nostra referente, e ultimamente ci ha lasciato perché le avevano dato troppe cose da fare: cioè, prima un nido

- era seguito quando c'era una coordinatrice che seguiva un determinato nido, diceva una cosa e la sapevano tutti; tutti facevamo in un determinato modo, cioè anche i collegi che c'erano erano inerenti ad un determinato collegio, quindi tu sapevi che quando andavi ad un corso di aggiornamento tutti sapevano la stessa cosa e quindi eri sicura che, durante la giornata, il lavoro che si svolgeva era inerente alle stesse idee, alle stesse regole (.) era più facile
19. Ric.: Sì
20. B: Andando avanti con gli anni il cambiamento del personale, perché ormai anche le ragazze ormai donne come me hanno scelto di andare alla materna. C'è stato un concorso che sono state prese delle educatrici che avevano fatto un tot di anni al nido potevano fare un colloquio e passare alla materna, e parecchie del nostro collegio l'hanno fatto. E quindi io anche dopo aver fatto il colloquio non ho scelto di andare alla materna, ho scelto ancora di rimanere qui: solo che io mi sono sentita tra parentesi da sola, perché poi non era più come prima, abbiamo dovuto ricominciare da capo anche se non avevi cambiato struttura. Però come scelta di bambini ho scelto ancora zero tre
21. Ric.: E senti, sui temi dell'autonomia e dell'educazione alle regole tu ti sei mai interrogata? Cioè, te lo chiedo proprio così //
22. B: No no, ma certo
23. Ric.: Se ti interessa, perché ti spiego un attimo: (.) questa è la mia ricerca di dottorato non è che mi interessi che tu dica qualcosa di giusto: mi interessa il tuo pensiero, quello che ti interessa, se ti ha // [05:12]
24. B: be' guarda, io so che anche negli adulti (.) cioè: io faccio parte di una sezione in cui siamo quattro educatrici. Se non formuli delle regole, bene o male, non sai quello che succede quando tu non ci sei (.) o meglio penso che succeda un disastro, perché delle regole basilari per un buon lavoro ci sono (.) e se tu entri in una sezione dove ci sono delle regole le vedi, perché anche i genitori sanno che al mattino si usano i braccialetti, per si usano quando ci sono Io, Paola, Samantha ed Annamaria
25. Ric.: E questi braccialetti a cosa servono?
26. B: Per far sì che ogni genitore quando entra al mattino abbia la tranquillità di dirti come è andato il figlio. Ti faccio un esempio: un genitore entra e trova due braccialetti dove cambia il bambino, i braccialetti servono come simbolo di entrata in sezione, ok? Quindi tu hai il braccialetto e puoi entrare; se fuori non ci sono più braccialetti vuol dire che in sezione ci sono già due genitori, perché in sezione ci sono due educatrici, (.) quindi io accetto il genitore e il bambino in quel momento in sezione, e non ne ho

più di uno dentro: quindi ho il tempo per dirgli come ha trascorso la serata e tutte queste cose che servono poi per la giornata al nido. Quindi una volta che saluto, il genitore riporta il braccialetto dove l'ha trovato così l'altro genitore entra. Questa modalità l'abbiamo trovata perché al mattino succedeva che magari c'erano quattro bambini fuori e entravano tutti e quattro e tu per parlare con tutti non ti potevi fare in quattro (.) e poi magari a uno davi un po' più tempo e all'altro meno tempo, (.) quindi capisci che non era giusto. Allora abbiamo dato la possibilità a tutti di parlare a meno quei cinque minuti con una maestra

27. Ric.: I braccialetti sono dove si tolgono le scarpe?
28. B: Esatto
29. Ric.: Quindi i genitori quando sono agli armadietti vedono se c'è il braccialetto
30. B: Se c'è il braccialetto lo prendono e lo infilano al braccio ed entrano sapendo che c'è un'educatrice che accoglie il bambino
31. Ric.: E il braccialetto lo indossa sia il genitore che il bambino?
32. B: No, solo il genitore. Io lo chiamo braccialetto, ma può essere qualsiasi cosa, un simbolo che può entrare
33. Ric.: E ne avete solo due: quindi due genitori alla volta
34. B: Noi abbiamo deciso di metterne solo due perché le educatrici sono due e i genitori che entrano per parlare sono due. I braccialetti sono messi in un cestino, se il genitore arriva e non ce ne sono si siede e aspetta; questa regola è la regola dell'accoglienza e vale anche quando vengono a prendere i bambini
35. Ric.: Ah, anche quando vengono a prenderli?
36. B: Sì
37. Ric.: Quindi non entrano insieme i genitori?
38. B: Due alla volta: salutano, chiedono ed escono. Quindi anche in sezione gli altri bambini che stanno aspettando (.) cioè se entrano due alla volta tu riesci a gestire sia il gruppo di bambini che hai davanti sia il dire: "Guarda Luca, è arrivata la mamma!" (.) Cioè basta, poi è finita lì: "Tutto bene. Sì, ha trascorso una buona giornata" e quello che devi dirgli glielo dici
39. Ric.: I genitori sono responsabilizzati perché sanno che ci sono gli altri genitori che aspettano e a loro volta aspettano
40. B: Bravissima. Altrimenti succede che uno entra, comincia ad andare in bagno, comincia ad andare a lavarle le mani (.) invece loro sanno che fuori c'è gente e ti dicono quello che ti devono dire e ciao, perché poi altrimenti uno ti sta lì a raccontare le cose

- e magari dai retta a uno e non guardi più gli altri bambini. Questa cosa qui l'abbiamo ideata da un po' di anni e la portiamo avanti
41. Ric.: L'avete inventata voi
42. B: Sì
43. Ric.: Mh mh
44. B: Sì sì, guarda questa cosa è molto utile. Sia all'accoglienza che al commiato, perché aiuta e poi dà delle regole a tutti: ai genitori, a noi educatrici ed anche ai bambini (.) che qualche volta entrano loro con addosso il braccialetto: allora in questo caso diciamo: "No saluta la mamma e dalle il braccialetto perché devono entrare gli altri". Quindi è una specie di testimone che dai ((ride)). Ti stavo dicendo che se non ci fossero queste regole e se a me non interessasse questa cosa e facessi entrare chiunque e poi magari chissà cosa succedrebbe (.) e questo andrebbe avanti tutta la giornata (...) cioè: penso che sia come in una famiglia in cui uno fa una cosa e uno l'altra, quindi figurati qua con venti bambini e quattro educatrici [10:15]
45. Ric.: E te ne vengono in mente altre di cose così? Di regole del genere? Però magari te le chiedo alla fine (.) tu l'hai letta questa osservazione? Vuoi dirmi qualcosa?
46. B: be' leggendola mi sentivo la mia voce, che dico sempre le stesse cose ((ride)), però non so
47. Ric.: be', se lo fai hai i tuoi motivi
48. B: Eh sì perché, bene o male è giusto che hai modo di parlare ognuno della stessa cosa e anche una risposta per tutti, penso
49. Ric.: Ti viene in mente qualche punto particolare? Questa cosa che dici di ripetere
50. B: Va be': "In bagno hai fatto la pipì?", ma anche perché in bagno "hai fatto la pipì e la cacca?" lo dico sempre anche perché è proprio il momento in cui proprio quel bambino è lì davanti, e quindi è una relazione che hai singolarmente con quel bambino, anche se come tu hai visto dura proprio due secondi perché ce ne sono tanti. Però proprio fargli capire anche che cosa hai fatto, hai fatto la pipì o la cacca, così anche lui oltre che ad essere cambiato e manipolato ha una relazione un po' più //
51. Ric.: E lo chiedi ogni volta?
52. B: Sì, ogni volta a ogni bambino (...) e poi anche la risposta: "Sì ho fatto la pipì" o "Sì, ho fatto la cacca", cioè ((ride))
53. Ric.: Sì quindi diventa una sorta di regolarità
54. B: Una *routine*, sì
55. Ric.: In cui loro prendono consapevolezza e forse anche loro si sentono
56. B: Sì, sono partecipi in quello che stai facendo: "Adesso cambiamo il pannolino, hai fatto la pipì" o "hai fatto la cacca"; cioè, loro

- sono da soli nel fasciatoio e quindi sono protagonisti della situazione in quel momento
57. Ric.: Cioè c'è anche un interesse per far sentir loro il tuo interesse nei confronti di quel singolare bambino
58. B: Sì sì, poi va be' nel momento di gioco (.) praticamente penso che ognuno si sia interessato a quel materiale che è stato proposto, anche con determinati oggetti che hanno avuto la possibilità di scegliere perché ho proposto sia la farina bianca che l'acqua e le uvette e il cacao. Quindi non è che tutti avessero dovuto usare solo le uvette o solo il cacao: quindi magari uno che era interessato solo alla farina bianca aveva la possibilità di farlo
59. Ric.: Quindi quali sono le regole in quel gioco?
60. B: Prima c'è stata una scelta: "Vuoi venire a giocare?" (.) Loro sanno che quando dai la pasta in mano, loro vengono a giocare ad un determinato gioco
61. Ric.: Quella è già in sé una regola, no?
62. B: Sì, è già una regola (.) quindi era per gli altri bambini: se hai notato Annamaria ha detto a Pietro che stava venendo: "No, tu non hai la pasta e quindi non puoi andare a giocare con la farina bianca". E quindi già all'inizio del gioco c'è una regola, e noi lo facciamo anche quando andiamo a giocare con la sabbia (.) e lì diamo la conchiglia: se ce l'hai vieni, se non ce l'hai non vieni, capisci?
63. Ric.: E quando è così //
64. B: Nessun bambino ha mai (.) mh, cioè tu sei sicura: non ce l'hai ((ride)), non ce n'è perché non ce l'hai in mano e quindi non si tratta di un forse: "lì non vai, non puoi." (.) Magari il giorno dopo è logico che se ce l'ha lui capisce che, avendola, tocca a lui fare quel lavoro.
65. Ric.: Quindi è anche una questione di comprensione?
66. B: Sicuramente sì, per me molto di più che dirle: "Domani", perché il domani è domani e lì non hai proprio in mano niente. Io ho trovato questa cosa molto utile quando andiamo a fare le cose in cui non tutti facciamo la stessa cosa [15:00]
67. Ric.: E l'hai pensata tu?
68. B: Ma guarda praticamente, durante gli anni vedi che serve qualcosa in più rispetto a quello che fai; vedendo in questi corsi che abbiamo fatto che c'è sempre un rituale per entrare, ad esempio quando si entra in un laboratorio, (.) quando siamo andati a vedere un'altra cosa facevano passare i bambini dentro un cerchio. Pensi anche tu allora a qualcosa di tuo per l'inizio di un gioco, e quindi questo lo faccio da tanto ((ride)): quando li inviti a fare un gioco, gli dai qualcosa in mano e poi lo metti nel cestino

- degli inviti. Guarda che è semplicissimo, perché se tu inizi a gridare nella sezione: “Chi è che viene a giocare con la sabbia?” dopo magari te ne trovi là dieci e sono troppi, non sai cosa dire perché te ne bastano sei e ti chiedi che fare. Poi magari dici a uno di no e quello comincia a piangere (.) e allora abbiamo provato questa cosa //
69. Ric.: E infatti ho notato che non c’era stato nessun tipo di //
70. B: No no, anche perché lo sanno: se gli dici di no è no
71. Ric.: E anche nel momento di finire il gioco c’è un ricambio: chi esce e finisce va via, si lava le mani e viene da te e può entrare qualcuno di nuovo e lo chiami tu in genere? Dai tu la //
72. B: Allora di norma è come hai visto tu: ce lo troviamo lì davanti e gli chiediamo se vuole venire a giocare, e lui ci dice di sì; in quel caso lo vedi che è lì perché gli interessa la cosa. Poi i secondi che sono entrati trovano già il gioco iniziato, e quindi la modalità di intervento è molto diversa: lasci un attimo fare a loro, perché la situazione è diversa rispetto ai primi, che hanno deciso loro a che cosa giocare. Quelli che sono entrati dopo invece hanno già trovato tutto fatto, quindi magari si son fatti loro alcune cose che non sapevano cos’avevano prodotto gli altri. E così anche quando giochiamo con la farina: i primi si trovano la farina gialla e decidono loro di prendere dei materiali di travaso oppure giocare così e basta, quando entrano gli altri si trovano già il gioco e quindi vanno avanti con un altro stile di gioco
73. Ric.: Infatti ad esempio a un certo punto c’era Ilary che non voleva giocare //
74. B: ((ride)) Che bella. È vero, però poi lasciandola lì (.) senza dire niente anche lei ha toccato (.) o almeno mi ricordo così (...) però anche lei effettivamente non sapeva cosa stavamo facendo perché arrivava dal giardino (.) e poi ho visto che invece anche se il gioco stava quasi per finire è riuscita ad entrare un attimino nel contesto farina, diciamo
75. Ric.: Ho notato che (...) spesso quando proponevi qualcosa lo facevi in forma di domanda, ad esempio se aggiungevi un ingrediente o l’acqua dicevi: “Verso?” (.) Spesso, come dire, hai questa modalità?
76. B: Certo, soprattutto quando organizzi un gioco con un materiale i bambini arrivano a questo tavolo e trovano ad esempio la farina bianca, che conoscono già perché abbiamo fatto altri giochi come aggiungere l’acqua per farla diventare pasta di pane. Però alcune volte preferiscono anche giocare con il materiale e basta, anche solo con la farina: ho visto che alcuni cominciavano già a fare tutti i disegni con la farina all’inizio, e alcuni so che preferiscono fare solo quello e non gli interessa aggiungere altro materiale. Quindi quando dico qualcosa loro sanno che se metto

- l'acqua non è più solo farina ma diventa un altro materiale diverso da toccare, appiccaticcio. Quindi magari perché no, c'è la possibilità di lasciarglielo puro [20.22]
77. Ric.: Quindi lasceresti una libertà di scelta?
78. B: Sì, possono giocare solamente a travasare la farina o a giocarci facendo i disegni sul tavolo, oppure renderlo appiccaticcio //
79. Ric.: Azzardo: mi viene in mente che è anche un modo per renderli più autonomi, per sviluppare questa autonomia del dirsi: "Voglio una cosa o voglio un'altra?"
80. B: Sì, in questi giochi sì, anzi: io non do regole precise, non è che si gioca per forza tutti con l'acqua o tutti con la farina: su quel tavolo alcuni usavano gli stecchini e altri no. E poi quello che guardo io è che ad esempio se io metto un bicchiere qua, è logico che se tu vuoi che lo sposti mi chiedi se posso spostarlo, capisci? Se loro hanno creato quella loro tortina, io mi sento di chiedergli: "Posso metterci"
81. Ric.: Mh sì
82. B: Ecco, io quello lì sempre, capisci? Anche perché è una cosa che hanno fatto loro: se a me piace lunga e a loro rotonda non vedo perché (.) quella lì sempre, sto attenta ((ride)). Ma loro tante volte, se tu noti magari quel bambino che magari mette tutto in fila e poi ne arriva un altro e glielo mette così, l'altro comincia: "No:::!!" e se lo spostano. Cioè, penso che gli dia fastidio, e da un coetaneo ancora ancora ((ride)), pensa da uno come noi che non gli dà la libertà di fare quello che hanno in mente. Infatti poi dopo c'è l'imitazione: da una torta poi sono uscite tante torte, una con le uvette, una con le candeline (.) però sì, io chiedo sempre Poi da lì avete iniziato anche a cantare la canzone e ad esempio mi viene in mente quando Mattia ti chiede di cantargliela però subito dopo anche Gabriele te lo chiede, e tu gli hai detto: "Dopo la cantiamo anche a te, va bene?" (.) e lui ti dice di sì
83. Ric.: Ed è stato ad aspettare. Sì, perché erano certi della cosa, (.) perché se io dico una cosa a uno, è così. Capisci? E devi anche vedere il contesto, perché se un bambino deve aspettare per sei volte è già dura, ma se è sicuro che questa certezza c'è allora aspetta. Questo lo imparano anche quando vanno a lavare le mani: si aspetta perché c'è prima l'altro. La parola "aspetta" nell'asilo nido si ripete, ma hanno capito cosa vuol dire
84. B: Mh ti faccio questa domanda: è una regola nel nido aspettare il proprio turno?
85. Ric.: Eh sì, però se sono i piccoli, che sono veramente piccoli, l'aspettare diventa più pesante. Aspettano delle cose che magari hanno fame, sete, hanno un bisogno primario, però purtroppo stanno in comunità e alcune volte devono aspettare, soprattutto durante l'ambientamento che alle undici qua si mangia e magari

- loro hanno sonno. È proprio un abituarsi a dei tempi e a delle cose primarie (...) poi le cose vanno avanti, iniziano a formarsi i gruppi e quindi i bambini, quando ne devi cambiare sei in bagno, aspettano. È sempre un aspettare, e io devo far sì che questo aspettare sia meno fastidioso
87. Ric.: Che strategie usi?
88. B: Eh, quella del bagno magari dando dei giochi come quello della crema, che è sempre inerente al posto del bagno. A tavola bene o male inizi con: “Non è ancora arrivato il carrello. Diamo una bavaglia a Mattia, la vuoi gialla o verde?”, racconti sempre qualcosa in base allo spazio in cui sei. Il momento della frutta al mattino, come hai visto anche tu, è un momento in cui sono tanti, sono un gruppetto di venti bambini (...) ma quando tu usi un rituale come: “Mettiamo a posto i giochi, mangiamo la frutta” tutti fanno questa cosa. Siamo arrivati già a giugno, ce n’è voluta eh! ((ride)) anche nei medi vedi venti bambini seduti insieme che mangiano la frutta, come vedi anche quando andiamo a letto che sanno qual è il loro. Sono ormai routine quotidiane che stabiliscono delle regole per ognuno, e dunque ciascuno fa quello che deve fare nella giornata: loro sanno già di andare in bagno, sanno già che di là che Annamaria o Paola che li aspetta (.) sono anche rassicurati in quello che gli succede dopo [26:08]
89. Ric.: Quindi è anche molto importante la scansione dei tempi, il fatto che loro sappiano (.) ad un certo punto emerge qua questa cosa: dopo che hai cambiato un bambino gli dici “Adesso”//
90. B: “Prendi le scarpine e vai da Annamaria” cioè, adesso leggendola mi sono accorta che queste cose le dico tutti i giorni. Non è una novità: “Toh guarda, mi ha scritto quello che dico tutti i giorni” ((ride)), infatti Paola mi ha chiesto se l’ho letta e le ho detto: “Si guarda, ho scoperto che dico queste cose qui ogni giorno.” Effettivamente sono io, anche i bambini si sono comportati come ogni giorno, bene dai ((ride))
91. Ric.: Dici che non hanno sentito tanto la mia presenza?
92. B: No, per me no
93. Ric.: Anche io ho avuto questa sensazione, ogni tanto mi parlavano. (...) Un’altra cosa bella e interessante: sempre durante il gioco ho rilevato il tuo tono in cui c’era questo invito a far qualcosa. Ad esempio quando c’è ((legge)): “Giovanni fa cadere la bottiglietta” e lui dice: “O:::h” e tu gli dici: “Raccoglila”, e ho messo tra parentesi il tuo tono che era di invito e non di comando
94. B: Sì perché può succedere. Infatti io so che sono bambini e può capitare a tutti: il cane può fare la pipì e dunque perché sgridare il cane? Il bambino può rovesciar l’acqua: io lo metto proprio nel contesto di gioco e quindi perché fargli pesare questa cosa? Può capitare anche a me di rovesciare il bicchiere (.) e se siamo in un contesto di due adulti dico: “Oh mamma, che cavoli!” (.) perché dovrei dire ad un bambino un’altra cosa? No no guarda, io sono

- più sul fare e lasciar fare: se poi succede qualcosa ben venga. Lui ha capito che se l'acqua l'asciughi poi è sistemato e vai avanti a fare il tuo lavoro. Anche se fanno un disastro o rovesciano tanti materiali insieme, oh: se glieli ha dati ti può anche capitare
95. Ric.: Ma nel corso della tua carriera hai sempre avuto queste modalità?
96. B: Sì, sono più sul: "Fai, poi si vedrà"
97. Ric.: Una modalità in cui i toni comunque rimangono //
98. B: Sì sì, se io gli dò l'acqua so già che potrebbe capitare qualcosa perché è inevitabile. Già pensavo che Gabriele poteva versarne tanta sul tavolo
99. Ric.: Anche se alle volte quando dai quelle cose dai delle regole ma tieni in conto tutto. Ad esempio nel gioco con la farina bianca mi sembra che la regola fosse versare sul tavolo, non versare per terra
100. B: Sì, non per terra. Però nessuno bene o male l'ha fatto anzi, a Giovanni che è successo ha rilevato che qualcosa non è andato bene in quel momento. A nessuno è venuto in mente di versare l'acqua da qualche altra parte se il gioco era lì, questo è vero (.) questo non l'avevo messo in programma ((ride)) che potevano versare l'acqua ovunque [30:11]
101. Ric.: Ma guarda in realtà io è una cosa che ho notato subito perché era un tavolo piatto, mi son detta: "Oh guarda Beatrice che fa questo lavoro su una superficie"//
102. B: Avevo tenuto anche delle bacinelle gialle che però poi non ho usato perché ho pensato che tra tavolo e bacinelle loro sono alti così
103. Ric.: Sì infatti mi ha dato l'idea di una situazione libera ed accessibile: d'altra parte ti viene in mente di pensare che, concedendo questa libertà, può succedere (.) è più difficile da gestire e invece//
104. B: E' piaciuto anche a me questo gioco. Poi ad esempio Leonardo che è entrato non si è interessato per niente alla farina e poi si è messo a pulire quella per terra. Va be', magari preferivo che anche lui venisse a giocare con me
105. Ric.: Tu lo hai richiamato mi sembra, forse. Sì, gli dici: "Alessandro la scopa si usa per scopare" //
106. B: Sì, perché là tendevano ad alzarsi. Poi li guardavo anche con la coda dell'occhio mentre giocavo con gli altri che si sono anche scambiati la scopa Leonardo ed Alessandro senza il mio intervento. Se lasci un attimino e vedi la situazione che si risolve da sola vedi che se la cavano
107. Ric.: Interessante questa cosa. Ma secondo te si sono resi conto che tu sai che li hai guardati?
108. B: Ma per me lo sanno, perché dopo tutto noi in un ambiente siamo sempre presenti e loro sanno che non sono mai da soli
109. Ric.: E questo guardarsi fa la differenza?

110. B: Sì, per me sì, anche per i bambini che sono
111. Ric.: Perché il bambino come si sente se si sente guardato?
112. B: Si sente responsabilizzato nell'azione che ha fatto: quindi ha capito che effettivamente l'aveva l'altro bambino la scopa, e dunque doveva aspettare che la lasciasse per prenderla. Alcune volte basta anche uno sguardo
113. Ric.: E lo sguardo basta perché i due bambini prendano l'iniziativa di risolvere?
114. B: Certo
115. Ric.: E tu lo fai consapevolmente?
116. B: Allora: lì è stato come un guardare e loro hanno percepito questa cosa e si sono arrangiati. Alcune volte quando sono a tavola e si scambiano bicchieri e posate dico loro di mangiare con le loro cose: a volte lo fanno lo stesso e mi guardano, mi metto a guardarli anch'io e allora loro tornano a mangiare, perché sanno che non si fa. Quindi quando imparano una regola sanno già che Beatrice non vuole che si scambiano i cucchiari, quindi a tavola io li guardo che stanno facendo quella cosa e sanno che non si fa, e dopo un po' tornano nella normalità. Quindi quando hai un bambino da tanto tempo a volte non servono le parole, basta il contesto e forse anche lo sguardo se succede
117. Ric.: Sì (...) poi qua c'è il momento della chiusura in cui dici: "Portiamo il piatto vicino agli altri, ci laviamo le mani, usciamo in giardino insieme agli altri". Il gioco si chiude così in genere? [35:00]
118. B: Sì, c'è un piccolo riordino delle cose che hai usato: hai visto anche tu che ognuno ha fatto un pochino, si riordina sempre in un determinato luogo che può essere il carrello, oppure se si usa la farina bianca si tolgono i materiali e si mettono nel cesto. C'è una chiusura del gioco, perché anche quando si va a tavola si riordinano i giochi e si lavano le mani, e anche al mattino prima di mangiare la frutta (.) c'è sempre il riordino di qualcosa
119. Ric.: A proposito di questa cosa che è successa sull'aspettare i turni: ci sono i giochi anche con i tappi che usano un po' come delle formine, e allora qua c'è Gaia che desidera i tappi, però tu le dici (.) ah no, non erano i tappi, forse tu hai degli stecchini. Succede che lei chiede quelli e tu dici: "Guarda, con questi sta giocando Mattia, vuoi i tappi?" e lei prende i tappi e dice: "Sì!". Succede spesso questa cosa?
120. B: be', con Gaia penso che avesse dovuto aspettare. Eh ((ride)), tu l'alternativa gliela dai sempre, poi se non succede le prime volte piange e le dici al massimo di chiedere a Mattia se gliene presta uno. Con Gaia è andata alla perfezione perché ha detto "Sì", se in caso diceva "No" oppure stava zitta allora significa che la cosa

- non le andava a genio. O si chiedeva a Mattia di prenderli o le si diceva ancora “Gaia guarda, ce li ha Mattia ma ci sono i tappi” e se aveva detto di no alla prima magari alla seconda li accettava
121. Ric.: Prendendo ad esempio Gaia: è una bambina che ha fatto un percorso, fanno dei percorsi in questo senso?
122. B: No, Gaia no (.) fa parte anche nel gruppo di Paola e dunque non ha delle relazioni (.) no, nel senso di percorso tu dici?
123. Ric.: Cioè: Gaia ha imparato ad aspettare? Ad accettare alternative quando non può avere quello che desidera?
124. B: Ma noi facciamo un po’ tutti così con tutti. Penso che tutti erano al livello di dare la stessa risposta di Gaia
125. Ric.: Tutte voi educatrici proponete delle alternative e aspettate i tempi? Cercate di coprire i tempi di attesa con delle conversazioni inerenti al contesto?
126. B: Certo, sì sì. Guarda, c’era Giovanni che era nel gruppo di Paola però, ti ripeto: noi al mattino non giochiamo solo con il nostro gruppo, ma anzi invitiamo i bambini a fare quella determinata cosa e poi ce li scambiamo. Ho giocato con Gaia parecchie volte, anche se non era del mio gruppo (.) e nel corso di due anni ormai è arrivata anche con me a fare questa scelta. Però sinceramente Gaia ha risposto: “Sì” ed è stata in gamba ad aspettare. Ti ripeto: se rispondeva “No” le avrei detto la stessa cosa e magari se si arrabbiava di più le dicevo che c’erano i tappi o altrimenti aspettava; in quel caso sarei stata molto attente a proporle i tappi quando Mattia avrebbe smesso di giocarci. Anche quando c’è la palla, dopo un po’ dici: “Cambio!” perché loro sanno che quando c’è il cambio puoi scegliere un’altra cosa, perché è inutile avere sei palle e sei bambini. È difficile per loro, ma sanno che quando c’è il cambio succede, può capitare [40:50]
127. Ric.: Prima abbiamo avuto le nostre traversie ciclistiche e poi siamo tornate per il pranzo. Che giornata pazzesca. ((ride)) Da queste trascrizioni non sembrerebbe ((ride)). Mi viene in mente questa cosa che tu quando riordini inviti ad aiutare: quindi il riordino è un po’ una regolina
128. B: Sì, e poi un’altra cosa: quando mi aiutano gli dico “Grazie”, e lo dico a tanti, sai? Magari fanno una cosa e dico: “Grazie”, oppure “Mi aiuti a riordinare?” quando te lo portano. Anche i bambini durante la giornata lo ripetono nel modo giusto
129. Ric.: Loro dicono: “Grazie”?
130. B: Sì, magari quando gli dai il pane. Io però lo dico sempre a loro quando riordiniamo e mi portano un gioco, e così loro imparano la parola che in quel momento significa: “Grazie, hai fatto una cosa buona”. Anche a tavola quando dai qualcosa e chiedi: “Vuoi quello?” e loro dicono: “Sì, il pane” e glielo do, loro mi dicono grazie

131. Ric.: Quindi dici che loro imparano anche capendo l'uso che tu ne fai?
132. B: Sì sì
133. Ric.: E non solo dicendogli: "be', di 'grazie"
134. B: No, penso che lo capiscono. Quando mi portano qualcosa gli dico grazie (.) "Mi aiutate a riordinare? Grazie!" dopo a loro magari dai qualcosa e loro ti ripetono "grazie" ((ride))
135. Ric.: Però tu a loro non hai mai detto: "Dimmi grazie" oppure: "Come si dice?"
136. B: No, mai. Te lo dicono loro e ho notato che lo fa soprattutto () questa cosa, anzi: alcune volte a tavola le dai il pane e ti dice grazie, alcune volte anche quando stiamo riordinando lei magari fa in fretta a riportarti tutte le cose perché sa che quel momento li hai anche piacere: è un aiuto che ti danno
137. Ric.: (.) certo. Poi ad un certo punto ritorna Mattia //
138. B: U:::h lui, sì ((ride))
139. Ric.: Perché lui è uno che fa spesso avanti e indietro?
140. B: Lui sì, lui passa da un gioco all'altro, parla sempre, vuole essere al centro dell'attenzione. Però in quel contesto lasciandolo fare lui ha fatto quello che gli interessava, ho visto un po' la differenza da bambino a bambino: ho visto Loid che si è messo lì ed è stata la prima a iniziare e ad andar via, vero?
141. Ric.: Sì, una concentrazione pazzesca
142. B: Mattia invece no, lui ha fatto il Mattia
143. Ric.: Aspetta, Mattia qual è?
144. B: Quello che chiacchiera sempre. È quello biondo, riccino, lui parla parla parla e invece quel giorno lì non ha parlato tantissimo. Era interessato ad alcune cose ma non a tutto
145. Ric.: E quando è tornato tu gli hai spiegato: "Abbiamo già giocato, Mattia" te lo ricordi?
146. B: Allora, non era Gabriele quello che dici tu? Mattia andava e veniva, faceva quello che voleva, almeno mi ricordo: anzi, ogni tanto mi ricordo che lo guardavo
147. Ric.: Ce n'è uno che a un certo punto è andato in giardino //
148. B: Quello che ho preso in braccio? Gabriele? Gabriele sì, gli avevo pulito le mani e poi è andato in giardino
149. Ric.: Sì, Gabriele. Brava [45:14]
150. B: Poi Paola è rientrata per dirmi: "Ma quanti bambini hai?" e io le ho risposto "Eh, abbastanza, non sono pochi!" e poi è rientrato anche Gabriele e gli ho detto: "No, tu hai già giocato"

151. Ric.: Gabriele è quello molto sorridente che ti saluta sempre?
152. B: Sì, infatti è quello che fa quello che vuol con quel sorriso lì ((ride))
153. Ric.: Sì, che ti guarda anche se sei un estraneo, a me ha subito salutato
- 154.
155. B: Sì, ecco: lì quando il gioco è concluso basta, si dà la possibilità ad un altro bambino. Lì ho dovuto contenerlo però, hai notato?
156. Ric.: Sì, perché secondo te?
157. B: Altrimenti entrava e piangeva e picchiava i piedi, te lo dico io ((ride)). Contenendolo ha capito che bene o male glielo stavi dicendo con buone maniere: anche preso per mano magari avrebbe fatto così. Invece prendendolo lo hai contenuto ed è riuscito a capire //
158. Ric.: Loro amano essere presi in braccio?
159. B: Se sono un po' arrabbiati per me contenerli li aiuta a percepire
160. Ric.: E tu per contenerli intendi una presa fisica?
161. B: Prenderli in braccio: alcune volte capiscono di più del "No" con te in piedi che li prendi per mano. Se invece da seduta li prendi in braccio riesci a tranquillizzarli: Gabriele è molto emotivo e alcune volte fa delle cose, oppure vorrebbe farne altre e reagisce con capricci, soprattutto con i "No". Ho notato che se invece lo prendo in braccio e gli parlo con calma. Sì, neanche io mi aspetto che rientrasse quello lì ((ride))
162. Ric.: Ah sì? Non ti aspettavi che rientrasse?
163. B: No, anche perché a lui piace tanto giocare in giardino e infatti quando ho iniziato a sentire i tricicli ho detto: "Adesso è finita, perché qua vorranno andare"//
164. Ric.: Ma anch'io mi son stupita
165. B: Anch'io. E invece no: infatti quando è uscito e poi me lo son visto rientrare ho pensato: "Mamma mia c'è qualcosa che gli interessa ancora dentro, e adesso cosa devo fare? Devo dirgli di no, perché se no se rientrava Gabriele e poi un altro il mio gioco lì non si sarebbe concluso"
166. Ric.: E Gabriele quanti anni ha?
167. B: Lui è di Febbraio, ma anche l'anno scorso è sempre stato così, anche quando era dei piccoli: molto determinato in quello che ha in mente di fare. Quando gli dicevi di no, ti faccio un esempio di quando era piccolino, avrà avuto un anno e aveva appena imparato a camminare: prendeva i giochi e andava a batterli sul vetro, e lì a dire "Gabriele no! Non si fa!", (.) poi lo spostavi e

- lui si arrabbiava e picchiava la testa per terra. Quindi figurati, questo solamente l'anno scorso: quest'anno idem, lui si arrabbia così tanto che ti picchia la testa per terra. Con il contrasto forte arrivi a quello: stai seduta, lo prendi in braccio e gli dici di no, e così va meglio.
168. Ric.: Quindi tu non prendi in braccio così i bambini? Ogni tanto può succedere?
169. B: Ogni tanto può succedere, mi viene di farlo (.) però quando sono arrabbiati sì: li devi prendere in braccio per contenerli, stando anche seduta. Si tranquillizzano, altrimenti sono guai: se anche gli dici di sedersi un attimino, poi arrivano gli altri bambini e lui comincia a litigare con uno e a farlo cadere, con l'altro un disastro. Se invece viene qualcuno quando è preso in braccio gli dico: "No aspetta un attimo che Gabriele sta qua con me", altrimenti se la prende con tutti gli altri. Un'altra difficoltà è quando sono in bagno: lui ha una determinata bambola che, se qualcuno fa qualcosa a questa bambola, lui reagisce con gli altri bimbi: li morde perché si sono avvicinati alla bambola che in quel momento lui sente sua. A volte devo smettere anche di cambiare il pannolino ai bambini per intervenire, e spesso devo metterlo vicino a me sul fasciatoio e dargli un'alternativa di gioco dicendogli: "Guarda Gabriele, adesso prendiamo la bambola e le mettiamo la crema". Quando hai sette bambini e devi cambiarne uno alla volta (.) ed è così quasi tutti i giorni, c'è sempre quello che ha bisogno di più attenzioni o che non sa aspettare [50:46]
170. Ric.: Senti, e la concentrazione rientra in questa (.) ad esempio Loid aveva una concentrazione pazzesca e ha giocato mezzora, quindi era difficile che Loid entrasse e poi uscisse e rientrasse, no? Gabriele è un bambino con concentrazione?
171. B: Se ha l'interesse per il gioco sì, altrimenti no, però anche lui ha concentrazione e quindi non è che rientri molto nella cosa. Ha concentrazione, però gli riesce difficile dividere la cosa con gli altri: se lui gioca con la palla può farlo anche per tre quarti d'ora, ma quella palla diventa sua (.) e quindi se un altro bimbo tocca la palla è un disastro
172. Ric.: E ti vengono in mente invece bambini con poca concentrazione?
173. B: Sì, sì sì. Riferendoci a quelli che avevo l'altro giorno: Mattia è un po' (.) sì, di poca concentrazione abbiamo un altro bambino in sezione, Alessandro (.) ti posso dire il nome. Purtroppo lui ruba i giochi a tutti, li tiene due secondi e poi li lascia: non gli interessa niente
174. Ric.: Quindi con i bambini così?
175. B: Con i bambini così c'è un grande lavoro da fare, continui a dire sempre le stesse cose, poi li prendi in braccio, gli dici: "Adesso stai un po' qua con me, adesso vai a giocare sul triciclo che è

- libero”. Poi Alessandro è sul triciclo, ci sta due secondi e poi va a rubare il gioco a un altro. Dobbiamo ancora lavorare con un bambino così. Alessandro è venuto anche a giocare con me, è entrato per ultimo (.)
176. Ric.: Quello che ha preso la scopa?
177. B: Brava! (.) ha preso la scopa, ma se lo vedi anche durante la giornata un gioco diventa suo quando ce l’ha un altro: se è per terra non gli interessa niente. Quindi lì rimani tutta la giornata a fare così, e nell’esasperazione ce lo passiamo una con l’altro
178. Ric.: Sì, eh?
179. B: Sì, ci diciamo: “Guardarlo un po’ te perché basta, non ce la faccio più”
180. Ric.: E cosa funziona con lui?
181. B: Forse rassicurarlo essendo ferma nella cose, però dura poco, è strano perché dopo un attimo ha già un altro interesse. Vuole l’acqua e gli dai l’acqua, dopo vuole il pane e dopo (.) tutta la giornata fa così, sia nei giochi che a tavola
182. Ric.: Come mai secondo te lui è così?
183. B: Secondo me lui è così (.) non lo so perché è così. Anche parlando con la famiglia, a casa gli fanno fare un attimino quello che vogliono: nel senso che non hanno regole, oppure per tenerlo occupato lo mettono davanti al telefono finché fa quello che deve fare; cioè, adesso guardano anche i cartoni animati sul telefono. Così. Il bambino è bravissimo: mangia col televisore acceso, fa tutto quello//
184. Ric.: Quanti anni ha lui?
185. B: Eh anche lui come Gabriele, due anni. Praticamente pur di non sentirlo piangere non danno delle regole a questo bambino, e quindi: “Vuoi mangiare?” (.) cioè, non sanno neanche quello che mangia lui a casa, e a me fa arrabbiare da morire perché a tavola gli dici: “Vuoi le carote? Vuoi il pane?”; li lo imbocciano mentre guarda il televisore. Abbiamo fatto i colloqui con la famiglia e la mamma dice una cosa, il papà c’è o non c’è, la nonna dice tutto il contrario della mamma (.) e noi ci ritroviamo questo bambino così [55:06]
186. Ric.: Quindi è un bambino a cui mancano un po’ di//
187. B: Di regole famigliari. E le vedi queste famiglie che non hanno regole, che ti portano un bambino così perché non ce la fanno a gestirlo; come vedi anche famiglia con bambini che sono seguiti. È totalmente diverso lavorare con un bambino che a casa fa le stesse cose di qui, perché noi facciamo un colloquio a inizio anno, un colloquio quando hanno bisogno e poi durante la mattina ci vediamo sempre, capisci?

188. Ric.: Ma è per questo che tu gli chiedi all'inizio: "Che cosa c'è da mangiare?"
189. B: Sì io sì: devo vivere il momento del pasto, e quindi lì che cos'hai? Si mangia con la forchetta, si mangia col cucchiaino, c'è la pastasciutta (.) è bello almeno. Invece si sente che i bambini a casa o mangiano davanti il televisore o fanno l'areoplanino quando mangiano. A me sembra che sia bello mangiare (.) il momento del pasto: anzi, hai lì tante cose che puoi mangiare, puoi bere, puoi toccare, assaggiare, senti i gusti, (.) che cosa vuoi ancora?
190. Ric.: Quindi in realtà porti l'attenzione //
191. B: // Su quello che stai facendo in quel momento, figurati mangiare una cosa che non sai neanche cos'è mentre guardi il televisore. Non sai se è calda o fredda, se è buona, non sai niente
192. Ric.: Quindi questo non essere educati a portare attenzione a quello che stai facendo non li aiuta poi a portare una concentrazione
193. B: Per me (.) ma: bisogna scriverlo? ((ride)) Siamo arrivati a questo punto? No no, veramente Gaia: sembra proprio così
194. Ric.: E' proprio così
195. B: Tu figurati uno che in giro non sa quando si deve fermare (.) anche quando tu lo vedi camminare, va in giro così: non sa quando si deve fermare perché bisogna uscire, non sa niente. Per me se lo porti fuori in strada chissà cosa succede (.) per me lo mettono nel passeggino e lo portano in giro //
196. Ric.: Non gli spiegano mai che cosa vanno a fare //
197. B: Non gli spiegano cosa sta succedendo, che prendono il tram invece di prendere il bus, cioè veramente (.) oppure non gli dicono: "Adesso vado a lavorare". Io penso che adesso nel 2013 le famiglie ne sapessero un po' di più, invece è un disastro
198. Ric.: Ne arrivano di questi bambini?
199. B: Sì, non seguiti. Io poi mi arrabbio perché quando fai un colloquio tu dici: "Va bene, siamo al nido e ci vuole questo e quest'altro" ok, e al lunedì non c'è la sacchetta, e allora: "Signora, non ha la sacchetta? Guardi che oggi si è bagnato e gli ho messo il cambio del nido". Martedì, mercoledì ancora, e allora io telefono a casa e dico: "Signora guardi: l'altro giorno così, oggi così (.) io non ho più il cambio, mi raccomando!" (.) Ma io penso: hai un bambino, lo porti al nido e sai che ti servono l'asciugamano la sacchetta e i pannolini (.) anche queste cose qui il bambino le capisce, capisce se è seguito (.) o almeno io lo vedo che lo capisce, ad esempio quando arrivi a prendere gli asciugamani e li chiami bambino per bambino e il suo non c'è. Un giorno va bene, perché dici: "Prendiamo quello del nido". Ormai sanno qual è il suo asciugamano, però loro non sono neanche più seguiti e poi non

- gliene frega niente alle mamma e ai papà, a quelli così: tu vai avanti tutto l'anno a dirglielo e poi alcune volte escono di qua che sono ancora così, altre volte però continuando ad insistere qualcosa gli entra
200. Ric.: Certo. Ma durante il pasto ci sono ad esempio, a proposito di portare attenzione, loro chiedono: “Ancora”
201. B: Gli chiedo spesso: “Ancora cosa?”
202. Ric.: Lo dici molto a Loid
203. B: Ah sì? Forse perché non mi sa rispondere, oppure me lo chiede//
204. Ric.: Forse perché Loid è anche uno che ti chiede spesso: “Ancora” però non ti esplicita molto che cosa. Lo chiedi a tutti: “Ancora cosa?” però ho notato che //
205. B: Che a Loid l'ho detto di più. Di norma anche quando hanno il pane in mano o le carote (.) “Ancora?” ma ‘ancora’ cosa? Vuoi l'acqua vuoi quello? Così almeno sanno anche loro dire cosa desiderano effettivamente, perché alcune volte dicono “Ancora” quando uno dice “Ancora” ((ride)), e allora io dico “Sì, ancora ma che cosa?” perché magari uno vuole l'acqua, l'altra vuole il coso, e quindi forse per questo lo dico, sentendomi dire tre “Ancora” continuamente ((ride)) [01:00:30]
206. Ric.: Sì, certo. E poi c'è la scena di Chelu, te la leggo?
207. B: Sì sì, per carità ((ride))
208. Ric.: Allora dice che si sta servendo il primo, forse, e tu dici ((legge)): “Dai mangia Chelu, mangia con il cucchiaino” e Chelu in quel momento si mette il cucchiaino in bocca e ci gioca; allora tu dici: “Dai Chelu, usalo bene quel cucchiaino”, poi chiacchiera con Pietro e parlate del giardino, chiedi anche a Veronique //
209. B: Ecco anche a tavola infatti di solito chiedo cosa hanno fatto durante la giornata, perché magari alcuni hanno giocato in giardino o altri con me e così via: è il momento di raccogliere ciò che è stato fatto
210. Ric.: Mh, e quindi poi tu dici ((legge)): “Chelu, mangia se lo vuoi, se non lo vuoi lascialo” quindi Chelu allontana il piatto. Chelu non parla molto. Beatrice chiede il bis a tutti, e dice: “Chelu, tu?” e lui annuisce e tu gli dici: “Sì?” perché infatti lui non aveva detto sì, aveva solo annuito; poi tu dici: “Te ne metto un po' qua, guarda è questo qua quello che ti ho messo”//
211. B: Però aveva già il piatto pieno
212. Ric.: Aveva il piatto colmo, sì. Poi parli anche con altri e a un certo punto gli chiedi: “Chelu, basta?” e lui ha il piatto ancora pieno e non risponde, ma si capisce che non ne vuole più. Poi arriva il pesce e tu spieghi che è il pesce con le carote, chiedi agli altri se

- vogliono assaggiare e se ne vogliono, e poi dici a Chelu: “Lo vuoi Chelu? Diamo un po’ di pesce e di carote a Chelu, così?”
intendendo se così andava bene
213. B: Allora, Chelu mangia sempre freddo ((ride)), nel senso che non gli piace mangiare caldo. Alcune volte quando do il primo, quando gli altri hanno finito di mangiare lui inizia
214. Ric.: Sì infatti c’è la scena in cui tu dici: “Il piccolo Chelu inizia a mangiare adesso, come la mettiamo?”
215. B: Perché dopo infatti succede che tutti gli altri hanno finito e tu evi raccogliere e lui rimane sempre lì. Non è che mangi tantissimo
216. Ric.: E tu lo legghi al fatto che a lui piaccia mangiare freddo?
217. B: Da piccolo era così, sua mamma è entrata dicendo così
218. Ric.: Ah quindi tu dici che è lei che ha abituato lui?
219. B: E’ lei che ha abituato lui, è successo così: lui è entrato che era piccino, aveva fatto la prima pappa //
220. Ric.: Quindi quanto aveva?
221. B: Lo allattava al seno, quindi aveva sei o sette mesi. Aveva iniziato lo svezzamento, e siccome non voleva mangiare
222. Ric.: Mh mh
223. B: Sì. Non voleva mangiare e la mamma gli preparava la pappa, poi alla fine lo allattava al seno e dopo un pochino gliela dava, capisci? Poi non so se questa cosa qui lui la sta portando avanti ((ride)) in questo senso, ma non è mai arrivato affamato a tavola: lui è un bambino che non è mai affamato, gli basta poco. Non avendo fame prende anche vari materiali, ad esempio come hai visto tu il cucchiaino che poi mette in bocca, oppure alcune volte prende anche il cucchiaino e continua a batterlo per fare la musica (.) non è interessato al cibo, ma al bicchiere pieno d’acqua e ad altre cose. Ho notato che alcune volte, quando gli altri hanno già finito, inizia a mangiare un pochino, ma mai subito quando glielo dai, e questo tutti i giorni [01:05:04]
224. Ric.: Secondo te come è stato il tuo atteggiamento nei suoi confronti? Nel proporgli le cose?
225. B: All’inizio so che mi ridà indietro il piatto, poi siccome ho chiesto anche a lui se ne voleva ancora mi è sembrato brutto non darglielo, perché mi ha detto di sì ed è stata l’unica volta
226. Ric.: Ah, perché in genere lui non dice di sì al bis?
227. B: No, oppure non parla
228. Ric.: Ah, non ti risponde?
229. B: No, quindi anche se aveva il piatto pieno, siccome mi ha detto di sì io gliel’ho dato, anzi, gli ho fatto anche vedere dove avevo

- messo la cosa
230. Ric.: Perché in quel momento hai valutato che fosse più importante?
231. B: Eh, io ho valutato più quella cosa in quel momento: mi ha risposto ad una domanda, poi del piatto non mi interessava perché poi andava buttato //
232. Ric.: Non ti interessava tanto insegnargli a non buttare e a non finire
233. B: A finire e a non buttare, ma mi interessava più la risposta alla mia domanda. Se l'ho data a Loid perché non dovevo dargliela a lui? Potevo magari dirgli benissimo: "No guarda, tu non hai finito"
234. Ric.: A un altro bambino magari lo avresti detto?
235. B: Sì, è vero, gli avrei detto: "Guarda non hai finito quello", sì, succede tutti i giorni. Magari anche quando chiedono "ancora": "Ancora cosa? Il pane? Il riso? No guarda, ne hai ancora quindi finisci quello e poi te lo do"; ma a Chelu no, perché lui mi ha detto "Sì!"
236. Ric.: Certo, quindi era più importante quello
237. B: Chelu ha dei tempi lunghi, devi aspettare le sue risposte. Aspettiamo
238. Ric.: Quindi anche i tempi delle risposte di un bambino sono importanti per fare in modo che lui possa accettare dei ritmi, delle regole? Devi adeguarti tu ai suoi tempi e ritmi?
239. B: Sì, e poi quando ne hai sette diversi li vedi che hanno tempi diversi: alcune volte che Chelu fa così tu sai già che ha tempi diversi rispetto a Loid. Non dico che ti fa meno arrabbiare, perché pensi che è così e quindi bisogna aspettarlo, altrimenti gli avrei tolto il piatto e via. So che per lui però, avendolo ormai da quando era piccolo, non è una questione di giornate
240. Ric.: Ti aiuta a regolare le tue reazioni?
241. B: Sì, sicuramente (...)
242. Ric.: Bene, abbiamo quasi finito e poi ti lascio andare. Poi c'è il momento in cui si conclude il pasto e Loid ti dice che voleva ancora il pane e tu gli rispondi: "Basta, abbiamo finito di mangiare" //
243. B: // "Bisogna andare in bagno", sì
244. Ric.: Voi avete dei tempi per andare in bagno?
245. B: Sì, tantissimi: il bagno è praticamente uno per ventisei bambini, e quindi ho un quarto d'ora di tempo per cambiarne sette. Annamaria ha un quarto d'ora per cambiarne sette, Paola per cambiarne sei e quindi se non entri a mezzogiorno sei frita, perché poi devono lavare il bagno. Oltre alle regole ci sono i tempi che devi per forza rispettare

246. Ric.: E in genere glielo spieghi ai bambini queste cose?
247. B: No, no: “Il pane è finito, dobbiamo andare in bagno”. Se lo so io che dobbiamo andare in bagno //
248. Ric.: E secondo te è importante quello, che tu lo sappia?
249. B: Eh sì, è ora di andare in bagno, e quindi lasciano tutti la bavaglia e vanno in bagno: anzi, se alcune volte entra la commessa col carrello e inizia a raccogliere i piatti sporchi, loro pensano già che sia ora di andare in bagno ((ride)). Appena vedono la commessa lasciano la bavaglia e si alzano, al che io dico: “Aspetta che quando mi alzo io inizi a raccogliere i piatti”. Alcuni movimenti i bambini li vedono proprio
250. Ric.: Sì mi ricordo che me lo dicevate
251. B: Paola forse l’aveva detto
252. Ric.: Sì, forse alla formazione veniva fuori questa cosa
253. B: Sì, è vero: alcuni determinati atteggiamenti degli adulti, in alcune situazioni fanno capire delle cose a loro. La commessa che viene significa che noi abbiamo finito di mangiare e quindi andiamo in bagno. Questo avviene tutti i giorni, e quindi
254. Ric.: E quindi tu dici che ci sono alcune spiegazioni importanti da dare, e invece alcune spiegazioni che non sono necessarie // [10:10:11]
255. B: Eh, tu sai che avviene e quindi è così (...) sì, nel senso che se si mangia la frutta si mangia e poi si va in bagno, si mettono a posto i giochi e poi si va in bagno
256. Ric.: Però poi ci sono delle cose che invece motivi?
257. B: be', forse gli avrò motivato all’inizio dell’anno (.) che poi l’inizio dell’anno è stato tragico, (.) perché nei piccoli bene o male gli dai da mangiare tre alla volta, dopo quattro e dopo arrivi alla fine dell’anno nel gruppo. I medi fanno un po’ quello che vogliono, nel senso che cambi l’ambiente e quindi mangiano in gruppo e vanno in bagno a gruppo: si inizia a formare un gruppetto di bambini. Hai visto io dove mangio? Per arrivare al bagno hai visto che pezzo c’è? Quindi prova ad andare in bagno da dove mangio io con sette bambini: io arrivavo e uno andava sulla macchinina, l’altro sul giocone (.) li perdevi: praticamente arrivano in bagno io e gli altri erano tutti sparsi ((ride)). Questo succedeva a settembre, arrivare a giugno dicendo: “Andiamo in bagno” e tutti vanno verso il bagno è una grande conquista. Quindi forse hanno capito che per forza si deve andare in bagno, da settembre ad ora, perché ti ripeto che si fermavano ovunque: si fermavano da Annamaria, si sedevano anche a tavola; l’andare in bagno l’hanno capito col tempo. Alcune regole non è che dici: “Andiamo in bagno” anche se non glielo motivi, “Andiamo in bagno a lavare le mani” (.) capisci?

258. Ric.: Ah in quel senso, anche se glielo motivi (.), certo
259. B: Forse comprendevano che bisognava andare subito, perché dovevamo lavare le mani e tutto. Ma se ogni giorno gli dici che dobbiamo andare in bagno loro sanno dov'è anzitutto dov'è il bagno, perché prima non lo sapevano.
260. Ric.: Certo, capiscono cos'è il bagno, capiscono dov'è //
261. B: Cioè, alla fine ci vanno subito, anzi: sanno che non si corre, che prendono l'asciugamano; sanno cosa avviene in questo bagno
262. Ric.: Quindi quando c'è più comprensione più capiscono e succede scorrevolmente che loro riescano a fare qualcosa che viene richiesto
263. B: Sì, perché all'inizio chissà cosa pensavano che fosse il bagno ((ride)), veramente. Poi pian pianino ci siamo arrivati, adesso ci andiamo a lavare le mani e lo sanno e lo fanno tutti
264. Ric.: Quindi tu dici che a volte non è neanche una questione di attrattiva, perché magari il bagno è meno attraente di un gioco, ma in realtà lì ci sono un sacco di cose attraenti per loro. Alle volte hanno proprio bisogno di capire che cosa stanno facendo, che si fa quella cosa lì. Quando piano piano lo introiettano possono tranquillamente anche preferire di andare in bagno, piuttosto che //
265. B: Certo, oppure loro sanno che finito di mangiare si va in bagno (.) e lo sanno benissimo a Giugno, capisci? Anche Paola che mangia con me, quando si alzava non arrivava più e le chiedevo: "Dov'è che sei?" e lei mi rispondeva: "Eh c'è Alessandro là, quell'altro di là". Adesso sanno tutto. Come andare a letto, hai visto che non c'era nessun bambino che non sapeva dov'era il suo posto a letto, e lo faceva da solo? È solo un pezzettino, ma anche andare da solo a letto nel proprio posto //
266. Ric.: Sì, loro dal fasciatoio vanno da soli nel loro letto, uno ad uno. E all'inizio com'era?
267. B: All'inizio li portavo io a gruppo, era più faticoso perché dovevo tenerne sette in bagno insieme, quindi tutti dovevano aspettare il settimo bambino. Oppure quando c'era la quinta persona, che sarebbe il jolly al nido per sostegno ai medi proprio per questo motivo, perché loro si muovono di più autonomamente nello spazio e non sanno ancora come sono disposte le cose, quindi è lei che li accompagna. Però noi non l'abbiamo avuta quest'anno, quindi ognuno si arrangia con la modalità: Annamaria li cambia uno alla volta e poi lo manda perché ha l'ultimo gruppo, ma io Beatrice essendo la prima dovevo aspettare tutti e sette i bambini e andare. Quando ci sono io nella stanza sonno, le altre ne mandano uno alla volta, e io li chiamavo e sapevano dove andavano, però io avendo il primo gruppo dovevo tenermeli tutti e sette perché di là non c'era nessuno. Lo capisci subito se c'è

- qualche cosa che non va rispetto a come gestisci la giornata, perché li vedi spaesati e quindi dici: “Un momento, domani provo a stare di là io, va meglio?”. Cioè, ci sono dei cambiamenti che facciamo anche in base ai bambini che abbiamo. C’è un anno che non serve perché ti seguono tutti, un anno che ho i miei tre come Alessandro che devo portarcelo proprio io. [01:16:10]
268. Ric.: Alessandro non va da solo?
269. B: Adesso sì, però ci deve essere dentro sempre qualcuno perché se entra da solo non va nel suo letto, va a disturbare quegli altri che magari dormono meno; cioè, ti parlo di Alessandro ma anche Gabriele, ce ne sono che fan così, e ci sono altri che prendono il loro ciuccio e vanno nel loro posto
270. Ric.: E stanno più tranquilli, quasi si addormentano da soli //
271. B: // Quindi anche la tua gestione della sezione dipende da che bambini hai, c’è quell’anno che tutti arrivano allo stesso livello di autonomia, alcuni anni invece che (.) quello che avevi stabilito non è arrivato oppure sei arrivato con undici bambini e non tutti (.)
272. Ric.: Certo, sì. Io avrei quasi finito, ho solo appuntato delle cose veloci: quando tu dai l’acqua in bagno e//
273. B: Ah lì ormai eravamo alla frutta noi!((ride))
274. Ric.: Ah sì, eh? No, non lo so
275. B: ((ride)) tra biciclette e tutto lì. Sì, dimmi comunque
276. Ric.: Che praticamente dici: “Acqua per Gabriele, acqua per Veronique” (.) cerchi di rivolgerti anche lì bambino per bambino
277. B: Sì, anche perché i momenti di routine lì sono bagno, pasto e sonno e dunque se non parli direttamente con il loro nome (.) poi non so se è giusto o no, però quel bambino è lì presente e forse è proprio in quel momento che vedi se loro sanno che ci sono io in quei momenti
278. Ric.: Perché durante il gioco magari vi scambiate?
279. I: Sì, ci scambiamo tutte
280. Ric.: Mentre nelle routine sono i tuoi
281. B: Sì, quindi io ho di fronte Gabriele e quindi un po’ di rapporto uno a uno in quel momento c’è
282. Ric.: Ecco, l’unica cosa magari quando tu parli con Chelu che è stato l’ultimo che è cambiato (.) non ero sicura che fosse lui, perché non vedevo se ti rispondeva o meno
283. B: No lui all’inizio non risponde, la seconda volta forse no, ma non ha detto “La pipì”, forse ha annuito

284. Ric.: Ha annuito sì, e tu gli spieghi (.) ah no quella era Veronique, scusami, a Veronique che ti dice che aveva fatto la cacca tu le spieghi: “No guarda, se hai fatto la cacca ti dovevo lavare il sederino e togliere la cacca”, no? In questo senso tu le dai una spiegazione, perché lei //
285. B: Sì, per farle anche capire che cosa avevano fatto, da due anni e mezzo in poi bene o male qualcuno, anche a casa, inizia il controllo dello sfintere. Per dire: “Mamma, ho fatto la pipì” o “Mamma, ho fatto la cacca”, per distinguere quello che è successo nel suo corpo in quel momento
286. Ric.: E quindi le stai dando elementi per capirlo
287. B: Sì, e poi niente: anche le cose che dicono, tipo “guardiamo nella sacchetta, l’ha portata la mamma” a me piace dirlo questo perché loro guardano e chiedono se l’ha portata la mamma. Non è che tu non parli mai della sua mamma o del suo papà e di quello che avviene, è anche una cosa buona che ha portato per te, però ha portato anche delle cose per trascorrere la giornata [01:20:04]
288. Ric.: Sì, come si ci fosse un pensiero di cura
289. B: Sì, brava, bravissima, un pensiero di cura
290. Ric.: Poi te la darò se vuoi la trascrizione, io trascrivo tutto
291. B: Va bene, grazie
292. Ric.: Tornando invece alla domanda iniziale: alcune regole che ti vengono in mente al nido? Come potrebbero essere, ora che abbiamo fatto questo excursus? Poteva essere quella dei braccialetti, ne abbiamo dette tante, l’inizio e la fine di un gioco; credo che le abbiamo toccate praticamente tutte
293. B: Se rifacciamo la giornata scolastica mentalmente magari ce ne vengono in mente qualcuna ((ride)). Allora, va be': ci sono regole dei genitori, ed essendo in una comunità penso che tutti abbiano delle regole per vivere insieme, quindi quando si arriva al nido le pantofoline devono usarle solo al nido perché così anche se va negli spazi come il giardino devono essere pantofoline che usa solamente qua; i genitori devono usare il soprascarpe quando entrano, devono sempre salutare il bambino: lì è proprio una regola che spieghiamo quando entrano al nido, quando escono anche il bambino piange il genitore lo deve salutare, e il bambino saluta il genitore. Poi la regola dei braccialetti, la regola che possono portare un gioco ma dopo un po' che noti che viene messo da parte perché il bambino gioca con altri giochi lo si appoggia nel cesto e lo riprende quando viene la mamma. E' un oggetto transizionale che aiuta il bambino nel momento del distacco, però poi va lì, e così quando tornano a casa che arriva la mamma prendono il gioco e lo portano a casa. Poi c'è la regola

- del riordino, e lì c'è sempre un rituale, una canzone o qualcosa.
Poi la regola della frutta, che quando si mangia si sta seduti e non
va in giro a giocare. La regola di quando ci si divide i giochi, in
cui c'è l'oggetto, l'invito per giocare a una cosa e se non hai
l'invito non giochi. Va be', il pasto lo abbiamo già detto
294. Ric.: Poi ci sono le regole legate alle diverse attività, di inizio e di fine
di quello che si fa. Poi c'è il pasto
295. B: La regola del cambio, che quando giocano tutti insieme dopo un
po' si fa cambio: se tu sei sul triciclo puoi andare a giocare con la
palla o con un'altra cosa libera. Questo si fa tutto in giardino
296. Ric.: Che però poi avviene anche in bagno, quando devono aspettare il
loro turno
297. B: Sì, li chiami per nome e c'è un aspettare: "Non tocca a te, aspetti
perché c'è Pietro e dopo vieni tu"
298. Ric.: Al pasto che regola c'è? Lo stare seduti
299. B: Lo stare seduti, perché poi avviene da sé, giornalmente c'è
qualcosa che regola. Non me ne vengono in mente altre Gaia
300. Ric.: Sì sì, ne abbiamo dette. Va bene, grazie

ALLEGATO 3 – INTERVISTE MULTIPLE

Specifiche
Ricerca: autonomia e regole: pratiche, significati e formazione al nido d'infanzia Intervista n°: 3 Intervistatore: Gaia Banzi Intervistato: Beatrice, Elena, Alice Data: 10/07/2013 Luogo: Nido Paravia – Via Paravia 81, Milano Durata: 1h 28' 06" Trascrizione: Gaia Banzi

Convenzioni di trascrizione
Ric.: conduttore A:, E:, B: intervistato // interruzione. Se posta all'inizio di una battuta indica la continuazione, il prosieguo della battuta precedentemente interrotta (.) pausa breve (...) pausa più lunga ((3 Sec.)) pausa più lunga di 3 sec. Il numero indica la lunghezza della pausa [cioè,...] chiarimenti del trascrittore () frasi o passaggi difficili da capire <u>sottolineato</u> parola pronunciata con enfasi Vocale A ::::: desinenza trascinata “ “ contenuto riportato in forma di discorso diretto

INTERVISTA A BEATRICE, ELENA E ALICE

1. Ric.: Ok, allora dunque (...) oggi ho preso tre piccole parti delle vostre interviste perché vorrei rivederle con voi ma non per soffermarci sui contenuti, ma per rivedere il percorso. Oggi vorrei con voi vedere se questo piccolo percorso (.) che abbiamo fatto insieme ha avuto per voi anche una piccola valenza formativa, nel senso che se l'essere osservate e rileggersi (.) quali sono state per voi le ricadute formative, e magari vi farò delle domande specifiche riguardo a questo. Poi magari vi darò anch'io una piccola restituzione in itinere su quelli che sono stati i punti venuti fuori riguardo a questi temi; (...) poi una restituzione finale, se avete

- piacere, ve la do, ma alla fine, quando avrò raccolto tutti i dati sulle regole e sull'autonomia, le cose che ci siamo dette. Se voi avete qualcosa da dire siete libere di farlo, (...) allora, c'è una piccola parte per tutte voi: chi vuole leggerla? Magari Elena si legge la sua: ti va, Elena?
2. E: Sì, l'ho riletta un po' e sembra che non parlo italiano. ((ride)) ((legge)): "allora, quando c'era Dalia che doveva tornare a far scorrere l'acqua a me sembra d'aver detto: "Ti ricordi quale water hai usato?", lei ha guardato dentro ma non ha visto la differenza fra uno e l'altro, quindi poi le ho detto: "Ti ricordi? Era quello vicino al muro" e quindi poi ha tirato l'acqua. A volte io do subito una risposta alla loro domanda (.) e a volte no: lì mi ricordo di averle chiesto di guardare dentro il water per vedere dove aveva fatto la pipì, però non vedeva la differenza di colore dell'acqua e quindi non aveva indizi per (.) le ho chiesto se si ricordava ma lei non ricordava più, e quindi le ho detto io qual era il water: quando non c'è un momento di emergenza cerco di far trovare una risposta anche a loro"
3. Ric.: ((legge)) "Quindi mi stai dicendo che cerchi di fare in modo che il bambino abbia una parte attiva e autonoma nel trovarsi in una situazione di (.) non so, dillo tu"
4. E: ((legge)) "Di trovare le sue risposte e non dargli risposte preconfezionate"
5. Ric.: ((legge)) "Anche in una piccola mancanza? In una piccola richiesta? In un momento di cura?"
6. E: ((legge)) "Sì, ma poteva essere anche una cosa scientifica osservare che in un water c'è acqua gialla e in uno trasparente, e allora sì "io ho fatto pipì dove c'è l'acqua gialla"
7. Ric.: ((legge)) "Aiutarlo ad osservare, dici?"
8. E: ((legge)) "A osservare e a ragionare: a lavorare sia sul piano affettivo, perché a quest'età la relazione è molto affettiva, ma anche a trovare un proprio modo per collegare le cose ed arrivare a delle conclusioni, come dei piccoli esperimenti che possano aiutarli a trovare il loro modo di fare una cosa e il loro modo di pensare, e cosa significa quell'evento. Cioè, nel senso: "Io sono qua, ti do anche la risposta ma prima prova tu a fare questa cosa". Avevamo parlato anche di come appendere il proprio asciugamano
9. Ric.: Sì è vero, dopo abbiamo parlato anche dell'asciugamano. Cosa facciamo, proviamo prima a leggerle tutte? Dai
10. A: Io faccio Beatrice
11. Ric.: E io faccio Gaia allora, faccio me stessa
12. A: L'inizio è "Alessandro concentrazione"

13. Ric.: Sì questo è il titoletto, perché stava parlando di Alessandro a quel punto della nostra intervista; Alessandro che tutte avete presente, che dai genitori non viene (.) insomma, ha poca concentrazione (.) ((legge)) “E per questo tu dici loro “Che cosa c’è da mangiare?”
14. A: ((legge)) “Sì, al momento del pasto devo vivere che cosa c’è al momento del pasto, quindi: si mangia con la forchetta, si mangia col cucchiaino, c’è la pastasciutta, è bello. E invece si sente che i bambini a casa o mangiano davanti alla televisione, o fanno l’aereoplanino quando mangiano. A me sembra che è bello mangiare durante il momento del pasto, anzi, ci sono già tante cose puoi toccare, puoi mangiare, puoi sentire i gusti, e che cosa vuoi ancora?”
15. Ric.: ((legge)) “Certo, quindi in realtà porti l’attenzione”
16. A: ((legge)) “Su quel momento, su cosa stai facendo: tu figurati mangiare una cosa che non sai neanche cos’è mentre guardi il televisore, cioè, non sai né se è calda né se è fredda, né se è buona, niente”
17. Ric.: ((legge)) “Quindi non essere educati a portare l’attenzione”
18. A: ((legge)) “Su quello che stai facendo”
19. Ric.: ((legge)) “Non li aiuta a tenere la concentrazione”
20. A: ((legge)) “Sì, bisognerebbe scriverlo, siamo arrivati al punto veramente. Tu figurati uno che è in giro, anche quando tu lo vedi camminare va in giro così: non sa quando si deve fermare, per me lo mettono sul passeggino e lo portano in giro”
21. Ric.: ((legge)) “Non gli spiegano mai”
22. A: ((legge)) “Cosa sta succedendo, che prendi il tram al posto del bus, oppure: “Oggi vado a lavorare”
23. Ric.: Ok, poi c’è Alice: di Alice c’è una parte in cui si sta parlando della regola
24. A: ((legge)) “Le regole ci sono, è per quello che mi è piaciuto, perché quando ti vedi da lontano vedi come le metti”
25. Ric.: ((legge)) “Vedi come comunichi le regole?”
26. A: ((legge)) “Sì, cioè che sono talmente forse empatiche che non c’è bisogno che io, sì, forse dico “Ti ricordi di mettere la bavaglia?”, per me la regola è la regola: porre un aut-aut, un divieto. È difficile che i arrivi a dire “devi”, cioè, non so come dire: ci si siede e si mangia”
27. Ric.: ((legge)) “Sì, la regola in realtà viene prima del divieto”
28. A: ((legge)) “Sì, però capisci che prendendoli da piccoli, come Gabriele, lì ci si sedeva e si mangiava. Mi viene in mente quella mamma che diceva: “Bisognerebbe capire come ci si arriva”.

- Quando erano piccoli io avevo la ciotola del pranzo con il cucchiaino, e loro potevano gestire e fare; il piatto magari cadeva e io gliene davo uno pulito e non succedeva niente, quindi potevano sperimentare. Quando siamo passati dai medi praticamente loro hanno il loro piatto e non sei più tu, quindi se il pranzo cade non è che tu dici: “La regola è non buttare perché non ce n’è più”
29. Ric.: ((legge)) “Quello che intendo per regola è quando tu stabilisci dei limiti, dai delle informazioni che siano costanti: ad esempio mi viene in mente (.) ce ne sono vari di esempi, quando dici “Invece di mangiare veloce devi mangiare con calma”
30. A: ((legge)) “Io glielo dicevo fin da piccolo, quindi praticamente sono tre anni. Quindi per me non diventa la regola, diventa la quotidianità”
31. Ric.: ((legge)) “Mi stai dicendo che quello che hai visto di ha fatto vedere le regole?”
32. A: ((legge)) “Il mio modo di essere, il mio modo di pormi di fronte a loro. Pensavo di essere un po’ più rigida, perché io intendo regole come regole che sono dei divieti”
33. Ric.: Sì, “pensavo di essere un po’ più rigida”, poi tu in realtà dici altre cose in mezzo
34. A: Sì ((ride))
35. Ric.: Poi dopo in realtà riprendi, e in particolare lei dice “pensavo di essere un po’ più rigida perché i bambini, vedendo anche come si comportano” (.) come dire //
36. A: Perché sono autonomi, indipendenti
37. Ric.: Sì, poi lei dice: “Io ho le mie modalità che non sono rigide” e poi ritorna sulla regola come regola, perché non sono dei divieti //
38. A: Quello che devo dire è che, siccome c’era la mamma che continuava a dire che vorrebbe vedere il percorso, è che non c’è in realtà un vero percorso dove c’è l’obbligo, il divieto della regola: è tutto un divenire perché già dall’inizio tu poni una regola che in realtà non è una regola, ma un gesto che fai quotidianamente. Poi diventa una regola
39. Ric.: Ok, in questa discussione volevo darvi delle regole, appunto: è interessante che voi diciate esattamente qual è la vostra opinione, anche se avete da dire qualcosa perché non vi sentite in accordo con quello che è venuto fuori, ditelo perché tanto non c’è una persona che è nel giusto o nel torto. Quel che è rilevante è quello che pensate, qualunque cosa sia sentitevi libere di dire anche tra di voi: “Guarda, io invece quella cosa la intendo così”. Rileggendo che cosa vi è venuto in mente? Che cosa vi fa ricordare quest’esperienza che abbiamo appena fatto? [10.25]
40. B: Inerente a quello che tu hai scritto tu qui sul foglio, oppure inerente a tutto il percorso che abbiamo fatto insieme?

41. Ric.: Tutte e due
42. A: A me niente in particolare
43. B: Inerente al percorso, quando sei venuta i bambini e io non è che abbiamo molto sentito questa presenza, anzi: abbiamo fatto come nella normalità (.) e ti ripeto che se vuoi vedere altre cose del nido a me fa piacere se vieni in giornata perché vedi effettivamente quello che noi siamo; (...) ci siamo arrivati da tanti anni a quest'esperienza, che magari ti può servire per portare avanti la tua tesi. Su quello che tu mi hai dato l'altra volta e che ho letto, praticamente ho riscontrato che dicevo sempre le stesse cose ((ride)), però anche il giorno dopo sono stata attenta a quello che dicevo, e mi accorgevo che appunto sono cose mie: ti senti proprio di rileggere qualcosa che è il tuo modo d'essere e di fare, di dare delle regole e far imparare a crescere qualcuno in quel determinato modo
44. Ric.: E riguardo all'esempio dell'essere osservate? Elena ad un certo punto mi ha detto che quel giorno era con dei bambini nuovi e quindi in effetti è stata una situazione in cui forse ti sei sentita con un filo di ansia
45. E: Quello sì, perché appena arrivata qua avendo fatto dei giorni nei medi prima di tornare nei grandi non conoscevo bene i bambini //
46. Ric.: Aron ad esempio non l'avevi mai visto?
47. E: Sì, come avevo già detto ho confidato nel fatto che le colleghe mi avessero mandato dei bambini tranquilli, tra virgolette; però si tratta comunque di un bambino che non conosci e che timbro di carattere ha, se è collaborativo o no, se tende a fare spesso una certa cosa; (...) poi l'altra cosa che avevo detto era riguardo alla casetta che non avevo visto come veniva gestita qui, e avendola vista in modi diversi negli altri nidi non sapevo bene come tarare l'intervento
48. B: Questo sì, per lei è stato più difficile anche perché le regole lei non le conosceva, invece per me sì, conoscevo i bambini ma ciascuna regola ha anche la sua sfumatura: la regola centrale c'è, ma bene o male //
49. A: Ad ognuno la devi sfumare in base alla personalità
50. B: Per lei penso sia stato più difficile avendo di fronte dei bambini che non conosceva
51. A: Più che altro perché la regola poi viene assimilata in base al tipo di relazione che hai con il bambino; più la regola è intensa e più basta un niente per fare senza parlare, la cosa è automatica perché si entra proprio in uno stato di empatia, anche se poi certi hanno bisogno di un attimino in più di rigidità, e allora lì subentra una tattica diversa, (...) pur avendo dato a lei quelli tranquilli,

- comunque sia la relazione era appena impostata perché poi almeno il mio gruppo non si è neanche accorto che erano tutti ripresi per tre volte, sono rimasti lì a fare quello che avevano da fare, (...) avendo la sicurezza della figura privilegiata, questo ti agevola
52. E: Sì, perché penso che un bambino se ti conosce poco ed è un bambino di per sé collaborativo, se gli chiedi qualcosa te la fa; però se è un bambino con un carattere più particolare e non ti conosce e tu gli chiedi di fare qualcosa, non è così scontato che la faccia solo perché sei l'adulto che glielo dice. Conoscendoli adesso di più mi sento più tranquilla quando sono con loro
53. Ric.: E voi nell'essere osservate avete avuto qualche reazione anche piacevole o spiacevole?
54. A: A me è piaciuto, te l'avevo già detto. Mi è piaciuto perché ho avuto modo di vedermi dal di fuori, è una cosa che non faccio mai e non mi era mai capitato: a volte mi sento molto criticata e ho avuto modo di //
55. Ric.: Ti senti molto criticata dall'esterno?
56. A: Sì, invece ho avuto modo di dare conferma che quello che faccio secondo me è quello che deve essere fatto in questo contesto. Mi è piaciuto più il fatto di potermi vedere dall'esterno
57. B: Mh, anche a me, (.) anche perché ho rivisto e riletto e poi discusso con te ciò che è avvenuto in una giornata: per adesso erano cose che davano per scontate
58. Ric.: Quindi ti è piaciuta anche la parte //
59. B: Scritta, sì, di riflessione anche
60. A: Sì, perché ti dà modo di confermare che quello che fai lo fai, nel senso che ci sei, sei presente, è una conferma del nostro lavoro (.) in cui comunque sia ultimamente non siamo molto supportate
61. Ric.: E alle volte ci sono state delle domande in cui avete pensato che, (...) riguardo ad alcune regole che ritenete scontate, avete capito che ci stavate ragionando in quel momento per la prima volta?
62. E: A quello ci avevo già pensato, poi mi è servito leggere l'intervista per vedere delle cose su cui era possibile riflettere ulteriormente: ad esempio riguardo alla pasta che, subito dopo l'intervista, ho cambiato il modo di farla usare; (...) dopo l'intervista non mi sono più formalizzata su quell'aspetto quando i bambini mangiano la pasta in cassetta
63. Ric.: Ed era una cosa a cui stavi già pensando, avendo anche letto quel libro? Avevi già un pensiero?
64. E: Sì
65. Ric.: Beatrice stavi dicendo qualcosa?

66. B: Sì, ad esempio quando davo da mangiare a Chelu che gliene ho dato ancora anche se aveva il piatto pieno: non è che ho ragionato, perché in quel momento ho fatto così perché sapevo chi avevo di fronte, la mia risposta sarebbe stata altrimenti: “No, finisci quello e poi te ne do ancora”. Forse la mia risposta primaria nel caso fosse stato un altro bambino sarebbe stata questa, ma non ci ho ragionato su quella risposta
67. Ric.: Sì, lì per lì certo, ma poi parlando su quello che aveva fatto Elena, ad esempio, ha raccontato che su una cosa hai deciso di fare diversamente, a voi è capitato qualcosa di simile o invece no?
68. A: No
69. B: No. Anzi, a me è piaciuto anche l’atmosfera che si era creata nel gioco, l’attenzione di alcuni bambini anche se fuori c’erano altri rumori di attrazioni che conoscevano benissimo
70. Ric.: Eh sì perché eravamo tutti in giardino. ((ride)) Infatti, c’era un sole splendente e infatti anch’io ho pensato che non avrebbero voluto stare lì dentro
71. B: Infatti, mi son detta “Oh mamma, qua...” (.) Eh, se uscivano pazienza, uscivano e basta
72. Ric.: Eh sì, lo sapevo bene: uscivano e basta, (...) e rispetto a questi esempi che sono tanti, ho trovato in ognuno delle cose interessanti: (.) per esempio per quanto riguarda Elena a partire da una cosa molto quotidiana come l’andare in bagno e tirare l’acqua, lei ne parla e mi fa capire una cosa che io mai avrei pensato di collegare, ossia che può essere un modo per educare a osservare e ragionare. In questo senso io do il tempo di guardare e trovare soluzioni e ragionamenti su ciò che hanno fatto, magari dando un senso a quella situazione senza che sia io a dire quello che devono fare. Non so se voi avete trovato qualche somiglianza nel vostro modo di // [21:21]
73. A: Tendenzialmente lo facciamo tutte, prima di dare la risposta e di suggerire //
74. Ric.: Dimmi solo di te, non generalizzare se puoi
75. A: Ma tendenzialmente lo fai, anche quando litigano aspetti che provino a gestire loro la situazione e se non riescono intervieni. Su un gioco non dici: “Restituisciglielo”, “Chi lo aveva per primo?” automaticamente vedi che quello che ha rubato lascia (.) e di conseguenza se la sono gestita fra di loro senza che tu intervenga in maniera decisiva. Soprattutto quando sono grandi devono imparare a relazionarsi e a gestirsi un attimino (.) e non dare sempre tu le risposte. È che tu fai così, però a casa ((ride)) veramente non sanno neanche cosa mangiano //
76. B: Ti faccio un piccolo esempio che qua capita spesso: quando ti cade un bambino dal triciclo lui si mette così, ti guarda e piange e io in modo tranquillo e sereno lo aiuto a trovare una soluzione da

- solo, non corro urlando: “Oh mamma mia. Cosa ti è successo?”. Ma è piuttosto un “Lo so cosa ti è successo perché ti sto guardando e col mio sguardo ti faccio capire di cavartela da solo anche se non sei solo”
77. E: Ma poi lasciando questo tempo poi capita che siano anche i compagni ad andare a consolarlo e ad aiutarlo ad alzarsi, quindi si attivano fra di loro
78. B: Oppure va qualcuno ad aiutarlo o si alza da solo, in quel caso la conferma è “Hai visto che ce l’hai fatta da solo?”. Per lui è una grande cosa, e se invece intervieni tu lui la prossima volta che cade //
79. A: Resta lì, resta lì fermo ((ride)) e non si muove: non gli dai modo di fare un pezzettino di crescita
80. Ric.: Sì, la sua cosa era un pochino particolare perché era in senso cognitivo, ha pensato: “Le faccio capire che l’acqua è gialla, se è gialla vuol dire che ci ho fatto la pipì” (.) e non è una cosa scontata per un bambino di due anni
81. A: No
82. B: No
83. E: No, è anche una cosa simile al “Abbiamo trovato dei ricci piccoli in giardino, sono le castagne appena nate, vi ricordate che a Natale avete colto le castagne grosse?” (.) In questo senso osservare: osservare le cose che hanno intorno
84. Ric.: Sì. Poi c’è quella di Betti che secondo me è molto interessante: secondo voi perché l’ho scelta?
85. A: Perché si concentra sul momento particolare del cibo, che ultimamente viene sottovalutato da molti genitori
86. B: Viene dato come un bisogno primario e non come bisogno di condivisione, di stare insieme a mangiare, di fermarsi sul che cosa il bambino sta facendo. Infatti appena le mamme arrivano chiedono subito: “Ma ha mangiato?”
87. A: E’ l’unica cosa che interessa
88. E: Poi secondo me risponde anche a delle esigenze che hanno loro, come quella di chiedere spesso: “Che cosa facciamo dopo?” (.) o di chiedere le sequenze delle azioni che si devono aspettare che arrivino //
89. A: Quello che diceva lei è che ci sono molti bambini che sono presi, messi, portati, trasportati però nessuno gli parla. Non gli parlano. Non è questione di dare una motivazione o una regola: infatti tu te lo prendi e dove va, va, mangia e non ti poni il problema che tu sei con una persona, che sia tuo figlio o che sia il bambino che hai al nido. Un minimo di dialogo
90. B: Sì niente, pensano che siccome sono piccoli non riescono a ragionare

91. A: Eh sì, infatti dicono: “Tanto cosa vuoi che capiscano” (.) non si soffermano in niente, questi bambini sono magari bravissimi nell’automazione: se gli dai un cellulare sono capaci a fare tutto, ma nelle cose pratiche si stanno perdendo e sono proprio delle cose fondamentali, (.) ad esempio “La pasta brucia? Soffia”
92. B: E invece tu Gaia perché l’hai scelto?
93. Ric.: Mi è piaciuta perché ho avuto uno scambio in questa sequenza in cui ad un certo punto abbiamo scoperto una cosa insieme; anzi, non lo so se tu l’hai scoperta in quel momento o se la sapevi già e l’hai solo messa in parole (...) ma per me si è trattata di una bella scoperta. Ad un certo punto io ho detto: “Non essere educati a portare l’attenzione” e tu subito mi hai detto: “Su quello che stai facendo”, “Non li aiuta a portare la concentrazione” ho detto io, e tu hai detto: “Sì bisognerebbe scriverlo” come per dire che è un bel concetto che era il fine di queste discussioni, lo scoprire qualcosa e il metterlo in parole //
94. B: Mh, è venuto fuori proprio così infatti
95. A: Eh perché comunque non hai neanche la collaborazione fuori. Io vedo la differenza fra alcuni che stanno a casa il sabato e la domenica e tornano il lunedì e devi ricominciare daccapo. Ora che cominci a recuperare siamo già a giovedì ((ride)), hai giovedì e venerdì di rendita e poi si rifà un’altra volta. È proprio un modo di fare loro
96. E: Ecco questo a me manca un po’, non avendo parlato molto con i genitori e non ne ho molto idea di quello che succede a casa
97. A: Eh ma guarda che i genitori spesso non ti dicono quello che succede, lo devi leggere te
98. B: Nessuno parla coi genitori
99. A: No lo capisci tu fra le righe, perché alla fine a casa in realtà ti dicono che va tutto bene e certi problemi non ci sono, (...) te li espongono solo quando sono proprio disperati, ma tendenzialmente non c’è qualcuno che ti dica quello che realmente succede
100. B: A meno che tu strada facendo nel percorso col bambino e la famiglia abbia ottenuto talmente tanta fiducia che mi sento dire da alcuni genitori: “Mi dica di che cosa ha bisogno e di sicuro glielo porto”. Le vedi proprio queste famiglie che ci tengono a sapere cos’ha fatto e cosa serve al bambino; aiutano molto nella crescita. Vogliono saper qual è la strada giusta per avere bambini che sono bambini. Queste famiglie non cose che arrivano e scappano e non si soffermano mai un attimo: però purtroppo per alcuni anche la vita fuori è così, secondo me non stanno neanche a casa loro, girano e non hanno una famiglia alle spalle. Magari loro stanno bene così eh

101. A: Infatti per loro magari questa è la normalità. Poi comunque li vedi che sono bambini che non hanno una linea, passano continuamente da una cosa all'altra
102. B: Infatti a volte ci chiediamo se stanno bene, ma magari per loro è la vita! Non hanno né l'ora di andare a letto né l'ora di svegliarsi, stanno via al sabato e alla domenica e arrivano al nido il lunedì senza niente [30:06]
103. A: Sì però quando poi ti butti nel mondo del lavoro e della scuola non puoi star così Betti, scusa eh, delle regole ce le hai, però poi da ragazzo e da adulto fai più fatica: ecco perché poi alla fine secondo me ci son tutti questi (.) non è la modalità giusta //
104. B: Però anche qui non vivono una vita serena, la vive di più un bambino che sa cosa viene dopo: la routine quotidiana aiuta a capire quel che succede man mano
105. A: Dà tranquillità e serenità; secondo me non avere un limite ti destabilizza perché non sai cosa devi fare, come lo devi fare
106. E: Anche la tolleranza della frustrazione non ce l'hai se non hai niente
107. Ric.: In che senso dicevi?
108. E: Che se un bambino è abituato a fare sempre quello che vuole, quando arriva qui gli diamo un limite lui si destabilizza: ha delle grosse crisi di proteste e si disorganizza. Il fatto di avere delle regole e delle routine aiuta il bambino anche a contenersi emotivamente
109. Ric.: E riguardo a quello che ci dice Alice, vorrei che però qua (.) voi faceste un piccolo sforzo per elaborare quello che è il vostro pensiero, perché Alice lo ha espresso molto chiaramente e si può essere d'accordo o meno, che è poi quello che vorrei vedere. Si tratta dell'idea di regola come aut-aut o divieto, che nella sua pratica è difficile da esprimere. Voi come la intendete questa nozione di regola? Nella nostra discussione con Alice è venuta fuori molto chiaramente. C'è chi ha sostenuto invece nell'intervista che le regole ci sono e ci sono anche modi di esplicitarle come il ripeterle ogni giorno; voi come vi //
110. B: Di ripeterla ogni giorno, e dopo viene eseguita come regola, (...) oppure fare qualcosa, tipo raccogliere i giochi prima di mangiare: vuole dire che io, Beatrice, prima di mangiare mi metto a raccogliere i giochi e dico grazie al primo che mi aiuta, perché è il primo che dà l'esempio da seguire di quello che si fa
111. E: Sì, io sono d'accordo con loro sul fatto che noi siamo dei modelli di comportamento per i bambini, quindi loro ci osservano moltissimo: ti chiedono cosa fai e anche perché lo fai. A me capita invece a volte di esplicitare la regola e di spiegare anche perché c'è, non sempre (.) ma a volte capita che ad esempio salgano lo scivolo al contrario, e allora io dico: "Sali dalle scale altrimenti investi i compagni che stanno scendendo" (.) è una cosa semplice

- che però può dare un senso al bambino del perché non si faccia così
112. B: Forse quella è la regola che ti capita al momento, e allora dici “No non si sale sullo scivolo perché stanno scendendo!”, però la regola dello stare seduti a tavola tutti i giorni si impara
113. A: Ci sono infatti cose per me che sono quotidiane e più immediate, mentre per altre magari fai più fatica. Ripeto però che secondo me alcuni hanno proprio l’atteggiamento che danno già fuori, perché magari non sono mai andati in giardino qua e la prima volta che escono salgono lo scivolo al contrario. Magari lo scivolo non l’hanno mai visto, per cui si vede proprio che sono atteggiamenti che hanno al di fuori
114. Ric.: Ah ok, che li portano qua
115. A: E poi li portano, giustamente: è il loro vissuto che hanno a casa, (...) poi a furia di ribadire e motivare certe cose riescono a discernere e capire quello che si può fare e non fare qui perché siamo al nido, perché siamo tanti, perché non dobbiamo andare al pronto soccorso, perché questo se vuoi lo fai se te lo fa fare la mamma ma con Alice no. Si tratta di stili educativi molto personali: poi ci sono alcune che hanno uno stile abbastanza comune, altre che ce l’hanno opposto e dunque anche tra di noi magari subentrano poi dei problemi, perché se io dico una cosa e lei dice l’esatto opposto il bambino poi non sa cosa deve fare. Se la quotidianità viene vissuta in maniera diversa si crea confusione
116. E: E’ per quello che avevo fatto leggere l’intervista per capire se //
117. Ric.: Voi l’avevate letta la sua osservazione?
118. A: No, io no
119. E: Perché la mia preoccupazione era di non essere il linea con l’andamento generale e che le mie indicazioni fossero completamente diverse dalle altre
120. Ric.: Sì. A te era sembrata in linea, Betti?
121. B: ((ride)) Sì quella cosa che hai detto che la pastasciutta potevano assaggiarla, (...) sì, ma poi dipende da come ti trovi tu in quel momento: non è che c’è una linea; già forse da una sezione e l’altra ci sono delle linee diverse, ma poi l’importante è che tu arrivi ad un certo obiettivo; (...) se giochi con la pasta tutti i giorni o se ci giochi una volta al mese, alla fine basta che tutti abbiano scoperto cos’è la pasta. Non è che una arriva e debba per forza fare quella cosa
122. E: Sì, anche se poi penso che ci siano delle regole di massima tipo “ci si siede a tavola e non ci si alza finché non è finito” che valgono in generale per tutti

123. B: Le cose delle routine sì, oppure rispettare certi orari quando si va in bagno: quelli per forza, altrimenti non si va avanti, (...) però nel gioco che tu stai organizzando ti posso dire che io ho dato solo la pasta, ma se uso la farina metto anche altri elementi vedendo anche che bambini hai di fronte e che età hai; (...) poi va be', lei era nel contesto casetta e dunque c'erano giochi simbolici. Tu dove hai lavorato?
124. A: Io nella sabbia
125. Ric.: Abbiamo fatto tre cose diverse
126. B: E io farina, guarda te: tre cose diverse
127. Ric.: Tre cose diverse, però comunque delle specifiche e delle regole interessanti anche sul sviluppo dell'autonomia
128. B: E poi se trovavi al posto mio Paola o Alicemaria di sicuro il gioco si sarebbe condotto diversamente. Io se vado a giocare in sabbia sicuramente non gioco come Alice, però bene o male gli strumenti e le cose sono quelle e arrivi all'obiettivo giocando con la sabbia
129. Ric.: Sì (...) e riguardo a quello che avete detto nelle vostre osservazioni vorreste dire qualcosa? Elena, ti trovi?
130. E: Sì l'unica cosa è che leggendola non sembra italiano ((ride)), però per il resto ((ride))
131. Ric.: Va be' ma è parlato ((ride))
132. E: Sì però magari per insegnare l'italiano ai bambini devo imparare a parlarlo io
133. Ric.: A parte questa cosa, magari uno rileggendosi pensa che avrebbe voluto aggiungere qualcosa. Il fatto di farlo in modo più ampio e non a tu per tu, che è una situazione privilegiata, secondo voi si può trarre qualche spunto nella lettura delle osservazioni delle altre? [40:50]
134. E: A me sono piaciuti i loro pezzettini, la cosa dello stare nel momento presente durante il pasto, che comunque è una cosa che secondo me non riguarda solo quel momento ma qualsiasi cosa una persona faccia. È proprio una questione d'esser presenti in quel momento, senza esser disturbati da altro, come gustare più a pieno quello che stai facendo. Invece di Alice mi è piaciuto questo esempio che nella quotidianità il vivere una regola non la fa più diventare una regola, ma diventa un modo di stare insieme che non è necessario ricordare, ed è vero (.) alla fine la regola la si costruisce così
135. A: Con un percorso. Queste osservazioni ti fanno riflettere sugli altri modi di fare e di pensare; è bello potersi soffermare e riflettere sulle cose che hai nella tua quotidianità e non ti rendi conto di avere. Ti dicevo che mi è piaciuto guardarmi dall'esterno perché, in effetti, noi che abbiamo tanti anni di anzianità lo facciamo in

- automatico, che poi sia giusto o sbagliato è un percorso che fai e che hai: a volte non hai il tempo per ogni cosa //
136. Ric.: Mi pare di aver capito che a voi non era mai capitato di essere osservate //
137. B: A me sì, però dopo non avevo avuto questo sistema di riscontro, infatti dopo che tu ci hai detto di questa possibilità di chiamarci una alla volta è stato bello, nel senso che anche qualcuno che è venuto a fare l'osservazione dopo ti abbia dato anche un riscontro, perché per noi dopo era finita lì (.) oppure osservavano di più il momento del gioco, dipende da cosa erano venute ad osservare, però poi un diretto riscontro tuo non si era mai fatto
138. Ric.: Tu Alice lo avevi mai fatto?
139. A: No, io non ho avuto osservazioni ma su problematiche di bambini, ma sul gioco non l'avevo mai vissuta
140. Ric.: E poi ne parlavate?
141. A: Ne parlavamo in collegio, sì, per esempio avevamo un problema con una bambina e chi era la figura di riferimento dirigeva il gioco, l'altra esternamente osservava e dopo di che si discuteva, ma era tutto inter-nos. Non avevamo un esterno //
142. B: Invece noi avevamo fatto un corso di aggiornamento sui vari materiali da proporre ai bambini: ti filmavano in certi momenti di gioco e poi si decideva se quello era un materiale idoneo oppure no
143. Ric.: In collegio?
144. B: Sì, sì
145. Ric.: E quindi il fatto che ci sia una persona esterna che effetto fa?
146. A: Oddio, ma esterna o interna secondo me non cambia, è la competenza di chi fa queste cose. Fosse anche un'interna che osserva e dirige però poi riesce comunque a staccarsi e a esser neutrale (.) io ho fatto corsi sul tatto col professor Caggio, corsi sui piccoli, corsi sui momenti del pranzo e quotidiani, però sono vissuti sulla persona. Quando abbiamo fatto il corso per i piccoli quello che diceva era di muoverli lentamente e allora ci mettevamo per terra a coppie e si simulavano il momento del cambio o quando lo prendi e lo alzi, se lo alzi troppo forte (.) sono piccoli accorgimenti ma c'era chi li aveva già e chi li ha acquisiti lì (.) però io questo tipo di osservazione coi bambini io non l'avevo mai //
147. Ric.: Dici di questo specifico gioco?
148. A: Sì, di essere osservata in un contesto di gioco con i bambini

149. Ric.: Mh, ok. E tu poi dicevi che ti ha fatto piacere rivedere certe tue modalità perché dall'esterno non ne ricevevi, e nel leggere quelle delle colleghe invece? Ti hanno dato degli spunti?
150. A: be', il suo mi fa sorridere perché a volte lo dico anche io ai miei di tirare l'acqua, perché poi si confondono i water (.) però io ai miei do la carta (.) e invece di guardare l'acqua vedono dove c'è la carta, e quindi tirano l'acqua però poi non la richiudono (.) il suo invece mi fa riflettere di più perché in effetti lei li tiene e io dico: "Si mangia con calma", perché i miei mangiano ad una velocità stratosferica e ho sempre paura che non abbiano più cibo. Mentre il suo mi fa sorridere perché è un modo che vivo, questa è una cosa un po' più importante, dove riflettere di più perché il momento del pranzo che va vissuto con tranquillità molti non lo vivono proprio: non sanno neanche cosa hanno mangiato. Io ho avuto problemi coi miei per cui non potevo dire: "Cos'hai mangiato?" perché altrimenti andavamo ancora più in palla, però ricordo che molti genitori anche all'uscita delle elementari chiedevano cosa avevano mangiato, e i bambini rispondevano che non si ricordavano, io mi giravo e dicevo: "Ma come fai a non ricordarti?" (.) oppure dicevano automaticamente: "Non l'ho preso perché faceva schifo", ma se non l'hai neanche assaggiato. Sono proprio modi stereotipati
151. Ric.: E tu Beatrice, risentendo?
152. B: Risentendo quella di Elena sì, sono cose che ti capitano nella sezione grandi, in cui c'è la modalità di tirare l'acqua su quello che è stato fatto oppure a volte vengono a prendere la carta e quando tornano nel water qualcun altro ha già tirato l'acqua e si arrabbiano da morire perché giustamente è un loro prodotto e lo vogliono fare loro. Senti, io quello di Alice non l'ho mica capito ((ride))
153. Ric.: E' praticamente Alice che parla della sua concezione //
154. A: ((ride)) cioè, tu hai il tuo modo di fare Beatrice. La regola non è che la diciamo ogni giorno (.) cioè, noi la facciamo vivere, capito? Molte cose noi gliele diamo già da piccoli //
155. B: E quella cosa lì sull'aut-aut cos'è? ((ride))
156. A: ((ride))
157. Ric.: Lei in pratica dà un po' la definizione di cos'è la regola: quando usa questo termine //
158. A: Quando dici la regola è quando sei ad un limite in cui devi proprio dirgli: "Adesso basta, ora non lo fai più perché ti fai male"; però io dicevo che difficilmente arrivo a dare queste cose, perché soprattutto quando ce li hai da tanti anni (.) ad esempio quando saltano dal divano, già quando sono piccolini gli dici di no, ma

- magari glielo dici “Nel divano non si sale” e poi diventa automatico perché non arrivi mai a dire “E allora! Non si sale sul divano!”, non gliela imponi mai perché è una cosa talmente tanto vissuta (.) le regole ci sono ma dal mio punto di vista // [50:04]
159. B: Sì non è che stai lì tutto il giorno a dire “Non salire sul divano, non fare quello” //
160. A: E poi perché se è una cosa così allora io ce l’ho sempre, non è che oggi sali sul divano perché mi gira e domani non sali: no, se è una cosa per me è sempre. Do le regole ma alla fine non mi rendo conto di darle
161. Ric.: Allora diciamo che non è che la regola coincida al momento in cui dai un divieto: la regola è una situazione che si verifica quotidianamente e che ha un suo svolgimento preciso in cui il bambino riceve dei piccoli limiti o delle piccole richieste(.) poi il momento del divieto è un altro, è un momento in cui il bambino fa o dice delle cose per cui va contenuto. Allora la regola può essere intesa come il porre un aut-aut o un divieto, e allora Alice in quel senso dice che non le capita di farlo
162. A: Cioè, al massimo ti viene quando sei nei medi che sono le prime volte in cui magari lanciano i giochi: lì all’inizio ti vien da dire che non si tirano, ma poi alcune cose nel tempo diventano scontate se sei costante
163. Ric.: Tu Beatrice come la definiresti una regola?
164. B: Eh sì, penso che sia così: all’inizio glielo dico quando succede, e poi man mano sanno già che non si deve fare
165. Ric.: In che senso secondo voi l’educazione alle regole è correlata allo sviluppo dell’autonomia?
166. E: Perché se i bambini conoscono le regole, sanno qual è il modo di comportarsi e capiscono anche qual è la sequenza di azioni che devono fare; per esempio se la regola è che si lavano le mani prima di andare a tavola, sanno che si deve andare in bagno e quando sono lì, sanno che si sta per mangiare.
167. B: Oppure il lasciare fare, si dice sempre che sbagliando s’impara. Se uno non fa niente, non diventerà autonomo: sicuramente sbaglierà in alcuni momenti, però sbagliando capisce quello che può fare o no
168. Ric.: Ad esempio?
169. B: Ad esempio se lavi le mani si usa l’asciugamano, se cade l’asciugamano e io dico: “No guarda che è caduto” (.) in alcuni momenti se continui ad intervenire e non lasci fare ad un certo punto uno non si attiva e non fa niente per paura di essere richiamato. Per me continuando a parlare li blocchi. Non è che c’è una regola che gli dice che prima devono aprire l’acqua e poi prendere il sapone: c’è un contesto e poi ciascuno lo vive a modo suo //

170. E: Ecco per esempio durante il pasto il fatto di commentare: “Queste sono le zucchine, questo è il tuo cucchiaino” è diverso: in quel caso non sempre hanno bisogno di //
171. B: Presenti l’alimento giusto, magari uno non sa neanche cosa sono le zucchine, quindi //
172. A: ((ride)) Si trovano due cose e dici: “Quali sono le zucchine?”
173. E: Ci sono dei contesti in cui a loro serve sottolineare le cose che stanno accadendo (.) e degli altri in cui non serve
174. B: Quindi qual era la domanda specifica? “Le regole...?”
175. Ric.: No era la correlazione delle regole con lo sviluppo dell’autonomia
176. B: Eh be' se a uno viene sempre fatto tutto non può essere autonomo e non può avere regole
177. A: Se ti sostituisci da adulto
178. Ric.: Ciò per fare da solo ha bisogno anche di regole?
179. A: Ha bisogno di imparare, di far pratica, e qui può farlo
180. Ric.: La domanda era la correlazione fra l’educazione alle regole e lo sviluppo dell’autonomia
181. E: Per esempio quando porti i medi a lavare le mani in bagno, quasi nessuno è in grado di farlo da solo senza bagnarsi, però in quel caso verbalmente dico //
182. B: “Prima di aprire l’acqua mettiamo l’asciugamano”
183. E: Ecco, però poi ti apro io l’acqua //
184. B: Però poi se vengo là io gli metto l’asciugamano, gli apro l’acqua e gli lavo le mani non capiterà mai che lui si bagna, capisci?
185. E: C’è la regola dell’aver l’asciugamano e che gli metto io il sapone, però prova da solo a lavare le mani e se si bagna completamente ci si cambia; ci metto tre ore in bagno, però almeno han provato a lavarsi le mani
186. Ric.: Sì sì
187. B: Se uno non fa niente non può neanche avere delle regole (.) per me, e per voi?
188. A: E’ tutta una cosa collegata, sì
189. E: Ma anche senza regole non impara, perché non ha punti di riferimento con cui confrontarsi
190. B: Eh sì (.) per te?
191. Ric.: E’ quello che mi sto chiedendo in questa tesi: il fatto di vedere come le due cose siano collegate, mi interessa chi nella quotidianità ha di fronte i bambini come le intende //

192. A: be' io per esempio, ti interrompo, abbiamo visto il film, quello con i genitori: ho una mamma che imbocca suo figlio e durante un colloquio a Gennaio le ho detto: "Ma guardi che mangia bene, non ha bisogno di imboccarlo"; io penso che venga imboccato perché altrimenti sporca dappertutto, però non sporca perché quello che prende sicuro che va in bocca. Il film è stato utile perché quando hanno visto la ripresa del momento del pranzo e hanno visto che mangiava da solo allora hanno capito che quello che dicevo era coerente e di conseguenza hanno iniziato a farlo mangiare da solo. Alcuni non arrivano neanche a pensare che siano autonomi nelle piccole cose, per comodità
193. Ric.: E quindi voi come fareste un percorso formativo su questi temi?
194. A: Eh, qui è difficile ((ride))
195. E: Eh, io per deformazione personale lo penserei come un lavoro di Clinica della Formazione, perché conosco il dispositivo //
196. A: E' difficile perché secondo me ogni persona ha un proprio modo di essere e quindi non puoi pensare di fare un discorso sulle regole abbinando ogni discorso su un singolo, perché per me una regola può essere diversa dalla tua. Devi prestabilire quali sono quelle basilari e far fare esperienza su quello che tu ritieni essere basilare nel lavoro che noi eseguiamo
197. Ric.: E quindi come faresti fare esperienza?
198. A: Guarda io ho fatto dei corsi tantissimi anni fa (.) e quando si simulava il momento del pranzo c'erano molte colleghe che tu ti sedevi e loro ti davano da mangiare come veramente ai tacchini e poi però subivano questa cosa, hanno cambiato modo di pensare, di fare e di essere; quindi sono cose che secondo me devi vivere sulla tua pelle, perché molte volte non te ne rendi proprio conto
199. Ric.: Quindi vi facevano fare proprio //
200. A: Simulavamo il pranzo, il cambio, abbiamo simulato anche il momento della nanna; ci sono dei momenti dove simuliamo quello che fai tutti i giorni
201. Ric.: E a te è servita quest'esperienza del provare su di te?
202. A: Oddio, alcune cose avrei preferite non provarle perché alcune cose mi dà fastidio darle, figurati subirle: io per esempio a mangiare sono molto lenta, però è stato comunque efficace perché aveva dei metodi sbagliati, solo che //
203. Ric.: E ti viene in mente un modo per far vivere questi temi?
204. A: No, non penso di avere le competenze
205. Ric.: Ma no, non è vero! Tu Betti? Un percorso formativo qua?

206. B: Eh ma io penso che già avvenga giornalmente, perché quando hai dei bambini piccoli già devi iniziare a toccarli e a manipolarli // [01:00:11]
207. Ric.: No be', ma che qua avvenga è fuori discussione. Dico un percorso formativo riguardo a questi temi (.) in parte mi sembra d'aver capito che questa cosa ha fatto riflettere e quindi potremmo dire che potrebbe essere un piccolo pezzo di un percorso formativo. Quindi se tu devi pensare a un percorso riguardo a questi temi, o anche solo un'esperienza che proporresti, una situazione. Tu ad esempio sei stata osservata, hai riflettuto con un'altra persona, poi ti ha intervistata
208. A: Forse anche questa potrebbe essere una cosa positiva
209. B: Ma un percorso formativo per altre educatrici?
210. Ric.: Sì, tu essendo anche un'educatrice che ha così tanti anni di esperienza in realtà hai molte competenze da trasmettere. Ti viene in mente qualcosa?
211. B: In questo momento no, ma come l'hai svolta tu quindi l'osservazione, il ripetere (.) magari portare all'esterno questa cosa
212. A: L'essere osservate
213. B: Magari aprirla al collegio e arrivare a discutere tutte su delle regole che si devono bene o male avere come principali
214. E: Magari potrebbe ovviare al fatto che io lavoro in un modo e la mia collega in un altro e il bambino si confonde: questa invece sarebbe un'opportunità per avere una linea comune più esplicita
215. A: Più che personale come l'abbiamo fatto noi più a livello di collegio, infatti
216. E: Perché è vero che ci sono regole base che, da quanto ho capito qui, condividiamo un po' tutte, ma ognuna ha uno stile diverso
217. B: Eh però è bello che sia così, io non potrei mai lavorare come te o come Alicemaria o Paola ((ride))
218. A: Eh sì, infatti, certo
219. E: Sì, non mi sono spiegata bene. Può essere che il modo di riprendere un bambino (.) ad esempio siamo tutte d'accordo che non si pestano i compagni, però il modo in cui ognuna di noi si pone nei confronti del bambino che ha pestato il compagno può essere costruttivo oppure no, rispetto alla relazione col bambino
220. A: Secondo me è un lavoro talmente tanto particolare che è difficile trovare un luogo comune, mi vien da dire così; (.) però lavorando sul collegio potrebbe essere più facile, perché tutto sommato potrebbero esserci persone che sono a disagio a farsi riprendere, invece agendo sul collegio //
221. B: Sto pensando adesso ad alcune regole che magari dai alle famiglie

- quando vengono in un primo contesto di comunità: per me a questo regole che dai ci devi credere; se tutti credono alla regola del braccialetto allora si porta avanti, ma se nella sezione ce ne sono alcune che non gliene frega niente allora questa regola non //
222. A: Brava, noi non abbiamo più braccialetti, io non li ho più messi
223. Ric.: Come mai?
224. A: Non li ho più messi perché se li son rubati fatti di corda, fatti di //
225. B: Anche da noi, ma noi a questa cosa ci credevamo e siamo arrivati tuttora da giugno che ce li portiamo avanti
226. A: E invece noi non avevamo confronto fra la mattina e il pomeriggio e allora io alla fine mi sono arresa e non abbiamo più i braccialetti, però entrano in maniera abbastanza ordinata perché arrivano scaglionati nel tempo; se invece fossero arrivati tutti insieme allora per forza avremmo dovuto mettere un ordinamento
227. Ric.: Dai, vi leggo magari quello che è stato qualche spunto che è emerso, non qua in particolare ma anzi, ne ho scelti alcuni venuti fuori da altre discussioni (.) ad esempio si è molto discusso sulla connessione che alcuni hanno visto sul momento della trasgressione della regola come momento di ricerca di attenzione da parte del bambino, oppure di sfida, che son due cose diverse. Alle volte, quando si è parlato di piccole sequenze in cui c'era un bambino che stava facendo una cosa fuori dall'ordinario della regola quotidiana, l'educatrice dava una spiegazione del tipo "Qua Francesca voleva attirare l'attenzione" oppure "Qui voleva che andassi lì perché sa che se fa qualcosa di sbagliato io arrivo". Un'altra cosa è quella che connetteva sempre questo momento in cui si fa una cosa che non è adatta al momento, ad esempio quando ci si lava le mani per il pranzo e un bambino gioca con l'acqua e si bagna tutto, un'educatrice mi ha parlato di quello che poteva essere un "bisogno non colto": a volte c'è un bisogno di trasgressione perché quel bambino sta manifestando un bisogno non colto. Quindi magari c'è una voglia di giocare con l'acqua, cosa che non questa settimana non ho avuto modo di soddisfare, e dunque qui colgo un suo bisogno inespresso. Poi c'è stato molto un dibattito su quello che connette regola, routine, rituale e rito: sono dei concetti limitrofi che si riversano l'uno nell'altro, a volte molto distinti e a volte, ad esempio parlando di regole, sono invece usati da tutti senza essere spiegati. Poi viene spesso legata la regola con l'autonomia, in particolare con il termine "autoregolazione", e poi si è anche parlato delle regole come momento di contenimento e inquadramento per il bambino che può dare anche sicurezza sia al bambino che all'educatore; può essere infatti un lavoro quello del trasformare le regole quando non hanno più la funzionalità che avevano due mesi fa. Con

- l'evoluzione delle regole possono evolversi anche le richieste e i limiti che gli educatori pongono, però si rilevava in una riflessione come questo sia connesso con la competenza dell'educatore, ed il suo permettersi di non attenersi alla regola: ad esempio il momento del cameriere per alcuni bambini è molto allettante, e qui delle volte succedono dei veri e propri drammi perché a volte succede che è il turno di un bambino per fare il cameriere ma ce ne è un altro che ne ha tantissima voglia e allora l'educatore si sente di poter intervenire dicendo "Magari oggi lo facciamo fare a lui", ma probabilmente all'inizio non lo farebbe perché non sa come reagirà il bambino // [01:12:20]
228. E: Ma lì penso che lo faccia perché conosce la dinamica del gruppo e tasta che in quel momento può permettersi di fare quella roba perché i bambini trovano l'accordo soddisfacente
229. Ric.: Sì questo era un esempio per far vedere come anche in una piccola situazione la regola può essere un po' modificata dall'educatore. Alle volte seguire una regola è come dire "sto facendo il giusto, so che non farò torto a nessuno", mentre alle volte un educatore, a seconda delle proprie competenze e della propria sicurezza fa delle cose che sa non essere per forza (.)
230. E: Mi verrebbe da dire che a volte la trasgressione delle regole può anche essere il fatto che il bambino sta esplorando delle cose nuove e quindi non sa: è curioso, vuole fare qualcosa che non ha mai visto ma non sa che è pericoloso. Mi viene in mente i bambini che prendono in mano i bastoni e iniziano a giocarci, però non hanno realizzato che se lo danno nell'occhio a un tuo amico glielo cavi: in questo caso stanno trasgredendo ad una regola ma perché stanno esplorando, sono intenti nelle loro cose (.) è un altro caso ancora
231. Ric.: Sì sì, ma infatti questo non vuole essere esaustivo, assolutamente. Anche delle cose che son venute in mente sono possibili punti critici quantomeno da sondare, perché nulla è detto. A voi viene in mente qualcosa rispetto a quello che ho detto?
232. A: Io sono forse rimasta un po' perplessa sul fatto delle regole che danno sicurezza all'adulto, a quella cosa lì non avevo mai //
233. E: Eh ma se tu sai che la regola è che non ci si pesta, tu presumi di non andare al pronto soccorso durante la giornata ((ride))
234. A: Sì, però lei diceva che l'adulto dà le regole ai bambini per sicurezza sua
235. Ric.: No non è solo per sicurezza sua, ma delle volte è venuto fuori nel discorso che dare la regola può avere anche questo risvolto
236. A: Io non ci avevo mai riflettuto perché in quanto adulto dovresti avere delle sicurezze di base, soprattutto quando fai il tuo lavoro. Al fatto di dover dare delle regole per aumentare ancora di più la tua sicurezza, io non ci avevo mai riflettuto
237. Ric.: Sì, ma anche a me ha colpito, magari per modi diversi, (.) poi mi

- ci son fermata a riflettere anch'io. Betti ti è venuto in mente qualcosa?
238. B: Eh no (.) be', quella di arrivare a decidere in un determinato momento, come durante la fase del cameriere che hai letto, a variare una regola per arrivare alla quiete del gruppo (.) quello avviene spesso
239. Ric.: E tu che fai da trent'anni l'educatrice ti è venuta automaticamente da subito l'idea di fare questa cosa?
240. B: No:::::!! Quando inizi a lavorare per me è totalmente diversa la cosa: anche sulla relazione coi bambini tante cose le impari col tempo, anche come gestire un gruppo perché prima tutti giocavano con i chiodini, poi tutti giocavano con ((ride)) (.) capisci? Sono cose che adesso raccontandole mi chiedo se ho fatto bene o male
241. A: Però ci arrivavano col materiale i chiodini
242. B: Ma anche adesso ci giocano coi chiodini, è che prima bene o male tutti si faceva la stessa cosa, invece quando ora organizziamo un gioco tu dai la farina bianca e la farina gialla, e se due giocano con la bianca, uno con gli stecchini e l'altro con le uvette (.) cioè, non usano tutti lo stesso materiale. È successo nel tempo che impari a gestirti un gruppo: prima io ero quella che dicevo “oggi si fa il cameriere e tocca a te” e non ce n'è. Invece poi ti senti più sicura e sai che se decidi una cosa nessuno ti dice: “No, oggi tocca a lui fare il cameriere” e se me lo dicono io dico: “Senti, oggi ho deciso che si fa così e basta”. Quindi è una sicurezza tua e poi dipende dalla conoscenza che hai di quel bambino. Però appunto, l'esperienza per me si fa lavorando: alcune cose che facevo prima oggi le faccio in modo diverso
243. A: Perché hai acquistato anche una sensibilità diversa, e secondo me il problema è che non tutti l'acquistano. Probabilmente col passare degli anni si diventa o più sensibili o più rigidi, e probabilmente ecco perché poi c'è il discorso della regola che ti dà più sicurezza //
244. B: Oppure prima intervenivi prima perché eri più insicura, mentre adesso bene o male io so già come va a finire ((ride))
245. A: Anch'io ((ride))
246. Ric.: Tu Alice rispetto ai tuoi vent'anni di carriera è sempre stata uguale oppure //
247. A: Allora: il mio modo di essere è sempre stato questo. Diciamo che ho imparato tanto dalle mie ex colleghe tutte molto anziane e con grande competenza, che mi hanno insegnato a gestire quella che è la relazione con il piccolo gruppo, perché io avevo lavorato due anni e mezzo alla materna di Torino per poi venire qua a Milano al nido, e del nido non ne sapevo niente. Il mio modo di essere è sempre stato quello: le mie ex colleghe mi hanno insegnato di più

- la didattica e l'approccio relazionale con i piccoli
248. Ric.: Ma rispetto a quello che diceva Betti sul fatto che all'inizio tutti facevano i chiodini e dopo ha imparato che //
249. A: No perché dove lavoravo io (.) Beatrice ma tu intendevi tutta la sezione?
250. B: Tutti quelli che avevi lì di fronte, non tutta la sezione
251. Ric.: Questo è un esempio per dire che quando lei lavorava all'inizio aveva una situazione in cui vedeva che facevano così e allora faceva così anche lei: le davano i chiodini e tutti facevano i chiodini, ma ora fa in modo diverso [01:20:20]
252. A: Eh ma perché quello ad esempio è il loro metodo che non è il nostro. Se tu facessi una cosa così da noi non funzionerebbe
253. Ric.: Da voi dove?
254. A: Da noi in sezione grandi, perché questo è un metodo che hanno loro e può funzionare perché è il loro, non puoi trasportarlo in altre situazioni
255. Ric.: Sì quello è solo un esempio in cui lei ha detto che il suo modo di lavorare è cambiato. Siccome ha fatto delle esperienze ha avuto modo di modulare delle situazioni che prima erano più rigide e modulate, mentre col tempo ha iniziato a regolarle lei. Al di là di quello che fai: si sintonizza sul momento e pensa che è vero che in generale si fa così, ma oggi si sente di farlo diversamente
256. A: Allora, tenuto conto che nella mia esperienza non ho mai avuto un rapporto di interscambio di questo tipo, perché io ho sempre avuto un rapporto di piccolo gruppo coi bambini, comunque magari quando manca personale anch'io faccio così: distribuisco i giochi dei bambini in base alla loro età, variandoli, e dopo di che tu osservi per forza di cose. Tendenzialmente però col gruppo di bambini non lo faccio //
257. Ric.: E nel tempo non è cambiato il tuo modo di essere regolamentata?
258. A: No, è che sono diventata anche più veloce: adesso sono più rapida, sistemo e faccio per rilassare la situazione, mentre prima mi dicevo: "Caspita cosa propongo per farli stare calmi e tranquilli?" (.) per esempio l'altra mattina eravamo in due con tutti quanti e ho fatto la pasta di pane e son stati cinquanta minuti con la pasta di pane in giardino. Ora arrivo più velocemente a trovare la soluzione al problema, ma che mi sia proprio modificata io allora no
259. Ric.: No ma non si parla proprio di modificazione del modo di essere, non credo che Beatrice intendesse quello
260. B: No, diventi più sicura in quello che stai per fare e sai già cosa può capitare in quella situazione
261. A: Sì lo percepisci subito, come ad esempio che cosa può catturare l'attenzione

262. B: Ormai penso che non ci sia neanche più problema del come tenere il grande gruppo, sai già cosa fare
263. Ric.: Per grande gruppo cosa intendi?
264. B: Venti
265. Ric.: Di quest'età?
266. B: Sì sì, ci sono certe situazioni in cui devi gestirtene venti da sola, anche ad esempio durante il riordino, soprattutto nella sezione dei medi in cui vedono uno spazio nuovo in cui non sanno ancora dove devono andare. Un'educatrice deve magari riordinare i giochi, l'altra inizia a portarli in bagno e tu ti ritrovi con venti bambini da gestire //
267. A: Però sai, là devi essere veloce a capire come cattura l'attenzione
268. B: Mi faceva ridere perché pensavo anche all'ambiente, perché quando all'inizio siamo arrivati in questo nido non sapevamo neanche com'erano i mobili, dopo sono arrivati tutti 'sti bambini e avevamo uno spazio adibito al pasto, però il bagno era da tutt'altra parte (.) i primi anni io non mi trovavo ((ride)), e capivo subito se una cosa non andava bene in quel posto perché ad esempio i bambini arrivano e si mettono a correre e faranno sicuramente una cosa che (.) e quindi sposto il mobile e abbiamo imparato anche ad organizzarci [bussano alla porta]
269. Ric.: Elena deve andare, grazie Elena
270. E: E' che non so quando potrei (.) io non sarò più qua dopo luglio
271. Ric.: be' ma in caso io ti mando una mail. Grazie e buone vacanze! Va bene, mi sembra che ci siamo dette tutto //
272. B: No ti stavo dicendo dello spazio, perché se predisponi lo spazio allora arrivi ad una determinata organizzazione anche delle regole: per non dire tanti "No!" è inutile che metti tutti i cestini a loro a disposizione, se invece organizzi lo spazio (.) o ad esempio è inutile che arrivi ogni giorno in bagno con sette bambini dei medi e tutti cacciano dentro le mani nei water e tu gli dici che non si fa: predisponi dei tavoli con altri materiali che li distraiga
273. Ric.: Mh (...) certo, certo (...) Vi ho già trattenuto abbastanza e so che dovete andare. Vi ringrazio molto, è stata una bellissima esperienza

RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere un pensiero colmo di gratitudine alle educatrici dei nidi Bambini-Bicocca e Paravia di Milano e dei nidi Croce, Tonale e Savona di Sesto San Giovanni per la disponibilità e l'impegno con cui hanno intrapreso e portato a termine questo percorso ma soprattutto per avermi accolta ed essersi "prese cura" dei miei interessi di ricerca. Ognuna di loro potrà riconoscersi, se non nel nome, nelle parole delle conversazioni riportate, che mi hanno "tenuto compagnia" nei momenti solitari di stesura finale.

Un pensiero di infinita gratitudine è per Susanna Mantovani, a cui dedico questo lavoro insieme a mia madre. Ti ringrazio Susanna per la fiducia, il confronto, lo sprono, il sostegno e le molte esperienze formative che la vicinanza a te inevitabilmente comporta. Se la vita è l'arte dell'incontro, tu ne rappresenti uno che si distingue nella mia.

Un grazie di cuore, infine, alle dott.sse Giulia Pastori e Piera Braga per la disponibilità e il supporto in due momenti cruciali di questo mio lavoro.