

Università degli Studi di Milano Bicocca

**Scuola di**  
**Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione**  
*“Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica”*

XXVII CICLO

**Esperienze e processi di conoscenza dei bambini:**  
**un percorso di ricerca e formazione nei Centri per Bambini e Famiglie**

**Coordinatore:** Prof.ssa Laura Formenti

**Tutore:** Dott.ssa Piera Maria Braga

**Cotutore:** Prof.ssa Susanna Mantovani

**Dottoranda:** Tiziana Morgandi

Matricola 760850

Anno Accademico

2013/2014



# INDICE

<b>ABSTRACT</b> (italiano - inglese)	7
<b>INTRODUZIONE</b>	11
<b>PARTE PRIMA - TEORIE ED ESPERIENZE DI RIFERIMENTO</b>	19
<b>CAPITOLO PRIMO</b>	
<b>Contesti ed esperienze extradomestiche in servizi educativi: dal nido ai Centri per Bambini e Famiglie</b>	21
1.1 Aspetti della vita quotidiana dei bambini: contesti domestici ed extradomestici	"
1.1.1 <i>Cenni dalla sociologia dell'infanzia</i>	"
1.1.2 <i>Il nido come servizio educativo</i>	25
1.1.3 <i>Dal nido: una pedagogia per i piccolissimi</i>	27
1.1.4 <i>Il nido per i bambini e le famiglie</i>	29
1.1.5 <i>Dal nido ad una costellazione di servizi educativi per l'infanzia e le famiglie</i>	32
Box 1 - Esperienze europee	34
1.2 Caratteristiche e funzioni dei Centri per Bambini e Famiglie	35
1.2.1 <i>I Tempi per le famiglie</i>	"
Box 2 - La legge 285/97 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza"	38
1.2.2 <i>I Centri per Bambini e Famiglie</i>	39
1.2.3 <i>Il progetto internazionale Together e la ricerca nazionale Insieme</i>	43
<b>CAPITOLO SECONDO</b>	
<b>Aspetti significativi dello sviluppo e dell'apprendimento</b>	47
2.1 Lo sviluppo e l'apprendimento nel contesto	"
2.2 Alcuni contributi dalle teorie sullo sviluppo della mente	51
2.2.1 <i>Le competenze percettive e cognitive nella prima infanzia</i>	54
2.3 Traiettorie e punti chiave dello sviluppo nel secondo anno di vita	60
2.4 Interazioni, relazioni: competenze sociali tra bambini	67
2.5 Bambini, oggetti, attività, gioco	75
2.6 Spazi, oggetti e materiali	93
2.6.1 <i>Caratteristiche dello spazio che promuovono il benessere, le relazioni,                 l'esplorazione, la conoscenza</i>	"
2.6.2 <i>Materiali, oggetti, artefatti: tipologie, caratteristiche, allestimento e gestione</i>	102

**PARTE SECONDA - LA RICERCA EMPIRICA** 111

**CAPITOLO TERZO**

**Il progetto di ricerca** 113

3.1 L'origine della domanda di ricerca 114

3.2 Le domande della ricerca 117

3.3 Il metodo 118

3.4 Gli strumenti 119

3.5 Il contesto della ricerca e i soggetti 121

3.6 Articolazione del percorso 123

Allegato n. 1 127

Allegato n. 2 128

Allegato n. 3 "

**CAPITOLO QUARTO**

**La fase esplorativa della ricerca: l'esperienza dei bambini, le idee delle educatrici e dei genitori in quattro Centri per Bambini e Famiglie a Milano** 129

4.1 Aspetti emersi dall'analisi dei video sui quattro Centri per Bambini e Famiglie a Milano 130

*4.1.1 Note introduttive dalla ricerca nazionale Insieme* "

*4.1.2 Spazi, materiali, attività, esperienze dei bambini nei Centri per Bambini e Famiglie: considerazioni a partire dall'analisi dei video* 131

4.2 Le idee delle educatrici sui bambini: analisi e discussione delle interviste proposte in quattro Centri per Bambini e Famiglie a Milano 141

4.3 Le idee dei genitori sull'esperienza nel servizio: analisi e discussione delle interviste proposte in quattro Centri per Bambini e Famiglie a Milano 148

4.4 Le idee delle educatrici e le idee dei genitori sui bambini: un confronto a partire dalla osservazione dei video 153

## CAPITOLO QUINTO

<b>Percorso di approfondimento: analisi e discussione di quattro incontri di ricerca e formazione su una attività proposta ai bambini</b>	169
5.1. Primo Incontro	171
5.1.1 <i>Il contesto fisico: spazi e materiali, oggetti</i>	"
Ministoria n. 1	"
5.1.2 <i>Bambini, oggetti e materiali</i>	179
5.1.3 <i>Relazioni tra bambini e adulti familiari</i>	181
5.1.4 <i>Comportamenti sociali tra bambini</i>	183
Ministoria n. 2	185
5.2. Secondo Incontro	190
5.2.1 <i>Il contesto fisico: spazi e materiali, oggetti</i>	"
5.2.2 <i>Bambini e oggetti</i>	193
Ministoria n. 3	"
5.2.3 <i>Comportamenti sociali tra bambini</i>	199
5.2.4 <i>Relazioni tra bambini e adulti familiari</i>	200
5.3. Terzo Incontro	201
5.3.1 <i>Il contesto fisico: spazi e materiali, oggetti</i>	"
5.3.2 <i>Bambini, oggetti e materiali</i>	205
5.4. Quarto Incontro	208
5.4.1 <i>Il contesto fisico: spazi e materiali, oggetti</i>	"
5.4.2 <i>Bambini, oggetti e materiali</i>	209
5.4.3 <i>Comportamenti sociali tra bambini</i>	211
5.4.4 <i>Relazioni tra bambini e adulti familiari</i>	213
5.5. Discussione sul percorso di ricerca-formazione	215
5.5.1 <i>Considerazioni sul metodo</i>	223
5.5.2 <i>Una prospettiva: osare un curriculum?</i>	227
<b>CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E PROSPETTIVE DI RICERCA</b>	231
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	237



## ABSTRACT

### **Esperienze e processi di conoscenza dei bambini: un percorso di ricerca e formazione nei Centri per Bambini e Famiglie**

Questa ricerca si colloca nell'ambito degli studi di pedagogia dell'infanzia ed esplora, attraverso un percorso di indagine empirica, la qualità dell'esperienza educativa dei bambini in alcuni Centri per Bambini e Famiglie (CBF) a Milano (Mantovani, 2005). Lo studio nasce dai risultati di una ricerca internazionale sulla funzione sociale di questi servizi oggi in Italia (Musatti e Mantovani, 2013), Belgio, Francia, Giappone (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2012).

Molte ricerche sulla prima infanzia sono state condotte in ambiente domestico o nel nido, pochi studi riguardano le esperienze educative dei bambini nei CBF, tradizionalmente più orientati alla genitorialità; in specifico poco indagate risultano le potenzialità di apprendimento dei bambini in questi contesti educativi di compresenza adulto-bambino (0/3 anni).

La ricerca si iscrive nel modello teorico della ricerca-formazione e si basa sull'ipotesi che le esperienze dei bambini nei CBF, seppure non quotidiane, abbiano oggi una valenza educativa saliente proprio per le specificità sociali e pedagogiche di questi luoghi basati sulla compresenza di adulti (familiari e non) e bambini; ciò richiede un ri-allineamento della formazione degli educatori, oggi un po' allentata, alla complessità del ruolo. A livello metodologico, il lavoro ha combinato strumenti qualitativi propri della tradizione di ricerca sul campo in educazione (Mantovani, 1998; Mortari, 2007; Caronia, 2011; Denzin e Lincoln, 2005), con indicazioni inerenti la videoricerca (Goldman *et al.*, 2007; Derry *et al.*, 2010; Haw e Hadfield, 2011) rilette in prospettiva pedagogica (Bove, 2009; Braga, 2009).

A livello empirico, la ricerca si è articolata in due fasi: nella prima sono state realizzate 12 videoregistrazioni di giornate tipo in 4 CBF e sono stati realizzati interviste e focus group con educatrici e genitori; nella seconda è stata condotta un'esperienza *pilota* di ricerca-formazione in uno dei 4 CBF coinvolti che ha previsto la videoregistrazione di 4 proposte educative riviste e discusse con le educatrici. I dati emersi sono stati analizzati mediante il supporto del software *NVivo* seguendo le indicazioni metodologiche della analisi del contenuto.

I risultati evidenziano: la complessità e la variabilità delle esperienze di apprendimento dei bambini nell'ecologia di questi contesti educativi e la necessità di renderle *visibili* per sostenerle mettendole al centro del 'confronto tra genitori e educatori' in una prospettiva pedagogica di sostegno allo sviluppo; cambiamenti nelle interpretazioni delle educatrici con una riconsiderazione delle competenze dei bambini e del proprio ruolo in relazione a proposte educative e 'didattiche' *situate* in contesti di compresenza bambini e adulti; alcuni 'movimenti formativi' che hanno innescato interventi di riprogettazione educativa. Nel complesso la ricerca ha confermato le potenzialità educative e sociali (di inclusione) di questi servizi esposti a una variabilità crescente di stili parentali e modelli di sviluppo/apprendimento e ha evidenziato la necessità di sostenere il ruolo degli educatori attraverso percorsi formativi mirati, sostenibili, efficaci.





## ABSTRACT

### **Children's experiences and learning processes: Research and Professional Development in Centers for Children and Families**

This empirical investigation in the field of early learning explores the quality of children's educational experiences in some Centers for Children and Families (CBF) in Milan (Mantovani, 2005). The study is based on the results of an international study on the social functions of these services in Italy (Musatti and Mantovani, 2013), Belgium, France, Japan (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2012).

Many studies on early childhood have been conducted in the home or in ECECs, but there is little research on the educational experiences of children at CBFs, which traditionally focus on parenting. The potential for children's learning in these educational contexts, featuring adult-child (0-3 years) coexistence, has not been sufficiently explored.

The theoretical reference model is action research with a focus on PD and we assume that children's experiences at CBFs play an important educational role because of the specific social and pedagogical characteristics of these contexts, characterized by the presence of adults (parents/caregivers and educators) and children. A re-adjustment in the training of educators is necessary in order to manage the complexity of their role. In methodological terms, we combined qualitative tools typical of educational research (Mantovani, 1998; Mortari, 2007; Caronia, 2011; Denzin and Lincoln, 2005), with video-research (Goldman *et al.*, 2007; Derry *et al.*, 2010; Haw and Hadfield, 2011), and reinterpretation from a pedagogical perspective (Bove, 2009; Braga, 2009).

The study was divided into two phases. During the first part, 12 videos of typical days in 4 CBFs were shot and interviews and focus groups with teachers and parents were conducted. During the second phase, pilot research-training was conducted in one of the 4 CBFs involved, through the videotaping of 4 educational proposals that were subsequently reviewed and discussed with the teachers. The resulting data was analyzed using *NVivo* software for methodological content analysis.

The results show the complexity and variability of children's learning experiences in the ecology of these educational contexts and the need to make them visible, placing them at the center of the 'discussions between parents and educators' in a pedagogical perspective, in order to support development. The main findings were changes in the educators' interpretations, thanks to reconsideration of the children's skills and their own role in the activities and some 'training experiences' that triggered the re-thinking of educational proposals. Overall, the study confirmed the educational and social (inclusion) potential of these services, which come face to face with an increasing variability of parental styles and models for development/learning, highlighting the need to support educators through specific sustainable, effective training initiatives.



## INTRODUZIONE

Il lavoro di ricerca che viene qui presentato si colloca nell'ambito degli studi di pedagogia dell'infanzia e indaga una dimensione educativa centrale: le esperienze e i processi di conoscenza dei bambini nei servizi per l'infanzia e la qualità di queste esperienze all'interno di ecologie socioculturali ed educative peculiari, i *Centri per Bambini e Famiglie*; esplora le idee dei genitori e delle educatrici sui significati di queste esperienze a partire dalle osservazioni videoregistrate condotte in quattro servizi e, infine, sperimenta e mette a punto un percorso pilota di 'ricerca-formazione' con un gruppo di educatrici di uno di questi centri.

I *Centri per Bambini e Famiglie* (CBF) sono servizi per l'infanzia frequentati da gruppi di bambini *insieme* ai loro adulti familiari, alcune volte la settimana, con la presenza di educatrici; allestiti con spazi, materiali/artefatti e attività derivati dalla tradizione pedagogica del nido, si sono diffusi in Italia a partire dalla metà degli anni Ottanta e sono stati riconosciuti come servizi integrativi dalla legge 285 del 1997. Rispetto a servizi che ormai si considerano 'tradizionali', come i nidi d'infanzia, i CBF, pur ampiamente diffusi sul territorio nazionale, non hanno goduto di altrettanta attenzione dalla ricerca educativa e oggi - in un'epoca di risorse ridotte ma nel contempo di maggiore consapevolezza dell'importanza delle esperienze educative precoci per lo sviluppo - ci si interroga sia su quanto in essi avviene sia sulla loro sostenibilità. Questo interesse è, tra l'altro, illustrato dalla ricerca internazionale *Together*<sup>1</sup> e dalla sua sezione italiana, *Insieme*<sup>2</sup>, alla quale chi scrive ha partecipato. Questa ricerca ha esplorato la diffusione e la funzione sociale dei Centri frequentati da bambini e genitori o altri familiari, in Belgio, Francia, Giappone (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2014) e in Italia (AA.VV., 2014).

Il lavoro che viene qui presentato è uno studio empirico di carattere qualitativo/idiografico, nato da un interesse per i servizi educativi per l'infanzia e, in particolare, da alcuni temi messi in evidenza dalla ricerca nazionale e internazionale. La ricerca italiana ha avuto infatti un'importante estensione nazionale, che ha esplorato nel dettaglio la diffusione dei *Centri per Bambini e Famiglie* nel nostro Paese. Si tratta di una ricerca ormai conclusa e in corso di pubblicazione<sup>3</sup>, di cui questo lavoro di tesi vuole essere un primo approfondimento, che metta a fuoco sia *la qualità dell'offerta socioeducativa* proposta oggi in questi servizi, a distanza di quasi trent'anni dalle prime sperimentazioni dei *Tempi per le famiglie* a Milano sia le *voci* dei genitori oltre a quelle degli educatori sia, infine, *possibili percorsi di formazione* per gli educatori, che permettano di valorizzarne e rinnovarne l'esperienza.

---

1 Il progetto di ricerca è stato svolto in collaborazione tra ISTC-CNR, Jumonji University (JP), Université de Paris 13 (FR); University of Ghent (BE); Gruppo di ricerca Sviluppo umano e società dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR (Roma).

2 La ricerca è stata condotta dall'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Consiglio Nazionale delle Ricerche, con la partecipazione di Tullia Musatti (responsabile scientifico), Isabella Di Giandomenico, Susanna Mayer, Mariacristina Picchio, Simona Brandini; in collaborazione con il Centro Interdipartimentale QUA\_SI Università di Milano-Bicocca con la partecipazione di Susanna Mantovani (responsabile scientifico) Chiara Bove, Piera Braga, Tiziana Morgandi.

3 Si segnalano di seguito alcuni primi contributi in corso di stampa: Bove C., *Pratiche quotidiane e professionalità in azione: il ruolo degli educatori nei centri per bambini e famiglie in Italia*; Braga P., *Attività ed esperienze dei bambini nei centri per bambini e famiglie*; Di Giandomenico I., *Tra adulti nei centri per bambini e famiglie*; Mantovani S., *Le prospettive future dei Centri per bambini e famiglie*; Morgandi T., *Spazi e materiali nei centri per bambini e famiglie in Italia*.

La ricerca *Together* ha rilevato da un lato la diffusione capillare di questi servizi nel contesto internazionale e in Italia, censendo 423 CBF esistenti in 14 Regioni italiane, del centro-nord, dall'altro la grande flessibilità di questi centri, che rende più immediato e facile l'accesso e la loro potenziale capacità sia di mettere in luce la complessità della attuale condizione dei bambini dalla nascita ai tre anni, sia di costruire ulteriori percorsi di inclusione sociale. Al fine di esplorare più in profondità l'organizzazione, l'esperienza offerta a bambini e adulti familiari e la funzione sociale che questi servizi svolgono nei diversi territori, è stata effettuata successivamente una rilevazione qualitativa, mediante osservazioni e interviste a operatori, che in Italia ha riguardato un campione di 40 centri. I dati raccolti in Francia, Belgio e Giappone hanno fornito una base di riferimento importante che ha sollecitato - per somiglianza/contrasto - la messa a fuoco di alcune questioni sulla qualità e la plausibilità delle esperienze offerte ai bambini che oggi frequentano, con i loro genitori o con altri adulti di riferimento, nonni, altri familiari o baby sitter, questi luoghi di *socialità diffusa e di prevenzione*, di grande interesse da un punto di vista pedagogico.

In estrema sintesi, l'analisi dei dati della ricerca italiana evidenzia - all'interno di una variabilità di esperienze - alcune *costanti*: l'attualità delle proposte, la diversificazione, la caratterizzazione nazionale, una socialità diffusa tendenzialmente positiva, a fronte di una meno puntuale descrizione del ruolo dell'adulto, della qualità delle offerte e delle proposte o pratiche rivolte ai bambini. Segnala altresì temi che meritano ulteriori approfondimenti, alcuni dei quali hanno dato origine al presente lavoro.

La ricerca nazionale infatti lascia intravedere un 'vuoto' conoscitivo rispetto ai bambini, dalla quale sono nate alcune questioni preliminari, a cui il lavoro di tesi che viene qui presentato cerca di fornire alcune prime risposte.

Che cosa fanno i bambini in questi servizi? Che cosa traggono da queste esperienze? Come possono essere ottimizzate le risorse professionali e materiali presenti in questi servizi in un momento di scarsità di risorse? E le educatrici: che competenze mettono in campo e quali bisogni hanno in una prospettiva formativa? E i genitori: cosa ne pensano dell'esperienza che i loro bambini fanno nel servizio? Quali sono le loro motivazioni e aspettative in merito?

L'esigenza avvertita è stata quindi quella di indagare da una prospettiva pedagogica ciò che accade in alcuni *Centri per Bambini e Famiglie*, coniugando aspetti delineati dalle teorie sullo sviluppo con alcune condizioni di contesto che facilitano il loro realizzarsi. È stato scelto di esplorare le esperienze dei bambini, aprendo una riflessione sulle finalità e le funzioni pedagogiche di questi servizi 'a partire dai bambini', che restano un po' sullo sfondo nella letteratura - diffusa e profondamente radicata nella storia e nella tradizione pedagogica di questi servizi - che ha approfondito soprattutto temi quali la prevenzione e il sostegno alla genitorialità (Anolli e Mantovani, 1987, 2005; Catarsi e Fortunati, 2004, Milano, 2012; Musatti e Picchio, 2005; Monini e Cambi, 2008).

La riflessione e le finalità di questi centri sono state, infatti, orientate da una grande attenzione ai cambiamenti intervenuti nell'esperienza genitoriale, nella situazione sociale, culturale ed economica che ha caratterizzato gli ultimi decenni, all'individuazione dei fattori di protezione dal rischio derivante dalla condizione di solitudine e fragilità vissuta da molti genitori nei primi anni di vita del bambino e alle condizioni generali della vita quotidiana dei bambini piccoli. In Italia alcune ricerche hanno rilevato l'insufficiente esposizione a situazioni di socialità tra bambini per coloro che non frequentano il nido (Musatti,

1992; Rullo e Musatti, 2005) e una speculare condizione di solitudine degli adulti, non solo madri, che crescono i loro bambini prevalentemente all'interno del perimetro - spesso di piccole dimensioni - delle mura domestiche. Sono stati rari però gli affondi volti a comprendere le specifiche esperienze dei bambini e le potenzialità educative di quei particolari contesti che sono i CBF.

Nati come luoghi rivolti al sostegno alle famiglie con bambini da zero a tre anni in contesti urbani, questi centri sono oggi osservatori privilegiati per descrivere bisogni e potenzialità di sviluppo dei piccoli, per calibrare un'offerta educativa e proposte di gioco, apprendimento, relazione per chi non frequenta il nido e, contestualmente, sostenere la definizione di interventi educativi rivolti al sostegno genitoriale, inteso come occasione per 'vedere insieme i bambini'. Essi possono costituire, per i bambini che li frequentano con continuità, contesti che, in qualche misura, entrano a far parte della loro 'vita quotidiana' e offrono esperienze di conoscenza e socialità, attraverso proposte di gioco e attività, oggetti e materiali.

Per l'approfondimento basato su osservazioni ripetute e sull'analisi e discussione con le educatrici di videoregistrazioni, è stato individuato il secondo anno di vita come età specifica dei bambini sulla quale concentrare questo studio, a partire da alcune considerazioni.

Dal punto di vista evolutivo, è un'età caratterizzata da rilevanti e, spesso, repentini cambiamenti che interessano diverse dimensioni dello sviluppo: cognitivo, sociale, emotivo (si pensi ad esempio alla deambulazione, allo sviluppo del linguaggio, all'emergere dell'intelligenza rappresentativa, al processo di separazione-individuazione), con manifestazioni e comportamenti che si differenziano sempre più da quelli dei bambini più piccoli, diventando sempre più simili - ma non altrettanto armonici e definiti - a quelli dei bambini più grandi. Questa 'età di mezzo' pone agli adulti questioni educative in ordine all'autonomia personale, al tema delle regole, alla messa a punto di proposte educative adeguate alle competenze dei bambini, allineate alla ricchezza evolutiva che caratterizza quest'età, non sempre facile da cogliere e interpretare. In un'età connotata da traiettorie di sviluppo non sempre così leggibili, nella loro peculiarità fenomenologica apparentemente semplice, esse pongono sfide alla messa a punto di proposte calibrate sulle reali capacità dei bambini, le cui potenzialità rischiano talvolta di essere sottostimate.

In questo lavoro si è pertanto ritenuto opportuno tentare di mettere più a fuoco se, e in quale misura, all'interno dei servizi considerati, siano presenti opportunità adeguate alle capacità dei bambini nel secondo anno di vita. Già dalla ricerca nazionale era emerso che quest'età pare forse più 'sguarnita' di proposte di attività (Braga, in corso di stampa) e di materiali (Morgandi, in corso di stampa) adeguati, rispetto a quelli offerti ai bambini più grandi.

Si tratta di un'età meno esplorata e documentata, nella sua specificità, anche dalla letteratura pedagogica dei servizi educativi, che pare più estesa in riferimento ai bambini nel terzo anno di vita. Per questo è stata fatta una ricognizione specifica sugli studi e sulle ricerche relativi ai servizi educativi per l'infanzia e sulle teorie dello sviluppo, in particolare in riferimento agli ambiti su cui questo lavoro si è maggiormente concentrato: le condotte dei bambini con gli oggetti e la dimensione sociale tra pari.

I temi affrontati e le piste di approfondimento si sono andati arricchendo anche sulla base di quanto emergeva nel corso della ricerca sul campo: l'analisi e l'interpretazione dei dati che evidenziavano alcuni aspetti e processi che meritavano di essere approfonditi

anche da un punto di vista teorico e viceversa. Dal punto di vista metodologico, quindi, c'è stato un continuo dialogo tra le teorie codificate e le domande o le suggestioni che nascevano 'dal campo', in una prospettiva che fa riferimento alle indicazioni della ricerca qualitativa in educazione (Mantovani, 1998; Caronia, 1997) e all'intreccio tra ricerca e formazione (Bove, 2009; Braga, 2009; Mortari, 2010).

Il lavoro di ricerca è introdotto *da una prima parte* che delinea i contributi teorici che hanno orientato la lettura pedagogica su aspetti del comportamento dei bambini nei servizi educativi, con particolare riguardo alle relazioni con gli oggetti e tra pari, con una focalizzazione sul secondo anno di vita.

*Il primo capitolo* è focalizzato sulle esperienze extradomestiche, a partire da una breve rassegna della letteratura relativa alla nascita e all'evolversi del contesto del nido, che introduce la presentazione e la discussione dell'origine e dell'evoluzione dei *Centri per Bambini e Famiglie*. La ricerca, infatti, prende le mosse dalla considerazione che molti studi sulla prima infanzia sono stati condotti in ambiti familiari o nel nido, mentre meno studiate sono le esperienze dei piccoli nei CBF. In particolare, poche ricerche hanno indagato, in prospettiva pedagogica, le potenzialità di apprendimento in questi contesti educativi, che hanno la specificità di essere frequentati da bambini al di sotto dei tre anni accompagnati da un adulto familiare con la presenza di educatori, nei quali si offre una esperienza educativa e di socializzazione diversa dalla famiglia e dai contesti educativi tradizionali.

Mentre infatti sul nido la letteratura è ormai molto estesa, l'attenzione a questi servizi è stata meno costante. Non sono molte le ricerche sui CBF: dai primi contributi realizzati nella fase di avvio e sperimentazione di questi servizi, negli anni Ottanta (Anolli e Mantovani, 1987) e poi a distanza di circa vent'anni (Musatti, 2005; Mantovani, 2005; Cambi e Monini, 2008), fino alla recentissima ricerca internazionale *Together* - da cui ha preso avvio questo lavoro di tesi.

*Il secondo capitolo* si concentra su alcuni studi e ricerche sullo sviluppo e l'apprendimento nel contesto, ritenuti importanti per capire e approfondire alcuni aspetti che si possono manifestare in questi servizi.

Si è fatto riferimento alla prospettiva situata, eco-sistemica, dinamica, di sviluppo/apprendimento nel contesto (Bronfenbrenner, 2005; Wozniak e Fischer, 1993), agli studi dei processi evolutivi (Macchi Cassia *et al.*, 2012; Nelson, 2007) e, trasversalmente, al ruolo dell'adulto-educatore nel promuovere esperienze educative funzionali alla sollecitazione di processi di sviluppo e *scaffolding* di abilità (percettive, cognitive, sociali).

Il carattere *situato* riconosciuto allo sviluppo e all'apprendimento assegna al contesto un significato centrale. Seguendo sinteticamente uno dei fili possibili che hanno portato alla elaborazione del costrutto di contesto, considerato come qualcosa che conferisce forma e senso all'esperienza, ampio spazio è stato dato alla teoria ecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner, laddove invita a interrogarsi sulle caratteristiche del contesto (fisiche, sociali, simboliche) che sollecitano e sostengono lo sviluppo dei processi di conoscenza dei bambini. In particolare, al fine di individuare chiavi interpretative utili alla lettura dei fenomeni educativi, è stato considerato il concetto di 'attività molare', inteso come atto dotato di significato e intenzionalità da quanti partecipano alla situazione ambientale e dal carattere relazionale: le attività delle altre persone presenti nella situazione sono uno dei fattori dell'ambiente che risultano più rilevanti e influenti sullo sviluppo.

Dagli studi della psicologia dello sviluppo derivano molti contributi, che andrebbero considerati forse con maggior attenzione nella pedagogia dei servizi oggetto della ricerca e che potrebbero arricchire il bagaglio professionale delle educatrici. In tal modo contribuirebbero alla messa a punto di opportunità più allineate alle capacità dei bambini, in particolare nel secondo anno di vita, anche con nuove proposte di materiali e attività, ad esempio con oggetti dalle caratteristiche che evolvono nella direzione 'dal semplice al complesso' finalizzati a sostenere specifici processi di conoscenza.

Lo studio dei processi percettivi e cognitivi nella prima infanzia ha portato ad una valorizzazione delle competenze di quest'età, in particolare ha spostato l'attenzione dal *che cosa* il bambino fa - le sue condotte - al *come* il bambino fa quello che fa, vale a dire quei processi di base che precedono e indirizzano il suo comportamento.

Da un punto di vista pedagogico, è stato esplorato il ruolo cruciale giocato dall'esperienza nell'emergere dello sviluppo di abilità percettive, cognitive e sociali, insieme ad alcune implicazioni educative connesse. Tra le capacità e le potenzialità dei bambini, particolare rilievo è stato dato ad alcuni concetti: autonomia, autoregolazione, previsione, categorizzazione, correlazione di eventi.

Sono stati, altresì, considerati studi e ricerche nazionali e internazionali come base per avere 'lenti' più ricche, attraverso le quali leggere e interpretare le condotte dei bambini. Ciò al fine di trarre da questi studi psicologici possibili indicazioni pedagogiche, praticabili nei contesti che sono oggetto di questa ricerca e che potrebbero avere una duplice finalità: quella di integrare l'offerta rendendola più ricca e adeguata alle capacità dei bambini e quella di suggerire ai genitori spunti per proposte da fare a casa.

In questo capitolo si presenta inoltre la rilettura di alcuni importanti testi di pedagogia dell'infanzia e di psicologia dello sviluppo, che possono servire per affrontare aspetti del gioco e meglio comprendere l'esperienza dei bambini in questi servizi, aspetti che, ad avviso di chi scrive, non hanno ottenuto ad oggi sufficiente attenzione e approfondimento. Un particolare rilievo è stato dato agli studi del CRESAS (in particolare, Sinclair *et al.*, 1982), contributi poco noti in Italia, al di là dei lavori di Tullia Musatti, ma cruciali per comprendere alcune sequenze procedurali, come i processi *pre-logici* sottesi alle attività dei bambini con gli oggetti. Si tratta di contributi che pongono un faro sul significato e la complessità delle attività dei bambini, in contesti che assomigliano molto a quelli studiati in questa ricerca.

La dimensione sociale che si è voluta in particolare approfondire si è spinta nella direzione delle potenzialità, già nei primissimi anni, di una socialità tra pari, mentre la relazione bambino-genitore è stata lasciata più sullo sfondo, seppur tenuta presente come dimensione che 'contestualizza' l'esperienza del bambino in questi servizi. Sulle relazioni tra bambini sono stati considerati aspetti cognitivi e sociali (attenzione, intersoggettività, imitazione) legati all'apprendimento, come: la capacità di costruire relazioni con altri bambini in situazioni di gioco e di *routine* (imitazione organizzatrice, osservazione dell'altro, condivisione di significati). Negli intenti di questi servizi, la loro frequenza apre al bambino un ventaglio di eventi ed esperienze nella sua vita quotidiana, in particolare la possibilità di sviluppare socialità, legami privilegiati in un contesto di socialità diffusa.

Gli esiti di questi studi e ricerche sollecitano ad interrogarsi sulle caratteristiche dei diversi sistemi ambientali che promuovono lo sviluppo delle capacità dei bambini: le

caratteristiche fisiche, sociali e simboliche che favoriscono o, al contrario, inibiscono l'interesse e l'impegno dei bambini in attività sempre più sofisticate e progressivamente più complesse.

Un tema fondamentale, ancorché indiretto e da sviluppare, che emerge da questi studi è dunque l'importanza della qualità del contesto (in termini di ambiente fisico, opportunità di gioco, materiali, proposte) nel quale si svolge l'esperienza dei bambini e che per loro dovrebbe avere significato, sollecitare la loro curiosità e la motivazione alla conoscenza, favorire l'abitudine alla riflessione, promuovere l'immaginazione e la creatività, consentire l'uso del corpo per grandi movimenti o movimenti più minuti. Un ambiente, cioè, che consenta esperienze significative variate ma stabili, che ne permetta cioè la ripetizione e l'approfondimento in situazioni individuali o condivise tra bambini e tra bambini e adulti.

Si tratta di creare un ambiente educativo che promuova lo sviluppo dei bambini, che offra occasioni specifiche di conoscenza, favorendo la connessione con conoscenze già possedute, che sostenga l'articolazione di sequenze di attività finalizzate, la scoperta del funzionamento di oggetti sempre più complessi, la costruzione di relazioni significative con gli adulti e con i pari, l'interesse prolungato per dar loro il tempo di porsi ed esplorare problemi e di mettere in atto procedimenti per risolverli, come base dell'apprendimento. Un'importante implicazione educativa che può essere sviluppata a partire da questi presupposti, è la necessità di una progettazione accurata e intenzionale di attività ed esperienze offerte ai bambini che privilegi la profondità piuttosto che l'ampiezza e il sovrappollamento (Dewey, 1933). Questo tema ha orientato l'attenzione nelle osservazioni e nel lavoro formativo sul campo.

Nella trattazione teorica sono stati inoltre approfonditi aspetti pedagogici relativi al gioco, alle attività, agli spazi e ai materiali facendo riferimento alla letteratura sul nido, anche al fine di rilevare aspetti fondanti la pedagogia dei CBF, che hanno da sempre, in particolare in Italia, attinto 'a piene mani' da questo servizio più consolidato e fondato su 'una pedagogia per i piccolissimi' (Bondioli e Mantovani, 1987) e che ha fornito, in larga misura, l'*imprinting*, lo sfondo teorico-esprienziale a partire dal quale si è costruita la progettualità dei CBF offerta ai bambini.

Nella parte teorica di questo lavoro, quindi, l'approfondimento sulla letteratura del nido ha avuto anche l'obiettivo di esplorare e far emergere sia che cosa si rintracci della cultura del nido nei CBF, sia – per sottrazione – se vi siano riflessioni e spunti non riconducibili al nido, ma siano dimensioni peculiari di questi Centri.

Il fatto che i *Centri per Bambini e Famiglie* si siano ampiamente ispirati alla pedagogia del nido, da un lato ha qualificato questi servizi, che hanno potuto beneficiare di una cultura pedagogica consolidata; d'altro lato si può rilevare il rischio di un rispecchiamento eccessivo che nella letteratura ha prodotto, per quanto riguarda le specifiche esperienze dei bambini, una certa omologazione tra i *Centri per Bambini e Famiglie* e i nidi i quali, tuttavia, hanno peculiarità diverse. I nidi sono caratterizzati da una permanenza dei bambini per l'intera giornata, di conseguenza da un'accentuazione anche della valenza educativa delle *routines*, mentre i CBF prevedono frequenze brevi e a volte saltuarie, ma, soprattutto, sono connotati dalla presenza di genitori e bambini *insieme* e pertanto la proposta e la scansione delle esperienze assumono forme e significati diversi che devono essere considerati nella progettualità di questi servizi.

A questo proposito, una serie trasversale di questioni, tra loro inscindibili, ha accompagnato questo lavoro di ricerca sia nell'analisi della letteratura, sia nella parte empirica:



qual è la specificità di questi servizi, fino a che punto le esperienze proposte ai bambini debbano riferirsi al patrimonio consolidato del nido, fino a che punto differenziarsi e come guidare le educatrici a una riflessione autonoma e originale che tenga conto del contesto CBF.

In ultima analisi, lo scopo trasversale di questa ricerca è di vedere se e verso quali prospettive vale la pena di continuare a tenere aperti questi servizi. Dalla ricerca internazionale emergono risultati promettenti, che sollecitano e incoraggiano a raccogliere questa sfida - a partire dal numero di famiglie e bambini che continuano a richiedere e frequentare questi servizi 'non necessari' - ma, nel contempo, pongono la questione rilevante di come questi servizi vadano adeguati alla domanda attuale.

Nella *seconda parte* di questo lavoro viene presentata la ricerca sul campo.

Nel *capitolo terzo* viene illustrato l'impianto metodologico del progetto della ricerca. Lo studio si colloca in una prospettiva di ricerca pedagogica partecipata e di riflessività formativa; in particolare fa riferimento all'uso combinato di strumenti qualitativi propri della tradizione di ricerca sul campo in educazione (Dewey, 1939; Mantovani, 1998; Mortari, 2007), con indicazioni di metodo messe a punto nell'ambito della videoricerca (Goldman *et al.*, 2007) e rilette in prospettiva pedagogica nel contesto del modello teorico della ricerca-formazione (Bove, 2009; Braga, 2009; Braga e Mantovani, 2012). Questa ricerca muove sostanzialmente da un approccio di carattere idiografico, che afferisce al paradigma fenomenologico-ermeneutico (Baldacci, 2001) - quindi dal punto di vista metodologico non si pone intenti di generalizzabilità, mira piuttosto all'indagine del senso delle singole esperienze educative, senza per questo escludere la possibilità di trasferire aspetti e tratti metodologici ad altri contesti simili.

La ricerca è stata condotta in alcuni CBF in Lombardia, regione nella quale questi servizi sono molto numerosi e diffusi da molti anni (ben 165 sui 423 rilevati sul territorio nazionale) e in particolare a Milano, dove sono nati i primi servizi, *Tempi per le famiglie*, secondo la nota denominazione originaria. I centri studiati sono stati scelti tra quelli individuati a seguito di un approfondimento sulla città di Milano effettuato dall'*équipe* dell'Università di Milano-Bicocca<sup>4</sup>, nel contesto della ricerca internazionale *Together*, finalizzato ad una ricognizione osservativa dei CBF a livello metropolitano.

La complessità ecologica di questi contesti ha portato a strutturare il disegno secondo una logica evolutiva (Mortari, 2007), in base ai dati emersi dall'analisi esplorativa del contesto. La struttura dell'indagine è in parte emersa dal contesto della ricerca stessa. Nello specifico, lo studio si è articolato in due fasi.

Nella fase esplorativa, alla quale è dedicato il *capitolo quarto*, sono stati coinvolti quattro CBF: due *Tempi per le famiglie* comunali e due servizi non comunali. Sono state approfondite le esperienze dei bambini e delle bambine, combinando l'osservazione di ciò che l'adulto offre *loro* in questi contesti con la rilevazione delle rappresentazioni delle educatrici e dei genitori sui significati pedagogici di queste esperienze, mettendone in evidenza - al contempo - similitudini e differenze.

---

<sup>4</sup> L'*équipe* era composta da: Susanna Mantovani (responsabile scientifico), Chiara Bove, Piera Braga, Tiziana Morgandi. I risultati dell'indagine sono stati presentati nel corso del seminario *Il 'Tempo per le Famiglie' e i Centri per bambini e genitori oggi a Milano* organizzato dall'Università di Milano-Bicocca nel maggio 2013 e del seminario internazionale organizzato nell'ottobre 2013 presso il CNR a Roma: *I Centri per bambini e famiglie: un'opportunità per bambini e genitori nella società di oggi*.

Nella parte di approfondimento, presentata nel *capitolo quinto*, la sfida affrontata è stata quella di mettere a punto un percorso di *riflessione-formativa* in uno dei servizi coinvolti nella prima fase, individuato come *contesto pilota* per la ricerca, coinvolgendo l'*équipe* di educatori in un processo di osservazione, discussione e possibile riprogettazione *delle esperienze e delle opportunità pedagogiche proposte in questi contesti*, mediato dalla videoregistrazione delle pratiche quotidiane. Il percorso si è articolato sulla videoregistrazione di attività scelte dalle educatrici, proposte ad uno stesso gruppo di bambini, discusse in incontri effettuati al termine di ciascuna attività. L'intento è stato quello di dar luogo a un livello di indagine più articolato e approfondito, costituito dalla riflessione sulle idee e sulle pratiche attuata lungo un percorso definito nel tempo, mediato dal video e dalle interpretazioni sul video.

Nelle considerazioni conclusive si mettono in evidenza sia le risposte, almeno parziali, alle domande di ricerca, sia le prospettive future e le sfide conoscitive e formative rese evidenti da questa indagine.

**PARTE PRIMA**

**TEORIE ED ESPERIENZE DI RIFERIMENTO**



## CAPITOLO PRIMO

### CONTESTI ED ESPERIENZE EXTRADOMESTICHE IN SERVIZI EDUCATIVI: DAL NIDO AI CENTRI PER BAMBINI E FAMIGLIE

#### 1.1 Aspetti della vita quotidiana dei bambini: contesti domestici ed extradomestici

Questo capitolo è focalizzato sulle esperienze extradomestiche, a partire da una breve rassegna della letteratura relativa alla nascita e all'evolversi del contesto del nido, che introduce la presentazione e la discussione dell'origine ed evoluzione dei centri per bambini e famiglie.

Mentre infatti sul nido la letteratura è molto estesa, l'attenzione a questi servizi è stata meno costante: dai primi contributi realizzati nella fase di avvio e sperimentazione di questi servizi, negli anni Ottanta (Anolli e Mantovani, 1987), e poi a distanza di circa vent'anni (Musatti, 2005; Mantovani, 2005; Cambi e Monini, 2008), fino alla recentissima ricerca internazionale *Together* - dalla quale ha preso avvio questo lavoro di tesi - non sono molte le ricerche sui Centri per Bambini e Famiglie.

L'intento di questo primo capitolo è duplice: in primo luogo quello di tracciare sinteticamente alcuni snodi che hanno connotato la nascita e l'evolversi del nido quale una delle più osservate esperienze extradomestiche per i bambini piccoli, in secondo luogo, quello di cercare di individuare come in questo processo si è innestata la nascita dei Centri per Bambini e Famiglie.

##### 1.1.1 Cenni dalla sociologia dell'infanzia

L'ecologia della vita quotidiana dei piccoli attraversa diversi contesti: la famiglia e i servizi educativi possono rappresentare, per i bambini che li frequentano, i luoghi nei quali trascorrono parti diverse della loro giornata. Le conoscenze/informazioni su queste diverse forme della quotidianità delimitano una sociologia dell'infanzia/sociologia dei bambini, consentono di avanzare interpretazioni sui processi di crescita e sulle loro esperienze (Emiliani, 2002; Hengst e Zeiher, 2004). Il quotidiano può essere inteso come "scansione dei luoghi e delle attività nella loro successione [è anche] un luogo e un tempo, un contesto di vita caratterizzato da una tipologia di azioni, relazioni, ruoli" (Emiliani, 2002, p. 47).

Di fatto "quando si considera la vita quotidiana dei bambini piccoli e dei loro genitori dentro e fuori lo spazio domestico, sono pesantemente chiamate in causa alcune delle dimensioni più caratteristiche della vita moderna o, per meglio dire, delle conseguenze della modernità sulla vita sociale" (Musatti e Picchio, 2005, pp. 8-9). Allargando lo sguardo verso il macrosistema, è possibile cogliere la complessità del rapporto dialettico tra pubblico e privato. In particolare, "l'evoluzione dei processi di modernizzazione ha reso più acute alcune contraddizioni materiali, culturali e psicologiche insite nelle condizioni di vita dei bambini piccoli e dei loro genitori e, soprattutto, ha messo in discussione il rapporto tra spazio privato e spazio pubblico nella vita quotidiana" (Musatti e Picchio, 2005, p. 7).

Si tratta di un dibattito presente anche nella prospettiva culturale. All'interno della suggestiva e ampia letteratura su questo tema, un testo qui particolarmente utile è quello

di Barbara Rogoff<sup>1</sup> che ha approfondito la dimensione culturale delle rappresentazioni sulle pratiche educative: le “idee degli adulti sui bambini piccoli” (Bove, 2004) sono sempre ‘sitate’, come ci dicono tutti gli studi sull’antropologia dell’infanzia (LeVine e New, 2009; Rogoff, 2003). In particolare gli scenari, gli studi e le esperienze contenuti in questi contributi ci rimandano a pratiche molto diverse tra loro, che ci aiutano a decentrare il nostro punto di vista, forse per troppo tempo orientato prevalentemente da chiavi teoriche “unilaterali” riferite alla cultura occidentale. Ci limitiamo qui a citare la separazione dei bambini dalla vita degli adulti o “segregazione” (Rogoff, 2003), che viene data come scontata in molte società occidentali, mentre non era consueta nel passato quando la casa e il posto di lavoro non erano solitamente separati, e tuttora non lo è in altre culture.

Ariés (1960) ha introdotto l’espressione “sentimento dell’infanzia” per indicare la progressiva scissione che separa il mondo degli adulti e quello dei bambini nella società occidentale, dove la coppia si smarca progressivamente dalla parentela e nei rapporti intrafamiliari si accentuano i tratti di intimità. La famiglia diviene sempre più legittimata come area degli affetti, sempre più inclusi nell’area fisica e simbolica della privacy della casa: si accentua in tal modo la separazione della famiglia dalla comunità di riferimento. Gli spazi domestici che si separano da quelli della vita lavorativa rispecchiano la separazione dei bambini dagli adulti con luoghi a loro dedicati e si produce in tal modo un ripiegamento della famiglia su se stessa. In questa cornice, si incrementa progressivamente un interesse specifico per i bambini, la cui crescita diventa oggetto di pratiche e interventi educativi mirati, sui quali i genitori si interrogano sempre di più.

La famiglia nucleare - ci dice Barbagli (1988) - è l’esito di processi storici, economici e culturali avvenuti a partire dalla fine del Settecento, dunque prima dell’avvio del processo di industrializzazione. Una distinzione interessante - introdotta in questo studio - è quella tra struttura familiare, ovvero le persone che vivono “sotto lo stesso tetto” e la qualità delle relazioni che intercorrono al suo interno (ad esempio il ruolo paterno, incentrato sul principio di autorità, permane nel passaggio dalla famiglia patriarcale a quella nucleare). Nella transizione alla famiglia moderna i sentimenti e l’educazione dei figli assumono un posto centrale, a livello sociale la donna viene identificata come madre che ha la responsabilità dell’educazione e della crescita dei figli. “Il programma educativo e morale che sta al centro della famiglia moderna, e che lentamente trasforma i figli da strumento per le strategie familiari a fini delle stesse, riguarda perciò anche la madre-come educatrice, ma anche come soggetto da educare, alla propria ‘autentica’, ‘naturale vocazione’” (Saraceno, 1988, p. 273).

La famiglia, vista da una prospettiva storica, mostra nel tempo un continuo ma non lineare “mutare di confini verso una lenta differenziazione dalla parentela e dalla comunità” (Scabini, 1995, p. 13). Ciò che è avvenuto è un cambiamento nelle forme di cura, che è diventato focalizzato sui genitori rispetto al carattere più “multicentrico”, *alloparenting* che aveva nella famiglia allargata.

Alcuni cambiamenti che hanno interessato la famiglia, hanno influenzato profondamente il modo di intendere e di vivere la genitorialità. Il mito della ‘buona madre’ fondato sulla chiave interpretativa dell’”istinto materno”, che fa quindi riferimento ad una legge biologica e a disposizioni innate, porta con sé un modello idealizzato. “Ogni deviazione

---

<sup>1</sup> Un testo che, già dal titolo della traduzione italiana recita *La natura culturale dello sviluppo*, rimanda efficacemente alla necessaria relatività, o relativizzazione, del punto di vista con cui guardiamo i bambini, le loro condotte e con cui ‘pensiamo’ le pratiche educative.

dal modello ideale e idealizzato che esclude ogni aspetto negativo (ambivalenza, rabbia, stanchezza) o di insufficienza, può essere interpretata come patologia o mancanza del singolo individuo” (Emiliani, 2002, p. 92). In questo quadro, sottolinea Emiliani, la responsabilità della crescita dei bambini diviene sempre più individualizzata e ricondotta nell’ambito del privato della famiglia, che è chiamata a fare delle scelte e ad operare in una condizione di solitudine con intorno una società delegante rispetto a questi compiti. Questo processo di progressiva privatizzazione dell’educazione dei bambini, si accompagna ad una messa in discussione dei ruoli genitoriali, in particolare una figura paterna anche emotivamente più vicina al figlio, il quale viene visto sempre più come individuo.

Alcuni dei fattori che oggi condizionano le relazioni educative all’interno della famiglia, oltre alle trasformazioni legate al mondo produttivo e la crescita dei saperi, riguardano la progressiva diversificazione che ha interessato le forme familiari in questi ultimi trent’anni, creando una varietà di modi di fare e concepire la famiglia (Saraceno, 2012) e di interpretare i ruoli nella coppia e genitoriali.

In un quadro così mutevole, in cui alcune finalità sociali condivise non esistono più e i ruoli parentali/genitoriali sono caratterizzati da confini mobili, i bambini e i genitori (o più in generale i diversi *caregivers*) rischiano di trovarsi in una situazione di “smarrimento collettivo” (Milani, 2012).

Non solo. Risultano evidenti anche altri aspetti: da un lato la messa in discussione dei modelli educativi tradizionali, non più congruenti a queste diverse idee di genitore e di bambino; dall’altro la ridotta esperienza personale con bambini. A quest’ultimo proposito, viene infatti a mancare quella consuetudine di relazione e di esperienza con i piccoli che forniva un *apprendistato* anche solo indiretto alle cure e alle pratiche educative, con informazioni, ci dice Bettelheim (1987), di carattere “psicologico e pedagogico”. Questa mancanza di apprendistato spiega in parte il ricorso alla vasta - forse troppo vasta e varia - pubblicistica divulgativa, che rischia di produrre disorientamento o, esito ancor più rischioso, una situazione di *impasse* alla libera iniziativa dei genitori. “Questo tema della rinuncia all’iniziativa personale, senza cioè consultare gli esperti, è un argomento ricorrente nei manuali di puericultura” (Barbetta, 1997, p. 104).

Dalla teoria ecologica dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979) sappiamo che le esperienze di socialità dei bambini piccoli sono ampiamente coinvolte e condizionate dalla relazione tra i diversi sistemi che, in modi e tempi diversi, incrociano i microsistemi del bambino: l’ambiente ecologico, considerato rilevante per i processi di sviluppo, si estende oltre la situazione ambientale immediata cui partecipa il bambino, includendo infatti sia le interconnessioni tra più situazioni ambientali, sia i fattori esterni che su tali situazioni agiscono indirettamente.

La letteratura sulla vita quotidiana dei bambini nei luoghi domestici, cioè la nicchia ecologica principale per molti bambini, è costituita non soltanto dalle circostanze dell’ambiente di vita, ma anche dalle rappresentazioni e dalle aspettative degli adulti sui bambini e sulla loro educazione.

Non sono molti gli studi che si sono occupati di questo tema. Un dato emergente da una ricerca condotta verso la fine degli anni Ottanta sulla quotidianità del bambino in famiglia, attraverso l’analisi di interviste alle madri evidenzia la tendenza a limitare l’autonomia del figlio, in particolare nelle *routines* quotidiane, “soprattutto quando il volere fare da sé comporta scelte non condivise dall’adulto o rallentamento dei ritmi imposti dalle circostanze” (Restuccia Saitta, 1989, p. 10).

Una ricerca di rilevante interesse di Musatti (1992), *La giornata del mio bambino*, ci presenta “una sociologia dei bambini piccoli”. Lo studio, focalizzato su un vasto campione, prende in considerazione diversi luoghi, attività e persone che facevano parte, negli anni Novanta, della vita quotidiana dei bambini. Offre quindi una serie di informazioni sugli stili di vita, sui processi di socializzazione, sulle esperienze caratterizzanti il quotidiano del campione considerato dalla ricerca e, quindi, sulle scelte fatte dagli adulti per i piccoli.

La giornata tipo dei bambini che non frequentano il nido delineata attraverso questa ricerca, soprattutto quando la madre non lavora e si occupa a tempo pieno del bambino, si svolge sostanzialmente in casa, salvo una breve uscita per spese, ed è caratterizzata da un maggior ascolto della televisione e dall'assenza di contatti con coetanei e attività di vita all'aperto. La ricerca, inoltre, sottolinea che la maggior quantità di tempo passato con un solo adulto non risulta associata a lunghe interazioni di gioco tra adulto e bambino. Questo tipo di quotidianità riguardava un terzo dei bambini considerati ed è risultata più frequente nei contesti metropolitani, Milano e Roma, associata ad una bassa condizione sociale e culturale della madre. Il fattore che in questo studio le madri denunciano come maggiormente pesante, non è tanto la quantità di tempo passata con il bambino, quanto il modo in cui questo tempo è condiviso: è un tempo caratterizzato da una vicinanza fisica strettissima e continuata, scandita da una continua negoziazione tra le richieste del bambino e altre necessità della casa, della famiglia e di sé.

Ricerche successive confermano soprattutto la difficoltà nella gestione del tempo quotidiano delle madri con i bambini piccoli, in particolare la conciliazione dei tempi da dedicare al bambino e quelli da dedicare ad altre attività, compreso il tempo per sé (Musatti e Pasquale, 2001). L'idea della “buona madre”, come sottolinea Dolto, contiene il rischio di “farsi intrappolare nell'attenzione esclusiva al proprio figlio” (1981, p. 144) in una relazione continuativa/esclusiva nella quale può diventare difficile interpretare il comportamento del bambino.

Etichettare come naturale o tradizionale una certa forma di cura dei bambini porta a considerare tutte le deviazioni da questo quadro come innaturali e potenzialmente pericolose. Una concezione che Braverman (1989) definisce come “*myth of motherhood*”.

In una ricerca estesa a 18 paesi di 5 continenti, emerge che la cura dei bambini affidata esclusivamente alla madre non è mai stata la “pratica tipica”. È stato infatti riscontrato che tutti i paesi, sia quelli industrializzati che quelli con sistema produttivo agricolo, hanno dovuto affrontare il tema della cura dei piccoli prestata da servizi esterni alla famiglia (Lamb, 1998).

Negli studi sulla gravidanza e sulla esperienza della maternità è ormai consolidata l'idea che

“solitudine e responsabilità privata [...] non favoriscono un sentimento di efficacia personale [...] al contrario sono alla base di quella condizione di incertezza e confusione che sempre più spesso li porta a cercare aiuto nel loro compito educativo. La realizzazione di una struttura adeguata di servizi per l'infanzia comporta invece una messa in causa della responsabilità pubblica e collettiva nei confronti dei bambini e delle famiglie” (Marchesi *et al.*, 2002, p. 136).

“L'idea di famiglia, di maternità e il ruolo delle donne sono sempre stati legati allo sviluppo o all'arresto delle politiche educative rivolte all'infanzia. Perché un paese investe nei servizi educativi per i bambini? [...] Per chi sono i servizi per l'infanzia?” (Mantovani, 2003, p. 119).



Nel quadro delle trasformazioni in atto nel nostro Paese, a partire dagli anni Ottanta emerge anche il dato del calo della natalità, esito di motivazioni di natura culturale e socioeconomica. Secondo Catarsi, questo fenomeno ha prodotto nell'immaginario sociale la concezione del rischio - per i bambini che vivono nel contesto familiare circondati da adulti - di "*solitudine del bambino domestico*". "Tale situazione, in effetti - senza voler fare degli inutili moralismi - rischia di influenzare anche il processo di socializzazione delle nuove generazioni, che più difficilmente possono vivere l'esperienza della fratria e a cui occorre comunque consentire di vivere con i coetanei" (Catarsi, 2008, p.25).

### ***1.1.2 Il nido come servizio educativo***

Per molti bambini i servizi educativi sono i primi *luoghi non privati* di cui fanno esperienza (Musatti e Picchio, 2005). Al centro, per l'importanza educativa e culturale che ha rivestito e tuttora riveste, possiamo collocare il nido.

La cultura sull'infanzia che connota il periodo storico e culturale nel quale è nato il nido, è caratterizzata da contraddizioni di fondo e ambiguità nelle finalità che ne hanno segnato l'avvio. Il nido in Italia è nato nel 1971, in un clima di dubbi sulla opportunità - prima ancora che sul bisogno - di un'esperienza di socializzazione tra pari, al di fuori del contesto familiare, per bambini da zero a tre anni. A ciò si accompagnava la mancanza di un quadro conoscitivo sistematico complessivo sulla qualità della vita dei bambini piccoli, sui loro bisogni e capacità, come pure sui servizi esistenti per l'infanzia. Di fatto, l'apertura dei primi nidi avviene in assenza di una tradizione pedagogica sulla quale fondare la loro progettualità. Il lungo percorso "dai Presepi alle istituzioni ONMI", segnato da valenze e priorità sanitarie, di prevenzione e custodialistiche, manteneva la sua influenza culturale anche nel nome (asilo) contenuto nella legge che ha istituito il nido come servizio pubblico.

L'impronta custodialistica della legge che ha istituito il nido comunale è incentivata anche dalla mancata individuazione del bambino quale destinatario principale (Cocever, 1977; Mantovani, 1976).

In questo scenario culturale e sociale, il nido nasce "pesantemente condizionato da pregiudizi ideologici sia da parte di chi lo avversava sia da parte di chi lo aveva voluto [...] Un tratto che colpisce - nel panorama italiano - è l'assenza di rilevazioni e di dati complessivi su cui basare le argomentazioni a favore o contro l'asilo nido" (Bondioli e Mantovani, 1987, pp. 7-8).

L'interpretazione del nido come servizio educativo, pur essendo ormai una concezione diffusa nella nostra cultura, è l'esito di un processo che fa parte della storia di questo servizio ("nido", secondo la denominazione contenuta nella letteratura di settore, o "asilo nido", come si chiamava al momento della sua istituzione come servizio pubblico). Per molto tempo, infatti, il nido è stato concepito come risposta alle necessità di madri lavoratrici e, per un lungo periodo, ha dovuto confrontarsi con l'idea che, per i bambini piccoli, passare parte della giornata in relazione con adulti e coetanei non appartenenti al nucleo familiare potesse costituire un rischio per la loro crescita.

Il rapporto reciproco tra la ricerca sulla prima infanzia e il nido ha contribuito a delineare nuove immagini di bambino e ha fornito il quadro concettuale all'interno del quale si è costruita un'idea non solo di possibilità, ma anche di plausibilità e, successivamente,

di auspicabilità di un'offerta educativa e formativa anche in contesti extradomestici per i bambini da 0 a 3 anni. Contestualmente, sono stati individuati i contenuti di questa offerta sulla base delle capacità attribuite e riconosciute ai bambini: l'autonomia, la socialità, la capacità di costruire conoscenze attraverso l'esplorazione del contesto fisico e sociale, che rappresentano contemporaneamente "aspetti di una nuova immagine della primissima infanzia e traguardi educativi, bisogni da rispettare e soddisfare e competenze da favorire e incentivare" (Bondioli e Mantovani, 1987, pp. 27-28).

La tesi sul danno evolutivo da separazione del bambino dalla madre e da deprivazione di cure materne, ha caratterizzato parte del contesto socioculturale in cui è avvenuta l'apertura dei primi nidi, che ha trovato ampia eco, talvolta enfasi, nella pubblicistica divulgativa e dei media, anche se, come emerge da una ricerca di Molinari *et al.* (2002), i genitori sembrano sottrarsi a questi messaggi. Essi infatti attribuiscono l'influenza maggiore sui processi di crescita dei loro bambini a relazioni che vanno al di là della relazione con la madre o con i genitori e che coinvolgono altre figure familiari, come i nonni o i fratelli, o altre agenzie educative come il nido. In questo modo i genitori mostrano un'interpretazione che colloca entro un'idea di multi-causalità le influenze che diversi attori possono avere sulla crescita del bambino, a differenza delle insegnanti che, nella stessa ricerca, hanno indicato la relazione tra la madre e il bambino come fattore pregnante della crescita positiva del bambino.

L'idea del bambino come individuo che, già dalla nascita, ha competenze sociali e cognitive e capacità di stabilire relazioni con i pari, messe in evidenza dalla ricerca (cfr. in proposito il capitolo secondo) e, prima ancora, la sottolineatura dell'importanza e dell'influenza del contesto sociale e culturale nello sviluppo del bambino (Vygotskij, 1960), ha avuto un'eco nelle idee educative dei genitori perché "li ha resi consapevoli che i figli hanno un bisogno di conoscenze e socialità che non si esauriscono necessariamente in ambito domestico" (Musatti e Picchio, 2005, p. 35). Infatti, alcune esperienze di socialità, pensate in primo luogo per i bambini in età di scuola dell'infanzia, vengono richieste per i bambini più piccoli.

Sulla scia della scuola dell'infanzia (o, come prima definita, scuola materna), il nido diviene progressivamente legittimato come una delle principali "agenzie extrafamiliari specializzate nella cura del bambino" (Di Nicola, 1989, p. 15).

"I servizi per l'infanzia, dunque, si configuravano e si configurano come il primo e forse unico spazio educativo pubblico, nel senso di extrafamiliare e di espressione della comunità che fa della relazione con le famiglie nelle sue diverse declinazioni - partecipazione civica, contatto individuale, incontri di gruppo, reciproco scambio - un oggetto essenziale e costitutivo, ancorché finalizzato verso una comune finalità educativa orientata al bambino, del proprio compito e della definizione di sé in quanto servizio, in una prospettiva di promozione, di sostegno, di collaborazione, di partenariato e di partecipazione attiva" (Mantovani, 2006, p. 71).

Un costrutto fondamentale nel dibattito sul nido e sulle esperienze che i bambini fanno in questo servizio è quello della qualità. Se in una prima fase ci si chiedeva se il nido fosse un'opportunità o una possibile fonte di rischi per i bambini, in una seconda fase - anche a seguito dei contributi della letteratura e delle esperienze costruite in sinergia tra ricerca e servizi - il dibattito orienta verso la definizione e costruzione di nidi di qualità. In questa prospettiva, un primo contributo è costituito dai documenti elaborati dalla Rete per l'Infanzia della Comunità Europea, in cui sono contenuti criteri e obiettivi che divengono un importante riferimento sul tema (Comunità Europea, 2004). Inoltre, sulla scia di una

concezione pedagogica della qualità, viene progressivamente messo a punto un *corpus* di strumenti per la valutazione dei servizi - spesso intrecciandone l'elaborazione con percorsi formativi - che hanno visto la partecipazione di chi, a diverso titolo, è coinvolto nei servizi stessi: educatori, tecnici, amministratori e, sempre più, genitori. Tale processo è avvenuto sulla base di pratiche *bottom up* che hanno caratterizzato in Italia il tema della qualità nei servizi educativi per l'infanzia. Si tratta di una dimensione che si concentra su aspetti pedagogici centrali: la partecipazione delle famiglie, il contesto fisico (spazi, materiali, tempi), attività e proposte di gioco, il contesto relazionale e la formazione delle educatrici. Quest'ultimo aspetto assume sempre più rilievo all'interno dell'evoluzione del profilo professionale delle educatrici, che si costruisce in relazione ai paradigmi pedagogici del nido.

La scelta del termine "educatrice", riferito ad una specifica figura professionale alla quale si fa riferimento nella presente ricerca, non va inteso come una pregiudiziale connotazione di genere della figura in questione, bensì come il riflesso linguistico di un dato di fatto nell'ambito delle figure professionali del settore, prevalentemente femminili.

### ***1.1.3 Dal nido: una pedagogia per i piccolissimi***

Quali esperienze fanno i bambini dentro ai nidi?

A partire da una "cultura della documentazione" che si costruisce e in sinergia con la progettualità dei servizi, le immagini che sempre più accompagnano la letteratura di settore comunicano esperienze che i bambini fanno dentro al nido. Emblematico risulta un testo che, nel periodo in cui si sta costruendo l'identità pedagogica del nido, 'osa' effettuare il salto esplicito verso la valenza di apprendimento di questo servizio: *Guida didattica degli asili nido* di Rita Gay (1979).

I contributi teorici che hanno costituito i riferimenti principali nella fase di istituzione del nido, afferivano all'ambito psicoanalitico, con studi effettuati in contesti molto diversi non solo dal nido, ma anche diversi tra loro. Vanno ricordati, in particolare, gli studi di Anna Freud, di Esther Bick, René A. Spitz (molti dei quali realizzati all'interno di brefotrofi con bambini orfani di guerra) e quelli sulla teoria dell'attaccamento di Bowlby, nata in questo contesto storico e teorico e poi aggiornata con una visione più articolata (che ha portato, tra gli altri, al concetto di attaccamenti plurimi, seppur di carattere piramidale). Anche altri contributi di autori, che hanno basato gran parte dei loro studi sull'osservazione del bambino e la mamma *insieme*, sono stati riferimenti importanti nella messa a punto della pedagogia del nido. Winnicott che, in quanto pediatra prima ancora che psicoanalista, ha incontrato "sul campo" molte coppie mamma-bambino - in quella che ha definito "situazione prefissata" - ha contribuito alla concettualizzazione di riferimenti sulla prima infanzia, ripresi e rivisitati in chiave pedagogica dalla cultura del nido. Basti pensare al concetto di contenimento/*holding* o a quello di "oggetto transizionale", ma forse soprattutto al concetto di "madre sufficientemente buona", che riportava ad una dimensione meno idealizzata e imperativa l'idea delle cure materne sottratte a un'idea di perfezione. Altri riferimenti sono stati rintracciati nelle ricerche della Malher, realizzate in uno studio sperimentale inedito che ha coinvolto madri e bambini *insieme*, sul quale ha basato la sua teoria del processo di 'separazione-individuazione' (la nascita psicologica del bambino), un costrutto inglobato nella pedagogia del nido.

A questi si sono affiancati progressivamente altri rilevanti riferimenti teorici: i contributi psicopedagogici di Lézine, con riferimento a Wallon, e più in generale al CRESAS; la ‘scuola’ di Loczy di Pikler, che ha messo a punto - in un orfanotrofio, cioè in un contesto simile a quello degli studi psicoanalitici citati - un modello di formazione degli educatori basato su un’idea di ‘crescita libera’, ‘di bambino attivo’, molto vicina per alcuni aspetti alle idee montessoriane. Si tratta di contributi che delineano una diversa immagine di bambino, che mettono in discussione il concetto di ‘deprivazione di cure materne’, evidenziandone, quando lo si voglia riferire all’esperienza del nido (Lézine, 1964), l’impropria trasposizione contestuale, ponendo in questo modo un problema di validità ecologica.

Il processo di socializzazione viene progressivamente studiato con approcci differenti, che producono risultati assai diversi, in particolare una valorizzazione del carattere interattivo-cognitivista dello sviluppo (Schaffer, 1984). La convinzione che il bambino sia in grado di stabilire molteplici rapporti interpersonali, importanti sia dal punto di vista dello sviluppo sociale che emotivo, è espressa con chiarezza da Kaye (1982), che avvalorava un’immagine di bambino interessato ad attivare fin dalla nascita relazioni con i diversi familiari. I risultati di queste ricerche mettono pertanto sempre più in discussione il carattere monotropico (fondato unicamente sul rapporto tra madre e bambino) dell’attaccamento e valorizzano una nuova immagine di bambino, definito “competente” in virtù delle sue precoci potenzialità di apprendimento.

“È d’altra parte vero, paradossalmente, che gli studi di Bowlby e della sua scuola risultano utili per la crescita del nido, in quanto provocano il diffondersi della consapevolezza che per favorire lo sviluppo del bambino non sono sufficienti gli stimoli intellettuali, se questi non sono integrati con la valorizzazione delle relazioni e con l’accoglimento in un ambiente caldo e bene organizzato” (Catarsi, 2008, p. 17).

Le ricerche sulle interazioni sociali dei bambini piccoli in età di nido hanno avuto dagli anni Settanta due importanti conseguenze sul piano epistemologico. La prima fa riferimento agli studi sul contesto (cfr. in proposito il paragrafo 2.1), in virtù dei quali un significativo passo in avanti “è stato il superamento dell’approccio individualistico nello studio dello sviluppo infantile e l’adozione di una prospettiva relazionale-ecologica che ha come focus non più il soggetto in sé, i suoi processi e le sue tappe evolutive, ma le interazioni tra i soggetti” (Andreoli, 2002, p. 76). La seconda fa riferimento all’adozione della *prospettiva socio-cognitivista*, che dal punto di vista teorico ha avuto il merito di riportare ad unità processi di sviluppo, visti in precedenza come paralleli e indipendenti, da una parte mettendo

“in evidenza le valenze delle interazioni sociali nell’apprendimento degli schemi comunicativi e nella organizzazione concettuale. Dall’altra sottolinea la ricaduta degli aspetti affettivi relazionali sui meccanismi percettivi e sui processi di pensiero in quanto questi avvengono efficacemente in contesti regolari, prevedibili, e quindi dotati di senso, emotivamente tranquillizzanti ed affettivamente significativi” (*Ibidem*, p. 79).

In questo scenario culturale si colloca una stagione di studi estremamente fertile, che incrocia la ricerca psicologica sulla prima infanzia con la ricerca nel nido, dunque un filone di ricerche di psicologia dello sviluppo *situate* nella complessa ecologia del nido (Fornasa e Vanni, 1991; Mantovani e Musatti, 1983; Musatti e Mantovani, 1983), che ha prodotto una letteratura fondamentale per la costruzione dell’identità pedagogica di questo servizio. Più in generale, ha gettato le basi di “una pedagogia dei piccolissimi”

(Bondioli e Mantovani, 1987, p.22), di cui possiamo trovare una prima fondamentale elaborazione e sistematizzazione in *Il manuale critico dell'asilo nido*. La volontà, infatti, è quella di promuovere una ricerca molto legata all'azione e alla quotidianità del nido. Di fatto, in questi anni si realizzano nel nido numerose ricerche di carattere pedagogico e psicopedagogico sui bambini nella loro quotidianità extradomestica. Si tratta di risultati che vengono messi a disposizione della dimensione progettuale pedagogica del nido.

Tra gli aspetti più rilevanti messi in luce dalla letteratura e dalle ricerche sul campo, sollecitate dalle esperienze in atto nei servizi, citiamo: il ruolo attivo del bambino nella interazione con l'ambiente; la competenza precoce (rispetto alle concezioni più diffuse) del bambino nelle relazioni sociali; i vantaggi per lo sviluppo sociocognitivo e linguistico derivati dagli scambi interattivi con i partner adulti e coetanei; la possibilità di creare relazioni significative e di partecipare a sequenze comunicative all'interno di un contesto, anche extrafamiliare, caratterizzato da regolarità, *flessibilità, prevedibilità e responsività*; come pure, l'attenzione al contesto fisico e sociale e dunque anche alle modalità di comunicazione agite nelle interazioni con il bambino.

I bambini nel nido trovano sia proposte messe a punto all'interno del paradigma relazionale, come l'importanza delle *routines* e l'attenzione alle cure individualizzate, sia offerte relative al contesto fisico: spazi e arredi "alla loro altezza", non solo geometrica, ma spesso commisurati alle loro potenzialità; attività che derivano dalla cultura della scuola dell'infanzia ma sempre più reinterpretate in base all'età dei bambini del nido, ad esempio proposte con diversi materiali plastici che trovano nell'atelier una proposta sistematizzata e aperta alla creatività, ai *Cento linguaggi* dei bambini (Malaguzzi, 1995). Nel nido viene importata, ma anche esportata e implementata, la cultura del gioco (Bondioli, 1996) con un'interpretazione che colloca gli aspetti ludici e ludiformi su una linea di continuità piuttosto che di contrapposizione (come invece accadeva maggiormente nella scuola dell'infanzia); l'attenzione e/o l'intenzione a tenere insieme aspetti emotivi/affettivi e aspetti cognitivi (la valenza educativa e di apprendimento attribuita ai momenti della cura ne è un esempio) in linea con l'idea di bambino "attivo e autonomo", come recita il testo di Cocever (1990) sull'esperienza di Loczy. Nel nido, inoltre, vengono messe a punto proposte specifiche per i bambini più piccoli, emblematiche sono le proposte di Goldschmied: il Cestino dei tesori e il gioco euristico, solo per citarne due tra le principali.

Le diverse esperienze italiane, pensiamo a Pistoia, Reggio Emilia, San Miniato, Milano, Parma, solo per ricordarne alcune tra loro molto diverse, crescono e si consolidano nel tempo, dialogano e si incontrano soprattutto grazie al Gruppo Nazionale Nidi Infanzia - promosso da Loris Malaguzzi - che ha costituito un punto di riferimento, un laboratorio di idee, di iniziative, di promozione culturale e ricerca.

#### ***1.1.4 Il nido per i bambini e le famiglie***

In questo quadro, il ruolo dell'educatrice è stato interessato da trasformazioni derivate dalla ricerca di un profilo più sfaccettato, che si è accompagnato all'individuazione di nuove responsabilità che, insieme al bambino, hanno sempre più riguardato anche la famiglia.

La crescita e l'educazione del bambino, in specifico la costruzione della sua identità personale, coinvolgono sistemi di relazione familiari che si confrontano ed integrano con

nuovi sistemi che il bambino sperimenta al di fuori della famiglia, altre figure di piccoli e di grandi che gli rimandano altre immagini di sé. Il nido contribuisce ad un'organizzazione triadica dei sistemi di relazione (Fruggeri, 2002), una dinamica relazionale complessa che costituisce un tema pedagogico di grande rilevanza.

La pratica dell'inserimento e gli interventi rivolti alle famiglie che progressivamente entrano a far parte della progettualità del nido fino a divenire consuetudini consolidate in molti nidi (pensiamo ai colloqui prima dell'inserimento, o durante la frequenza del bambino, gli scambi quotidiani all'ingresso e all'uscita, le riunioni anche in piccolo gruppo con i genitori per la presentazione delle esperienze/progetti del nido, le feste e così via), offrono alle educatrici maggiori possibilità di ascoltare i genitori e i problemi che essi portano con sé, connessi alla crescita del bambino e alle incertezze sulle loro capacità di farlo crescere. La partecipazione dei genitori è sempre stata prevista nella gestione del servizio (pensiamo ai comitati di gestione, nei quali erano presenti anche i rappresentanti dei genitori) e, con il tempo, è diventata sempre più rilevante, tanto che ne viene sempre più riconosciuta l'importanza anche ai fini dell'efficacia dell'azione educativa del nido sul bambino (Bronfenbrenner, 1979), traducendosi in una partecipazione in spazi e occasioni anche non formalizzate. Il 'varcare la soglia del nido' da parte delle famiglie costituisce una pratica quotidiana al momento dell'ingresso e dell'uscita, che aumenta le possibilità di relazione tra educatrici, bambini e genitori avviate durante l'inserimento. Attraverso questi scambi, il nido può contribuire a promuovere consapevolezza educativa nei genitori e fiducia nelle loro capacità. Si tratta di processi importanti, tuttavia non sempre lineari, né privi di contraddizioni e di fatiche, sia per i genitori che per le educatrici, processi che, complessivamente, hanno creato maggiori spazi e modalità di comunicazione tra i servizi educativi e le famiglie.

Sia la casa, sia il nido svolgono ruoli importanti e complementari e il dialogo tra queste due dimensioni della quotidianità del bambino accresce ed espande le sue opportunità di crescita e di sviluppo. In tal modo, ciò che il nido offre ai bambini e alle famiglie oltrepassa l'offerta materiale e diviene una proposta culturale (Grange, 2013) di offerte educative specifiche per i piccoli e di accompagnamento al ruolo genitoriale.

Le ricerche sui servizi educativi per l'infanzia, condotte sul territorio nazionale e provinciale, hanno messo in luce che l'incremento della domanda di nido pare sempre più l'esito di una combinazione tra la dimensione del bisogno e quella della scelta intenzionale da parte delle famiglie, che in molti casi individuano il nido come contesto di cura per il proprio figlio tra altre possibili soluzioni. Anche altre indagini che hanno analizzato la qualità della domanda da parte delle famiglie, hanno individuato una percentuale significativa di madri casalinghe che fanno richiesta del nido. Esplorando le motivazioni delle richieste, si rileva che decresce notevolmente l'idea del nido concepito in sostituzione o in competizione con l'intervento dei nonni nell'accudimento del bambino, mentre aumenta la scelta del nido in quanto ritenuto servizio adeguato ai bisogni educativi e di socialità dei bambini (Musatti, 1992).

Ciò conduce a pensare che la presenza di servizi educativi nelle comunità locali abbia fatto emergere nelle famiglie un'aspettativa che rimaneva latente e che si coniuga con il bisogno di conciliare la cura del bambino con l'attività produttiva della madre. Pare quindi che l'educazione dei bambini da zero a tre anni stia progressivamente uscendo dal territorio privato del cerchio familiare, come esito di una nuova cultura sull'infanzia e delle nuove condizioni economiche e sociali.

Nati come servizi per rispondere ad un bisogno di “custodia” dei bambini di madri o genitori che lavorano al di fuori della casa, vengono considerati come “*daily-life contexts*” (Mantovani, 2001), contesti che hanno le potenzialità di contribuire alla crescita dei bambini. Questa è la visione che molte famiglie hanno dei servizi, al punto da preferirli, quando il loro costo economico sia sostenibile, ad altre soluzioni di cura dei loro bambini. L’accessibilità è infatti un problema che accompagna l’incremento di ‘credibilità’ del nido. Intorno a questo servizio sono infatti cambiate le domande chiave: le questioni che molti genitori ponevano a partire dagli anni Novanta non erano più, o non tanto, quelle del ventennio precedente: “Il nido fa bene o fa male al bambino? Per quanto tempo della giornata lasciare il bambino?” piuttosto: “Come trovare posto in un buon nido?”.

Si tratta di una cultura nata all’interno dei servizi per l’infanzia, che ha contribuito alla domanda di servizi qualificati per i bambini e le famiglie. La domanda di servizi educativi per i bambini in età di nido, verso la metà degli anni Novanta, è andata crescendo trasversalmente a famiglie e gruppi sociali diversi, segnando una chiara discontinuità rispetto alle due decadi precedenti.

Un tema che sta divenendo sempre più cruciale per i servizi rivolti l’infanzia, anche a fronte delle disparità socioeconomiche e culturali, è il tema dell’inclusione, essenziale per la definizione di un altro tema importante, quello dei criteri di qualità educativa. Quest’ultimo ha accompagnato sin dagli anni Novanta la riflessione sul nido, contribuendo a costruire e a monitorare la qualità dei servizi, tra cui quelli elaborati a livello europeo, che sottolineano come le esperienze di partecipazione nei servizi siano un elemento essenziale per valutarne la qualità educativa, poiché rappresentano un’evidenza di quella partecipazione civica che trae origine nelle comunità locali (Putnam, 1993). Quando nascono i primi nidi in Italia, si registra un fenomeno simile anche in altri paesi europei, in particolare nel Nord Europa e in Francia, in concomitanza all’incremento delle donne lavoratrici e ad una politica di *welfare*.

I servizi educativi e le scuole dell’infanzia costituiscono osservatori privilegiati dei processi sociali ed educativi che coinvolgono famiglie con bambini piccoli di diversa estrazione socioeconomica e culturale. Questi servizi sono nicchie ecologiche ad altissimo potenziale di inclusione e non emarginante, che entrano a far parte della quotidianità di molti bambini, senza la pressione di aspettative legate al successo scolastico che caratterizzano spesso l’esperienza scolastica dei bambini più grandi. Anche nei documenti europei - in particolare i rapporti OECD *Starting Strong* (2006, 2012) - viene auspicata la possibilità della frequenza dei bambini nei servizi per l’infanzia, anche per contrastare fenomeni di esclusione sociale.

In un approccio etico e politico (Dahlberg *et al.*, 2003), la qualità - che per definizione è relativa, fondata su valori, inserita in un processo in continua definizione - assegna all’inclusione un valore fondamentale. In questa prospettiva, i servizi frequentati dai bambini possono diventare contesti in cui si tessono le fila dell’inclusione sociale, nella misura in cui offrono una molteplicità di occasioni di incontro formali e informali per tutti i bambini e i genitori. Alla luce di queste considerazioni, l’inclusione si connette ad un altro indicatore di qualità che è l’accoglienza a famiglie diverse, cioè una diversità valorizzata e coniugata al plurale (Vandenbroeck, 2010), con caratteristiche multiple (sociali, culturali, etniche, di genere). Studi svolti in diversi ambiti (psicologico, pedagogico, sociale), così come i documenti programmatici delle politiche sociali, concordano sull’importanza di incrementare le competenze dei bambini richieste dalla società attuale, per prevenire,

superare ostacoli e favorire l'inclusione e, conseguentemente, identificare le strategie e le buone pratiche unitamente alle misure politiche che possono supportare l'inclusione. Alcuni studi hanno infatti evidenziato il 'rendimento' che ne deriva, in particolare nella fascia 0/6 anni (Carneiro e Heckman, 2003). Alcuni risultati di uno studio recente, focalizzato sui bambini di due anni, suggeriscono che la qualità dell'offerta di servizi educativi può giocare un ruolo nel ridurre il divario di competenze cognitive (Ruzek *et al.*, 2014).

### ***1.1.5 Dal nido ad una costellazione di servizi educativi per l'infanzia e le famiglie***

A fronte di una concezione del nido come "servizio educativo per i piccolissimi ormai consolidato, universalmente riconosciuto e apprezzato" (Borghi, 2007, p. 7), che gode della fiducia delle famiglie, la sua diffusione sul territorio nazionale avviene con discontinuità territoriali e temporali: da un lato infatti la presenza del nido è sempre stata e permane tuttora disomogenea sul territorio nazionale, dato che nidi e servizi integrativi mostrano forti disparità a livello regionale; dall'altro il *trend* di apertura e diffusione, dopo una fase espansiva coincidente con il primo ventennio dalla sua istituzione, conosce un rallentamento negli anni Novanta e una successiva ripresa dell'offerta nel periodo successivo.

La cultura del nido si accompagna infatti ad un'insufficiente offerta, con un divario tra le diverse Regioni: i nidi presenti in prevalenza nelle zone centro-settentrionali accolgono solo il 9,9% circa dei bambini, ad eccezione dell'Emilia-Romagna in cui si arriva, in alcune città, anche alla punta massima del 30% (Fortunati, 2002).

In questo scenario il nido è, nel contempo, al centro di un dibattito che ne evidenzia aspetti di rigidità, che rendono difficile per alcune famiglie conciliare esigenze di cura del bambino con l'offerta *target* di questo servizio. Inoltre i costi sono sempre più sotto osservazione e permangono a carico delle comunità locali: a livello normativo il nido è infatti inquadrato come "servizio a domanda individuale" - beneficiando quindi raramente di finanziamenti statali, a differenza di quanto avviene per le scuole - fino alla recentissima approvazione della legge nazionale n. 107 del 13 luglio 2015<sup>2</sup> che colloca il nido nel sistema integrato di educazione e di istruzione.

Dal punto di vista culturale, come detto sopra, il nido ha avuto l'importante funzione, al di là del numero comunque molto contenuto di bambini che lo frequentano, di creare una consapevolezza diffusa (anche a livello politico e sociale) sui bisogni dei bambini e delle famiglie. In tal senso, ha costituito un osservatorio specifico nell'individuazione di domande/esigenze/bisogni delle famiglie con bambini piccoli, cui questo servizio ha cercato di rispondere.

"In chi era impegnato nella riflessione educativa, psicologica e sociale sull'evoluzione delle famiglie, emergeva la consapevolezza delle nuove difficoltà dei genitori e della necessità di creare contesti informali di socializzazione per bambini e adulti che potessero configurarsi come prima esperienza di socialità dei genitori e come occasioni di dialogo tra pari e con esperti" (Mantovani, 2005, p. 47).

---

<sup>2</sup> *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Tra gli altri aspetti prevede: l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie; l'esclusione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia dai servizi a domanda individuale; l'approvazione e il finanziamento di un piano di azione nazionale per la promozione del sistema integrato, finalizzato al raggiungimento dei livelli essenziali delle prestazioni.



Da questo dibattito emerge progressivamente un nuovo scenario: il nido si situa in un processo *tra tradizione e innovazione* all'interno di una costellazione di 'nuovi' e meno nuovi servizi educativi per l'infanzia. Il sistema integrato di servizi diversificati amplia l'offerta, a fronte di una crescente domanda di servizi qualificati che arriva da quelle famiglie che, per scelta o per impossibilità ad accedervi, non utilizzano il nido (Catarsi, 1993a, 1993b).

In molte regioni, a partire dall'inizio degli anni Novanta, vengono creati - anche attraverso una progressiva diversificazione dei soggetti gestori dei servizi, che vede sempre più la presenza del privato sociale e/o privato profit - numerosi servizi per l'infanzia complementari ai nidi, in grado di dare risposta all'esigenza di socialità dei bambini, come pure delle loro famiglie, che in questi contesti possono trovare occasioni di incontro e aggregazione con altri genitori. Si tratta di offerte dai confini 'mobili', non sempre così differenziate anche per il carattere identitario informale e talvolta poco definito che le caratterizza. Tra i servizi che prevedono l'affido, accanto ai nidi tradizionali nascono nidi in contesti domestici, come i nidi in famiglia, i nidi aziendali e i micronidi in ambienti piccoli, talvolta appartamenti. Vi sono poi servizi come i Centri gioco, che funzionano *part time* e non prevedono il pranzo per i bambini. In questa costellazione, i servizi più *innovativi* sono quelli che prevedono la compresenza bambino-adulto: i *Tempi per le famiglie* a Milano, diffusisi poi in altre città che, come Pistoia e Ferrara, sono variamente modulate su questo progetto e di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

L'apertura di diverse tipologie di offerta, contemporanea nel tempo e contigua nel territorio, conferma l'ipotesi che la presenza di servizi diversi non conduce ad una inversione di tendenza nello sviluppo dei nidi, che infatti hanno mantenuto anche in questi ultimi anni un *trend* di crescita decisamente positivo. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che i nidi e i servizi che prevedono la compresenza di bambini e adulti familiari, rispondono solo parzialmente a bisogni tra loro sovrapponibili.

L'entrare in contatto con i servizi educativi consente ai genitori di avere un riscontro diretto sull'importanza delle interazioni regolari e spontanee tra bambini e, contestualmente, di sperimentare scambi sociali con gruppi di adulti. La significativa frequenza delle famiglie in tutte le tipologie di servizi consente di ipotizzare che i genitori di bambini piccoli ricerchino dentro i servizi contesti di incontro e socializzazione per loro stessi e per i loro bambini, sia quando decidono di affidare il loro bambino, sia quando non lo fanno o non hanno la possibilità di farlo. Dai contesti di incontro gli adulti - al di là dei tempi di permanenza nel servizio - si aspettano probabilmente, sul piano informativo e formativo, conferma e sostegno alle competenze legate al prendersi cura oggi dei bambini nei contesti di vita familiare, mentre i piccoli hanno l'opportunità di vivere esperienze di gioco e di vita con altri bambini e con altri adulti. Di fatto, questi servizi educativi hanno costituito un valore aggiunto all'espansione e diversificazione dell'offerta e in molti casi hanno significato anche una diffusione della cultura dell'infanzia, intesa come creazione di luoghi che per molte famiglie rappresentano occasioni importanti, spesso uniche, in cui è possibile confrontarsi, discutere ed esplicitare i propri valori di riferimento e i propri saperi.

In questo senso, i servizi educativi possono rivestire anche un'altra importante funzione, ossia essere 'forum nella società civile'. In molti contesti, un sistema di servizi per l'infanzia e la famiglia diviene, in quanto luogo educativo e 'spazio sociale', un laboratorio privilegiato per la costruzione e lo sviluppo di relazioni di una comunità, luogo in cui trovarsi, ritrovarsi, impegnarsi nel dialogo, condividere storie e per coltivare relazioni sociali che rafforzano le possibilità di cittadinanza attiva.

## BOX 1 - ESPERIENZE EUROPEE

I primi centri italiani per bambini e famiglie si sono ispirati a esperienze europee che sono state oggetto di ricognizioni specifiche (Ghedini, 1988; Andreoli e Cocever, 1988). A livello europeo, una delle esperienze più significative è la *Maison Verte* aperta a Parigi da Françoise Dolto nel 1979, progettata come “luogo di incontro, di svago, di parola” il cui obiettivo prioritario è quello di dare voce ai bambini (il neonato, sostiene Dolto, comprende la parola, possiamo parlargli di quello che gli è accaduto, che sta vivendo o di quello che accade intorno a lui e lo riguarda), aiutando al contempo ciascun genitore a comprendere il proprio figlio, i suoi desideri e i suoi bisogni e, specularmente, i propri desideri e bisogni di adulto. È pensato “per una vita sociale che cominci fin dalla nascita, per i Genitori che spesso si trovano isolati di fronte alle difficoltà quotidiane che devono affrontare con i loro Bambini” (*Ibidem*, p. 230).

Dal punto di vista organizzativo, il progetto prevede uno spazio pensato per facilitare la comunicazione tra gli adulti e invitare i bambini al gioco con opportunità che non richiedono la mediazione dell'adulto. Inoltre ha tempi flessibili di frequenza, senza nessun obbligo d'iscrizione (garantisce l'anonimato), mentre dal punto di vista della conduzione sono presenti 3 figure professionali (professionalità educativa e psicoanalitica, una figura maschile). Il progetto si fonda su un approccio psicoanalitico: gli educatori sono definiti *accueillants*, accolgono e sono a disposizione di bambini e di adulti, non propongono e non si propongono; i loro interventi sono volti all'esplicitazione dell'implicito, al tradurre in parole i messaggi che leggono nei comportamenti dei bambini e, specularmente, a spiegare ai bambini atteggiamenti e interventi dei genitori al fine di facilitare la loro relazione.

“Una sorprendente trasformazione si opera sulle madri che frequentano la *Maison Verte*. Hanno del tempo a disposizione per pensare e per essere se stesse, mentre prima erano perseguitate dai figli che si impadronivano totalmente di loro. Per loro tutto diventa più facile e i mariti che vengono a visitarci, dicono che da quando frequentano la *Maison Verte*, la vita familiare si è rasserenata [...] Il bambino ha delle occupazioni, la madre anche: comunicano tra loro senza stare sempre incollati l'uno all'altra, e senza creare tensione. Quando il padre li raggiunge trova suo figlio in mezzo agli altri bambini e sua moglie in compagnia di altre donne e di altri bambini; lui stesso si scopre così nella sua doppia dimensione di padre e di marito” (Dolto, 1985, p. 220).

I *Mothers and Toddler Groups* si sviluppano in Inghilterra negli anni Ottanta con l'obiettivo di sostenere madri con bambini piccoli in condizioni di rischio, derivate dal sommarsi di difficoltà socioeconomiche a condizioni di esclusione sociale. Sembrano quindi avere un intento preventivo-riparativo; offrono uno spazio di aggregazione, occasioni di gioco e apprendimento per i bambini e di formazione per le madri, con la presenza di operatori socioeducativi. Prevedono la possibilità di frequenza per l'intera giornata, compresa la possibilità di preparare e consumare il pranzo al centro, che è strutturato anche per queste attività in un ambiente accogliente e confortevole. Il personale svolge un ruolo più decentrato con “funzioni di sfondo” (Mantovani *et al.*, 1999) che si traducono nell'allestimento dell'ambiente e delle opportunità, alternato a un ruolo più attivo che si traduce, ad esempio, nel prendersi cura dei bambini in alcuni momenti della giornata, quando le madri sono impegnate in attività loro dedicate, ma anche in interventi di *modelling* nei confronti delle madri che, osservando il loro stile interattivo con i bambini, ne possano trarre suggerimenti. Il servizio inoltre propone alle madri attività formative professionalizzanti.

Gli *Oppnaforskola* olandesi situati in zone a rischio sociale, come i quartieri con un alto tasso di immigrazione, beneficiano di finanziamenti e di strutture consolidate con proposte articolate e spazi strutturati. Sono proposte da servizi pubblici socioeducativi.

Le esperienze tedesche *Mutterzentrum*, nate intorno agli anni Ottanta, sono centri di aggregazione di risorse familiari connotati dalla formula di autogestione sociale. Sono pensati soprattutto per le madri che non lavorano (per scelta o per mancanza di opportunità lavorative), che sperimentano situazioni di isolamento e difficoltà a stabilire rapporti sociali e amicali soddisfacenti. La loro *mission* è riconducibile alla dimensione dell'*empowerment*, di socializzazione, scambio di servizi tra madri o produzioni che ricevono un compenso (attività di cura della casa, o estetiche, *baby sitting*, ecc.) tese a valorizzare le capacità di ciascuno. Si tratta di un'iniziativa che fa leva sullo scambio e sul valore del sostegno e supporto tra pari, finalizzati alla creazione di una rete di relazioni calate nella comunità di base.

I contenuti di queste iniziative europee sono stati adattati al contesto italiano, attraverso un approccio più pedagogico, pragmatico e ludico: offrono alle famiglie un contesto di tipo relazionale, con interventi non tecnico-specialistici, che mirano a sostenere le risorse dei bambini e degli adulti familiari (genitori, nonni, *baby-sitters*). Un contesto connotato in senso educativo, dove il personale ha una formazione educativa.

## 1.2 Caratteristiche e funzioni dei Centri per Bambini e Famiglie

### 1.2.1 I Tempi per le famiglie

Le origini dei Centri per Bambini e Famiglie in Italia sono sicuramente rintracciabili nella realizzazione del *Tempo per le famiglie*, un servizio aperto nel 1986 e diffusosi poi su tutto il territorio nazionale con denominazioni e curvature progettuali differenti a seconda del contesto educativo, culturale, politico, rispecchiando in questo la ricchezza e la problematicità derivanti dalla realtà multiforme, sfaccettata dei servizi educativi per l'infanzia in Italia. A breve distanza sono nate altre iniziative simili (Pistoia, Ferrara, Roma, e così via) che hanno interpretato questo modello originario, declinandolo con alcune specificità nel binomio socialità-educazione.

La prima esperienza pilota è rappresentata dal *Tempo per le famiglie* aperto a Milano in via Ventidue Marzo, una vera e propria sperimentazione messa a punto da Susanna Mantovani, documentata dalla letteratura di settore (Anolli e Mantovani, 1987) e affermata poi come servizio consolidato nella cornice istituzionale dei servizi educativi per l'infanzia del Comune. La realizzazione del progetto è stata possibile grazie al sostegno anche finanziario della Fondazione Van Leer in collaborazione con il Comune di Milano.

Per comprendere la valenza di questo servizio, può essere utile rintracciarne il nucleo fondante negli obiettivi del progetto originario:

“individuare nuove forme flessibili e informali di sostegno alle famiglie e ai bambini al fine di prevenire disagi e rischi creati dall'isolamento [...] dalla difficoltà attuale di fare riferimento a modelli non contraddittori nell'allevamento dei figli;

aiutare a prevenire, nel bambino, deficit dovuti a condizioni ambientali insoddisfacenti, offrendo alle famiglie uno spazio fisico adeguato alla socializzazione e alla esplorazione e sufficientemente ricco di materiali e coinvolgendo i genitori nella scoperta e nella conduzioni di attività ed esperienze che, arricchendo le strategie educative dei genitori, favoriscano lo sviluppo;

favorire l'aggregazione spontanea delle famiglie;

creare un modello nuovo e ripetibile - a costi ridotti - in cui si incontrino [...] la professionalità di educatori e tecnici e l'iniziativa autonoma delle famiglie” (*Ibidem*, p. 347).

È una sperimentazione che pone alla base una “architettura dell'intersoggettività” che concepisce il bambino e l'adulto come appartenenti ad un sistema aperto, in grado quindi di autoregolarsi in funzione degli eventi interni ed esterni al sistema stesso, in una prospettiva in cui risulta centrale il concetto di contesto. Ai fini dell'attribuzione di significato degli eventi, viene sottolineato come sia importante considerare l'interazione tra il bambino e l'adulto come costruito sul quale agire, spesso partendo dall'adulto con l'idea dell'apprendimento relazionale inteso come cambiamento (Bateson, 1972, 1979).

Il progetto si è collocato in uno scenario in mutamento relativamente ad una serie di condizioni socioculturali che hanno interessato anche la famiglia come istituzione e che ha avuto ricadute anche in campo educativo relativamente alle pratiche di allevamento e di educazione dei bambini, come abbiamo visto nel paragrafo precedente.

Alcune considerazioni che, accanto ad altre, hanno fornito una base sulla quale fondare il progetto, sono da un lato l'esito di alcune ricerche specifiche (Tosi, 1982; Ingrosso, 1984), e dall'altro alcune prime ipotesi interpretative emerse da interviste qualitative, condotte dall'*équipe* nella fase di sperimentazione del servizio. Ne emerge l'esigenza, espressa dalle madri, di luoghi connotati da 'normalità' che possano costituire un riferimento costante, non sporadico, in cui poter, a fronte delle condizioni di isolamento che connotano l'esperienza di molte madri, come detto sopra, “ridimensionare, sdrammatiz-

zare o risolvere i mille problemi che comporta la vita a tempo pieno con un piccolissimo” (Anolli e Mantovani, 1987, p. 350).

Il *Tempo per le famiglie* nasce quindi come servizio pensato come un’opportunità per i genitori, riconoscendone e tutelandone le dimensioni di ‘spontaneità’ e di ‘unicità’ che connotano questo ruolo, senza tuttavia confinarlo, con il rischio di mistificarlo, ad una dimensione ‘innata’, ‘istintiva’ ma, al contrario, considerandolo come esperienza di vita che può essere orientata da dimensioni di apprendimento, o forse meglio di *apprendistato* (e non tanto di ‘educazione familiare’). Questa dimensione può trovare spunti di osservazione e ‘imitazione’ in diversi contesti, in una pluralità di atteggiamenti e modelli educativi (professionali e parentali) che possono avere effetti formativi. Il *Tempo per le famiglie* si poneva come contesto informale ma non improvvisato, connotato da intenzionalità educativa e progettualità, basato sulla formazione e la supervisione delle educatrici:

“La convinzione che guidava l’*équipe* e che ha dato forma alla organizzazione dei tempi e delle attività indirizzate ai genitori, era che vi sono molti modi di essere genitori che non si possono né predefinire né insegnare. Attraverso l’osservazione degli altri e attraverso il confronto tra pari nel gruppo di genitori, viene sollecitata la riflessione, la discussione e il dialogo” (Mantovani, 2005, p. 49).

Prima dell’avvio dei servizi che, progressivamente, vennero aperti nella città come parte del sistema educativo del Comune, venne svolta un’indagine preliminare nelle zone in cui sarebbe stato aperto il servizio, con il coinvolgimento delle strutture già presenti, al fine di fondare nella comunità locale questo servizio, cogliendo le esigenze delle famiglie allo scopo di mettere a punto la proposta organizzativa (Mantovani, 2005).

L’apertura di questi servizi è segnata e accompagnata da una formazione iniziale e *in itinere* delle educatrici - la maggior parte delle quali distaccate temporaneamente dal nido e dalla scuola dell’infanzia - con un impianto progettuale poi esportato anche in altre realtà nazionali e metropolitane, non solo appartenenti all’ambito educativo<sup>3</sup>, che hanno guardato a questo servizio come riferimento, tanto da richiedere spesso la consulenza per l’apertura di servizi simili o la possibilità di svolgere un periodo di *training*. Una formazione “centrata sull’analisi dei contesti e della domanda, sulle tecniche del colloquio, sull’osservazione della relazione adulto-bambino e tra bambini e sulla conduzione di gruppi di genitori” (Mantovani, 2005, p. 56).

Il ‘modello’ del *Tempo per le famiglie* è contrassegnato da una continua evoluzione e messa a punto e da un periodico monitoraggio, sia nei primi anni dall’apertura (Anolli e Mantovani, 1987; Anolli *et al.*, 1990, 1992), sia a distanza di oltre un decennio (Caggio e Mantovani, 2004). Alcune considerazioni di sintesi emerse ad un ventennio dall’apertura di questi servizi, basate sulle riflessioni e sulle ricerche citate che ne hanno accompagnato la valutazione e la riprogettazione, sottolineano specificità e criticità di un servizio collocato tra *tradizione e innovazione*.

Emergono come punti di forza: il radicamento di ogni servizio nel quartiere in cui è situato; la percezione di identità specifica di ciascuna *équipe* dei diversi servizi, che evidenzia il senso di appartenenza, di protagonismo e di apertura alla sperimentazione; la sostanziale stabilizzazione del modello organizzativo, avvertito come parte del sistema dei servizi del Comune, quindi ‘istituzionalizzato’, aspetto questo percepito da educatrici

3 Ricordiamo a questo proposito l’iniziativa *Coccole e giochi per crescere insieme*, aperta dal Servizio Famiglia, Infanzia, Età evolutiva dell’ASL di Milano rivolta alle mamme con i loro bambini, il cui intervento ha alla base riferimenti psicoanalitici (in particolare la pratica della *Infant Observation*), con un’*équipe* interdisciplinare formata da una educatrice, una psicologa e una psicomotricista, dunque una centratura non specificatamente terapeutica (Alliora, 2012).

e dirigenti come elemento rassicurante ma, al contempo, come elemento di staticità e di rigidità rispetto all'approccio più aperto dei primi anni.

Tra le criticità rintracciate, una riguarda l'utenza. A differenza di quanto accadeva, soprattutto in alcuni servizi 'di frontiera' nel periodo iniziale, le famiglie 'in difficoltà' non arrivano al servizio. Si tratta di un aspetto che richiede quindi di ripensare le modalità di accesso e strategie di ingaggio, oltre che organizzative, che mirino ad esempio al maggior coinvolgimento di mamme straniere; la formazione e l'apprendistato previsti nel progetto e in essere per buona parte del primo ventennio sembrano condotte con sporadicità; andrebbero, inoltre, ripensate le finalità e le modalità di conduzione dei gruppi di genitori, pratica che richiede una formazione delle educatrici e una supervisione di aspetti che risultano insufficienti quando non addirittura assenti (Mantovani, 2005).

Nonostante le criticità sottolineate, queste ricerche hanno confermato le grandi potenzialità di un servizio che

“ha introdotto flessibilità nei servizi educativi [...] in un periodo di difficoltà e di carenza di risorse; ha indotto una diversificazione e un'espansione dei saperi e delle professionalità che nei servizi si erano sviluppati, ma che vi erano rimasti chiusi e circoscritti; ha messo in rete servizi diversi in ambito educativo e sociosanitario” (*Ibidem*, pp. 66-67).

Nell'insieme, si conferma un servizio che nell'impianto e nelle finalità contiene promettenti potenzialità che meritano di essere esplorate dalla ricerca, a partire dal suo valore pedagogico. “Il Tempo per le famiglie è stato anche il primo tentativo di sostenere la genitorialità e di ampliare l'orizzonte della pedagogia dell'infanzia, ponendo la relazione tra genitore e bambino al centro della riflessione pedagogica” (Mantovani, 2005, p. 67).

### *Aspetti organizzativi dei Tempi per le famiglie*

Vediamo ora alcune caratteristiche dell'impianto organizzativo sul quale si è fondato questo servizio a partire da alcuni contributi specifici (Anolli e Mantovani, 1987; Mantovani, 2001; Caggio e Mantovani, 2004; Mantovani, 2005). Rispetto al contesto fisico, ciascun centro è organizzato in una o due stanze per le attività dei bambini e gli adulti familiari possono osservare o prendere parte alle attività. C'è inoltre un'altra stanza per gli adulti, dove i genitori possono incontrarsi per discussioni informali, in particolare nel tempo del caffè - una *routine* degli adulti spesso preparata in autonomia - in cui è presente un'educatrice che svolge la funzione di facilitazione della conversazione, mantenendola sul livello di scambio e confronto non banale e non giudicante, seppur informale e fluida. La scansione della giornata prevede per i bambini, spesso in coincidenza con il momento del caffè degli adulti, una 'attività speciale' proposta in piccolo gruppo, con materiali non facilmente proponibili nel contesto domestico e che provengono dalla 'pedagogia del nido' (pittura, plastilina, travasi con l'acqua, ecc.).

I bambini frequentano da una a tre volte la settimana, la mattina o il pomeriggio in compagnia di un adulto familiare. I gruppi sono fissi, talvolta suddivisi per età, con l'introduzione del gruppo (0/12 mesi) e in alcune sperimentazioni (in particolare nel servizio di via dei Crollalanza), di gruppi di mamme della stessa etnia (Gay, 2001). Tra altre sperimentazioni, copiate e diffuse poi in altri servizi, si individua la permanenza nel servizio dei soli bambini per circa un'ora (tempo in cui la mamma esce dal servizio per commissioni o per avere un po' di tempo per sé). Questa sperimentazione viene proposta

ai bambini che sono prossimi all'ingresso nella scuola dell'infanzia come avvio ad un'esperienza di autonomia in un servizio conosciuto, senza la presenza del genitore.

La ricerca longitudinale che venne effettuata per valutare il significato, per i bambini, della frequenza del *Tempo per le famiglie* - mettendoli a confronto sia con i piccoli che non avevano nessuna esperienza extradomestica, sia con quelli che avevano frequentato il nido - ha mostrato che per i bambini proveniente dal *Tempo per le famiglie*: "il distacco era più lungo ma raramente drammatico, che metteva in atto interazioni costruttive, rivolgendosi prima a uno o due compagni e successivamente all'insegnante, mentre anche la sua mamma coinvolgeva altri bambini per appoggiarlo e favorirne l'inserimento piuttosto che affidarlo esplicitamente all'educatrice" (Mantovani, 2005, p. 63). Più in generale, è emerso, quale risultato inaspettato, l'atteggiamento attivo e propositivo delle madri che avevano frequentato il *Tempo per le famiglie*, oltre che nell'accompagnare i figli in questa transizione, anche nello stabilire nuove relazioni con gli insegnanti e nell'assunzione di un ruolo propositivo negli organi collegiali.

## BOX 2 - LA LEGGE 285/97

### “DISPOSIZIONI PER LA PROMOZIONE DI DIRITTI E DI OPPORTUNITÀ PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA”

Nel complesso quadro sopra delineato, a distanza di dieci anni dall'apertura delle prime sperimentazioni, i Centri per Bambini e Famiglie vengono riconosciuti e finanziati dalla legge nazionale 285/97 che li inquadra dentro una denominazione che ne sottolinea la vicinanza e la complementarità al nido: vengono infatti definiti "servizi integrativi al nido". Si tratta di una legge che, oltre a finanziare i servizi, svolge l'importante funzione di promozione e innovazione culturale, prima che organizzativa e istituzionale.

Di fatto, questa legge prova a organizzare le diversificate esperienze nate negli anni precedenti con storie e percorsi diversi, per molti aspetti inediti, che hanno modificato il panorama dell'offerta dei servizi socioeducativi. Si tratta di un processo che mette in moto l'iniziativa di molti gruppi (volontari, genitori, associazionismo, organizzazioni no-profit). Le municipalità svolgono, sia in alcune grandi città, sia nelle comunità locali più piccole, un ruolo importante di sostegno e coordinamento di queste iniziative, che hanno la caratteristica di essere "grass-roots efforts" (Mantovani, 2001), espressione di quelle forme di partecipazione organizzata delle famiglie previste nella legge istitutiva del nido nel 1971, dunque con tre anni di anticipo rispetto ai decreti delegati del 1974.

Già nel titolo *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, la L. 285 sottolinea il riconoscimento dei bambini quali soggetti di diritti, sancito dalla *Convenzione sui diritti dei bambini e delle bambine* nel 1989 e ribadito, a un anno di distanza dalla promulgazione della L.285, in occasione di un importante Convegno sull'infanzia e l'adolescenza, che invitava senza retorica a mettere i bambini *in testa ai pensieri* di politici, tecnici, professionisti. Questa legge prevede l'importanza della partecipazione delle famiglie, in termini di promozione e co-conduzione di iniziative e progetti, promuove la diffusione dell'offerta anche attraverso appositi finanziamenti, sancisce la diversificazione dei soggetti che li gestiscono, in particolare il terzo settore.

All'interno di questa legge, i nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia trovano nell'art. 5 una prima definizione nella denominazione, già richiamata, di "servizi integrativi al nido", sottolineando quindi il carattere di complementarità con il nido, di mutuo rinforzo e arricchimento piuttosto che di sostituzione delle finalità di questo servizio tradizionale.

Un'ultima definizione nazionale dei servizi integrativi è stata oggetto della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, che il 29 ottobre 2009 ha approvato il "Nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali" quale strumento di mappatura delle diverse iniziative, partendo da un linguaggio comune per rendere dati e flussi informativi più validi, esaustivi e comparabili. Nel Nomenclatore, per quanto riguarda i servizi educativi, si tengono presenti due macrocategorie: nido d'infanzia e servizi integrativi\*. Nello specifico, ai servizi educativi di compresenza bambini (0/3 anni) accompagnati da un adulto familiare, viene assegnata la denominazione "Centri per Bambini e Famiglie".

\* "In questa categoria rientrano i servizi previsti dall'art. 5 della legge 285/1997 e i servizi educativi realizzati in contesto familiare. In particolare: spazi gioco per bambini dai 18 ai 36 mesi (per max 5 ore); centri per bambini e famiglie; servizi e interventi educativi in contesto domiciliare".

### 1.2.2 I Centri per Bambini e Famiglie

Dopo le prime sperimentazioni dei servizi integrativi al nido, che progressivamente si diffondono in diverse realtà, a livello nazionale si arriva alla costruzione di un sistema integrato dei servizi per l'infanzia (poi alla base della filosofia della L328/00) che costituisce un arricchimento dell'offerta per i bambini piccoli e le loro famiglie. Oltre ai *Tempi per le famiglie*, la realtà che fa da apripista ai servizi integrativi è l'"Area bambini" aperta dal Comune di Pistoia nel 1987 (Galardini *et al.*, 1993), al cui interno si trova "La casa degli orsi" che ai bambini dai 18 ai 36 mesi offre percorsi e attività pensati per la promozione della loro autonomia e sviluppo.

In Italia, i Centri per Bambini e Famiglie (CBF), come anche altri servizi educativi simili, si sono sviluppati in una prospettiva educativa (Mantovani, 1999), a differenza delle esperienze europee, in particolare quella anglosassone e quella tedesca, che, al contrario, hanno privilegiato un'ottica sociale. Questo approccio ha portato a valorizzare un'offerta che ha risposto non solo ai bisogni di cura dei bambini, ma anche alla loro esigenza di socialità, promuovendo al contempo dei contesti di aggregazione per gli adulti (genitori, nonni, baby sitter), con opportunità di qualificazione della propria esperienza genitoriale e talvolta un contributo alla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro (Zanatta, 2002).

Si tratta di servizi che, partendo dalla constatazione della condizione di isolamento e talvolta disorientamento di molti genitori, intercettata soprattutto nel nido, hanno messo a fuoco la necessità di condivisione e di confronto tra le famiglie. Questi servizi sono stati organizzati e condotti da pedagogisti e educatrici non in chiave 'specialistica', ma con l'obiettivo di arricchire, attraverso lo scambio 'tra pari', i repertori pedagogici dei genitori nella direzione della promozione della consapevolezza e della fiducia nelle proprie risorse, oltre che come fattore di protezione del senso di competenza nella relazione con il proprio bambino (Mantovani, 2005).

I CBF possono svolgere l'importante funzione di creare relazioni e legami più stabili e significativi tra persone estranee, il cui denominatore comune è, almeno inizialmente, il fatto di avere un bambino piccolo di cui occuparsi. I servizi per l'infanzia possono svolgere il ruolo di intermediari (Musatti e Picchio, 2005) tra persone che non si conoscono, possono facilitare le relazioni a partire dal loro *status* di servizi educativi 'pubblici' riconosciuti, possono fare da 'garanti' di interazioni rispettose e cordiali, che possono diventare sempre più intense e significative.

#### *Caratteristiche e funzioni ricorrenti nei Centri per Bambini e Famiglie*

Come sopra richiamato, a partire dagli anni Novanta le municipalità, che da sempre hanno gestito i nidi, progressivamente introducono dapprima una certa flessibilità, o quanto meno una maggior articolazione già nell'organizzazione del nido (ad esempio con l'offerta di nidi *part time*), successivamente aprono servizi integrativi, tra cui i CBF.

In questo quadro, le amministrazioni pubbliche che gestiscono i nidi mettono a disposizione risorse professionali, le educatrici del nido e della scuola dell'infanzia, il coordinamento, gli spazi e i materiali. A volte lo staff è affiancato da figure di volontari, in alcuni casi gli stessi genitori, con forme di autogestione in alcune aperture del servizio, talvolta con la presenza di una sola educatrice. Il costo di questi servizi è più contenuto di quello dei nidi, comunque a basso costo per le famiglie, aspetto che ne accresce l'accesso e ne incentiva la frequenza.

Le educatrici da un lato possono capitalizzare l'esperienza accumulata nel nido, dall'altra devono imparare a ricentrarsi sulla coppia bambino-adulto, ripensando e affinando le competenze osservative e comunicative (la capacità di ascolto e di empatia senza cadere nell'eccessivo coinvolgimento), agite in interventi discreti di *modelling*. In definitiva, in un contesto educativo per molti aspetti diverso, devono ripensare il loro ruolo rispetto a quello agito al nido con le famiglie, ad esempio ponendosi in una posizione 'più paritaria'. I Centri per Bambini e Famiglie, connotati da un'*alta densità relazionale*, richiedono alle educatrici di assumere un ruolo più decentrato, a fronte della partecipazione più attiva prevista per gli adulti/genitori, in particolare in riferimento al loro bambino: in questo servizio, la relazione con gli adulti familiari costituisce di fatto la sfida maggiore posta alle educatrici.

I bambini frequentano per meno ore e per alcuni giorni la settimana, quindi è importante costruire un'organizzazione della giornata con attività interessanti, momenti scanditi, in una struttura temporale riconoscibile ma non rigida.

#### *Per i genitori e i bambini*

L'intervento pedagogico si traduce nella proposta di un atteggiamento osservativo che può aiutare la madre a modulare la vicinanza/distanza nei confronti del bambino: una distanza ottimale che consenta di 'vedere' il bambino senza confondersi con esso. Questo processo può essere favorito da un contesto relazionale allargato, che aiuta a superare l'ambivalenza e a porre le basi per un distanziamento (Mantovani *et al.*, 1999). L'attenzione dell'intervento educativo è quello di conservare, promuovere circuiti relazionali ottimali tra l'adulto e il bambino, favorire relazioni che si aprano laddove siano troppo chiuse: il problema si pone quando "temi rappresentazionali agiti nelle interazioni" sono presenti in modo massiccio e costituiscono un tema dominante (Stern, 1998) che impedisce di 'vedere' il bambino reale.

Al contempo, la presenza degli altri bambini permette a ciascun genitore di fare confronti - nella direzione di percepire somiglianze e differenze - favorendo in tal modo il riconoscimento del proprio bambino nella sua unicità. In questa prospettiva la finalità di mobilitare il potenziale educativo dei genitori è centrale, perché il senso di inadeguatezza sperimentato dai genitori rischia di far sentire 'per riflesso' inadeguati anche i bambini.

I Centri per Bambini e Famiglie sono luoghi nei quali è possibile osservare altri adulti (sia educatrici che genitori, o nonni e tate), dunque altri stili educativi e altre modalità di stare con i bambini e vedere in atto pratiche di convivenza sociale che coinvolgono anche i bambini e che richiedono di misurarsi con situazioni a volte nuove, date dalla vita comunitaria.

"Sono capace di educare questo bambino?" è una domanda che esprime le paure e le incertezze che attraversano la mente di molti genitori; da parte delle educatrici "non cogliere questa domanda, non lavorarci sopra, lasciarla cadere, vuol dire uscire dal cammino della co-educazione, lasciar cadere la relazione e in un'ultima analisi, lasciar cadere un bambino" (Milani, 2012, e-book).

#### *Per i bambini e i genitori*

Da una ricognizione sulla letteratura relativa a questi servizi in Italia, possiamo trarre alcuni elementi che li hanno ispirati, in specifico sui bambini, sebbene - come anticipato



nell'introduzione - l'offerta ai bambini è un tema meno esplorato nei Centri per Bambini e Famiglie. Ciò che viene ritenuto strategico per la qualità e l'efficacia di questi servizi è, infatti, prioritariamente lo sguardo sulla relazione e le reciproche interazioni tra la madre e il bambino, come pure interventi e proposte dedicati agli adulti, ad esempio la conduzione di gruppi informali o di incontri a tema.

Per quanto riguarda i bambini, possiamo individuare alcuni aspetti specifici come l'offerta di proposte, con la consapevolezza che non sono la parte preminente su cui si è concentrata la letteratura di settore di questi servizi. Un primo punto è rintracciabile in

“quel particolare specifico professionale che legittima l'impegno in questi servizi di operatori in grandissima parte provenienti dagli asili nido e/o dalle scuole dell'infanzia. [...] La competenza educativa che è loro richiesta e che si esprime attraverso numerosi e diversi registri, si traduce in prima istanza in iniziative concrete rivolte ai bambini con l'obiettivo di sostenere la loro socializzazione e il loro sviluppo. Quest'ambito specifico di lavoro si attua soprattutto nella promozione e facilitazione del gioco. Un gioco che di volta in volta il bambino può svolgere da solo, con la madre, con l'educatrice, con il gruppo. È un'attività per cui l'educatrice predispose le occasioni, offre il materiale, prepara le scene, facilita gli incontri” (Mantovani *et al.*, 1999, p. 130).

Un aspetto sottolineato e già sopra richiamato a proposito dell'adulto, è la relazione adulto-bambino, una centratura relazionale che è alla base delle finalità di questi servizi, un aspetto sul quale la letteratura insiste molto. Le funzioni del servizio individuate all'interno di questa cornice di riferimento sono la facilitazione e la promozione dello sviluppo e l'esercizio delle competenze, oltre alla protezione e al sostegno del desiderio del bambino. Il riferimento è alla creatività, alla curiosità, alle abilità dei bambini calate in un contesto di socialità tra pari. L'unione di questi diversi aspetti materiali, culturali e relazionali offre la possibilità di fare esperienze diverse da quelle sperimentate nel contesto domestico. E proprio l'essere immersi in un contesto dedicato al gioco, porta l'adulto a dedicarsi - a concedersi di dedicarsi - tempi di gioco con il proprio bambino, o perlomeno a prendersi un tempo per osservarlo in un contesto diverso da quello di casa, in cui non è solo ma intorno a sé ha uno scenario fatto da altri adulti, altri bambini e dalle educatrici.

“Ma perché questi incontri tra il bambino e i materiali, tra il bambino e gli altri compagni, ed anche tra il bambino e il suo adulto di riferimento, non siano fortuiti, dominati dalla casualità e dagli imprevisti, ma realizzino le molte potenzialità implicite, occorre un'opera di facilitazione e mediazione attenta e ragionata da parte degli operatori professionali che operano nel servizio” (Mantovani *et al.*, 1999, p. 131).

Gli studi e le esperienze nei servizi nel nido sottolineano le competenze sociali dei bambini con i pari, ci dicono che costruiscono legami preferenziali, dimostrando quindi capacità di discriminare e di scegliere i coetanei, di avere scambi e interazioni che richiedono la messa in campo di processi di pensiero ai fini della condivisione di significati e di competenze sociali, per acquisire le regole di convivenza. Nei CBF gli incontri tra bambini sono a cadenza settimanale o bisettimanale, laddove ci sono gruppi fissi, o più saltuari dove i gruppi sono a libera frequenza. I legami possono quindi essere più labili, dunque, come afferma Andreoli,

“sarà compito di chi ha la regia educativa valutare quando e perché e per quali bambini sia bene facilitare le interazioni e la costruzione di legami sociali. La maggior casualità degli scambi rispetto al nido, richiederà l'introduzione di 'oggetti mediatori' (come un materiale che può essere usato da più bambini, delle attività che aggregano il gruppo o l'offerta di spazi che stimolano iniziative comuni), e di interventi educativi che facilitano il riconoscimento reciproco (nominare i bambini, sollecitare la memoria di quello che hanno fatto insieme, [...]). Senza spingere ad una 'condivisione forzata' chi dimostra titubanza o il bisogno di rimanere - ancora per un po' 'ancorato' alla figura di adulto familiare” (Andreoli, 2002, p. 84).

Anolli e Mantovani si riferiscono alle reazioni di protesta e di riattivazione dell'attaccamento dei bambini nei confronti dell'adulto familiare, definendole "crisi di crescita" che si evidenziano "davanti alle sfide presentate da un ambiente che offre relazioni sociali multiple" (1987, p. 356) e che si manifestano in modo simile a quelle dei bambini durante l'ambientamento al nido, nonostante in questi servizi le madri siano sempre presenti.

Rispetto a questi ambiti, diversi e interconnessi, le educatrici sono chiamate ad agire strategie diverse: la prima cosa che viene loro richiesta è quella di ripensare al loro ruolo adattandolo a questo contesto relazionale diverso, per molti aspetti più complesso di quello del nido, a partire da obiettivi meno definiti e strutturati. Questa peculiarità richiede di decostruire alcune competenze e ricostruire una nuova identità di ruolo.

Se rispetto all'ambito di intervento prima citato, quello della predisposizione del contesto fisico, il ruolo dell'educatrice può apparire più semplice, in particolare più facilmente traducibile in quello di una regia, la questione diventa più complessa se riferita al gioco. Le domande sul ruolo dell'adulto che non trovano risposte univoche nemmeno nel contesto dalla pedagogia più consolidata del nido, si amplificano in questo contesto in cui la presenza dell'adulto familiare richiede ancora più *tatto*, per non correre il rischio di attuare interventi intrusivi nella relazione bambino-genitore e nell'iniziativa del bambino. La direzione suggerita è quella della promozione di entrambe queste dimensioni.

Le attività guidate vengono delineate sul canovaccio messo a punto nel nido, quindi proposte di materiali solitamente non a disposizione, in tempi e spazi definiti. In particolare, si fa riferimento ad attività con materiali di manipolazione e pittoriche, più difficilmente proposte a casa, e alla lettura del libro come opportunità di avvicinamento ad un uso creativo e interattivo del libro, che porti a sperimentare partecipazione ed emozioni in situazione di piccolo gruppo.

Ed è proprio la dimensione del gruppo uno degli aspetti costitutivi del *setting* della attività che rende questi momenti carichi di aspetti sociali intrecciati ad aspetti cognitivi tra bambini, con valenze educative peculiari.

"Contribuisce a far sperimentare ai bambini una dimensione aggregativa diversa da quella spontanea, in cui si rispettano regole, si mettono in comune oggetti e si condividono significati anche con chi non si è scelto e per un tempo che, con la dovuta tolleranza e flessibilità, è in gran parte definito dall'operatore e che spesso richiede un'attenzione più costante e un impegno più continuativo. [...] È, tuttavia, nel momento del gioco guidato che esse, avendo sotto gli occhi un intero gruppo, possono osservare in modo più immediato le dinamiche relazionali dei bambini ed intervenire, ad esempio, per sostenere quelli più isolati o remissivi o a contenere quelli più vivaci o irrequieti" (Mantovani *et al.*, 1999, p. 133).

Le attività hanno inoltre la funzione di organizzatori del tempo, poiché demarcano ciò che avviene prima e ciò che avviene dopo e, nella misura in cui sono gradite e apprezzate dal bambino e preannunciate di volta in volta, possono alimentare l'aspettativa del bambino di tornare al servizio.

Sono un 'tempo pieno' che aggrega i bambini che lo desiderano e ai genitori, che stanno più sullo sfondo, offre uno scenario per osservare il proprio bambino che interagisce con coetanei e agisce con oggetti e per riflettere su ciò che vedono in atto e sulle evoluzioni che la riproposta di queste attività può generare. Ritorna quindi una sottolineatura della valenza relazionale, evidenziata anche rispetto alla possibilità per il bambino e l'adulto di 'sganciarsi' anche solo di pochi metri e per poco tempo in base alle scelte di ciascuno. Il ruolo dell'educatrice, della collega non impegnata nella conduzione della attività è quello di stare accanto ai genitori mentre osservano i loro bambini, accompagnare i genitori a

‘vedere’ aspetti del loro bambino in questa situazione diversa da quella ‘domestica’, sostenere il genitore quando il distanziamento non risulta così fluido e tranquillo.

### **1.2.3 Il progetto internazionale *Together* e la ricerca nazionale *Insieme***

Il progetto di ricerca internazionale *Together*, sul quale questo lavoro di tesi si fonda, era finalizzato ad analizzare il significato, lo sviluppo e il funzionamento dei Centri che accolgono *insieme* bambini e genitori in Francia, Giappone, nel Belgio fiammingo e in Italia. L’iniziativa ha avuto, infatti, un’importante estensione italiana nel progetto *Insieme*, che ha esplorato capillarmente la diffusione e le modalità di funzionamento dei CBF nelle diverse regioni italiane, al fine di descriverne l’evoluzione negli anni, con particolare attenzione all’identificazione della funzione sociale che tali servizi svolgono nei diversi tipi di agglomerato urbano. Nella prima fase la ricerca ha previsto una ricognizione quantitativa dei servizi esistenti nelle diverse regioni italiane, mentre nella seconda fase è stata realizzata una rilevazione qualitativa, che ha coinvolto un campione di servizi per ciascuna realtà regionale.

A livello internazionale, una prima analisi comparativa sulle origini e gli obiettivi dei Centri (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2012) ha permesso di verificare alcune ricorrenze nella configurazione e negli obiettivi di questi servizi, che *hanno origine all’incirca nello stesso periodo e sulla base di motivazioni assai simili*. Nello specifico, alla base dei progetti di questi centri si ritrovano le medesime riflessioni attorno alla condizione genitoriale nella società moderna, di cui si è parlato nel paragrafo precedente: una condizione di solitudine materiale e psicologica, vissuta dai genitori che devono crescere bambini piccoli. In Francia si tratta di un aspetto già evidenziato da Dolto come finalità posta all’origine di questi servizi; in Giappone la mancanza di sostegno alle madri viene individuata come una delle cause del calo della natalità registrato negli anni Novanta; in Belgio, come evidenziato dal contributo di Vandebroek (*et al.*, 2009) e in Italia, come già approfondito, si rileva l’insufficiente esposizione a situazioni di socialità tra pari per i bambini che non frequentano il nido e una speculare condizione di solitudine delle madri, che crescono i loro bambini prevalentemente all’interno della mura domestiche (Rullo e Musatti, 2005). I servizi dei diversi paesi considerati sono anche accomunati da altre finalità: sono contesti che si pongono in termini di prevenzione primaria in situazioni di ‘normalità’, non tanto in termini riparativi. Oggi in Italia questa motivazione, che pare collocare questi servizi al di fuori o al di qua di interventi di emergenza, rischia di far perdere di vista a chi questi servizi dovrebbe sostenerli, la valenza sociale e educativa, per cui vengono talvolta considerati come servizi “di nicchia” (Di Giandomenico, 2014). Obiettivo comune di Giappone, Francia e Belgio è quello di porsi per le famiglie con bambini piccoli come luogo di incontro con accesso libero, oltre che come punto di riferimento nel quartiere.

In totale sono stati individuati 423 CBF collocati nelle regioni del Centro e del Nord, mentre risultano assenti al Sud e nelle isole. La diffusione non è omogenea, né corrisponde all’andamento della distribuzione del servizio nido, un dato discrepante rispetto alla prima fase di diffusione di questi servizi.

“Complessivamente, quindi, viene confermata la sostanziale vitalità del servizio CBF, che, a distanza di un decennio, si dimostra essere un fenomeno ormai consolidato nell’u-

niverso dei servizi per l'infanzia, seppur non scevro da elementi di fragilità e soggetto a fluttuazioni" (AA.VV., 2014, p. 23).

Le coordinate emerse da questa ricerca consentono di puntualizzare alcuni aspetti: un legame consolidato tra il servizio nido e i CBF che si è concretizzato nella comunanza delle figure professionali e spesso nella condivisione del contesto fisico (spazi e materiali) e dei percorsi formativi; minore invece è stato il confronto e lo scambio di esperienze professionali. Questi aspetti confermano il carattere 'integrativo' di questi servizi, mentre meno frequenti, invece, risultano le connessioni con i servizi sanitari (sia di maternità che igiene mentale) e i servizi sociali (AA.VV., 2014).

La ricognizione ha rilevato anche alcuni aspetti organizzativi dei servizi: il calendario segue quello del nido in forma più ridotta; il numero di aperture settimanali varia molto (da 2 a 5 volte la settimana, mediamente i servizi comunali hanno più aperture di quelli privati); la frequenza media per gruppo si attesta sui 10/15 coppie bambino-adulto; l'età dei bambini accolti ha subito una variazione con un incremento dei servizi che offrono un'apertura specifica a mamme con bambini da 0 a 12 mesi.

La crescente richiesta/offerta per i bambini da 0/12 mesi è un fenomeno interpretabile come segno della necessità e desiderio di confronto dei genitori, di avere alcuni riferimenti nell'assunzione del proprio ruolo educativo, forse ancora prima della necessità di richiedere esperienze di socializzazione per il bambino fuori della famiglia.

In tutti i paesi che hanno partecipato alla ricerca, si riscontra un'alta percentuale di bambini nel secondo anno di vita.

Per quanto riguarda il personale, i dati confermano i profili degli educatori attualmente impiegati nei servizi per l'infanzia, dove più della metà (58,2%) è in possesso di un diploma di scuola superiore di 5 anni, mentre più di un terzo (36,5%) possiede diplomi universitari di diversi livelli. Un aspetto critico riguarda la formazione, che in oltre il 10% è assente, mentre in una bassa percentuale (7,3%) viene offerta una formazione mirata. Largamente diffusa è infatti la formazione in comune con altri servizi educativi, in particolare il nido. Anche la supervisione non sembra dare l'idea di una presa in carico degli aspetti specifici di questa professionalità: solo il 9,3% dei casi appare fruire di una supervisione specifica ad opera di un esperto esterno.

Il livello di integrazione dei CBF nel sistema dei servizi educativi per i bambini e le famiglie in Italia è stabilito, come detto sopra, dalla legge 285. In molti casi, come emerge da questo quadro, questi servizi sono collocati nello stesso edificio (quando addirittura non ne condividono anche i locali, in tempi di apertura diversi). Un altro elemento di prossimità è la provenienza dall'ambito educativo del personale che opera nei CBF, che spesso partecipa alle stesse iniziative di formazione delle educatrici del nido.

Tuttavia, queste diverse prossimità materiali e culturali non sempre sono garanzia di una reale integrazione; ovvero, ci si chiede quanto la vicinanza tra questi servizi si traduca in un'omologazione delle pratiche o, invece, quanto solleciti un reciproco e proficuo scambio delle diverse esperienze professionali e quanto si sia prodotta una reciproca e intenzionale contaminazione tra le prospettive con cui gli educatori approcciano le relazioni con i bambini e i loro familiari.

Questo ancoraggio istituzionale, materiale e culturale ai servizi educativi ha avuto un ruolo fondamentale nel salvaguardarne l'identità di luogo di incontro nella normalità per bambini e adulti. Pare anche espressione di una peculiarità di questi servizi, generalmente realizzati con interventi di razionalizzazione nell'uso di risorse materiali.

Per quanto riguarda la diffusione territoriale, sono emersi due ordini di dati: l'assenza di questi servizi al Sud e nelle isole, un aspetto che meriterebbe di essere ulteriormente indagato, probabilmente correlato al numero ridotto di nidi; mentre nelle regioni dove sono presenti, la diffusione dei CBF interessa non solo gli agglomerati urbani e metropolitani dato che questi servizi risultano infatti presenti anche in comuni di grande, media e piccola dimensione.

“Ciò mette in luce come i CBF diano risposta a una richiesta di socialità, che non corrisponde solo all'incontro sociale in sé, plausibilmente già assicurato nei centri più piccoli, ma che costituisce un bisogno specifico e scaturisce dalla condizione di vita quotidiana delle famiglie con un bambino piccolo nella modernità. Una richiesta in cui la ricerca di un luogo di riferimento sul territorio, ove permettere ai bambini esperienze con altri bambini in un contesto protetto, si intreccia con il bisogno dei genitori di poter mettere a punto le proprie scelte educative nel confronto con quelle di altri, cui si è accomunati solo dal fatto di star attraversando lo stesso momento esperienziale di cura dei più piccoli”(AA.VV., 2014 p. 36).

“Dal consolidamento dell'esperienza sociale del nido nei territori si diffondono nuove consapevolezze: nelle famiglie, di poter trovare riferimenti anche fuori dal proprio contesto per attraversare il delicato periodo di cambiamento indotto dalla presenza di un bambino piccolo; nel mondo dei servizi, di poter articolare una gamma di risposte diversificate alle domande delle famiglie” (Ivi).

Nel complesso, si conferma la potenziale capacità dei Centri per Bambini e Famiglie di evidenziare la complessità della condizione dei bambini piccoli oggi, mentre rimane ancora aperta e da esplorare la questione dell'ampliamento delle reali possibilità di accesso e frequenza delle famiglie, anche in ordine a processi di inclusione sociale.

Nel prossimo capitolo verranno riprese alcune teorie sullo sviluppo nel contesto, su che cosa dice la psicologia dello sviluppo sui bambini e sui processi di apprendimento e verranno analizzati, in particolare, alcuni studi e ricerche focalizzati sul secondo anno di vita. Negli ultimi due paragrafi si entrerà nel merito di aspetti che informano la pedagogia relativamente alle proposte ai bambini nei contesti educativi: le attività, il gioco, gli spazi e i materiali.



## CAPITOLO SECONDO

### ASPETTI SIGNIFICATIVI DELLO SVILUPPO E DELL'APPRENDIMENTO

#### 2.1 Lo sviluppo e l'apprendimento nel contesto

Il termine “contesto”, considerato all'interno di diverse prospettive teoriche, aiuta a comprendere l'insieme dei fattori ambientali che partecipano allo sviluppo e al comportamento individuale. La sua novità e potenza euristica rispetto a quello di “ambiente” - concettualmente più vicino e storicamente precedente - consiste nella capacità di inscrivere i fattori individuali entro una cornice ampia, sociale, storica e culturale. Il contesto è qualcosa che conferisce forma e senso all'esperienza; in questa accezione è connesso allo sviluppo e all'apprendimento.

Una prospettiva di riferimento storicamente precedente a quella contestualista (Altman e Rogoff, 1987) è l'approccio interazionista, fondato sul paradigma piagetiano che pone alla base dei processi evolutivi l'interazione dell'organismo con l'ambiente. In questa prospettiva la spiegazione del comportamento viene rintracciata nella relazione tra l'organismo e l'ambiente e non in uno di questi due fattori considerati individualmente.

Un secondo riferimento è costituito dalla prospettiva interattivo-costruttivista (Ugazio, 1989) che, seppur caratterizzata dal “dinamismo della visione sistemica”, permane all'interno del paradigma interazionista e non supera il dualismo della psicologia tradizionale.

“Il contesto a sua volta ha una duplice valenza: se noto, riconosciuto, accogliente, rassicurante, ‘libera’ e sostiene le potenzialità di ricerca e di esplorazione del piccolo, perché funziona come una sorta di contenitore affettivo e motivazionale. Se organizzato in modo intenzionale e coerente, offre al bambino l'occasione di sistematizzare le esperienze e, attraverso la loro continuità, costruire rappresentazioni via via più strutturate della realtà e della propria identità, decentrarsi dal punto di vista cognitivo e sociale consolidando le tappe maturative raggiunte” (Andreoli, 2002, p. 79).

A differenza della prospettiva interazionista, che ritiene l'organismo e l'ambiente elementi interdipendenti ma separati, quella contestualista li considera come aspetti di una totalità (Altman e Rogoff, 1987) che non esistono al di fuori di essa. Nel concetto di contesto prevale una visione olistica rispetto alla visione analitica presente nel paradigma interazionista. Il contesto consiste in

“proprietà dinamiche che, mentre modificano il soggetto, sono da esso modificate. Ciò che varia nei diversi contesti in cui l'individuo si trova ad agire non sono tanto e semplicemente le risposte comportamentali, quanto e prima di tutto il modo in cui il soggetto percepisce o pensa l'ambiente entro cui agisce: tale differenza genera modi diversi di utilizzare lo stesso tipo di informazioni e lo stesso repertorio comportamentale o la stessa funzione” (Aureli, 1993, p. 48).

Alcuni contributi relativi all'apprendimento nel contesto (Wozniak e Fischer, 1993) sottolineano aspetti fondamentali della relazione tra sviluppo e contesto: l'importanza dell'approccio ecologico e dinamico, così come la considerazione dei complessi fattori che entrano in gioco a livello biologico, fisico, mentale. In questo approccio il comportamento e lo sviluppo sono studiati nei contesti di vita quotidiana nei quali si attuano. Il comportamento viene considerato all'interno di una ricca costellazione che comprende fattori quali: il corpo, le emozioni, le credenze, i valori, l'ambiente. L'idea di bambino che emerge è quella di un attivo costruttore del mondo che lo circonda in famiglia, con i pari e a livello culturale.

Negli anni Ottanta e Novanta il comportamento e lo sviluppo sono stati considerati in diversi approcci che hanno sottolineato le particolarità della “persona nel contesto”.

L’eredità culturale proveniente da queste diverse fonti è stata elaborata e sistematizzata da Bronfenbrenner. Un risultato rilevante è il potente costrutto di ecologia dinamica - oggetto di diverse revisioni teoriche - che analizza non soltanto la percezione in via di sviluppo e l’azione, ma considera anche aspetti culturali. Nella riformulazione della sua teoria che ha portato alla definizione dell’attuale modello bioecologico, Bronfenbrenner ha integrato nel sistema ecologico - da lui stesso elaborato - le caratteristiche della persona in via di sviluppo con i livelli biologico, psicologico e del comportamento (Bronfenbrenner e Morris, 1998). Dalle sue idee derivano “i concetti fondamentali usati in ogni teoria sistemica dello sviluppo, approccio che costituisce attualmente lo stato dell’arte dei modelli sullo sviluppo umano” (Lerner, 2005, p. 16). Nella visione di Bronfenbrenner c’è uno stretto legame tra teoria e pratica, un’idea di plasticità del sistema di sviluppo. Attraverso le sue idee si è passati dal

“descrivere che cosa è lo sviluppo umano a una scienza che, grazie alle sue sinergie con la classe politica, con i professionisti e altri agenti del cambiamento sociale, ha delineato che cosa lo sviluppo umano potrebbe diventare [...]. La sua visione comprendeva potenziali evolutivi – tesi a migliorare il corso della esistenza – e la creazione, tramite la relazione della persona con il proprio ambiente di vita, di un sano sviluppo. Le sue idee si sono concentrate sul meglio di ciò che si può trovare nell’essere umano” (*Ibidem*, p. 17).

Un importante costrutto messo a punto da Bronfenbrenner nel corso della elaborazione di questa teoria è il modello processo-persona-contesto-tempo (PPCT), che considera le variazioni dello sviluppo e dei suoi risultati in una prospettiva longitudinale, in relazione all’azione congiunta delle caratteristiche personali e dei contesti ambientali. Questo modello è costituito da quattro componenti tra loro interrelate: a) il processo evolutivo fondato sulla relazione dinamica tra individuo e contesto; b) la persona, con il suo repertorio di caratteristiche individuali: biologiche, cognitive, emotive e comportamentali; c) il contesto dello sviluppo, concepito come un insieme di sistemi ecologici (strutture concentriche) contenuti l’uno nell’altro e rappresentati mediante la metafora delle matrici: micro/meso/macro/esosistema; d) il tempo - aspetto nel quale vengono fatte convergere diverse dimensioni della temporalità (il tempo ontogenetico, quello familiare, quello storico) - inteso come crono-sistema che regola i cambiamenti nel corso della vita (Elder, 1998).

In particolare, all’interno di questo modello, il concetto di persona viene delineato in senso bio-psico-sociale e vengono distinte tre caratteristiche: a) le inclinazioni (*dispositions*) che possono fornire la spinta iniziale e sostenere l’evolversi dei processi prossimali; b) “l’insieme delle risorse bioecologiche costituito dalle capacità, esperienza, conoscenza, abilità necessarie all’effettivo funzionamento di un processo prossimale di un dato stadio dello sviluppo” (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p. 995); c) le caratteristiche individuali che possono incentivare o disincentivare specifiche reazioni dell’ambiente sociale.

Una proprietà di base del modello bioecologico comprende il concetto di “vissuto esperienziale”: “ogni caratteristica, di qualunque ambiente, per essere scientificamente rilevante per lo sviluppo umano, deve comprendere non solo le proprietà oggettive del contesto, ma anche il modo nel quale la persona che vive in quell’ambiente ha soggettivamente esperienza di queste proprietà” (Bronfenbrenner, 2005, p. 43). In base a questa definizione, sullo sviluppo e l’apprendimento incidono sia i fattori oggettivi sia quelli soggettivi:



“la parte fenomenologica o esperienziale”. In questa concettualizzazione, precisa Bronfenbrenner, l’enfasi sull’aspetto fenomenologico è giustificata dalla constatazione che

“pochissimi dei fattori esterni che determinano in modo significativo il comportamento e lo sviluppo umano possono essere descritti esclusivamente in termini di condizioni ed eventi fisici e oggettivi: sono soprattutto gli aspetti dell’ambiente che hanno significato per l’individuo in una data situazione quelli che si dimostrano più potenti nel modellare il corso della crescita psicologica” (Bronfenbrenner, 1979, p. 56).

L’espressione “vissuto esperienziale” si riferisce all’ambito dei sentimenti soggettivi, cioè aspettative, presentimenti, speranze, dubbi, oppure alle credenze personali; un aspetto rilevante di questi vissuti esperienziali è che essi sono carichi di energia emotiva e motivazionale (Bronfenbrenner, 2005). In sintesi:

“Lo sviluppo umano è il processo attraverso il quale l’individuo che cresce acquisisce una concezione dell’ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell’ambiente, e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto” (Bronfenbrenner, 1979, p. 63).

L’unità di analisi adottata da Bronfenbrenner per rilevare i cambiamenti introdotti dalle *transizioni* ecologiche è uno schema di *attività, ruoli, relazioni*. Nelle transizioni queste tre dimensioni, pur facendo riferimento a tre domini distinti, sono considerate tra loro connesse e simultanee: ne deriva che un cambiamento significativo che avviene in una di esse porta, con un’alta probabilità, ad una ridefinizione anche nelle altre.

Un concetto importante a questo proposito è quello di *microsistema* costituito da:

“Schemi di attività, ruoli sociali e relazioni interpersonali, di cui l’individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto faccia-a-faccia, che hanno particolari caratteristiche fisiche, sociali e simboliche tali da invitare, consentire o inibire il coinvolgimento, nell’ambiente circostante, in interazioni e attività di tipo continuativo e progressivamente più complesse” (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645, citato in Lerner, 2005, p. 22).

Un aspetto importante di questa definizione sono le relazioni, non soltanto con le persone, ma anche con aspetti del sistema semiotico: i simboli e il linguaggio, che costituiscono una componente delle relazioni ecologiche particolarmente importanti nella comprensione della formulazione delle intenzioni, degli obiettivi e delle azioni (Brandtstädter, 2006).

Alcuni contributi analizzano l’evento all’interno di questa prospettiva e consentono di individuare quegli aspetti del contesto che portano ad una spiegazione dell’evento così come si presenta. In riferimento alla “teoria dell’attività” di Leontiev, gli autori neovigotskiani (Rogoff e Lave, 1984; Rogoff, 2003) sottolineano che l’unità di analisi di un’attività va posta nel contesto socioculturale nel quale si verifica. Fare riferimento al concetto di contesto implica adottare l’evento come unità di analisi e considerare gli aspetti che concorrono a determinarlo così come esso si attua. Le ricerche che hanno analizzato il comportamento nel contesto hanno riscontrato che caratteristiche situazionali specifiche (la familiarità del *setting*, l’obiettivo delle attività, le richieste relative alla attività) influenzano il comportamento, confermando in tal modo l’ipotesi che il comportamento va spiegato all’interno del contesto nel quale si verifica.

Un tema dalle chiare implicazioni educative elaborato all’interno dell’ecologia dello sviluppo è rappresentato dalla natura e dalle funzioni delle attività molarì, definite da Bronfenbrenner come

“un comportamento in atto che possiede un suo momento ed è percepito come dotato di significato e intenzione da quanti partecipano alla situazione ambientale. I termini *molare e in atto* sono utilizzati per sottolineare che un’attività è qualcosa di più che un evento momentaneo, come un movimento o una frase; è, piuttosto, un *processo che permane* e che implica più di un inizio o una fine. Una attività molare va distinta da un *atto*, che è percepito come istantaneo e quindi ha un carattere molecolare. Esempi di atti sono: un sorriso, un bussare alla porta, una singola domanda o una risposta. Quelle che seguono sono attività molari: costruire una torre con i cubi, scavare un fossato, leggere un libro o conversare per telefono” (Bronfenbrenner, 1979, pp. 85-86).

Anche altre caratteristiche assegnano alle attività molari una valenza educativa, una chiave interpretativa utile alla valutazione dei fenomeni educativi:

“esibite dalla persona in via di sviluppo costituiscono degli indicatori del grado e della natura della crescita psicologica; quelle esibite da altri presenti in una data situazione costituiscono il mezzo principale di influenza diretta, da parte dell’ambiente, sulla persona che sta crescendo. Tutte le attività molari sono forme di comportamento ma non tutti i comportamenti sono forme di attività molare” (Ivi).

Questa distinzione, precisa Bronfenbrenner è motivata dal fatto che non tutti i comportamenti sono rilevanti per lo sviluppo, molti sono di breve durata e vengono definiti molecolari. Oppure sono poco significativi e quindi hanno un impatto trascurabile. Mentre le caratteristiche della attività molare sono “sia una certa persistenza dal punto di vista temporale sia una certa salienza all’interno del campo fenomenologico proprio della persona in via di sviluppo e degli altri individui che fanno parte della situazione ambientale” (*Ibidem*, p. 86).

Un’ulteriore distintiva proprietà delle attività molari (evidenziata già da Lewin, 1935) è che

“sono caratterizzate da un momento loro proprio, un sistema di tensioni che induce una certa persistenza nel tempo e una certa resistenza all’interruzione fino a che l’attività non è completata. Nella maggior parte dei casi il momento è dato dall’esistenza di un’intenzione – il desiderio di fare ciò che si sta facendo o perché è in sé interessante o in quanto mezzo per un fine. L’intenzione diventa causa di una chiusura, che a sua volta induce alla perseveranza e a resistere alla interruzione. [...] Il problema di percepire uno scopo è quindi sempre rilevante per la definizione di un’attività, anche solo per difetto” (*Ibidem*, p. 86).

Le attività possono avere dei fini più o meno complessi, in particolare possono variare in base a due dimensioni che hanno carattere fenomenologico (quindi definite in base alla percezione di chi agisce): la prospettiva temporale (l’azione viene considerata come situata nel momento presente o parte di una traiettoria temporale che si estende nel passato o nel futuro) e la struttura finalistica (connessa capacità di anticipazione temporale), che consiste nella percezione del fine dell’azione (a seconda della complessità può consistere in un’azione singola o in una sequenza). Inoltre le attività differiscono anche per il grado di evocazione di oggetti, persone, eventi, non presenti nella situazione immediata, che possono concorrere ad espandere il mondo fenomenologico del bambino attraverso l’immaginazione.

Man mano che il bambino cresce diventa capace di mostrare più di una attività molare contemporaneamente. “Lo stato evolutivo dell’individuo si riflette nella varietà dei contenuti e nella complessità strutturale delle attività molari che egli/ella inizia e fa perdurare senza essere incitato o diretto da altri” (*Ibidem*, p.99).

Infine, un elemento fondamentale del microsistema sono le relazioni con altre persone: alcune attività molari vengono svolte individualmente, altre con adulti o altri bambini. Il bambino passa da una interazione diadica alla consapevolezza di interagire con due o più persone contemporaneamente: le attività delle altre persone presenti nella situazione sono uno degli effetti più rilevanti e diretti dell’ambiente sullo sviluppo.

“La partecipazione costante a tale tipo di processi interattivi genera nei più giovani, motivazioni, competenze, conoscenze e capacità pratiche e consente loro di dedicarsi a tali attività sia da soli sia con altre persone” (Bronfenbrenner, 2005, p. 44).

In una delle proposizioni che definiscono il modello di base bioecologico Bronfenbrenner, afferma che:

“lo sviluppo dell’uomo si realizza attraverso processi caratterizzati da interazioni reciproche, progressivamente più complesse, che si verificano tra un organismo umano, in attiva e continua evoluzione e dotato di proprie caratteristiche bio-psicologiche, e le persone, i simboli e gli oggetti che fanno parte dell’ambiente esterno più prossimo. Per poter risultare efficace, questa interazione deve avvenire in modo sufficientemente regolare e per un periodo di tempo esteso. Chiameremo processo prossimale tale tipo di interazione costante, che ha luogo nell’ambiente immediatamente circostante l’individuo” (Bronfenbrenner, 2005, p. 44).

Possiamo considerare queste esperienze e questi processi in una prospettiva situata, tenendo conto delle relazioni tra i diversi aspetti in gioco e delle particolari circostanze in cui avvengono. In questa prospettiva teorica i processi di sviluppo e apprendimento non vengono intesi come confinati nella dimensione individuale ma vengono ridefiniti come aspetti situati, poichè si realizzano all’interno di un preciso contesto definito sia in senso fisico (spaziale e temporale), sia in senso socioculturale.

“L’approccio cosiddetto ‘situato’ infonde alla azione una dimensione più dinamica e meno predefinita: è un adattamento plastico alle particolarità delle situazioni e delle circostanze. L’azione diventa così capace di rendere conto del complesso sistema di interdipendenze cognitive e contestuali su cui poggia il sistema di significati e conoscenze” (Ligorio e Pontecorvo, 2010).

## **2.2 Alcuni contributi dalle teorie sullo sviluppo della mente**

Gli studi e le ricerche relative allo sviluppo del sistema cognitivo basati sui principali paradigmi tradizionali e sperimentali che si sono occupati di indagare le competenze percettive e rappresentative nella prima infanzia, hanno messo in luce i processi che fanno parte dell’architettura delle attività cognitive. Le ricerche condotte negli ultimi decenni hanno indagato le modalità attraverso le quali i bambini percepiscono e interpretano la realtà che li circonda e, in particolare, gli input più rilevanti all’interno dei diversi domini della conoscenza. Gli studi svolti nell’ambito del neurocostruttivismo (Johnson, 2011; Mareschal *et al.*, 2007; Westermann *et al.*, 2007), che intendono lo sviluppo cognitivo come l’esito dei cambiamenti indotti dalla relazione bidirezionale tra il livello neurale e quello cognitivo (Macchi Cassia *et al.*, 2012), forniscono evidenze a sostegno del ruolo cruciale giocato dall’esperienza nei processi di sviluppo, ossia nell’emergenza di abilità percettive e cognitive che divengono progressivamente più complesse e specializzate. Tali studi sottolineano, in particolare, l’importanza di fattori quali la natura specifica dell’esperienza e il momento specifico dello sviluppo nel quale tale esperienza interviene (periodo sensibile).

In questa prospettiva lo sviluppo e l’apprendimento sono intesi come processi strettamente correlati che concorrono alla trasformazione dell’architettura del sistema cognitivo.

Va ricondotto a Piaget il merito di aver per primo evidenziato che le strutture cognitive non sono innate, ma si costruiscono progressivamente attraverso l’attività dell’individuo nell’ambiente (strutturalismo piagetiano). Queste teorie sottolineano che la trasformazione dell’architettura cognitiva interviene sia a livello dei sistemi rappresentazionali - ov-

vero i contenuti di conoscenza che afferiscono a un dominio specifico - sia a livello dei meccanismi generali che guidano l'emergere delle rappresentazioni che afferiscono al dominio-generale.

La concezione, centrale nella teoria di Piaget, secondo la quale il bambino è attivo costruttore della propria conoscenza, trova riscontro empirico sia nelle ricerche delle neuroscienze evolutive, sia nelle evidenze relative alle capacità percettive dei bambini nella prima infanzia. Ad esempio, i numerosi dati ottenuti mediante i paradigmi dell'abituazione e della preferenza visiva dimostrano che i bambini fin dalla nascita sono coinvolti attivamente nella selezione degli eventi dai quali possono apprendere (Macchi Cassia *et al.*, 2012). Il neurocostruttivismo conferma la concezione dell'approccio costruttivista che intende lo sviluppo come un processo fortemente "*activity-dependent*" (Johnson, 2011).

Una delle differenze individuate tra l'approccio cognitivista e le teorie di Piaget riguarda la capacità di apprendere: l'acquisizione di conoscenze, ossia di rappresentazioni mentali sul mondo a partire dall'informazione ambientale, viene intesa dai teorici di derivazione cognitivista come molto più complessa e simile a quella adulta rispetto a quanto ipotizzato nelle teorie di Piaget.

Un ulteriore contributo della teoria cognitivista allo studio della cognizione infantile consiste nell'aver introdotto una visione dello sviluppo come processo continuo, nel quale sia le strutture mentali sia le operazioni di base che il sistema utilizza, "ossia l'hardware e il software su cui poggia il funzionamento del sistema cognitivo, sono presenti fin dalla nascita" (Macchi Cassia *et al.*, 2012).

Il neurocostruttivismo ritiene che lo sviluppo cognitivo implichi un cambiamento graduale delle rappresentazioni che diventano progressivamente interconnesse. L'incremento e la diffusione delle conoscenze sullo sviluppo neuroanatomico del cervello umano, ne hanno messo in evidenza alcune proprietà cruciali, in particolare la sua estrema plasticità (ossia l'elevato grado di flessibilità e adattabilità della corteccia cerebrale), in base alla quale lo sviluppo cerebrale non è solo l'esito di processi di maturazione, ma è profondamente influenzato dall'esperienza.

L'emergere della specializzazione interattiva avvalorava la tesi dell'importanza dell'ambiente per lo sviluppo e l'apprendimento. L'esperienza porta ad una crescente selettività e localizzazione delle risposte: è infatti attraverso meccanismi *activity-dependent* che si sviluppano aree funzionali caratterizzate da elevati livelli di specializzazione (Johnson 2011).

Il ruolo dell'esperienza, nell'emergere della specializzazione neurocognitiva, porta a sottolineare che lo sviluppo ontogenetico procede come processo epigenetico. La metafora del "paesaggio epigenetico" (Waddington, 1975) rappresenta lo sviluppo ontogenetico come un percorso, che procede da uno stato di relativa indifferenziazione a uno stato di progressiva differenziazione, organizzazione e specializzazione.

"Un importante costrutto teorico che è al centro degli approcci contemporanei allo studio dello sviluppo riguarda l'esistenza di un meccanismo generale di apprendimento" (Macchi Cassia *et al.*, 2012, p. 257). L'apprendimento viene inteso come un processo dominio-generale che produce conoscenze dominio-specifiche (ad esempio: l'elaborazione dei volti, il concetto di oggetto, la cognizione numerica, la cognizione sociale, la teoria della mente) in relazione alle funzioni cognitive (motoria, percezione, memoria, ecc.).

Lo sviluppo, inteso nelle neuroscienze cognitive come un processo sistemico dipendente dal contesto, presuppone che il cambiamento avvenga all'interno del sistema nel

quale è immerso: è *context-dependent*, frutto della interazione tra i livelli strutturali e funzionali, tra fattori interni ed esterni al sistema. Il bambino è in grado di apprendere relazioni di tipo associativo tra stimoli che si presentano con regolarità nell'ambiente; può inoltre individuare e rappresentare le regolarità presenti all'interno di una sequenza temporale, ad esempio una sequenza di suoni, sulla base della probabilità che all'interno di una sequenza ciascun elemento segua quello che lo precede (*Statistical Learning*). Estrarre regolarità dall'ambiente, in particolare un ambiente che si presenta ricco di "ridondanze percettive" e di correlazioni tra eventi, consente al bambino di acquisire nuove conoscenze e apprendere nuovi comportamenti, come pure di modificare quelli già acquisiti; pertanto le rappresentazioni contenute nel sistema cognitivo sono ritenute fortemente vincolate dall'esperienza di ciascun individuo *context-dependent* (Westermann *et al.*, 2007).

Lo stretto legame rintracciato da questi studi tra la percezione e l'azione trova conferma anche nel costrutto del "sistema dei neuroni a specchio", che si attivano sia quando si compie direttamente un'azione, sia quando si osserva un altro svolgere la medesima azione (Rizzolatti e Fabbri-Destro, 2008).

Il termine *embodiment* (Westermann *et al.* 2007) rimanda all'idea che la mente e il cervello fanno parte del corpo, che a sua volta è immerso in un ambiente fisico e sociale.

Secondo il principio dell'*embodiment*, il corpo consente al bambino di manipolare l'ambiente, filtrare le informazioni, procurando nuove esperienze e nuove stimolazioni. Il concetto piagetiano secondo cui l'azione svolge una funzione primaria nello sviluppo è assunto dai più recenti approcci allo sviluppo cognitivo. In particolare von Hofsten (2007) sostiene che le azioni riflettono tutti gli aspetti dello sviluppo cognitivo, comprese le motivazioni del bambino, i problemi da risolvere, i vincoli e le possibilità. Nello specifico, le azioni sono dirette verso il futuro e il loro controllo si basa sulla conoscenza di ciò che sta per accadere, a partire dalle regole e dalla regolarità degli eventi; la pianificazione degli interventi richiede inoltre la conoscenza delle *affordance* degli oggetti e degli eventi. Lo sviluppo cognitivo, tuttavia, deve essere inteso in un contesto ancora più ampio. Abbiamo bisogno di mettere in relazione le nostre azioni alle azioni di altre persone. Recenti ricerche dimostrano che noi percepiamo spontaneamente i movimenti di altre persone come azioni e che aree specifiche del cervello codificano azioni nostre e altrui allo stesso modo. Ciò costituisce una base per la comprensione di come si svolgono le azioni degli altri, gli obiettivi e le motivazioni che li sostengono.

Lo sviluppo del cervello è caratterizzato dalla progressiva creazione di connessioni sinaptiche tra i neuroni. Questo processo, denominato "sinaptogenesi", vede un significativo incremento dalla nascita alla prima metà del secondo anno di vita (che porta ad una sovrapproduzione sinaptica); questa fase è seguita dal fenomeno della "potatura" (dall'inglese *pruning*), a seguito della quale alcune connessioni sinaptiche decadono. L'ipotesi è che la selezione che caratterizza questa fase regressiva, avvenga attraverso un processo analogo a quello ipotizzato da Darwin per spiegare l'evoluzione della specie e porti all'eliminazione delle connessioni sinaptiche attivate meno frequentemente, mentre quelle maggiormente utilizzate in risposta agli stimoli ambientali verrebbero mantenute e sempre più rafforzate (Changeux e Dehaene, 1989). Possiamo derivare da questi studi significative implicazioni educative, in particolare in riferimento ai bambini da uno a due anni, un'età che risulta maggiormente esposta alle influenze di questi processi. L'esperienza avrebbe infatti un ruolo importante nel determinare quali connessioni verranno preservate

e implementate e quali invece eliminate. Alla luce di queste ipotesi “*la sovrapproduzione e il decadimento sinaptico* [costituiscono allo stesso tempo] *periodi di opportunità e di vulnerabilità*” (Macchi Cassia *et al.*, 2012, p. 234).

### **2.2.1 Le competenze percettive e cognitive nella prima infanzia**

L’approccio cognitivista (elaborazione delle informazioni) ha portato ad una valorizzazione delle competenze cognitive nella prima infanzia. In particolare ha spostato l’attenzione da *ciò* che il bambino fa (azione e comportamento) a *come* il bambino fa quello che fa (i processi di base che precedono e mediano il comportamento).

Molte delle ricerche condotte negli ultimi anni hanno portato al superamento di alcuni aspetti della visione che Piaget ci ha consegnato del bambino piccolo. In particolare è stata messa in discussione l’idea della cognizione del bambino piccolo basata esclusivamente sull’azione (nello specifico l’intelligenza sensomotoria che già prima del compimento del secondo anno viene superata dall’intelligenza rappresentativa) ed è stata avanzata l’idea che “l’architettura funzionale della mente e le competenze del sistema umano sono, fin dalla nascita, notevolmente più complesse di quanto fino ad allora postulato” (Macchi Cassia *et al.*, 2012, pag. 136). In generale i risultati di questi studi evidenziano che lo sviluppo di alcuni aspetti studiati nella teoria piagetiana non ha un andamento così lento, coerente, organizzato come delineato da Piaget. Inoltre le informazioni provenienti da diverse modalità percettive non sarebbero tra loro separate ma, sin dai primi giorni di vita, i bambini sono in grado di integrare le informazioni acquisite con diversi sensi (Spelke, 1990). Sin dalla nascita il bambino possiede non solo abilità di coordinazione intersensoriale (ad esempio tra la visione e l’udito), ma anche sofisticate abilità di percezione transmodale (la capacità di trasferire le conoscenze ricavate dall’informazione tattile nella modalità visiva).

Questo mutamento di prospettiva, ha prodotto molti studi sulle competenze percettive del bambino. In particolare gli esperimenti che si basano sulla tecnica della preferenza visiva. Nell’ambito di questi studi il paradigma dell’abituazione/familiarizzazione viene utilizzato, in riferimento alla modalità visiva, sia per studiare molteplici competenze percettive e cognitive (la memoria di riconoscimento, la capacità di discriminazione, la categorizzazione che si colloca in un livello più elevato rispetto alle altre), sia per studiare le competenze percettive tattili (Macchi Cassia e Simion, 2003) e uditive.

La cognizione infantile è stata studiata in relazione ai diversi domini della conoscenza. A partire da assunti teorici inerenti all’approccio cognitivista, sono state elaborate interpretazioni e modelli esplicativi dello sviluppo della attività cognitiva “che ipotizzano l’esistenza dalla nascita di un’architettura della mente altamente specializzata per la manipolazione di contenuti di conoscenza dominio-specifici” (Macchi Cassia *et al.*, 2012, p. 163).

Secondo il modello esplicativo proposto da Spelke (1990; Spelke *et al.*, 2007), i contenuti di conoscenza sono innati, dominio-specifici, universali e filogeneticamente determinati (aspetto derivato dall’approccio evolucionista che fa riferimento alle teorie di Darwin). Secondo Spelke i bambini possiedono già alla nascita alcuni nuclei di conoscenza denominati *core knowledge* che consentirebbero loro, oltre che di rappresentarsi gli oggetti, di ragionare sulle proprietà delle quali non hanno esperienza percettiva diretta

(*active representation*). Spelke teorizza l'esistenza di quattro sistemi dominio-specifici innati (oggetto, agente, numero, spazio).

La conoscenza dell'oggetto è stata esplorata attraverso i paradigmi della *abituazione visiva* e la *violazione dell'aspettativa* che hanno dimostrato la presenza di capacità percettive, attentive e cognitive nei bambini già nei primi mesi di vita: essi sarebbero in grado di percepire e rappresentare gli oggetti come dotati di proprietà intrinseche e permanenti. Gli autori citati, che si ispirano all'approccio cognitivista, hanno utilizzato compiti più semplici di quelli più complessi impiegati da Piaget nel suo studio della "permanenza dell'oggetto" che richiedeva al bambino di coordinare un compito cognitivo con uno motorio (utilizzare la rappresentazione dell'oggetto nascosto, pianificare ed eseguire l'afferramento dell'oggetto); mentre gli esperimenti messi a punto da ricercatori cognitivisti utilizzano compiti basati sulla percezione. Le abilità percettive

“costituiscono il prerequisito per l'emergere di comportamenti cognitivamente più complessi, per esempio la capacità di percepire come un intero oggetto parzialmente occluso, o la capacità di inferire che un oggetto che scompare momentaneamente alla vista riapparirà poco dopo inalterato nelle proprie caratteristiche percettive. Entrambe queste capacità indicano che il bambino è in grado molto precocemente di rappresentare mentalmente gli oggetti come dotati di specifiche caratteristiche percettive e che tale rappresentazione è indipendente dal contatto percettivo con l'oggetto” (*Ibidem*, p. 150).

Un altro dominio specifico è relativo alla cognizione sociale, che consente ai bambini di identificare le proprietà specifiche degli esseri sociali differenziandoli dagli oggetti fisici. Le ricerche hanno evidenziato la preferenza spontanea per il volto umano, la sensibilità innata per il contatto visivo, per le espressioni emotive del volto come fondamento dello sviluppo sociale.

Un contributo fondamentale al recente ampliamento delle conoscenze sul funzionamento della cognizione numerica dei bambini è derivato dalle ricerche sulle capacità di quantificazione e sulle abilità matematiche rilevate nei bambini nel primo anno di vita<sup>1</sup>. Altri dati interessanti nelle abilità dei bambini relative al dominio del numero riguardano la manipolazione di rappresentazioni numeriche, impiegate per svolgere alcune semplici operazioni matematiche: l'addizione e la sottrazione, dimostrate nell'esperimento di McCrink e Wynn (2004) con bambini di 9 mesi esposti a forme geometriche raffiguranti l'addizione di  $5 + 5$  elementi, o la sottrazione di  $10 - 5$  elementi. Questi dati sono stati interpretati come manifestazione di un "senso del numero" (Dehaene, 1997, citato in Macchi Cassia *et al.*, 2012) - posseduto anche da alcune specie animali - su cui si innesca lo sviluppo di abilità matematiche più alte (come il conteggio e il sistema numerico simbolico) e sembrano surrogare l'ipotesi di uno sviluppo della cognizione numerica come processo continuo.

Altre ricerche relative all'ambito del numero dimostrano che la capacità di discriminare quantità numeriche differenti si affina nel corso del primo anno di vita (Cordes e Brannon, 2008): a 7 mesi i bambini manifestano la capacità di rappresentare e discriminare sequenze numeriche che crescono o decrescono secondo un rapporto 1:2; a 9 mesi il rapporto numerico discriminabile è di 2:3, ad esempio 8 vs. 12 (Lipton e Spelke, 2003; Wood e Spelke, 2005).

Infine, il dominio specifico dello spazio consente al bambino di rappresentarsi le di-

---

<sup>1</sup> Attraverso il paradigma dell'abituazione, Xu e Spelke (2000) hanno testato bambini di 6 mesi che hanno dimostrato di preferire la numerosità quale elemento di novità (il valore di 8 per i bambini abituati a insieme composti da 16 elementi), rispetto alle variabili percettive non numeriche come la dimensione, il colore e la forma.

stanze, le relazioni spaziali fra un oggetto e un punto di riferimento assegnato, le relazioni geometriche fra diverse superfici. Per quanto riguarda le relazioni tra gli oggetti inanimati e lo spazio, i principi guida individuati sono: il principio di gravità (gli oggetti cadono se privi di supporto), il principio della continuità (gli oggetti si muovono su percorsi continui e non saltano da un punto all'altro), il principio della rigidità (gli oggetti non cambiano forma mentre si muovono), il principio dell'assenza di azione a distanza (gli oggetti non interagiscono se non entrano in contatto tra di loro).

Un altro modello che fa riferimento alle posizioni innatiste modulari o rappresentazionali è quello della teoria della mente, che è costituita dall'insieme di conoscenze relative agli stati mentali altrui, basata sulla esistenza di componenti innate (Baron-Cohen, 1994; Leslie, 1992).

Nell'approccio cognitivista e nei modelli innatisti vengono tuttavia individuati alcuni limiti tra cui:

“una visione statica del funzionamento della mente [...] la vaghezza teorica nella definizione del termine innato [...] l'interpretazione in termini 'cognitivi' di competenze di natura percettiva. [...] Alcuni autori sottolineano la necessità di una maggior cautela nell'attribuire capacità rappresentative e cognitive ai bambini molto piccoli quando, per spiegare i dati ottenuti, potrebbe non essere necessario farlo” (Macchi Cassia *et al.*, 2012, p. 176-177).

Kagan sottolinea la sostanziale differenza tra il possedere uno schema percettivo e avere una conoscenza più astratta necessaria per comprendere il concetto di numero, oggetto, causa. “Questa conclusione equipara uno schema percettivo a un concetto semantico che, nei bambini più grandi, possiede proprietà logiche” (Kagan, 2013, p. 65).

Un'implicazione di questi esiti, ai fini dello sviluppo e dell'apprendimento, è l'importante ruolo assegnato all'esperienza in quanto può innescare e implementare il *core knowledge*, poichè non tutti i principi guida individuati sono presenti alla nascita: alcuni compaiono più tardi come esito sia della maturazione sia delle specifiche esperienze che li attivano. Una seconda implicazione deriva dal ruolo chiave giocato dal linguaggio nell'integrazione dei contenuti di conoscenza dei domini specifici. Ad esempio l'acquisizione della capacità di contare favorisce l'integrazione tra due domini distinti: quello di oggetto e quello di numero. Quando un bambino di 2-3 anni acquisisce la capacità di abbinare correttamente la parola (due, tre, ecc.) alla quantità corrispondente, assembla in un nuovo formato conoscenze appartenenti a domini diversi.

Un importante tipo di apprendimento che fa parte dell'architettura innata della attività cognitiva è la categorizzazione intesa come

“la capacità di cogliere caratteristiche simili in stimoli percettivamente diversi. Gli oggetti possono essere raggruppati sulla base di somiglianze percettive (categorizzazioni percettive) o funzionali (categorizzazioni concettuali). Gli attributi in base ai quali includere una serie di oggetti nella stessa categoria possono quindi variare in funzione dell'attributo selezionato. [...] Assumere l'esistenza di una capacità innata di categorizzare non significa affermare che l'individuo nasce con una serie di categorie già formate, ma che egli possiede fin dalla nascita la capacità di individuare le dimensioni rilevanti sulla base delle quali categorizzare lo stimolo. Ciò che cambia con lo sviluppo (come sostiene Cohen, 1998) è la natura della informazione alla quale il processo può essere applicato, che diviene sempre più articolata e complessa” (Macchi Cassia *et al.*, 2012, p. 142).

La capacità di formare categorie favorisce la strutturazione di conoscenze. Lo sviluppo di questa capacità si fonda sulla individuazione di corrispondenze multiple, di somiglianze rintracciate nel contesto, deriva da meccanismi di apprendimento che consentono di estrarre regolarità nell'ambiente.



La capacità di categorizzazione è interessata da un rapido sviluppo, tuttavia solo verso i 7 mesi i bambini sono in grado di categorizzare oggetti complessi come pupazzi (Cohen e Caputo, 1978) o disegni stilizzati di animali (Younger e Cohen, 1986) che vengono associati in base alla compresenza di una serie di attributi e non di una singola caratteristica: i bambini di 7 mesi percepiscono gli animali nella loro totalità, anziché come una collezione di singoli particolari, dimostrando in tal modo la capacità di codificare “*la struttura correlazionale degli stimoli*” (Macchi Cassia *et al.*, 2012 p. 145). La capacità di categorizzazione nella prima infanzia, avanzata da Cohen (1991) e condivisa dagli autori che afferiscono all’approccio dell’elaborazione dell’informazione, sottolinea il carattere innato e continuo del processo di categorizzazione utilizzato dal sistema cognitivo per estrarre dall’ambiente l’informazione ed elaborarla. Molti studi e ricerche evidenziano l’evoluzione di cambiamenti nelle informazioni usate per categorizzare e riconoscere gli oggetti. La capacità di formare categorie favorisce la strutturazione di conoscenze, è oggetto di molti studi che impiegano la procedura del *sequential touching*.

Alcuni studi sulla formazione delle categorie si riferiscono in particolare al secondo anno di vita.

In un esperimento (Arterberry *et al.*, 2013), che ha coinvolto bambini di 18 mesi, è stata studiata la differenza nella capacità di categorizzazione tra oggetti e immagini con diversi livelli di complessità: in 3D e in 2D relativi a due gruppi, animali e veicoli, mediante la procedura *sequential touching*. Nell’esperimento sono stati usati giocattoli dall’aspetto realistico (animali o veicoli/auto), immagini degli oggetti in 3D (ad esempio sulle facce di un cubo vengono incollate riproduzioni fotografiche identiche all’oggetto) e successivamente in 2D (la proposta delle sole immagini). I processi di categorizzazione sembrano differire per gli stimoli in 3D e 2D (la categorizzazione passa dalla tridimensionalità alla bidimensionalità); la manipolazione degli oggetti può facilitare la categorizzazione. Questi risultati sono stati discussi in relazione alla capacità di rappresentazione e di integrazione della percezione con l’azione. Viene sottolineato che l’elaborazione di stimoli in 3D coinvolge solo uno *step* nella deduzione/inferenza dal simbolo al referente, mentre gli stimoli 2D potrebbero comportare tre *step* di inferenza dal simbolo al referente. L’uso delle riproduzioni in 3D, molto probabilmente, facilita la categorizzazione in quanto sono esemplari altamente corrispondenti all’oggetto reale e costituiscono una ricca fonte di informazioni riguardo alle caratteristiche degli oggetti, informazioni che i bambini possono usare per accedere a rappresentazioni di oggetti esistenti o per creare nuove categorie. I bambini mostrano un’equivalente capacità di categorizzazione di oggetti reali e delle loro riproduzioni sia con strumenti/artefatti come telefoni e spazzole, sia con oggetti naturali come la frutta, ad esempio limoni e pere (Arterberry e Bornstein, 2012).

Non tutte le informazioni sugli oggetti arrivano dagli oggetti stessi o da riproduzioni in 3D. I bambini hanno esperienza con rappresentazioni bidimensionali di oggetti in libri illustrati, in tv, e così via. Anche le fotografie di riproduzioni di oggetti contengono informazioni sulle caratteristiche dell’oggetto (Fisher *et al.*, 1981), anche se queste informazioni sono disponibili solo visivamente, rispetto al multimodale come con gli oggetti in 3D.

Intorno ai 18 mesi i bambini possono imparare a etichettare nuovi oggetti usando fotografie (Ganea *et al.*, 2008).

Molti studi sulla formazione dei concetti/categorie hanno dimostrato che alcuni *setting* possono sollecitare comportamenti spontanei nei bambini denominati *sorting* (suddivisione/smistamento) o *object grouping* (raggruppamento di oggetti). Questi studi hanno

utilizzato la procedura del *sequential touching*, indicando le progressive capacità dei bambini di formare categorie attraverso queste due diverse condotte. La quantità e la tipologia di oggetti sono molto importanti a questo riguardo: sono stati presentati ai bambini piccoli oggetti manipolabili. Nello studio di Starkey (1981) ciascun *set* consisteva in due gruppi di 4 oggetti ciascuno; i gruppi differivano per dimensione, colore, forma o per alcune combinazioni di queste dimensioni/caratteristiche. I risultati hanno evidenziato che i bambini a 9 e 12 mesi hanno dimostrato alti livelli di attività di *sorting*; mentre solo il 13% a 9 mesi e il 44% a 12 mesi hanno effettuato i primi raggruppamenti di oggetti (*object grouping*).

Una versione classica degli esperimenti basati sul *sorting task* utilizza una collezione di oggetti “realistici” (8 oggetti suddivisibili in 2 gruppi): giocattoli che includevano aeroplani, auto, animali (Nelson, 1973). Nello studio di Ricciuti (1965) il raggruppamento di oggetti era più probabile quando il numero delle differenze tra gli oggetti era maggiore (colore, forma e dimensione), mentre era minore quando gli oggetti differivano solo in una qualità. Quindi l’allestimento di *setting* e la scelta del tipo e del numero di oggetti da inserire, ad esempio stimoli rilevanti, sono variabili salienti ai fini della promozione della formazione di categorie: una capacità che ha influenze anche sullo sviluppo del linguaggio, come sostiene Nelson.

I risultati dello studio di Kingo (Kingo e Krøjgaard, 2011), che ha coinvolto bambini di 12 mesi, indicano che la manipolazione degli oggetti facilita l’individuazione della forma degli oggetti stessi; quindi l’accessibilità alla manipolazione attiva degli oggetti è una via privilegiata di conoscenza della forma (e delle caratteristiche degli oggetti) rispetto alla sola visione. Per questo le dimensioni dovrebbero essere proporzionate alle mani dei bambini. In questo studio vengono indicate le dimensioni esatte degli oggetti proposti.

In uno studio (Woods, 2014) centrato sulle esperienze dei bambini con oggetti malleabili vs. rigidi e che ha coinvolto bambini di 8,5 mesi, è stato riscontrato che i bambini che avevano esplorato oggetti rigidi, hanno successivamente usato le differenze tra le forme per individuare/riconoscere gli oggetti esplorati in precedenza, mentre questo non è successo con i bambini che avevano esplorato oggetti dalla forma malleabile. La stabilità delle caratteristiche degli oggetti è un aspetto importante per la conoscenza e il riconoscimento degli oggetti. Studi precedenti hanno dimostrato che i bambini spontaneamente individuano/riconoscono gli oggetti in base alla loro forma che sembra essere l’aspettativa sulle proprietà degli oggetti. I bambini hanno la possibilità di osservare attraverso la molteplicità dei sensi che la forma degli oggetti tridimensionali rimane generalmente invariata. Questo, probabilmente, fa ritenere loro che una nuova forma denoti la presenza di un nuovo oggetto, potenzialmente con nuove proprietà e *affordances*.

Questi risultati evidenziano che l’attenzione dei bambini alle caratteristiche degli oggetti è continuamente aggiornata e rivista nel corso delle loro esperienze. Allo stesso tempo lo studio mostra che i bambini identificano e si aspettano delle regolarità nel loro ambiente. Tipicamente la forma è strettamente correlata all’identità dell’oggetto, particolarmente per gli oggetti piccoli come i giocattoli sui quali i bambini hanno un’esperienza visuo-tattile più estesa. Lo studio di Woods (2014) evidenzia che quando la forma è irregolare o variabile, la visualizzazione di una nuova forma non viene “letta” come segnale della presenza di un nuovo oggetto distinto da oggetti precedentemente percepiti. Questo studio dimostra che già a 8,5 mesi, i bambini sembrano essere sensibili a questa regolarità e alle violazioni di essa.

Il riconoscimento degli oggetti da parte dei bambini cambia notevolmente nel periodo dei 17-25 mesi (Smith, 2003). Durante questo periodo i bambini sviluppano l'abilità di riconoscere la stilizzazione tridimensionale di caricature di oggetti conosciuti e nuovi. Il problema centrale per una teoria del riconoscimento degli oggetti è una teoria della forma. Nonostante gli oggetti possano essere riconosciuti attraverso la loro forma (Edelman e Duvdevani-Bar, 1997), raramente gli oggetti reali hanno esattamente la stessa forma. Ad esempio possono esserci diversi modelli di sedia, e le sedie hanno una "stessa forma" solo su alcune descrizioni astratte. In questo studio si forniscono nuovi *insights* sul tema mostrando che una descrizione astratta di forma - sedie a dondolo e sedie da scrivania sono "uguali" - si sviluppa nei bambini piccoli come prodotto dell'apprendimento di categorie.

Le categorie degli oggetti di uso comune si organizzano attraverso la forma degli oggetti stessi (Rosch, 1973; Samuelson e Smith, 1999).

Gli studi relativi al riconoscimento visivo e alla formazione di categorie di oggetti di uso comune evidenziano una rapida evoluzione nel periodo dai 18 ai 24 mesi in correlazione all'apprendimento dei nomi degli oggetti (Pereira e Smith, 2009). Viene sottolineata la connessione tra la rappresentazione della forma e l'apprendimento dei nomi degli oggetti. Lo studio di Ricciuti *et al.* (2013) mostra l'uso spontaneo dell'attribuzione di "etichette" verbali nel corso della suddivisione degli oggetti in categorie da parte di bambini dai 16 ai 23 mesi e suggerisce la reciproca connessione tra la formazione di categorie e l'apprendimento del linguaggio.

Per quanto riguarda l'attenzione alla forma, alcuni studi evidenziano che aumenta nel periodo 18-30 mesi e che i bambini con meno di 20 mesi sono interessati ai dettagli degli oggetti piuttosto che all'oggetto completo (Quinn, 2004a; Rakison e Butterworth, 1998a).

Una serie di studi sistematici sottolineano che i bambini sono attratti da dettagli rilevanti degli oggetti. In particolare, nel periodo dai 14 ai 22 mesi, l'individuazione di categorie si basa su parti salienti degli oggetti (come ad esempio le zampe o le ruote) e non sulla forma complessiva. Ad esempio, quando ai bambini sono stati presentati degli animali giocattolo (mucche) con delle ruote al posto delle zampe, i bambini li hanno classificati come veicoli piuttosto che come animali; allo stesso modo hanno classificato come animale un veicolo le cui ruote erano state sostituite con zampe (Rakison e Butterworth, 1998b; Rakison e Cohen, 1999).

In modo simile, Colunga (2003) ha mostrato che a 18 mesi i bambini tendevano a guardare nelle immagini solo una piccola parte di qualsiasi oggetto presente nell'immagine, o "raggruppamenti" di caratteristiche locali, come ad esempio il muso per riconoscere gli animali, o i fari nel riconoscimento dei veicoli.

Elementi salienti possono essere anche caratteristiche percettive come la *texture*, il colore, la forma di una parte, un frammento: se sono aspetti salienti e caratterizzanti, anche in base alle esperienze precedenti, possono essere sufficienti ai fini del riconoscimento di oggetti.

Lo studio di Greenfield *et al.* (1983) sottolinea l'importanza della relazione tra le parti e il tutto, ad esempio un bambino che comincia a conoscere il viso come una costellazione formata da occhi, bocca, naso, e così via. Le relazioni tra parte-tutto sono una via che il bambino ha per "creare un ordine nel mondo", strutturare la conoscenza con una modalità gestibile/pratica/agevole. Le dimensioni, il numero e la tipologia di oggetti dovrebbe tener conto della crescente capacità dei bambini di stabilire relazioni sempre più complesse

tra le parti e il tutto, capacità che diventa via via più complessa. Nei giochi, i bambini includono un numero sempre maggiore di pezzi, ad esempio quando usano le costruzioni.

Un costrutto importante nell'ambito delle interazioni tra bambini e oggetti e, più in generale, tra i bambini e il contesto, sia fisico sia sociale, è stato messo a punto da Gibson nell'ambito degli studi sulla percezione e la cognizione. Questo autore ha coniato e approfondito il concetto di *affordance*. Con questo neologismo (sostantivo del verbo *to afford*) l'autore intende "qualcosa che si riferisce tanto all'ambiente quanto all'animale in un senso che nessun termine già esistente riusciva a cogliere con la stessa precisione" (Gibson, 1979, p. 193) e sta ad indicare quell'insieme di azioni che un oggetto, un dispositivo 'invita' a compiere su di esso. In questo contesto può essere tradotto con 'invito', riferendosi tuttavia ad una proprietà che non appartiene né all'oggetto stesso, né al soggetto che lo utilizza, ma si crea dalla relazione che si instaura fra essi. Ciò che percepiamo delle cose, sostiene Gibson, è prima di tutto quello che esse offrono per l'azione: un oggetto potrebbe essere afferrabile, un luogo protetto un punto per nascondersi. Nel sottolineare il legame esistente tra *affordance* e intenzioni, Reed (1993) afferma che in ogni situazione le intenzioni di un individuo servono per selezionare un numero limitato di potenziali *affordances* disponibili in quella situazione. Questa selezione si riflette nell'organizzazione dell'attenzione e della attività del soggetto e svolge pertanto un ruolo fondamentale nel plasmare il processo di acquisizione della conoscenza. L'approccio ecologico allo sviluppo cognitivo si basa sul rapporto tra le intenzioni di un individuo e le *affordances* utilizzate.

"Un'*affordance* non è una proprietà né oggettiva né soggettiva; o, se si preferisce, è *sia* oggettiva *sia* soggettiva. Un'*affordance* taglia trasversalmente la dicotomia oggettivo/soggettivo e ci aiuta a comprendere l'inadeguatezza di tale dicotomia. Un'*affordance* è allo stesso tempo un fatto ambientale e un fatto comportamentale. È sia fisica sia psichica, eppure non è né fisica né psichica: si indirizza verso entrambe le direzioni, quella dell'ambiente e quella dell'osservatore" (*Ibidem*, p. 196).

La teoria di Gibson interpreta l'ambiente come un luogo ricco e significativo all'interno del quale i soggetti intenzionali possono imparare, collaborare, entrare in conflitto; un ambiente in cui le competenze possono evolversi e svilupparsi. La cognizione è considerata l'insieme di tutti i processi psicologici che funzionano per dare all'organismo una conoscenza del suo ambiente.

"Le *affordances* più ricche ed elaborate sono fornite da altri animali e, per quanto riguarda noi esseri umani, da altre persone. [...] Sono così diversi dagli oggetti comuni che i bambini imparano quasi immediatamente a distinguerli dalle piante e dagli oggetti non viventi. [...] interagiscono con l'osservatore e tra di loro. Il comportamento presenta *affordances* per ulteriori comportamenti" (*Ibidem*, p. 204).

Dal punto di vista delle competenze sociali, in base a questa prospettiva, un bambino comincia a socializzare solo quando "percepisce i valori delle cose per gli altri, oltre che per se stesso" (*Ibidem*, p. 213).

### **2.3 Traiettorie e punti chiave dello sviluppo nel secondo anno di vita**

Dai 9 mesi ai 3 anni avvengono grandi trasformazioni, si assiste ai più marcati/accen-  
tuati cambiamenti rispetto al resto della fase evolutiva: un incremento della mobilità (gat-  
tonare, arrampicarsi, camminare, correre) e delle abilità manuali; l'acquisizione e l'uso

del linguaggio con la produzione delle prime parole e frasi; lo svezzamento e il consumo regolare dei pasti con la famiglia; il controllo sfinterico; una sempre maggior partecipazione al gruppo sociale dei pari.

Molte di queste conquiste si verificano nel secondo anno di vita grazie alla combinazione di aspetti legati alla maturazione e allo sviluppo, come sostiene Kagan:

“Quattro proprietà squisitamente umane iniziano a emergere tra i dodici e i ventiquattro mesi: la capacità di comprendere e di parlare un linguaggio simbolico, di inferire i sentimenti degli altri, di comprendere il significato di un’azione proibita e di avere consapevolezza dei propri sentimenti, delle proprie intenzioni, delle proprie azioni. [...] Non sorprende che l’emergenza di queste proprietà sia associata a particolari cambiamenti del cervello quali, in particolare, un lobo frontale più espanso e una più ricca connettività tra siti cerebrali” (2013, p. 73).

Come evidenziano diversi studi, lo sviluppo del cervello è caratterizzato dalla progressiva creazione di connessioni sinaptiche tra i neuroni. Questo processo, denominato “sinaptogenesi”, vede un significativo incremento dalla nascita alla prima metà del secondo anno di vita.

Durante il secondo anno, alcuni aspetti emergenti sopra citati - la comunicazione gestuale, l’imitazione, e il gioco - costituiscono modalità mediante le quali l’infante-che-diventa-bambino comprende il mondo che lo circonda all’interno di una condivisione di significati con l’adulto. Si rendono evidenti notevoli cambiamenti legati al gioco funzionale e simbolico, all’imitazione (Piaget, 1936, 1945), all’interazione sociale e agli inizi del linguaggio (Nelson, 2007). È durante questo periodo che specifiche attività umane e la conoscenza emergono.

Wallon assegna al movimento la valenza di rivelatore della vita psichica del bambino, “la sola testimonianza possibile della vita psichica”, almeno fino alla comparsa del linguaggio verbale. “Prima di questo momento il bambino, per farsi intendere, non dispone che di gesti, cioè movimenti, in rapporto sia coi suoi bisogni o col suo umore sia con le situazioni, e tali da essere in grado di esprimerli. [Il movimento] contiene in potenza le diverse direzioni che potrà prendere l’attività psichica” (Wallon, 1959, pp. 17-18).

Nell’arco del secondo anno un bambino sa camminare: questo gli consente di uscire dallo spazio prossimale (Hall, 1966), che corrisponde alla lunghezza delle braccia, in cui era chiuso/“confinato” prima di riuscire a spostarsi autonomamente. Il camminare (o prima, in parte, il gattonare) gli consente ora di misurare le distanze, stabilire la continuità da un luogo all’altro, variare le direzioni dei suoi percorsi, raggiungere le cose diverse che si trovano nello spazio a sua disposizione: in tal modo “lo spazio prende per lui una realtà indipendente dagli oggetti che vi si trovano” (Wallon, 1959, p. 22). I luoghi che riesce a raggiungere diventano aperti alla sua attività, alle sue manifestazioni di indipendenza, di sperimentazione-distanziamento che caratterizza il processo di separazione-individuazione (Malher *et al.*, 1975): il bambino “è pazzo” per il mondo/avventura con il mondo; l’autonomia trova qui una delle sue sorgenti.

Più di recente, numerosi studi sperimentali hanno sottolineato le implicazioni della capacità del bambino di camminare da solo, sullo sviluppo cognitivo e sociale nel secondo anno di vita. Gli autori concordano nel complesso che, l’acquisizione e l’esperienza del camminare autonomamente producono importanti riorganizzazioni dell’interazione cognitiva dei bambini con il mondo fisico e sociale. Questa interazione implica un cambiamento nella codifica/concezione dello spazio del bambino che da egocentrica (quindi in

relazione al proprio corpo), diviene allocentrica (posta in relazione all'ambiente esterno). Quando i bambini si muovono in autonomia, fanno maggior uso di punti di riferimento distali nella codifica spaziale (Newcombe e Learmonth, 1999) e devono aggiornare costantemente i rapporti spaziali tra se stessi e la posizione degli oggetti e delle altre persone. Nardini *et al.* (2008) hanno dimostrato che in una stanza quadrata che non fornisce informazioni geometriche (perché tutte le pareti sono di uguale lunghezza), i bambini utilizzano le distinzioni di colore che, invece, vengono ignorate nelle stanze con forma geometrica rettangolare. Un altro fattore considerato è la familiarità dell'ambiente: nel complesso, la risposta "egocentrica" è più comune in ambienti non familiari, quando gli ambienti mancano di spunti geometrici o di aspetti/caratteristiche salienti e ci sono quindi meno opportunità per i bambini di tenere traccia dei loro movimenti nello spazio.

Lo sviluppo si caratterizza anche per la presenza di un sistema di azioni finalizzate. I bambini attraverso il coordinamento dei loro movimenti e con le informazioni percettive derivate dal contesto fisico, imparano a spostarsi nell'ambiente gattonando e camminando, a stare in equilibrio su diverse superfici, a raggiungere gli oggetti o le persone nello spazio. Ciò a partire dalle regole e regolarità presenti nel contesto che consentono al bambino di prevedere gli eventi e di usare le informazioni per orientare il proprio comportamento. Come gli adulti, i bambini sono motivati al movimento a partire da ciò che percepiscono. Pertanto "le informazioni percettive guidano l'azione, ma contemporaneamente l'azione guida la percezione" (Macchi Cassia *et al.*, 2012, p. 260).

Attraverso il gattonare e il camminare, il bambino entra in contatto con un ambiente pieno di superfici varie e sconosciute. Nel corso di poco tempo diventa sempre abile nel fare valutazioni accurate delle loro caratteristiche: le sue esplorazioni diventano sempre più efficienti e accurate. Nel passaggio dal gattonare al camminare i bambini devono fare nuove valutazioni, richieste ad esempio dal far fronte a pendenze da una posizione eretta. Le mutevoli esigenze determinate dal camminare quotidiano richiedono ai bambini di adattarsi alle proprietà della pavimentazione, affrontare pendenze, dislivelli, superfici piane. Ogni bambino apprende con modalità specifiche e secondo un suo punto di vista, mette in atto una variazione di comportamenti motori e di movimenti esplorativi che fanno parte di un processo di differenziazione e selezione stimolato dalle variazioni delle esperienze quotidiane (Adolph, 1997).

Uno studio sottolinea la necessità di approfondire le implicazioni del tempo che i bambini impiegano in attività motorie e quello che passano seduti (ad esempio davanti al televisore), sostiene l'importanza di condizioni e opportunità volte a promuovere l'attività fisica e a ridurre il comportamento sedentario, indotto ad esempio dall'uso dei media (Cardon *et al.*, 2011).

I risultati di un altro studio (Haun *et al.*, 2010) suggeriscono che la memoria spaziale è inestricabilmente legata alla modalità di spostamento: i bambini che camminavano da più tempo erano più abili nel cercare oggetti nascosti. L'esperienza del camminare è responsabile di un'ampia gamma di implicazioni relative all'interazione del bambino con l'ambiente e alle relazioni sociali investite da nuove possibilità. I bambini che hanno imparato a gattonare e/o a camminare possono essere coinvolti nella comunicazione e nell'interazione a distanza, acquisiscono nuove strategie di attenzione e di comprensione delle intenzioni degli altri (Musatti e Mayer, 2011), (cfr. in proposito il paragrafo 2.6 *Spazi, oggetti e materiali*).

Il camminare ha quindi anche importanti risvolti nel mondo delle relazioni, come Wallon afferma:

“C'è dunque tutto un periodo in cui il bambino impara a conoscere gli altri come altre persone, capaci di camminare come lui, di avvicinarsi come lui può avvicinarsi a loro, di esprimersi con la parola come egli tenta di fare. Da quest'epoca comincia una sorta di reciprocità. Il bambino impara che ogni azione non ha solo un polo, il suo, ma due, quello di chi compie l'azione e quello di chi ne è oggetto. Noi vediamo il bambino moltiplicare i giochi che io ho chiamato giochi a ruoli alterni, cioè i giochi in cui volta per volta egli è l'attore e l'oggetto di uno stesso gesto” (Wallon, 1959, p. 169-170).

Ad esempio il gioco del nascondino, caratterizzato dalla reciprocità/alternanza dei ruoli: il bambino sarà di volta in volta colui che si nasconde o che scopre (cfr. in proposito il paragrafo *Bambini e oggetti*).

Tutto ciò contribuisce ad allargare il suo orizzonte, il contesto ecologico che gli consente di concepire rapporti più ricchi, più articolati fra lui e gli altri.

Seppur in modo più circoscritto, il movimento riguarda anche la mano nella sua connessione con lo sguardo che la dirige e la conduce a tendersi verso gli oggetti che stanno intorno:

“verso l'età di dieci mesi, diventa a poco a poco una palpazione più o meno strutturale e finisce quindi in una manipolazione in cui l'attività di ciascuna mano è [complementare a quella dell'altra]. Egli diventa allora capace di azioni combinate, in cui ogni mano ha il suo ruolo, l'una d'iniziativa l'altra di ausilio. Comincia allora un'altra tappa. Fino ad ora il movimento era legato sia ad influenze soggettive sia alla percezione d'oggetti esterni. Ora accompagnerà rappresentazioni mentali, servirà loro di supporto dinamico o descrittivo; sarà un mezzo per imporle alla coscienza ancor tutta dominata dalle impressioni del momento e più o meno chiusa al gioco delle associazioni. È lo 'stadio proiettivo' in cui il bambino si esprime per gesti come per parole, in cui sembra voler mimare il suo pensiero spesso manchevole e distribuirne le immagini tutt'intorno come per conferir loro così una sorta di presenza. Talvolta egli userà anche la mimica a completamento della sua parola” (Wallon, 1959, p. 21).

Un altro importante aspetto riguarda la comunicazione che avviene sia tramite i gesti sia attraverso la comparsa delle prime parole.

L'uso dei gesti per l'espressione di bisogni pratici o desideri, compare verso la fine del primo anno. Alcuni gesti derivano da schemi di azione naturali come ad esempio il tendere le braccia per farsi prendere in braccio; è presente anche l'intenzionalità comunicativa nell'uso di segni convenzionali, segni il cui significato è condiviso tra due o più persone. Alla fine del primo anno si può osservare la ripetizione di gesti in un'attenzione condivisa con l'adulto e in seguito pantomime inscenate nel tentativo di dirigere il genitore in qualche attività. Nel corso di queste interazioni comunicative, Goodwyn *et al.* (2000) hanno studiato i *baby signs* che i genitori insegnano al loro bambino per esprimere ciò che vogliono o i loro bisogni prima che imparino a parlare.

È durante questo periodo che si sviluppano specifiche modalità/attività umane e la conoscenza emerge con modalità sempre più visibili. Come sostiene Nelson (2007), poiché l'emergenza del linguaggio in questo periodo è così rilevante, c'è la tentazione di vedere l'età dei *toddlers* primariamente in termini di fase di acquisizione del linguaggio.

Tuttavia, questo periodo evolutivo può essere visto più proficuamente come quello in cui la cognizione mimetica (*mimetic cognition*) arriva a dominare il funzionamento quotidiano del bambino, mentre il linguaggio verbale lentamente progredisce verso la capacità di parlare che caratterizzerà il periodo che segue. In questo processo emergono funzioni che portano a dare senso alle esperienze, le relazioni assumono un nuovo significato. Nelson (2007) fa riferimento al concetto di *mimetic cognition* proposto da Donald (1991):

come una specifica capacità umana utilizzata negli scambi, nella conoscenza sociale e per la creazione delle pratiche culturali, è un accrescimento delle capacità di imitazione, applicata nell'apprendimento sociale e nella memoria intenzionale (Donald, 1991; Nelson, 1996).

Queste strutture di significato di eventi di tutti i giorni, che costituiscono un bagaglio di conoscenze di base sul mondo intorno al bambino, funzionano come *script*, scene simili agli schemi di funzionamento quotidiano degli adulti. Esse costituiscono una parte importante del sistema della memoria, che si concentra sulla dinamica di eventi, preferiti alle caratteristiche statiche di oggetti specifici (Nelson, 1986).

La Nelson (2007) sottolinea l'interconnessione dello sviluppo tra diversi ambiti - dal sociale-comunicativo al cognitivo-linguistico - ma allo stesso tempo precisa che è importante riconoscere i percorsi individuali attraverso cui diversi bambini trovano la loro strada. E afferma che le nostre teorie dello sviluppo devono poter rappresentare sia gli aspetti comuni, sia la variabilità individuale.

La considerazione della rilevanza dell'imitazione, dei gesti, del gioco, delle prime parole nei risultati della ricerca contemporanea, indica una riconsiderazione del significato di queste attività onnipresenti nella *toddlerhood* (che si inserisce anche in una riflessione sulla fase mimetica in evoluzione), dello sviluppo della cognizione umana e del linguaggio (Donald, 1991; Nelson 1996).

Infine, la visione dello sviluppo, con le sue interdipendenze e interconnessioni, è fortemente orientato ad una visione sociale, pragmatica in cui i bambini usano le loro capacità emergenti, anche biologicamente determinate (movimento, categorie logiche, linguaggio gestuale e verbale, imitazione, gioco, memoria) per promuovere la loro esperienza e costruire, condividere il suo significato con gli altri. Questa impresa diventa più pregnante quando il linguaggio diviene una delle principali modalità di comunicazione e cognizione.

In questa prospettiva, la consapevolezza sociale è importante, giustifica il ricorso a schemi di eventi per guidare l'azione e anticipare le azioni degli altri nelle *routines* familiari. L'uso deliberato di segnali vocali e motori per esprimere i significati e le emozioni, può servire per la comunicazione intenzionale e per la rappresentazione intenzionale auto-diretta. Un prima forma di manifestazione intenzionale può essere la transizione tra l'espressione spontanea e la rappresentazione intenzionale che comprende: il gesto, l'imitazione, le produzioni di parole iniziali. Queste diverse modalità consentono di ricostituire l'organizzazione della memoria di un evento in forme diverse: il gioco può comprendere il tentativo di ricostruire l'intero evento, mentre l'imitazione è diretta alla ricostruzione di un segmento focale; infine, i gesti e le singole parole segmentano il tutto in parti.

Nelson (2007) sottolinea che l'imitazione e l'acquisizione di conoscenza sono collegate. In generale, nell'ultima parte del primo anno di vita, i bambini si diletano nella imitazione di nuove azioni di altre persone: spesso, osservando gli altri, li imitano. Diversi autori (Meltzoff e Moore, 1999; Bauer *et al.*, 2000) sottolineano la capacità dei bambini di ricordare e imitare eventi specifici osservati nei mesi precedenti. Meltzoff e Moore (1999) hanno documentato l'uso dell'imitazione nell'infanzia per l'acquisizione di nuove conoscenze, mostrando che i bambini di nove mesi potrebbero imitare l'azione osservata in qualcun altro, non solo immediatamente dopo l'osservazione ma anche a distanza di una settimana (Nelson, 2007), in anticipo quindi rispetto a quanto indicato dagli studi piagetiani.

Un'altra importante assunzione rispetto ai processi di imitazione, è che le rappresentazioni non hanno funzioni comunicative e cognitive ma possono anche svolgere funzioni



sociali, permettendo attività congiunte, come ad esempio il gioco e la musica. Possono inoltre essere usate nella trasmissione mimata di conoscenze tra una persona e l'altra. L'imitazione è infatti alla radice di tutti i processi di rappresentazione imitativa.

I bambini da 1 a 2 anni di età sono in grado di ricordare eventi specifici anche a distanza di diversi mesi. Ricordare e riprodurre una sequenza di azioni precedentemente osservate può essere il primo *step* verso la riflessione cognitiva e la consapevolezza (Bauer *et al.*, 2000).

Lo sviluppo del sistema concettuale porta ad individuare la fase del *nucleo funzionale*: la conoscenza degli oggetti è ancora fortemente condizionata dalla situazione in cui sono stati esperiti, la loro definizione è determinata dalle azioni o dagli aspetti dinamici o funzionali. Ovvero: gli oggetti sono conosciuti attraverso l'azione da essi compiuta o che si compie su di essi, ad esempio la palla è un oggetto che rotola, rimbalza, o un cucchiaino è un oggetto per mangiare (Nelson, 1973).

Progressivamente, attraverso ripetute interazioni, dal nucleo funzionale si giunge alla conoscenza degli attributi percettivi. A questo punto il concetto è costituito: è una conoscenza astratta degli oggetti del mondo fisico, separata e indipendente dai contesti cui essi partecipano.

In sintesi: vari modi di azione (imitazione, gestualità, oggetti ed eventi di gioco, suddivisione in categorie) permettono ai bambini di rappresentare i loro significati, le loro conoscenze sulle cose e come esse funzionano negli eventi del loro mondo. Le rappresentazioni sono esterne, "nel mondo", disponibili per la revisione: esse sono anche disponibili agli altri, agli adulti che sono in relazione con il bambino e che possono tentare di interpretare o condividere il significato avanzato dal bambino. Spesso, genitori o altri adulti rendono disponibile il significato sociale degli oggetti attraverso l'uso o gesti convenzionali, oppure mostrano al bambino come giocare con gli oggetti. In entrambi i casi, questi sono passaggi sociali verso la condivisione dei significati, che inizia ad essere più precisa quando il linguaggio entra più pienamente in gioco.

Nelson, inoltre, sostiene - a proposito dell'emergenza del sé, che nel secondo anno di vita diviene progressivamente più "solida" - che le manifestazioni delle funzioni cognitive e comunicative includono uno dei più significativi sviluppi del *toddler*: la possibile rappresentazione di sé. Lo sviluppo dell'intersoggettività, verso la fine del primo anno, intreccia il sé e l'altro in una relazione dove entrambi sono riconosciuti dal bambino come distintamente separati e interattivi. Il bambino può iniziare a pensare a sé come a un "attore" nelle situazioni in corso nel suo mondo.

Il senso di oggettività è parte del significato del sistema ed è tale che possiamo parlare di "sé cognitivo" (*cognitive self*), un sé che può essere riferito con "io" o "me" o attraverso il nome quando il linguaggio appropriato è acquisito. Un risultato di un oggettivo sé cognitivo è stato concettualizzato dal test del *mirror self* (Lewis e Brooks-Gunn, 1979). Tale sviluppo sembra derivare dall'insorgenza di un "grappolo" di comportamenti che costituiscono l'autocoscienza: la timidezza espressa con gli estranei, la vergogna, l'inibizione e l'imbarazzo. Questi comportamenti sono manifestazioni esterne di forme emergenti di comprensione della relazione di sé agli altri sociali.

Nelson sostiene che quando nel bambino si sviluppa il linguaggio, appaiono i primi cambiamenti sostanziali anche nella memoria. La classica descrizione di Piaget della ricerca dell'oggetto nascosto, attraverso i suoi spostamenti visibili e invisibili, fornisce un buon esempio del legame tra memoria e sviluppo cognitivo. La permanenza dell'oggetto

è un importante passo per la formazione dei concetti di spazio, tempo, causalità e per il passaggio alla rappresentazione mentale.

Neisser (1982) sottolinea l'impressionante quantità di ricordi spaziali sulla collocazione degli oggetti, sui luoghi, sui percorsi, oltre al carattere stratificato (con strutture inserite una dentro l'altra) delle informazioni legate a luoghi ed eventi che hanno un ruolo speciale nella memoria autobiografica.

La memoria si manifesta nella sua pienezza a partire dai 2-3 anni. Secondo Nelson (2007), la sua natura è quella di un sistema funzionale che serve per eseguire delle attività, prevederne i risultati, fare piani di azione basati sull'esperienza precedente.

Nelson ritiene che gran parte delle conoscenze del bambino nei primi anni di vita consista in *script*, si riferisca cioè ad eventi nei quali egli ha un ruolo attivo - ad esempio i momenti della cura, i giochi rituali - che si ripetono quotidianamente con le stesse persone, in cui l'evento è scomponibile in una serie di scene (ad esempio prima ci si spoglia, poi si entra nell'acqua del bagno, ecc.). Ciascuna di queste scene è caratterizzata da un'azione specifica e da oggetti appropriati. Secondo la Nelson, la prima forma di rappresentazione della realtà e dell'esperienza consiste nella rappresentazione di eventi o *script*.

Questa ipotesi muove dalla critica alle impostazioni, come quella di Piaget, che prendono in considerazione soltanto la conoscenza della dimensione fisica e dall'assunto che la rappresentazione del mondo da parte del bambino include necessariamente anche le esperienze sociali.

Queste sono le esperienze più significative: in accordo con Bruner e Vygotskij, Nelson ritiene che rivestano una importanza enorme per la conoscenza della realtà. La conoscenza integra continuamente conoscenze di tipo fisico (le proprietà degli oggetti rispecchiate dalle azioni sensomotorie indagate da Piaget) e conoscenze di tipo sociale (gli elementi cardine della conoscenza secondo Vygotskij e Bruner). Nell'esperienza del bambino sono interdipendenti (pare quindi artificioso studiarle separatamente).

La più importante manifestazione di questo sviluppo è la rapida espansione del vocabolario dei bambini attorno ai 18 mesi, quando imparano a denominare quegli oggetti che costituiscono gli *slot* degli eventi più conosciuti (cibi, giocattoli, abbigliamento e in genere oggetti che ricorrono in eventi familiari). Si può parlare di rappresentazione concettuale perché gli elementi dello *script* possono essere manipolati mentalmente e ricombinati in nuove formulazioni (il bambino di cui si diceva prima, comprende ora anche enunciati come 'lancia la caramella').

In complesso, nello sviluppo del sistema concettuale, delineato nelle numerose ricerche della Nelson:

“lo sviluppo della conoscenza degli eventi costituisce il punto di convergenza di diverse linee di sviluppo cognitivo: le conoscenze sociali, intese come conoscenza del significato delle azioni umane nel loro contesto culturale (è riconoscibile l'influenza di Vygotskij e Bruner), e le conoscenze di tipo logico, intese come conoscenza del mondo degli oggetti, delle relazioni di somiglianza tra di essi, delle relazioni temporali nelle sequenze di azioni e dei rapporti causali tra eventi (e questo ricorda l'interesse piagetiano per le operazioni logiche)” (Camaioni, 1993, p. 239).

Nelson, a questo proposito, sottolinea che il sistema di sviluppo si riorganizza per accogliere queste modifiche, l'equilibrio di molte competenze tra l'essere e il divenire sembra volgersi sempre più verso il divenire. Il bambino deve continuare a mantenere la stabilità nel cambiamento come nel corso del primo anno; tuttavia, nell'età dei *toddlers* i cambiamenti dall'interno “premono” sempre più verso la transizione.

Ci sono comunque molte differenze individuali, come confermato anche da recenti studi: ad esempio, i bambini che camminano prima tendono a parlare più tardi e viceversa. Infatti queste attività richiedono alle competenze individuali concentrazione e pratica. I professionisti tendono a usare “le medie”, la “normale” età di comparsa, ad esempio della prima parola, come parametri di riferimento; tuttavia, questa tendenza rischia di intralciare la comprensione dei processi di sviluppo, tanto quanto interferisce con la comprensione dello sviluppo individuale dei bambini (Nelson, 2007).

## **2.4 Interazioni, relazioni: competenze sociali tra bambini**

Dopo aver considerato alcune traiettorie e punti chiave dello sviluppo nel secondo anno di vita, un periodo caratterizzato da molte conquiste a livello motorio, dell'autonomia personale, del linguaggio e una sempre maggior capacità di interagire con i pari, ci si propone ora di approfondire la dimensione sociale tra bambini: un tema dalle importanti implicazioni educative, anche nell'ecologia dei servizi per l'infanzia, tra cui quelli considerati in questa ricerca, che vedono la presenza di gruppi di pari.

Il periodo evolutivo del secondo anno di vita, benché contrassegnato da condotte apparentemente elementari,

“è dedicato a un grande compito, quello di divenire individui sociali autonomi, capaci di compiere l'apprendistato sociale senza l'azione tutoriale dell'adulto, nel confronto diretto con i propri coetanei. Questo è il motivo per il quale le relazioni tra bambini rappresentano in età prescolare un osservatorio così significativo e ricco di informazioni” (Baumgartner e Bombi, 2005, p. 5).

Anche se in famiglia il bambino può esperire relazioni con altri bambini (fratelli), quello che avviene al di fuori è uno scenario molto diverso: il bambino può incontrare dei coetanei e vivere esperienze nelle quali le relazioni tra pari prendono forma.

Compiti evolutivi di ampliamento e consolidamento della socialità, anche con i propri pari, quindi in *relazioni orizzontali*, presuppongono competenze simili e condizioni di potere allineate. Nelle interazioni con l'adulto, il bambino è ‘guidato’ dallo *scaffolding* dell'adulto, che intercetta la linea dello sguardo del piccolo e, attraverso interventi contingenti, modula le parole e il comportamento in funzione degli interessi del bambino. Per contro, nelle interazioni con i coetanei il bambino deve far fronte ad una diversa modalità interattiva:

“spesso le aperture sociali tra bambini vanno incontro a fallimenti, perché i partecipanti non sono in grado di creare delle circostanze favorevoli all'interazione. Ad esempio, i bambini al nido mostrano talora un oggetto al compagno quando questi è voltato dalla parte opposta, oppure rivolgono una domanda a un bambino quando quest'ultimo sta parlando con qualcun altro” (Baumgartner e Bombi, 2005, p. 11).

Rispetto ad alcuni decenni fa, nei servizi educativi per l'infanzia i bambini hanno maggiori possibilità di interagire con i loro coetanei (US Census Bureau, 2012). Questo dato ha portato ad interrogarsi sulle caratteristiche delle competenze sociali tra bambini e sui fattori che possono promuoverle (Williams *et al.*, 2007). Il progressivo incremento dei servizi educativi per l'infanzia, di cui si è parlato più in specifico nel primo capitolo, ha sollecitato lo studio delle relazioni sociali tra pari, in primo luogo fornendo delle conoscenze attraverso ricerche spesso effettuate proprio al fine di approfondire la questione delle relazioni tra bambini, a volte non considerate o addirittura ritenute ‘impossibili’ tra i piccoli (0/3 anni).

Tuttavia, non sono molte le ricerche che hanno approfondito le caratteristiche peculiari, le modalità e le forme mediante le quali i servizi educativi per l'infanzia favoriscono o ostacolano lo sviluppo delle competenze sociali tra pari. Baumgartner e Bombi sottolineano come sui bambini piccoli sia stato posto uno sguardo preferenziale a proposito delle loro relazioni con gli adulti, a scapito di quelle con i coetanei: "Il fatto che la socialità non sia stata pensata come oggetto pedagogico favorisce alcuni equivoci. In particolare si ritiene che sia sufficiente mettere insieme i bambini perché imparino a stare con gli altri" (Baumgartner e Bombi, 2005, p. 13).

Alcuni studi e ricerche sulle competenze sociali nella prima infanzia mirano a comprendere meglio lo sviluppo di difficoltà sociali e le loro origini già a partire dai primi anni di vita, al fine di individuare un quadro utile a mettere in campo interventi di prevenzione (Campbell *et al.*, 2000; Howes, 1987; NICHD, 2001).

Le relazioni sono correlate ad un insieme di competenze sociali che si evidenziano ad esempio nella capacità di entrare in gruppi di gioco, l'abilità di giocare con i pari, la socialità e l'assenza di aggressione e ostilità, aspetti che conducono all'accettazione e alla popolarità tra i pari (Dodge, 1983). L'amicizia viene invece definita come una relazione diadica, stabile e affettiva, caratterizzata da preferenze, reciprocità e condivisione di affetti positivi.

La competenza sociale è un costrutto evolutivo multiforme, oggetto di diverse definizioni e può comportare abilità cognitive, quali l'elaborazione delle informazioni (Dodge, 1983) e le capacità sociali-cognitive (Rubin e Daniels-Bierness, 1983) che sono correlate al concetto di sé del bambino.

Nell'esaminare le relazioni tra i servizi e le competenze sociali dei bambini, alcuni studi (Howes e Matheson, 1992; Howes e Smith, 1995) prendono in esame aspetti specifici. Individuano infatti un'evoluzione associata all'emergere di alcune correlazioni linguistiche e cognitive del comportamento con i pari: dall'interesse sociale e la reazione verso i pari a interazioni complementari e reciproche, fino ad arrivare alla comunicazione di significati verso la fine del secondo anno e, successivamente, ad un'organizzazione sociale più complessa. Secondo lo schema elaborato da questi autori, nel primo anno di vita un segnale che evidenzia le competenze nelle interazioni sociali è il riconoscimento del coetaneo come partner sociale. Questa conquista è definita dall'interesse verso il partner e dai tentativi di influenzarlo. Nelle relazioni tra pari si può parlare inizialmente di 'relazioni preferenziali', che nel secondo anno di vita evolvono nelle prime forme di amicizia, in base alle quali i bambini differenziano, tra i compagni di gioco disponibili, uno o due di essi verso i quali dirigono un diverso numero di risposte sociali e di reciproco affetto.

Lo sviluppo della competenza sociale nel secondo anno di vita può essere radicato in particolari relazioni di amicizia. Nel suo studio longitudinale, Howes (1983) ha trovato che gli amici hanno maggiori competenze sociali rispetto a quelle evidenziate nelle relazioni che intercorrono tra bambini 'conoscenti', e che lo sviluppo di tali competenze avviene nelle diadi di amici. Le interazioni sociali reciproche tra pari possono dipendere da particolari combinazioni tra i *toddlers*: se tra due bambini soltanto uno è interessato allo scambio sociale o è capace di comprendere la contingenza nella relazione tra azioni sociali, l'interazione non può verificarsi.

Durante il secondo anno di vita, le relazioni tra amici e le competenze sociali possono essere anche basate sulla natura simbolica della comunicazione: molti dei giochi che marciano la complementarità e la reciprocità dell'interazione hanno una qualità rituale, ad

esempio il cucù o il rincorrersi. Alcuni rituali possono richiedere che entrambi i partners conoscano le regole del gioco e che i rituali siano associati a particolari compagni.

Alcune ricerche condotte negli anni Novanta

“dimostrano che le relazioni tra pari, fratelli o compagni, rappresentano una vera e propria palestra di esercizio delle abilità di lettura della mente altrui. [...] Lewis e collaboratori (1996) trovano una facilitazione generalizzata delle relazioni tra pari, non limitata quindi ai contatti con i fratelli [...] il mondo del bambino si fa policentrico, e accanto alla famiglia si apre un altro luogo di esperienza, altrettanto importante, rappresentato dagli altri bambini” (Baumgartner e Bombi, 2005, p.6).

Nell'ultimo quarto di secolo molte indagini hanno contribuito a modificare le idee sul mondo sociale dei bambini con i pari. Dalla fine degli anni Ottanta ad oggi, la teoria della mente sostiene che intorno ai due anni l'esercizio sistematico del gioco di finzione è precursore della capacità, a quattro anni, di “pensare il pensiero”.

Inoltre “ricerche molto recenti dimostrano che a 18 mesi i bambini sono in grado di distinguere tra il proprio e l'altrui desiderio” (Baumgartner e Bombi, 2005, p. 5).

Anche la comprensione della differenziazione tra sé e gli altri nella prospettiva della teoria della mente (Gopnik e Seiver, 2009), che si sviluppa nel corso dei primi tre anni, influisce sulle modalità di interazione tra pari. In particolare, nel corso del secondo anno, le abilità cognitive dei bambini si evidenziano ad esempio nel sapersi riconoscere allo specchio e nella comprensione che gli altri sono con sentimenti e pensieri propri. Comprendere che gli altri possono avere una diversa prospettiva è importante per lo sviluppo della competenza sociale.

Nel secondo anno di vita il risultato più significativo nelle interazioni con i pari è costituito dalla capacità di impegnarsi in interazioni sociali che hanno una struttura basata sulla complementarità e la reciprocità. Questo concetto è stato studiato da Mueller e Lucas (1975) e si riferisce alla capacità del bambino di individuare l'altro come partner di gioco per strutturare l'interazione sociale. La complementarità e la reciprocità del gioco consentono e si evidenziano nello scambio di turni e dei ruoli in azione tra i due bambini, come ad esempio nel gioco del nascondino, del rincorrersi, o nello scambio di oggetti (offrire/ricevere). La struttura di queste interazioni di gioco è analoga a quella della “riproduzione sociale”, come definita da Eckerman e Stein (1982), o definita “strutture di gioco” da Goldman e Ross (1978) o, ancora, “ruoli comportamentali complementari” come definita da Brownell (1986).

Alcune condizioni di contesto possono influire sullo sviluppo della competenza sociale, tra queste la dimensione e la composizione del gruppo. In particolare, gruppi di limitate dimensioni possono sostenere lo sviluppo delle competenze tra pari, soprattutto nei bambini fino a due anni. Ci si può attendere che un gruppo di bambini di età mista influenzi positivamente lo sviluppo delle competenze sociali tra pari. I bambini più grandi potrebbero potenzialmente servire da modello per l'interazione dei bambini più piccoli (Verba e Isambert, 1987).

Lo studio di Williams (*et al.*, 2007), orientato alla identificazione dei fattori di rischio prodotti dalle difficoltà sociali e scolastiche dei bambini, si focalizza sullo sviluppo di una concettualizzazione di competenza sociale con i coetanei appropriato a bambini piccoli dai 12 ai 17 mesi. Inoltre evidenzia le differenze individuali in grado di predire il funzionamento sociale quando i bambini sono nell'età della scuola. Williams considera tre dimensioni: pari socialità, rifiuto del partner (attivo) ed evitamento del partner (passivo),

indicando come l'identificazione precoce delle abilità sociali resti un obiettivo importante. Ciascuno dei tre fattori considerati in questo studio (le caratteristiche individuali del bambino, l'ambiente familiare e i servizi educativi all'infanzia) concorrono insieme a spiegare la variabilità individuale relativa alla competenza sociale con i coetanei. Nel corso delle interazioni i bambini possono sperimentare risate, gioia, divertimento, ma incrementano la loro conoscenza sociale anche quando entrano in conflitti o agiscono comportamenti aggressivi con i coetanei. Il tema dei conflitti nelle interazioni tra i bambini è stato esplorato nell'ambito del nido e della scuola dell'infanzia (Braga *et al.*, 1998), in particolare in relazione al ruolo degli adulti.

Le interazioni tra bambini avvengono frequentemente tramite e sugli oggetti. In uno studio (Mayer e Musatti, 1992) sono state analizzate situazioni di gioco con oggetti di uso quotidiano con bambini tra gli 8 e i 27 mesi. In particolare sono state osservate condotte con uso convenzionale e uso simbolico degli oggetti in situazioni di gioco di piccolo gruppo. È emerso che nel periodo considerato aumenta progressivamente sia la capacità di relazionare la propria attività con quella di un coetaneo, sia l'uso funzionale degli oggetti e la capacità di rapportare la propria attività con un'azione compiuta in precedenza. In particolare è emerso che:

“l'attività del coetaneo fa emergere elementi di significato del mondo degli oggetti così come l'uso convenzionale di quegli oggetti nella vita sociale quotidiana attribuisce a quegli oggetti un significato specifico. Inoltre, la capacità di utilizzare l'attività del coetaneo in riferimento alla propria attività con oggetti è anche in relazione con la stessa capacità di stabilire delle relazioni tra diverse attività anche prodotte dallo stesso bambino” (Musatti, 1993, pp. 99-100).

Nel gioco del far finta l'attività si svolge intorno a dei significati che sono di carattere sociale: la natura delle loro azioni, nel corso del gioco, spinge i bambini ad interagire e a comunicare su, e mediante, significati (Musatti). Nel corso di queste condotte ludiche il compagno può svolgere la funzione di “detonatore, cioè di stimolo alla riflessione del bambino intorno a significati” (*Ibidem*, p. 101). L'uso simbolico dell'oggetto può essere incentivato

“quando l'attenzione del bambino piccolo è colpita da un'azione con l'oggetto adeguato compiuta da un coetaneo e vuole imitarlo anche se non dispone di un oggetto simile [...] il bambino è stimolato ad astrarre l'aspetto più generale del modello. [...] Questo sembra, dunque, essere un caso in cui la mediazione sociale di un partner presente fa emergere una prestazione cognitiva più complessa” (Ivi).

Un contributo di Stambak (*et al.*, 1983) analizza diverse situazioni di gioco tra bambini nel secondo anno di vita, in particolare sottolinea le procedure messe in atto dai bambini per arrivare a scoprire, giocare, inventare insieme. Emerge la ricchezza e la varietà delle interazioni tra pari e il ruolo che questi scambi svolgono nell'organizzazione delle loro attività, l'attenzione che essi portano gli uni agli altri, l'interazione imitativa, lo sforzo per significare le loro attenzioni, la ricchezza delle procedure per arrivare allo scambio, alla comunicazione di intenzioni, all'accordo o disaccordo.

Tra gli aspetti che favoriscono relazioni positive tra i bambini, la familiarità viene sottolineata, da molti degli studi considerati, come una delle condizioni salienti nella promozione delle interazioni tra bambini. Dal punto di vista educativo, è importante quindi favorire le condizioni anche organizzative spazio-temporali per promuovere la continuità dei rapporti tra bambini e la costruzione di relazioni amicali: la stabilità del gruppo dei pari costituisce un fattore importante soprattutto per i bambini al di sotto dei due anni.

Anche l'umorismo aiuta i bambini a mettersi in contatto con i coetanei. Loizou (2007) ha osservato due bambini, di 18 e 21 mesi di età, nel corso di situazioni di gioco per un periodo di quattro mesi. La categoria utilizzata è stata quella delle "azioni incongruenti" "non consuete" (come ad esempio un bambino che sbircia un pari attraverso le sue gambe), violazione delle aspettative (per esempio attaccare un adesivo sulla testa piuttosto che sulla carta) e l'uso "incongruo" di materiali (come mettere le scarpe sulle loro mani piuttosto che i piedi).

I bambini sono interessati e capaci di relazioni tra pari e, nel corso di queste interazioni, possono sviluppare reciprocamente competenze con modalità originali e aspetti di unicità. Imparano a conoscere la propria cultura, ma anche - attraverso la partecipazione a *routines* culturali con altri bambini - si appropriano creativamente della realtà degli adulti e la interpretano, creando una loro propria "cultura dei pari" (Corsaro, 1997).

Diversi studi e ricerche sottolineano l'importanza del ruolo dell'adulto per favorire le relazioni tra pari e la competenza sociale nei bambini al di sotto dei tre anni.

Il ruolo e la posizione spaziale dell'adulto, dell'educatore è rilevante nella strutturazione delle attività dei bambini e del loro fuoco di attenzione (Musatti e Mayer 2011); aiuta ad apprendere a negoziare le situazioni positive ma anche le sfide delle relazioni con i coetanei (Wittmer 2012). Anche considerando che i bambini esibiscono interazioni con i pari più competenti quando l'adulto incoraggia contatti positivi tra bambini (NICHD *Early Child Care Research Network*, 2001), viene sottolineata l'importanza del ruolo dell'educatore relativamente all'impatto del contesto sociale nelle prime esperienze sociali e di amicizia tra i bambini (Shin, 2010).

Lo studio di Davis e Degotardi (2015) ipotizza importanti implicazioni per gli educatori che lavorano con i bambini. Progettare situazioni e interventi per il gioco sociale dei bambini al di sotto dei tre anni, porta a opportunità di un maggiore coinvolgimento con i coetanei e allo sviluppo di ulteriori comprensioni sul piano sociale ed emotivo. Questi risultati hanno importanti implicazioni per gli educatori che lavorano con i bambini.

Anche lo studio di Williams (*et al.*, 2010) sottolinea in particolare che andrebbe approfondito come l'educatore possa 'guidare' i bambini a sviluppare le competenze necessarie al successo sociale, in particolare durante i primi due anni di vita quando le fondamenta della competenza sociale stanno emergendo.

Questi autori distinguono tra modalità diverse agite dall'adulto: interventi più adulto-centrici (come il mettere i bambini fisicamente vicini, o il riunirli in gruppo) e interventi più centrati sul bambino (ad esempio aiutando i bambini che si stavano avvicinando un gruppo di pari o che osservavano 'da fuori' ad integrarsi nel gruppo). È importante che i *caregivers* creino opportunità per interazioni sociali e sostengano gli sforzi dei bambini diretti alla socialità con i coetanei. Strategie di *scaffolding* centrate sul bambino, sono ad esempio il sottolineare interessi comuni per uno stesso oggetto o situazione, come pure sottolineare comportamenti sociali di un altro bambino, traducendo intenzioni, significati, sentimenti, o, talvolta anche solo sottolineando la presenza dell'altro bambino.

Williams (*et al.*, 2010) sottolineano l'importanza del coinvolgimento del *caregiver* nelle interazioni tra pari infantili, nella messa a punto di interventi di *scaffolding* (Wood, *et al.*, 1976) volti a creare e sostenere opportunità sociali nelle interazioni tra pari. Anche la "partecipazione guidata" (Rogoff, 2003), durante le attività con i bambini piccoli, può aiutarli a risolvere problemi o completare le attività che vanno oltre il loro livello di abilità. Il costrutto di "partecipazione guidata" - un'estensione del concetto di *scaffolding* - è

utile per descrivere i tipi meno formali di impegno, spesso meno ‘didattici’, che coinvolgono i bambini in attività comuni, *routines* e interazioni quotidiane.

Interventi educativi intenzionali che, in un servizio come i CBF nel quale sono presenti anche adulti familiari che hanno compiti educativi ma non sono figure professionalizzate, possono verificarsi spontaneamente, o essere agiti anche a seguito dell’osservazione di strategie efficaci messe in campo da altri adulti familiari o dagli educatori stessi. Interventi di *scaffolding* o di partecipazione guidata sono importanti da riconoscere e valorizzare o considerare come oggetto di dibattito educativo, laddove siano in contraddizione o disconfermino i valori e gli obiettivi educativi del servizio.

Uno studio di Davis e Degotardi (2015) mostra che uno degli interventi più comuni delle educatrici rilevati nel nido, consiste nell’attirare l’attenzione dei bambini descrivendo i loro vestiti e gli oggetti usati tra loro. Questo intervento può essere utile per i bambini più piccoli che hanno appena iniziato a frequentarsi socialmente e, in un contesto come i CBF, che ha tempi ridotti di frequenza rispetto al nido, può essere una delle modalità con cui gli educatori accompagnano i bambini nelle loro prime esperienze sociali con i coetanei. Anche se questo livello di semplicità non è probabilmente necessaria per i bambini più grandi, dotati di competenze sociali meglio sviluppate, può essere un intervento utile con i bambini nel secondo anno di vita.

In questo studio Degotardi ipotizza, quali implicazioni educative, la necessità di individuare strategie volte a favorire interazioni tra i bambini, adottando - in alcuni casi - un approccio proattivo, ovvero un approccio basato su strategie utili a percepire anticipatamente i problemi, le tendenze o i cambiamenti futuri, al fine di pianificare in tempo le azioni opportune.

Le motivazioni sottolineano l’importanza del ruolo dell’adulto per favorire le relazioni tra pari e la competenza sociale nei bambini al di sotto dei tre anni.

I risultati di questo studio sottolineano anche il ruolo fondamentale degli educatori nello sviluppo delle prime relazioni e competenze tra pari dei bambini piccoli. Evidenziano che, quando gli educatori sono in sintonia con i bambini, sono maggiormente in grado di leggere i loro segnali in modo corretto e quindi rispondere in modo contingente. È importante che gli educatori e gli adulti comprendano le possibilità contenute nelle interazioni dei bambini con i coetanei, per promuovere e sostenere le esperienze positive (Wittmer 2012).

Queste ricerche sottolineano che quando i bambini hanno relazioni positive con i loro *caregivers*, mostrano un più alto livello di competenza sociale (McElwain *et al.*, 2008). Questo non solo perché i bambini si sentono protetti e sanno di poter fare affidamento ad una base sicura (Bowlby, 1988), ma anche perché tendono a rispecchiare con i loro coetanei le modalità con le quali gli adulti si riferiscono loro. Per questo la modalità di intervento dell’adulto è importante per lo sviluppo emotivo e sociale dei bambini, perché si crea un “*effect of relationships on relationships*” (Emde, 1988, p.354).

La competenza sociale è strettamente connessa alla “competenza emotiva”, definita – proprio con l’intento di evidenziarne la natura sociale e relazionale - anche come “competenza socio-emotiva” o “emotiva-affettiva” (Grazzani, 2014). “La competenza socio-emotiva è un costrutto complesso che mette in discussione i confini tra concetti tradizionalmente considerati distinti e separati, come ad esempio emozioni e abilità sociali oppure emozioni e cognizione” (Agliati *et al.*, 2015, p. 27).

L’adulto svolge una funzione fondamentale nel processo di “socializzazione emotiva” del bambino, che - come sostengono Agliati *et al.* (2015) - può avvenire attraverso



modalità indirette o dirette a seconda del grado di intenzionalità sotteso. In particolare attraverso la socializzazione indiretta, che non contempla l'esplicita intenzionalità di trasmissione di contenuti sulle emozioni, l'adulto svolge l'importante funzione di “*riferimento sociale*”, un fenomeno che compare nel periodo da uno a tre anni “in base al quale i bambini mostrano di usare le espressioni emotive del *caregiver* per orientare i propri comportamenti ed emozioni” (*Ibidem*, p. 33; Grazzani, 2014).

Trevarthen attribuisce alle emozioni il ruolo di mediatori della vita sociale, che proteggono i soggetti e promuovono la dinamicità delle relazioni: “collegano le persone alle loro vite familiari e comunitarie e sono in grado di comunicare situazioni di benessere, cooperazione o conflittuali che si dispiegano tra le nostre vite interconnesse” (Trevarthen, 2009, p. 91). Le emozioni possono essere considerate come parte attiva della vita intuitiva di un bambino. In particolare nell'empatia reciproca, riscontrabile anche in gruppi di bambini, risiederebbe la motivazione alla cooperazione e alla negoziazione sociale di un ruolo. Nel sottolineare il legame tra emozioni e apprendimento culturale, Trevarthen distingue tra *emozioni dell'attaccamento*, legate alla necessità di suscitare l'attenzione e l'accudimento da parte del *caregiver*, ed emozioni innate, più complesse e adatte a condividere azioni ed esperienze, a definire interessi cooperativi, ad esprimere valutazioni su oggetti collocati e identificati dalle intenzioni e dai desideri del bambino, quindi dalla sua mente, definite “*emozioni legate al bisogno di compagnia*” che “innescano il controllo della qualità cooperativa delle attività e degli interessi condivisi nell'amicizia con altre persone significative” (Trevarthen, 2009, p. 108).

Dimensioni di particolare interesse, in questa prospettiva, riguardano la relazione di attaccamento tra il bambino e il *caregiver*. Oltre agli studi che si riferiscono al paradigma della *Strange Situation* della Main, diverse ricerche riportano che i bambini con una relazione di attaccamento sicuro con le proprie madri sono socialmente più competenti nelle loro relazioni con i pari (Sroufe, 1979; 1995; Sroufe *et al.*, 1983). Il modello interno del bambino, di sé e degli altri, può essere influenzato dalla natura della relazione di attaccamento al *caregiver* tanto quanto lo è per la relazione di attaccamento familiare (Bretherton, 1985). I bambini che costruiscono un attaccamento sicuro con i loro *caregivers*, ci si aspetta che siano più competenti con i loro pari.

Gli educatori possono svolgere un ruolo importante sulla mediazione di contatti tra pari. Con i bambini nel secondo anno di vita, gli educatori possono svolgere un ruolo diretto nel promuovere i contatti tra pari, soprattutto per i turni nelle interazioni, che possono essere strutturati dal *caregiver* (Howes e Smith, 1995). Ad esempio, un'educatrice può coinvolgere un gruppo di bambini nell'attività di infilo di una collana chiedendo al bambino A di infilare una perla, al bambino B di infilare la perla successiva, al bambino A la successiva, e così via. L'adulto crea in questa situazione la struttura di presa di turno dell'interazione. Il *caregiver* ‘sensibile’ sa quando ritirarsi dalla scena per consentire ai bambini di continuare la struttura di gioco senza il suo intervento diretto. L'interazione tra pari nel secondo anno di vita può essere favorita anche attraverso il monitoraggio, senza intervenire direttamente nell'interazione in corso tra pari. Alcune osservazioni svolte nei nidi suggeriscono che l'intervento dell'educatrice nel gioco tra pari tende a far terminare il gioco. Le interazioni tra pari in questo periodo sembrano essere piuttosto precarie e l'ingresso di adulti sulla scena del gioco, anche se positivi, tendono a spostare l'attenzione dei bambini dal compagno/i verso l'adulto.

I bambini sono socialmente orientati verso i pari, sono generalmente attratti, interagiscono con modalità diverse, a volte anche ‘solo’ osservandosi. Nelle situazioni in cui sono presenti bambini di età diversa è possibile osservare i più grandi ‘preoccuparsi’, mostrare interesse, attrazione verso i più piccoli che, a loro volta, mostrano curiosità verso ciò che fanno gli altri bambini. Studi ritenuti ormai classici evidenziano che i bambini, si imitano e condividono significati e temi connessi con il loro gioco (Mueller e Cooper 1986; Musatti, 1993; Musatti e Mayer, 2011; Musatti e Mantovani, 1983), comunicano tra loro con modalità interessanti, varie e originali. Mettono a punto strategie per interagire, ad esempio diverse modalità per sorridersi, o negoziare un giocattolo, sviluppando in tal modo conoscenze su come interagire con un compagno, in modi specifici in base al singolo compagno. Le interazioni tra bambini sono caratterizzate da aspetti relazionali e dalla reciprocità. Ogni relazione bambino-bambino è diversa in termini di quantità e qualità, anche in base alle esperienze relazionali precedenti con altri bambini o adulti.

Le conquiste sul piano dello sviluppo e l’interesse crescente verso i coetanei promuovono potenzialmente comportamenti pro sociali come l’altruismo e l’empatia.

Come imparano i bambini ad essere altruisti, empatici e prosociali? Secondo Warneken e Tomasello (2006, 2007) gli esseri umani hanno una tendenza innata verso l’altruismo (Tomasello, 2009) che si è sviluppata nel corso di generazioni.

L’esposizione a situazioni sociali con coetanei e alcuni interventi degli adulti (ad esempio l’apprendimento del nome di altri bambini, l’interpretazione delle espressioni mimiche e non verbali di altri bambini o delle intenzioni dei pari) possono facilitare queste competenze potenziali, le quali possono arrivare ad attuarsi in modalità relazionali diverse, mai scontate. Strategie che gli adulti possono mettere in atto sono ad esempio l’aiutare i bambini a pensare a come si sentono gli altri e ciò che stanno vivendo (Warneken e Tomasello, 2009).

L’interesse verso i pari si sviluppa nel primo anno di vita. I bambini sembrano affascinati da altre persone che hanno le loro dimensioni e che fanno cose che fanno loro: gattonare, sgambettare, strisciare, rotolare sul pavimento, correre. Ci sono diverse possibili ragioni per le quali i bambini guardano altri bambini. Forse altri bambini fanno cose più interessanti degli adulti, o forse la configurazione, la mimica di *baby faces* attirano la loro attenzione, come succede agli adulti. Alcuni studi sostengono l’ipotesi che l’interesse verso i pari derivi dal riconoscerli “come me” (Meltzoff, 2010) o “*more like me*” (Sanefuji *et al.*, 2006), una competenza percettiva che i bambini sviluppano durante il loro primo anno (in questo studio a 6 e 9 mesi di età i bambini preferivano guardare le fotografie di neonati).

L’idea sottesa è che l’intersoggettività possa essere estesa oltre la diade, fondata sull’idea che i bambini sono biologicamente determinati per relazioni multiple che coinvolgono anche i pari (biologicamente determinati per una vita di gruppo più che all’interno di una diade) con i quali possono costruire relazioni dalle caratteristiche uniche, come uniche sono le relazioni diadiche tra bambino e adulto (Nash e Hay, 2003).

Un canale privilegiato per l’intersoggettività tra bambini è costituito da comportamenti di imitazione. Osservare l’imitazione tra bambini nei giochi, sia quando è reciproca sia quando è unidirezionale, riporta all’importanza dell’imitazione ai fini dell’apprendimento (Trevarthen, 2003). L’imitazione di un altro bambino presuppone la capacità di osservare

e abbinare le proprie capacità (ad esempio motorie) a quelle del bambino che vuole imitare. Le capacità esercitate non riguardano solo la condotta imitata, ma coinvolgono anche altri processi: la percezione, l'attenzione, l'autoregolamentazione e la motivazione. C'è spesso un senso di affinità, la somiglianza e la connessione tra due bambini quando uno o entrambi imitano l'altro utilizzando oggetti o semplicemente gesti.

Questi eventi di mutualità possono cementare le amicizie a seguito di interessi condivisi e coordinati, l'azione assunta a turno (Wittmer, 2012). L'imitazione facilita la comunicazione sociale con gli altri ed è una strategia che i bambini usano per avviare le interazioni con i coetanei. Sappiamo che i bambini possono imitare nuovi comportamenti messi in atto da coetanei (o adulti), sia immediatamente (imitazione in diretta) o dopo un periodo di tempo (imitazione differita), come pure utilizzare tali informazioni in altri contesti (Meltzoff e Williamson 2010).

L'imitazione è un processo potente per apprendere come “funziona il mondo”, come interagire socialmente, per differenziare sé dagli altri, come imparare gli uni dagli altri e nel corso di relazioni che si costruiscono nel tempo anche grazie all'imitazione. Attraverso l'imitazione, inoltre, si può creare la situazione per cui un bambino più competente svolge una funzione indiretta di *tutoring* nei confronti del compagno ponendosi nella sua “zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij, 1978).

Le abilità sociali come l'imitazione, la reciprocità, le espressioni emotive vengono impiegate in diverse situazioni. Una delle più comuni riguarda il movimento, che crea “*kinesthetic conversations*” (Wittmer, 2012), uno “*stile toddling*” (Løkken, 2000b), uno stile sociale che comprende condotte come ad esempio correre, saltare, scatenarsi, gridare, cadere ridendo, o condotte più semplici come il reciproco scuotimento della testa, lo scambio di giocattoli, semplici movimenti con la musica o il gioco del nascondino. Sono occasioni per sperimentare interazioni piacevoli tra bambini.

## **2.5 Bambini, oggetti, attività, gioco**

### *Bambini, oggetti, attività*

Un ambiente educativo promuove lo sviluppo dei bambini nella misura in cui offre occasioni specifiche di conoscenza e permette di connetterle con le conoscenze già possedute. Ancora, sostiene l'organizzazione di sequenze di attività finalizzate, la scoperta del funzionamento di oggetti sempre più complessi, la costruzione di relazioni significative con gli adulti e con i pari, l'interesse prolungato per dare ai bambini il tempo di porsi problemi, esplorarli e mettere in atto procedimenti per risolverli, come base dell'apprendimento. Le ricerche sullo sviluppo, sulle quali ci si è già in parte soffermati, hanno evidenziato le capacità dei bambini piccoli, le loro potenzialità di autonomia, di autoregolazione, di affrontare situazioni sociali e relazionali complesse. L'approccio cognitivista ha portato ad una valorizzazione delle competenze cognitive nella prima infanzia, in particolare ha spostato l'attenzione dal *cosa* il bambino fa (azione e comportamento) a *come* il bambino fa quello che fa (i processi di base che precedono e mediano il comportamento).

Pertanto, collocandoci in una prospettiva educativa, è importante approfondire come queste capacità emergono, si sviluppano e si consolidano nell'interazione con l'ambiente. Allo stesso modo, è importante indagare come i bambini colgono, elaborano e modificano gli elementi di conoscenza che l'ambiente offre loro, al fine di comprendere le procedure,

le strategie, le modalità attraverso cui controllano ciò che avviene intorno a loro, oltre che gli scopi dell'attività cognitiva, per arrivare a descrivere le sequenze di azioni finalizzate e le procedure euristiche all'interno di un contesto sociale (Musatti e Mayer, 2003). Un'implicazione educativa che può derivare da questi presupposti è la progettazione di attività ed esperienze che privilegi la profondità piuttosto che l'ampiezza e il sovraffollamento (Dewey, 1933).

Il tema delle attività svolte dai bambini su/con materiali, oggetti, artefatti, e quello della socialità tra bambini, sono stati ampiamente trattati nella letteratura sui servizi educativi per l'infanzia, con significative connessioni agli studi sul gioco.

In questo paragrafo si farà particolare riferimento agli studi del CRESAS, che sono contributi cruciali - non a disposizione del lettore italiano - per comprendere alcuni processi sottesi ad attività con gli oggetti messe in campo dai bambini, in particolare nel secondo anno di vita. In Italia sono ancora poco conosciuti, se ne è occupata in particolare Tullia Musatti. Sono studi particolarmente importanti, che illuminano il significato e la complessità delle attività dei bambini in contesti che assomigliano molto a quelli qui studiati. Per questo ci si soffermerà in particolare su uno studio di Sinclair (*et al.*, 1982).

La concezione, centrale nella teoria di Piaget, secondo la quale il bambino è attivo costruttore della propria conoscenza, trova riscontro empirico sia nelle ricerche delle neuroscienze evolutive, sia nelle evidenze relative alle capacità percettive dei bambini nella prima infanzia.

Alcune importanti indicazioni relative agli apprendimenti in atto, o che si possono intravedere come potenziali, nelle interazioni dei bambini con gli oggetti, derivano dalle teorie di Piaget - in specifico gli studi sistematici sulla nascita dell'intelligenza, sul gioco, sulla costruzione del reale (oggetto, spazio, causa, tempo) - e dagli studi di Inhelder, Sinclair, Bovet che si rifanno a Piaget e approfondiscono la sua teoria, in specifico i rapporti tra apprendimento, logica e strutture della conoscenza.

In una prospettiva educativa, è importante cogliere e descrivere le interazioni cognitive dei bambini con gli oggetti (le procedure e le modalità con le quali esplorano, conoscono le proprietà e le relazioni possibili, in questa età ancora incerte, che possono nascere tra gli oggetti) così come i processi di conoscenza sottesi, di cui si possono cogliere alcuni aspetti nelle condotte dei bambini. È importante creare le condizioni di contesto che suggeriscano sequenze di condotte finalizzate, euristiche, che devono essere in qualche misura previste e quindi conosciute dall'adulto, anche se poi il bambino le userà secondo modalità proprie, che sarà interessante osservare e interpretare.

Nello specifico, alcune connessioni sono individuabili tra azioni/coordinamento di azioni ed esercitazioni di competenze, come il "decentramento" e la reversibilità, che comportano la capacità di conservazione (per i bambini più grandi pensiamo alla sottrazione, che è l'operazione reversibile dell'addizione), i cui precursori possono essere rintracciabili nel concetto di permanenza dell'oggetto. Alcune tra le azioni messe in atto dai bambini nel secondo anno di vita con gli oggetti e i materiali sono, almeno potenzialmente, caratterizzate dalla reversibilità; ad esempio: svuotare/riempire; togliere/mettere. Ciò può dar loro modo di osservare le trasformazioni che li espongono all'esperienza di "operazioni" reversibili.

Osservando i bambini si può notare che nel corso di alcune azioni semplici, ad esempio lo svuotare, pongono attenzione nel "concludere/completare" l'azione fino a vederne

il risultato definitivo: forse all'inizio senza intenzionalità, ma ne vedono e "registrano", e forse verificano, l'effetto. Ad esempio, osservano l'interno di un contenitore dopo averlo svuotato prima di procedere a ripetere l'azione.

A proposito delle implicazioni sottese alla capacità di decentramento e di reversibilità, Piaget sottolinea che:

"... la ragione profonda delle non-conservazioni dipende dal fatto che il bambino piccolo ragiona soltanto in base agli stati o configurazioni statiche, e trascura le trasformazioni in quanto tali: per raggiungere queste, occorre al contrario ragionare per mezzo di "operazioni" reversibili, e queste si costruiscono soltanto attraverso una progressiva organizzazione delle compensazioni in atto" (Piaget, 1964, p. 85).

Le trasformazioni sono quindi un aspetto importante di queste condotte, rimandano al processo che avviene nel corso di queste attività. Questa puntualizzazione di Piaget ci aiuta a porre l'attenzione su valenze educative/evolutive meno visibili, a volte trascurate a vantaggio di altre più attese, come ad esempio l'esito tangibile di una condotta.

Piaget sottolinea la similitudine di fondo che intercorre tra la logica sottesa al linguaggio e quella sottesa al coordinamento delle azioni; tuttavia precisa: "la logica delle azioni è più profonda e più primitiva; si sviluppa più rapidamente e supera più velocemente le difficoltà che incontra, che sono però le medesime difficoltà di decentramento che si presentano più tardi sul piano del linguaggio" (Piaget, 1964, p. 83). E a questo proposito introduce un'importante precisazione:

"Le operazioni logico-matematiche derivano dalle azioni stesse, in quanto sono il prodotto di un'astrazione che procede a partire dal coordinamento delle azioni e non a partire dagli oggetti. Le operazioni di "ordine" per esempio, sono tratte dal coordinamento delle azioni, perché per scoprire un certo ordine in una serie di oggetti o in una sequenza di eventi occorre essere in grado di registrare quest'ordine per mezzo di azioni (dai movimenti degli occhi sino alla ricostruzione manuale), che debbono a loro volta essere ordinate: l'ordine obiettivo è quindi conosciuto soltanto per mezzo di un ordine inerente alle azioni stesse" (Piaget, 1964, p. 86).

In ordine a queste argomentazioni, un riferimento euristico efficace introdotto da Piaget è il concetto di "astrazione empirica", in base al quale il soggetto estrae dall'oggetto stesso le sue proprietà pertinenti ad una determinata conoscenza, discernendole da quelle non pertinenti, ciò implica infatti una attività logico-matematica della messa in relazione (Piaget, 1964).

Gli studi di Inhelder, Sinclair, Bovet (1974), che approfondiscono il tema dell'apprendimento, si collocano nel piano di elaborazione concettuale e di verifica empirica dei rapporti che intercorrono tra le diverse forme di apprendimento e i diversi periodi dello sviluppo naturale delle conoscenze.

Un aspetto trattato riguarda i rapporti tra logica e apprendimento. L'esplorazione del concetto di "esperienza logica" porta a sottolineare che le strutture logiche non derivano solo dal linguaggio ma si originano a partire dalle azioni e si verifica la presenza della logica (o pre-logica) nelle relazioni del soggetto con l'oggetto. Viene evidenziato che anche le esperienze più elementari comportano una coordinazione e hanno una loro logica rapportata alle azioni del soggetto. In questi studi l'apprendimento viene inteso come l'esposizione ad esperienze in grado di mettere in azione gli schemi maturati dal soggetto e di porli in contrasto con le "resistenze" operate dalle cose, all'interno di situazioni, non estemporanee ma accuratamente predisposte, di incontro tra le attività del soggetto e i dati emergenti dal reale.

Dal punto di vista epistemologico, l'apprendimento, come afferma Maragliano nella prefazione al testo

“acquista il significato di un momento particolare della costruzione cognitiva, in cui il soggetto è portato a reinventare le conoscenze, scoprendo l'intimo significato della sua azione sull'ambiente e il valore reale delle informazioni che da queste gli ritornano: apprendere vuol dire anche comprendere, così come osservare è anche inferire, indurre è anche dedurre” (1974, p. 35).

Dal punto di vista pedagogico, questo concetto di apprendimento si può tradurre in una serie progettata di proposte in grado di sollecitare le capacità dei bambini e porle a contatto con “le resistenze”, con le sfide provenienti dalle cose stesse, ovvero porle in un confronto/confitto con la realtà, al fine di promuovere l'apprendimento.

Le ricerche del CRESAS, a distanza di alcuni decenni, hanno confermato con nuove e sistematiche analisi gli studi di Piaget. Lo studio di Sinclair, Stambak, Lézine, Rayna e Verba (1982), svolto nel contesto del nido, analizza il processo di costruzione di conoscenze nei bambini dai 10 ai 24 mesi. Il quadro teorico di riferimento si rintraccia negli studi sulla nascita dell'intelligenza e sulla costruzione del reale (Piaget, 1936, 1945). Le descrizioni puntuali e dettagliate mostrano l'emergere e l'evoluzione di attività *pre-logiche*, *pre-fisiche* e *pre-simboliche* implicate nelle esplorazioni delle relazioni tra gli oggetti e le loro proprietà, che pongono il bambino di fronte a problemi e sfide interessanti.

L'obiettivo principale di questi studi è la descrizione di situazioni che favoriscono quelle attività cognitive che mettono in luce alcuni dei processi cognitivi che caratterizzano il secondo anno di vita.

Le attività pre-logiche riguardano le prime organizzazioni di alcune attività, tra cui: mettere-togliere, riunire-separare, stabilire corrispondenze. Si tratta di una raccolta di contributi che - dal punto di vista teorico - può essere considerata “psicopedagogica” poiché contiene numerosi spunti e suggestioni (metodologici e di contenuto) traducibili in proposte educative, come emerge da contributi che si rifanno in particolare a questi studi, che illustrano e discutono i processi di conoscenza dei bambini nell'ambito di proposte educative all'interno del nido (Musatti e Mayer, 1995; Musatti e Mayer, 2003).

In specifico, nello studio sopra citato di Sinclair *et al.* (1982) *Les bébés et les choses* viene messa in evidenza la tendenza dei bambini dai 12 ai 16/18 mesi a compiere e ripetere due tipi di azioni: l'avvio delle “collezioni”, ottenute raggruppando o mettendo oggetti (in questa fase diversi tra loro, presi a caso) in un contenitore, di solito prendendo un oggetto alla volta, e “la distribuzione”, che consiste nell'individuazione di oggetti appartenenti ad una stessa collezione toccandoli uno dopo l'altro (*touching one by one*). Questa concentrazione nelle azioni *pre-logiche*, da cui conseguono diverse organizzazioni e correlazioni tra gli oggetti, continua a svilupparsi e porta a operazioni sempre più raffinate e complesse: corrispondenza, seriazione, classificazione.

Una condotta frequente verso i 12 mesi è l'azione del riempire. Ad esempio il bambino mette 3 o 4 oggetti in un contenitore e sembra verificarsi l'osservazione dei risultati: il numero di oggetti collocati dentro uno stesso contenitore aumenta o diminuisce in base alla capienza del contenitore stesso.

A questa età, attraverso il raggruppamento o il mettere oggetti in un contenitore, si ottengono le prime “collezioni”. Tuttavia i bambini non scelgono cosa inserire, prendono ciò che trovano a portata di mano. L'azione del “metter dentro”, di solito prendendo un pezzo alla volta, è inoltre intercalata da altre azioni sugli oggetti: portare alla bocca o to-

gliere dal contenitore un oggetto appena messo o, ancora, guardare dentro al contenitore. Col tempo le “collezioni” diventano sempre più raffinate: vengono formate con oggetti simili (18-20 mesi) e complete (20-24 mesi) di tutti gli oggetti dello stesso tipo a disposizione (bastoncini, palline, cubi). È stato osservato che i bambini effettuano questa attività senza alcuna esitazione e velocemente: l'impressione è che questa capacità sia preparata precedentemente. Viene precisato che, seppur il comporre queste collezioni possa sembrare in continuità con l'attività del “mettere oggetti nel contenitore”, del riempire, non pare tuttavia essere una derivazione diretta di questa attività più elementare: l'abilità di “collezionare” oggetti equivalenti è infatti correlata alla capacità di coordinare l'azione di riempimento con le attività di “individuazione/selezione/discriminazione” di oggetti simili.

Insieme ai primi facili riempimenti, nel periodo 12-16/18 mesi compaiono comportamenti che evolvono verso la “distribuzione”, che consiste nell'individuazione e localizzazione degli oggetti. Questa condotta consiste nel “toccare oggetti in successione uno dopo l'altro”, ad esempio utilizzando un bastoncino, e sembra chiaramente intenzionale. Di solito viene agita su oggetti dello stesso tipo/classe (a differenza del *collecting* che viene fatta a questa età con oggetti diversi). Questa condotta sembra quindi portare ad individuare una serie, poiché sottintende la scelta di oggetti identici (se si ignora la dimensione). Questa attività compiuta solitamente con strumenti - ad esempio un bastoncino con il quale il bambino batte/percuote diversi oggetti uno dopo l'altro, senza interruzioni - promuove anche altri apprendimenti, ad esempio l'assegnare a ciascun oggetto una posizione in un ordine temporale (il primo, il secondo, ...).

Una diversa attività osservata con altri tipi di oggetti consiste ad esempio nell'inserire (*nesting*) dei contenitori uno dentro l'altro. Le prime azioni in questa direzione vengono osservate verso i 10-12 mesi, quando ad esempio una tazza piccola viene messa in una più grande. In questo studio sono stati proposti ai bambini 6 cubi di dimensioni crescenti (C1, C2, C3 e così via). È stato osservato che i cubi vengono messi uno dentro l'altro con una crescente capacità di correlazione: i bambini dai 12-16 mesi, ad esempio, appaiano due cubi e inseriscono un cubo più piccolo in uno più grande (ad esempio C1 viene inserito in C3); poi, con ripetute “mosse” e tentativi (togliere e mettere), arrivano ad una combinazione “tripla”, seppur non ancora precisa dal punto di vista del rapporto tra grandezze, (ad esempio C5, C4, C2); successivamente arrivano a inserire tutti i cubi uno dentro l'altro completando così l'attività di *nesting*.

Un aspetto cognitivo interessante è la “reversibilità” di queste condotte, infatti l'azione del mettere è accompagnata dalla corrispettiva azione inversa: il togliere. In questo modo il riempire è “gemellato” con lo svuotare, soprattutto quando questo viene effettuato con la modalità del “togliere gli oggetti uno per volta” e non capovolgendo il contenitore.

Un altro aspetto degno di nota è che nel corso di queste operazioni il bambino arriva a usare gli oggetti con funzioni intercambiabili: ad esempio un oggetto usato come contenitore diventa contenuto, oppure diventa un coperchio (assume quindi un ruolo attivo vs. passivo). Alcune condotte si basano sulla combinazione tra una serie di oggetti e presuppongono l'individuazione di oggetti appartenenti ad una stessa serie, la loro comparazione e la loro possibile intercambiabilità, agendo quindi la “proprietà transitiva”. Ad esempio: il cubo che si inserisce in uno più grande è preso per diventare a sua volta il contenitore del cubo che, in successione, ha una dimensione più piccola.

Nel periodo dai 12 ai 16/18 mesi l'attenzione dei bambini si concentra sulla organizzazione delle loro azioni. Le proprietà di tali realizzazioni sono poche e semplici (consisto-

no essenzialmente nel “prendere gli oggetti uno a uno”; “scegliere oggetti che possano essere contenuti, metterli in un contenitore, poi toglierli”), mentre non sembrano interessare molto alcune qualità degli oggetti come la “frammentabilità” della plastilina. L’attenzione dei bambini sembra piuttosto focalizzata sulla ripetizione e variazione delle sequenze di azioni e sui risultati ottenuti. L’impressione forte è che “i bambini stiano pensando”: metto un oggetto, un altro e un altro e la pila diventa più grande; c’è un oggetto, e un altro equivalente; oppure, questo è il primo, poi il secondo; e ancora “uno e uno fanno un paio, e un altro uno e uno fanno un paio simile” (Sinclair *et al.*, 1982, p. 59).

Una attività che viene effettuata dai bambini in tanti modi diversi è lo stabilire delle corrispondenze *one-to-one*. I precursori di questa capacità si possono individuare nei diversi modi con i quali i bambini iniziano a combinare due tipi di azioni (ad esempio il metter dentro e il distribuire).

Le varie procedure osservate portano i primi sforzi al raggiungimento di “coppie appaiate” (o 2 coppie bastoncino-cubo; o 2 palla-cubo). Dai 16 mesi queste combinazioni diventano sempre più frequenti, i bambini creano sempre più appaiamenti di oggetti diversi (es. contenente-contenuto), fino ad arrivare, a 24 mesi, al raggiungimento della completa corrispondenza *one-to-one* di oggetti appartenenti a due tipologie (ad esempio 6 bastoncini vengono messi in 6 cubi).

Un secondo tema studiato riguarda le condotte dei bambini a partire dalle proprietà degli oggetti. Si tratta di attività di trasformazione fisica degli oggetti, tra cui frazionamento/spezzettamento e deformazione.

Nello studio di queste condotte sono stati presentati ai bambini numerosi oggetti inusuali, di piccole dimensioni, con una varietà di proprietà, sparpagliati sul pavimento: tubi, perle, palle di carta, stringhe, scatole, cubi, pezzi di stoffa, un pulisci pipa, palle di cotone, palline in argilla, spaghetti crudi, e così via.

A 12 mesi i bambini esplorano gli oggetti a lungo, applicano i loro principali *pattern* di azioni indifferentemente a ogni oggetto che afferrano, come ad esempio: tastare/toccare/sentire, rigirare, schiacciare, percuotere, graffiare, scuotere, mettere in bocca. Gradualmente queste esplorazioni diventano più sistematiche e collegate alle proprietà degli oggetti. In alcuni casi le stesse azioni vengono applicate ad una varietà di oggetti, oppure diverse azioni vengono agite sullo stesso oggetto.

Dopo questi primi contatti con gli oggetti, le attività seguono due direzioni: quelle di combinazione e quelle di trasformazione. In specifico: dopo i 12 mesi le manipolazioni diventano più definite e diversificate in base alle caratteristiche degli oggetti. Durante queste esplorazioni, i bambini realizzano che alcuni oggetti sono trasformabili. La sostanza di cui sono composti si presta ad essere frammentata o a cambiare forma.

Le attività dovrebbero avere l’obiettivo di creare un confronto-conflitto con il reale al fine di promuovere l’apprendimento. A volte è l’imprevisto che crea lo spunto per avviare nuove condotte sugli oggetti. Viene riportato l’esempio di un bambino di 15 mesi che mentre è intento nello spezzettare la plastilina si avvale di un evento imprevisto - la rottura accidentale di uno stick - per agire la condotta dello spezzettare su diversi oggetti: lo stick, che ha spezzato prima casualmente poi intenzionalmente, e poi altri materiali adatti sui quali estendere questa condotta.

Alcuni esempi illustrano le modalità di evoluzione della attività di frammentazione. Verso i 12 mesi il bambino scopre la possibilità di staccare dei pezzi da oggetti che si prestano facilmente a questa attività. Gradualmente questa condotta diventa sempre più



complessa: ad esempio un batuffolo di cotone viene spezzettato completamente, il bambino si sofferma a guardare i pezzi staccati e poi, sistematicamente, li rimette di nuovo insieme schiacciandoli/pressandoli in modo che stiano uniti, fino a ricostruire nuovamente il batuffolo. A quel punto il bambino lo spezzetta nuovamente e continua la sequenza.

Viene evidenziato che in queste situazioni il bambino è molto attento alla deformazione (quando il batuffolo si allunga), alla separazione (tira il cotone molto lentamente) e osserva il graduale cambiamento di forma. Il suo interesse sembra essere centrato nel punto in cui il pezzetto si separa dal resto. Degno di nota è che il bambino porta a termine anche l'azione inversa: dopo aver spezzettato completamente, rimette nuovamente insieme tutti i pezzi, ricomponendo così il batuffolo.

Si nota anche l'interesse del bambino nel collocare i pezzi in modo sistematico in spazi definiti, spesso all'interno di spazi creati dal suo corpo, ad esempio vicino alle sue gambe.

I bambini sono interessati alle proprietà del materiale (soffice, elastico, ecc.). Tuttavia nel lungo processo di frammentazione e ricostruzione del batuffolo, l'interesse dei bambini sembra focalizzato sull'azione in sé, caratteristica "pre-logica": l'atto viene ripetuto fino a quando il materiale è esaurito (il batuffolo è completamente spezzettato) e il risultato viene successivamente cancellato dalla azione inversa (il batuffolo viene ricomposto). In questo studio è stato osservato che il bambino a 12 mesi si cimenta nella frammentazione di oggetti che si prestano facilmente a questo tipo di trasformazione, ad esempio il cotone idrofilo, la cui caratteristica di frammentabilità è facilmente individuabile, mentre i tentativi su altri oggetti (ad esempio la plastilina) sembrano meno frequenti e più brevi. Nel periodo seguente (verso i 15 mesi), la frammentazione è tra le attività di trasformazione prevalenti e non viene effettuata in maniera esclusivamente ripetitiva, ma assume un andamento "ricorsivo", cioè la stessa azione (tagliare, strappare/smantellare, ecc.) viene applicata al prodotto dell'azione successiva. In questa fase inoltre la frammentazione viene estesa a oggetti più resistenti: plastilina, carta, spaghetti. Quando i bambini incontrano difficoltà a frammentare la plastilina con le mani, possono prendere uno stick o un tubo e cercare di usarlo come uno strumento per spezzettare (viene precisato che poiché a questa età l'uso di strumenti è ancora difficile, il tentativo viene rapidamente abbandonato e i bambini ritornano a frammentare con le loro mani). Intorno ai 18 mesi, la frammentazione è al suo picco dato che vengono osservate lunghe sequenze di questa attività, mentre a 24 mesi i bambini tendono ad impiegare prevalentemente alcuni oggetti come strumenti per spezzettare/rompere/tagliare materiali resistenti. In tal modo, gradualmente, l'interesse del bambino sembra indirizzato più all'uso di strumenti, mentre la frammentazione diviene lo spunto per altre attività, come il produrre qualcosa con le parti degli oggetti spezzettati (la frammentazione in sé sembra perdere d'interesse).

Quando l'attenzione del bambino si concentra sulle qualità tattili del materiale, ad esempio quando scopre la sofficià del cotone, usa i pezzi per accarezzare varie parti della sua faccia, un'azione ripetuta più volte con alcune varianti: ad esempio, stacca prima dei pezzi e poi li usa per accarezzare la sua faccia (come se volesse verificare/comparare se tutti sono soffici allo stesso modo), oppure sembra mimare il gesto di lavarsi il viso, oppure ancora usa i pezzi di cotone come baffi. Sembra quindi che a questo punto la frammentazione abbia perso di interesse, la strada intrapresa suggerisce un gioco simbolico.

A partire dai 18 mesi sono state osservate altre attività che modificano la forma degli oggetti, in particolare stringhe e corde. I bambini esplorano le diverse forme che questi

oggetti possono assumere anche in relazione al proprio corpo (ad esempio appoggiare la corda sugli occhi, sul naso, sul collo e così via).

Una combinazione di oggetti si ha anche con l'inserimento di un oggetto nella fessura di una scatola, o nell'infilare un oggetto su/in un altro. Queste sequenze di azione sono costituite generalmente da una fase di esplorazione che include: l'osservazione, la scelta degli oggetti e infine l'esecuzione. Si tratta di una fase di sperimentazione che con l'età diventa sempre più complessa (ad esempio il bambino mette uno stick in un tubo poi variando le posizioni del tubo fa scivolare fuori il bastoncino, lo prende nuovamente in mano o impedisce che cada tenendo il tubo vicino al pavimento). Alcune attività essenziali di pre-fisica sembrano già presenti in questi comportamenti: la riproduzione di spettacoli interessanti, la verifica della loro regolarità, la variazione delle circostanze e la scoperta di nuove regolarità.

Un aspetto sottolineato dalle autrici come caratteristico atteggiamento - una "postura" si potrebbe dire - rilevato nel corso di queste condotte, al di là del loro livello di complessità, è la determinazione/la tenacia/"perseveranza" con la quale i bambini persistono nei loro sforzi per: estrarre dagli oggetti le proprietà pertinenti per l'azione; raggiungere il fine; ripetere i gesti per organizzare meglio le condotte e arrivare a scoprire, conoscere. Una sottolineatura correlabile anche agli studi sull'attenzione.

Una riflessione che emerge da questo studio è l'andamento che sembra caratterizzare queste attività: una fase di avvio, una coordinazione in sequenze e operazioni sempre più raffinate, con un interesse sempre maggiore verso un tipo di condotta, cui segue un *décalage* e l'avvio di una nuova condotta.

Dal punto di vista epistemologico, la distinzione tra conoscenza logico matematica e conoscenza fisica viene spiegata sul piano psicologico:

"è basata sul fuoco di attenzione della conoscenza del soggetto, soprattutto sulla organizzazione delle sue azioni, sul loro ordine, nel loro combaciare l'una con l'altra, e nel tipo di corrispondenze e comparazioni che generano, o prevalentemente sugli oggetti su cui vengono eseguite le azioni, le loro proprietà [...] e il loro comportamento [...]" (Sinclair *et al.*, 1982, p. 3).

Viene sottolineato a questo proposito che stabilire una corrispondenza *one-to-one* tra oggetti, e sapere che - se si è proceduto correttamente - le due serie ottenute saranno composte da un uguale numero di oggetti, equivale ad una conoscenza derivata principalmente dalla organizzazione di azioni e non dalle proprietà degli oggetti. Infatti, la stessa corrispondenza può essere stabilita tra bambini e caramelle, tra piatti e posate e così via. In tutti questi casi, infatti, l'uguaglianza numerica viene dedotta con lo stesso procedimento.

I processi descritti in questa ricerca sembrano compiersi attraverso una sperimentazione laboriosa, nel corso della quale i bambini sembrano "studiare" le relazioni tra gli oggetti per confermare o rigettare le loro ipotesi.

Il terzo studio *I bambini e i simboli* rinvia al tema della imitazione di azioni, diretta e differita, e alle prime condotte che portano al gioco simbolico; vengono proposti alcuni oggetti utilizzati nelle cure quotidiane del bambino, che suggeriscono l'esplorazione simbolica più che quella fisica (spazzole, bambole, bebè, barattoli, pentolini, uno specchio, ecc.). La traiettoria delineata dalla descrizione delle condotte dei bambini va dall'uso dell'oggetto sul proprio corpo, a condotte riferite ad altri, ad esempio una bambola, fino ad arrivare a condotte perfettamente coordinate e interpretabili come imitazioni di situazioni non presenti.

In questa prospettiva, lo sviluppo è il processo attraverso il quale l'individuo estende e differenzia la sua concezione di ambiente ecologico, diventando capace di impegnarsi in attività che lo portano a conoscere le caratteristiche di quell'ambiente/contesto e a ristrutturarlo a livelli sempre più complessi.

Progressivamente, i gesti, come ad esempio l'afferrare e lo scuotere, diventano sempre più consapevoli e intenzionali, suscitati dal desiderio, dalla curiosità, dall'interesse verso gli oggetti e la realtà. In questo senso costituiscono l'esito di una scelta che rappresenta un passaggio cruciale verso lo sviluppo dell'intenzionalità: "Quando si osserva il comportamento del bambino molto piccolo - allorché inizia l'approccio agli oggetti guidato visivamente, verso i quattro mesi circa - si resta colpiti vedendo quanto l'intenzionalità precede l'abilità" (Bruner, 1971, p. 347).

L'attività del bambino è orientata da una sempre più fluida coordinazione, attraverso condotte progressivamente più raffinate e articolate, molte delle quali sono connesse all'uso della mano. Come ha sottolineato la Montessori (1949), mentre lo sviluppo del passo può essere considerato biologico (connesso allo sviluppo del cervello), la funzione della mano non è fissa, è più legata invece alle funzioni psichiche individuali e della specie, allo sviluppo dell'intelligenza: l'uomo pensa e agisce con le mani (pensiamo alla tecnica, all'arte). Per questo è importante offrire ai bambini opportunità che promuovano queste competenze potenziali: "la mano, organo dell'intelligenza [...] Quindi, noi dobbiamo amarli, ma non basta; dobbiamo anche dare oggetti, affinché la mente si interessi e la mano possa agire" (*Ibidem*, p. 83).

Con i materiali montessoriani il bambino può attuare distinzioni e classificazioni; può esplorare, analizzare, porre in relazione le proprietà degli oggetti: dimensioni, forme, colori, temperatura, sapori, rumori, suoni, ecc. Negli oggetti sono rappresentate singole qualità in gradazione (lungo, corto, caldo, freddo, ruvido, liscio, ecc.). Attraverso queste attività il bambino arriva a distinguere e a classificare. Ad esempio, gli incastri solidi promuovono l'esercizio alla concettualizzazione delle tre dimensioni: per mezzo dell'esplorazione e dell'utilizzo ripetuto di questi materiali, il bambino sperimenta le differenze attraverso la sensibilità muscolare, motoria e tattile.

La precisa strutturazione del materiale non esclude la possibilità di conoscerlo attraverso l'esplorazione e l'uso creativo. A questo riguardo, la studiosa sottolinea l'inopportunità di "irrigidimenti" sull'utilizzo di questo materiale e ribadisce il ruolo attivo che il bambino deve mantenere quando lo utilizza: "nel nostro metodo, invece di essere la maestra è il bambino a prendere e usare cose determinate, è il bambino stesso che sceglie un oggetto e lo usa secondo il suo spirito creativo" (Montessori, 1921, p. 51). Emblematica è anche questa sottolineatura: "gli 'oggetti' non sono un aiuto per la maestra che deve spiegare, cioè non sono "mezzi didattici". Ma sono un aiuto al bambino il quale li sceglie, se ne appropria e li usa secondo le proprie tendenze e bisogni, secondo l'impulso dell'interesse. Così gli oggetti diventano 'mezzi di sviluppo'" (Montessori, 1948, p. 65). Per arrivare ad 'appropriarsi' di un materiale, il bambino deve quindi avere la possibilità di esplorarlo, osservandolo e manipolandolo ripetutamente, indagandone qualità e funzioni.

Il materiale montessoriano ha la capacità di attrarre i bambini, di attivare la loro curiosità e di innescare - attraverso la ricerca di regole e precise relazioni tra forme, colori, dimensioni, quantità - la conoscenza in un processo caratterizzato dal concatenarsi di scoperte, verifiche e rielaborazioni, che dovrebbe garantire al bambino la possibilità di sperimentare, "asta dopo asta", composizioni che chiedono di trovare un loro ordine, con

un fermento pre-conoscitivo fondamentale per la ricerca e la scoperta. Gli oggetti più interessanti sono quelli che si prestano ad esercizi sistematici dei sensi e dell'intelligenza, con un atteggiamento "olistico" che coinvolge completamente il bambino nell'esplorazione degli oggetti e delle loro possibili combinazioni "scientifiche".

"[...] tutto è collegato, e ciò che interessa è potersi orientare in queste correlazioni. Apportare nozioni staccate significa apportare confusione: è necessario poter determinare il legame che esiste tra i singoli fatti; e quando si sia stabilita la correlazione tra le nozioni ormai collegate l'una all'altra, anche il rapporto fra i singoli particolari apparirà chiaro. Lo spirito allora sarà soddisfatto e sorgerà il desiderio di proseguire nella ricerca... Ecco dunque uno dei principi fondamentali dell'educazione: insegnare i dettagli significa portare confusione; stabilire i rapporti tra le cose significa dare conoscenza" (Montessori, 1939, pp. 113-114).

In uno studio recente - presentato anche in occasione di una conferenza dedicata a questa studiosa - Oliverio (2014) ne conferma l'attualità delle teorie, sottolinea le sinergie tra i movimenti e la costruzione della mente, evidenziando la similitudine esistente tra la struttura dei movimenti delle mani e quella della lallazione nei bambini piccoli:

"L'evoluzione dei comportamenti motori, come l'abilità di costruire e manipolare strumenti, si basa su raffinate sequenze di passi concatenati. La corteccia motoria (controllo del movimento) e premotoria (pianificazione) hanno sviluppato una capacità sequenziale che fa sì che l'area di Broca (movimenti del linguaggio) generi successioni di sillabe linguistiche. In termini di sequenze muscolari, articolare una successione di sillabe non è molto diverso dallo scheggiare una pietra o scagliare una lancia".

### *Le strategie dei bambini*

Un tema connesso ai processi di apprendimento in relazione a bambini e oggetti - esplorato dalle teorie sullo sviluppo cognitivo - è il comportamento diretto a uno scopo. È interessante capire come il bambino arriva ad identificare un obiettivo e successivamente ad eseguire un *set* di operazioni fisiche/concrete e mentali adeguato al raggiungimento dello scopo: si tratta di comportamenti esplorati in termini di strategie. Diversi autori sostengono che le strategie non sono appannaggio esclusivo dei bambini che possiedono il linguaggio, ma possono essere osservate nei bambini preverbalmente. Sophian e Wellman (1983) hanno proposto che il comportamento di ricerca del bambino, come risulta dalle attività connesse alla permanenza dell'oggetto, possa essere descritto in termini di strategia.

Wellman (1988) definisce la strategia come intenzionale, un mezzo per raggiungere un fine, quindi deve essere efficace; in questo senso molte delle strategie messe in atto dai bambini piccoli possono essere ritenute "difettose" perché non adeguate per un particolare compito. Viene sottolineato che, pur essendoci alcune differenze nei comportamenti di ricerca dei bambini piccoli, lo sviluppo delle strategie procede dal graduale incremento dell'efficacia, lungo un *continuum* di capacità: c'è sostanzialmente una continuità di base nelle abilità cognitive tra i neonati e i bambini piuttosto che una riorganizzazione delle abilità cognitive.

Questi autori sostengono che i bambini molto piccoli hanno degli obiettivi e si impegnano in una forma di *problem solving*. Le loro prestazioni sono sempre ridimensionate dai limiti della loro età, tuttavia questi bambini si comportano strategicamente, con comportamenti diretti all'obiettivo, nei primi 6 mesi di vita.

Le strategie di *problem solving* si sviluppano nel corso del tempo: i bambini di 2 anni

spesso mostrano una formidabile abilità nel superare gli ostacoli per prendere quello che vogliono. Osservandoli, si nota che sono impegnati in un *problem solving*: hanno un obiettivo, tuttavia non hanno ancora un metodo per raggiungerlo. Lo stato in cui si trovano è simile a quello di una persona che si confronta con un problema quando vuole qualcosa e non sa ancora quale serie di azioni può eseguire per raggiungere il suo scopo (Newell e Simon, 1972). Inoltre, un aspetto interessante che emerge da questo studio è che i bambini sembrano organizzare la loro ricerca: ad esempio, un bambino cerca un oggetto dove pensa sia in base alle sue rappresentazioni e, se non lo trova, cerca in uno spazio vicino, alla fine un po' a caso dove l'oggetto non è di solito cercato.

Ciò che è importante è il processo che controlla il comportamento *problem solving* piuttosto che il solo comportamento. Alcune caratteristiche in particolare sono: le regolarità nei modi in cui i bambini organizzano i loro sforzi per risolvere i problemi; i *pattern of decisions* relativi all'acquisizione, conservazione e utilizzazione di informazioni utili al raggiungimento degli obiettivi (Bruner *et al.*, 1956, p. 54); il mantenimento dell'obiettivo per un certo tempo, nonostante varie potenziali distrazioni, strettamente connesso quindi al mantenimento dell'attenzione, come discusso precedentemente; il riconoscere quando gli obiettivi sono stati raggiunti, segnalato ad esempio con una esclamazione che è un comportamento tipico di questa età (Gopnik e Meltzoff, 1986) o terminando la ricerca e ricominciando il gioco. Inoltre, i bambini provano diverse procedure ma si fermano quando queste si rivelano inadeguate e non ripetono una procedura che non aveva avuto successo, ma si orientano verso una condotta nuova.

Questi comportamenti, che sembrano caratteristici del *problem solving*, evidenziano un'abilità cognitiva più sofisticata di ogni metodo basato su un rapporto casuale "prove ed errori". Essi indicano un certo grado di analisi del compito da parte del bambino, un attento monitoraggio della soluzione, un effettivo uso della memoria nel ritenere obiettivi e sotto obiettivi, l'organizzazione di sforzi/impegni in successione e l'uso delle informazioni scoperte per guidare gli ulteriori sforzi.

Lo sviluppo di strategie richiede memoria: la capacità di pianificare è infatti possibile solo quando il bambino può rappresentare gli effetti delle azioni e può coordinare le sequenze senza alcun bisogno di un intervento palese. Questo è un tema considerato anche da Piaget (ad esempio lo sviluppo della rappresentazione nello stadio VI fornirebbe al bambino un nuovo metodo di attuazione/implementazione di strategie di *problem solving* e potrebbe promuovere l'uso del metodo della riduzione dei problemi). Tuttavia, la sequenza che Piaget ha proposto non è derivata da nessuna delle caratteristiche delle strategie, ma dai cambiamenti introdotti dagli stadi sensomotori. La ricerca casuale, la ricerca euristica e la riduzione dei problemi sono metodi alternativi e non ci sono speciali ragioni per cui una possa svilupparsi prima di un'altra.

Ci sono molte evidenze a sostegno dell'affermazione di Piaget che i bambini cominciano a diventare più efficaci a risolvere problemi nel loro secondo anno: i bambini possono utilizzare strumenti con maggiore abilità, anche per recuperare giocattoli che sono fuori dalla loro portata. Molte ricerche dimostrano che le competenze che Piaget colloca nel VI stadio possono comparire anche prima.

Una caratteristica della cognizione alla fine del primo anno è che i bambini cominciano a coordinare le relazioni tra i differenti insiemi di relazioni sensoriali o motorie. Invece di limitarsi ad imparare che l'azione A ha come conseguenza B, il bambino stabilisce una serie di parametri per le azioni e i loro effetti e coordina sistematicamente queste infor-

mazioni: così facendo, è possibile predire nuovi risultati. Per esempio, il bambino può scoprire che un piccolo lancio può inviare un oggetto ad una piccola distanza e la capacità di coordinare queste relazioni può permettere, nel V stadio, di comprendere che un lancio medio può inviare un oggetto ad una media distanza. Il sostegno a questa tesi viene da uno studio condotto da Mounoud e Hauer (1982), che mostra che a 14 mesi i bambini sono capaci di collegare le variazioni della misura degli oggetti con la variazione del peso e possono predire il peso di un oggetto dalla sua dimensione.

Questa capacità di coordinare sistematicamente le azioni e i loro effetti può certamente avere un impatto sulla conduzione di ricerche euristiche: dopo una preliminare esplorazione, i bambini possono avere sufficienti informazioni per restringere considerevolmente la gamma di azioni possibili.

Lo sviluppo di strategie è connesso anche con la consapevolezza del Sé. Attuare strategie richiede ai bambini di identificare un obiettivo che vogliono raggiungere, tenere in mente l'obiettivo e monitorare i progressi verso l'obiettivo. I bambini quindi devono essere capaci di concettualizzare se stessi come agenti separati dall'oggetto sul quale stanno agendo. In base a questa prospettiva, la consapevolezza di sé è correlata alla conquista della permanenza dell'oggetto (Piaget, 1952).

Un incremento della consapevolezza di sé è visibile dai 18 ai 24 mesi in diversi aspetti: il riconoscimento nello specchio, l'uso del nome proprio e del pronome "mio", l'inizio dell'imbarazzo (Kagan, 1981; Lewis e Brooks-Gunn, 1979). In una ricerca di Bullock *et al.* (1988), una differenza nella strategia del *problem solving* è stata notata nei bambini dai 15 ai 35 mesi rispetto alla loro attenzione alla produzione dei risultati, al piacere derivato dall'averli raggiunti e alla tendenza a monitorare e correggere la loro performance. Si tratta di competenze interpretabili come riflesso dell'attivo coinvolgimento del sé nelle azioni. Lo sviluppo della consapevolezza di sé contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle strategie nel bambino. Nella situazione del *problem solving* i bambini diventano più consapevoli dei risultati delle proprie azioni e questo incremento di consapevolezza è accompagnato dall'incremento della attenzione dei comportamenti che essi usano per raggiungere i risultati: i comportamenti iniziano ad essere agiti al servizio dei risultati piuttosto che essere dei fini in sé stessi. Questo produce un incremento della consapevolezza della relazione che esiste tra un comportamento e l'obiettivo (p.321).

L'effettivo avvio di ricerca è connesso alla memoria: richiede che i bambini possano ricordare quali metodi di ricerca sono già stati provati, indagare errori e diagnosticare le loro cause e organizzare una ricerca usando qualche approccio non casuale. Nei problemi che richiedono di provare una serie di metodi differenti, i bambini possono incontrare difficoltà se le capacità di monitorare sono limitate.

Ad esempio, il bambino deve effettuare un attento monitoraggio per impedire che un errore venga ripetuto. A volte le difficoltà in questa operazione derivano dalle difficoltà osservate nei bambini nella "inibizione dell'errore": è una caratteristica essenziale della ricerca euristica, così che i metodi falliti decadono e nuove possibilità possono essere provate.

Una capacità collegata alle strategie, messa in luce anche da Piaget, è la generalizzazione: il bambino che ha imparato a tirare una corda agisce questa condotta anche in nuove situazioni (Piaget, 1936). Ad esempio, i bambini piccoli sono capaci di cercare un oggetto nascosto in un diffuso *range* di situazioni, come sotto stoffe o tazze, dietro uno schermo o persino strisciando sul pavimento (Benson e Uzgiris, 1985).

Ci sono indicazioni sul fatto che i bambini possono organizzare i loro *problem solving* nel secondo anno di vita. Koslowski e Bruner (1972) hanno trovato che i bambini di 12-24 mesi organizzano le loro ricerche per la soluzione iniziando con un metodo semplice e andando verso uno più complesso quando falliscono.

Un tentativo di conclusione è che l'organizzazione di tentativi di risolvere problemi compare gradualmente nel secondo anno di vita.

La messa in atto di strategie suggerisce una serie di modalità in cui il bambino di Piaget potrebbe aver raggiunto il suo miglior rendimento nello stadio VI: le soluzioni possono essere scoperte più velocemente perché i bambini più grandi hanno competenze migliori di monitoraggio. Essi forse possono ricordare di più rispetto ai metodi che hanno già provato, possono valutare la rilevanza di errori e, probabilmente, hanno anche capito perché certi metodi hanno fallito e non devono quindi essere ripetuti. Inoltre, essi sono capaci di trasferire altre soluzioni e possono adottare tecniche che hanno imparato in differenti contesti. Avendo raggiunto una soluzione, essi sono nella posizione migliore per identificare cosa produce il risultato e possono riprodurlo immediatamente quando esaminano ancora lo stesso problema.

La possibilità che la capacità di pianificare possa essere raggiunta molto presto è supportata da recenti ricerche, le quali puntualizzano che le operazioni di rappresentazione mentale attraversano l'infanzia prima del VI stadio. Questa evidenza arriva dagli studi sull'imitazione (Melzoff, 1988; Melzoff e Moore, 1983), su *recall memory* (Mandler, 1984), sulla permanenza dell'oggetto (Baillargeon *et al.*, 1985;) e sulla capacità di fare inferenze (Sophian e Sage, 1983).

Una possibile strada per apprendere una nuova strategia è la collaborazione con un'altra persona (Kaye, 1982; Vygotsky, 1978). Il vantaggio di un tutor adulto, come abbiamo già visto ad esempio a proposito della strutturazione della attenzione che può fornire uno *scaffolding*, è che questa persona può organizzare l'attività del bambino in un modo che il bambino non è capace di gestire da solo (Wood *et al.*, 1976). Per esempio il bambino può non essere in grado di terminare la sua attività, ma il tutor può raggiungere questo risultato indirizzando l'attenzione del bambino su una attività sostitutiva.

### *Il gioco dei bambini nel secondo anno di vita*

Si tratta di competenze e potenzialità che l'adulto può cogliere attraverso l'osservazione che aiuta a rilevare anche il filo delle azioni ludiche, non sempre così visibile: si coglie infatti un po' come in filigrana e aiuta a comporre in episodi/eventi ciò che a volte viene colto solo come frammento.

Osservando il gioco e le attività dei bambini, possiamo cogliere le "ricorsività" e la concentrazione che caratterizzano l'integrazione di singoli atti in sequenze, che all'inizio cominciano per caso e poi vengono riprodotte, come sopra abbiamo visto: il bambino afferra le cose per il gusto di afferrare, le porta alla bocca, osserva, esplora. Si tratta di condotte che Piaget descrive mostrandoci le raffinate competenze del bambino anche molto piccolo.

Un ambito che attraversa e connota molte delle situazioni in cui i bambini agiscono con gli oggetti è il gioco, un ambito dalle valenze e dalle implicazioni educative ampiamente riconosciute, seppur non facilmente identificabili, a partire dalla constatazione che

il gioco stesso è un fenomeno complesso, che sfugge a qualsiasi definizione, ma è anche un dispositivo molto potente,

“un osservatorio privilegiato dello sviluppo [...]. Il tema del gioco, sul quale confluiscono da tempo gli interessi teorici ed empirici di molte discipline, non è mai scontato perchè introduce in ambito educativo questioni che continuano ad essere pregnanti e che riguardano sia l'interpretazione dei significati simbolici, affettivi, cognitivi, sociali della dimensione ludica nell'infanzia, sia i criteri che orientano la predisposizione di contesti e la progettazione di strategie educative volti a sostenere, orientare, arricchire l'evoluzione e le diverse manifestazioni di questa dimensione di esperienza tanto naturale quanto culturalmente determinata” (Braga, 2005, p. 9).

Una delle definizioni più suggestive ed efficaci a sostenere la valenza educativa del gioco, in una prospettiva che valorizza la dimensione legata all'apprendimento, alle possibilità evolutive e all'importanza di osservarlo, è stata scritta da Vygotskij:

“Nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo. Come il fuoco di una lente di ingrandimento il gioco contiene tutte le tendenze dello sviluppo in forma condensata: nel gioco è come se il bambino cercasse di saltare oltre il livello del proprio comportamento normale” (1966, p. 675).

Il superamento della dicotomia ludico-ludiforme, gioco e lavoro (Dewey), è auspicato in molti studi che ritengono possibile un *curriculum* basato sul gioco, all'interno di un approccio pedagogico adeguato a sostenere lo sviluppo della conoscenza dei bambini e orientato alla relazione dinamica tra i bambini, tra i bambini e le educatrici e tra i processi di apprendimento e il gioco (Edwards e Cutter-Mackenzie, 2011). Fromberg (1992) suggerisce che il gioco si caratterizza attraverso il pensiero e l'attività, che è simbolica, significativa, attiva, piacevole, volontaria, governata da regole ed episodica.

Una delle questioni relative al gioco, che riguarda forse più da vicino i bambini e gli oggetti nel secondo anno di vita, è la traiettoria: gioco, esplorazione e padronanza. La relazione tra questi tre termini varia a seconda delle interpretazioni date da diversi autori. Sutton Smith (che introduce la distinzione tra gioco e padronanza, ma anche tra gioco e immaginazione) afferma che “l'esplorazione precede la padronanza, che a sua volta tende a precedere il gioco” (1986, pp. 210-211). Piaget, che sul gioco ha elaborato una delle teorie più sistematiche - studiandone l'origine e individuando le forme in cui si sviluppa -, pone la distinzione tra gioco ed esplorazione e la interpreta in base alla sua teoria sullo sviluppo dell'intelligenza. A suo parere il gioco si colloca prevalentemente nel processo di assimilazione, “nasce dal rilassamento dello sforzo adattivo”(Piaget, 1945, p. 130), non produce nessun reale apprendimento, è una sorta di “digestione mentale” (Piaget, 1951, p. 198), un esercizio e un consolidamento di ciò che si è appreso, mentre l'esplorazione è più focalizzata sugli oggetti e finalizzata a conoscerne le proprietà, le possibili combinazioni, quindi più orientata all'apprendimento.

Hutt delinea la traiettoria nel percorso che dall'esplorazione conduce al gioco, introduce la distinzione tra comportamenti esplorativi ritenuti epistemici e risposte ludiche:

“Normalmente, quando un bambino è messo di fronte a un giocattolo nuovo, dapprima lo guarda con attenzione e lo ispeziona; poi, quando gli è divenuto familiare, ci gioca. Queste due categorie di comportamento sono state più formalmente caratterizzate rispettivamente come 'esplorazione specifica' ed 'esplorazione diversiva' [...] Nella osservazione specifica o investigazione la domanda implicita sembra essere essenzialmente 'Che cosa può fare questo oggetto?'; nella esplorazione diversiva o gioco la domanda è 'Che cosa posso fare io con questo oggetto?'” (Hutt, 1981, p. 254).



Dal punto di vista educativo, le indicazioni metodologiche e le strategie per promuovere e sostenere l'interesse, le condotte esplorative e le conoscenze nei bambini, si ritrovano nelle proposte di gioco ideate da Goldschmied: il Cestino dei Tesori e il gioco euristico. Maneggiando, osservando ed esplorando gli oggetti, i bambini scoprono e memorizzano aspetti relativi alle loro qualità (peso, dimensioni, forma, consistenza, rumore, odore, ecc.); con il gioco euristico individuano e agiscono relazioni e combinazioni tra gli oggetti. Alcune domande fondamentali scandiscono, secondo Goldschmied (richiamandosi a Hutt, 1981), l'evoluzione delle condotte ludiche riferite agli oggetti che avviene nei primi tre anni di vita: "che cosa è?", "che cosa posso fare con questi oggetti?", "che cosa può diventare?" (Goldschmied e Jackson, 1994).

Si tratta di domande che tuttavia possono trovare risposte diversificate nell'offerta di materiali, artefatti, proposte di gioco attraenti e adeguate alle capacità e interessi dei bambini: nel secondo anno di vita un esempio di proposta è il gioco euristico.

Come sottolineato diffusamente nel pensiero montessoriano, il bambino, posto in condizioni di contesto adeguate, è capace di "scegliere" tra gli oggetti a sua disposizione, spesso dopo averli osservati. La scelta ha la fondamentale funzione di allenare le capacità di selezione e di decisione (Goldschmied e Jackson, 1994). A questo proposito va ricordato che per il bambino è importante non solo l'attività in sé, ma il fatto di poterla scegliere. Come sostiene Vygotskij in *Il processo cognitivo*, il processo di scelta del bambino e quello dell'adulto sono diversi:

"per il bambino la serie di movimenti di prova costituisce il processo di selezione. Il bambino non sceglie lo *stimolo* come punto di partenza [...] sceglie il *movimento*. Quindi il bambino non risolve la sua scelta per mezzo di un processo diretto di percezione visiva ma attraverso il movimento, esitando tra due stimoli, con le sue dita che vagano al di sopra, movendosi da un tasto all'altro, andando fino a metà strada per poi tornare indietro" (Vygotskij, 1978, pp. 56-57).

Una riflessione ripresa da Bruner: "la scelta che guida l'azione non è meno reale dell'azione che ne deriva. I principi di scelta devono essere spiegati come una forma di azione mentale" (Bruner, 1986, p. 117). È il bambino che, avendo di fronte a sé ciò che lo attrae, decide su che cosa impegnarsi. Alla fine sarà appagato e felice perché ha lavorato su qualcosa che egli stesso ha scelto (Montessori, 1948).

Nel corso di questi giochi ed esplorazioni, attività ludiche o ludiformi, si possono metter in atto condotte ripetute: togliere-mettere, impilare, infilare, allineare, far rotolare, dividere, associare, far cadere, aprire e chiudere, svitare-avvitare, suonare, ecc., attraverso le quali i bambini possono scoprire le qualità e le proprietà degli oggetti, compiere misurazioni e confrontare volumi, formulare nuove ipotesi sulle proprietà dei materiali. I bambini partono in genere "spontaneamente" da ciò che è più semplice: prima avvitare e poi svitare, prima aprire e poi chiudere, oppure prima togliere e poi mettere. Si osservano anche condotte ricorsive: dall'unirli, raggrupparli, per poi sparpagliarli, per poterli nuovamente raggruppare, impilarli per poi smontarli, distruggere la forma creata per poterla ricostruire.

I giochi di esplorazione e manipolazione dei materiali "fluidi", come la farina ma soprattutto l'acqua, sono emblematici del bisogno di misurarsi con l'esperienza della continuità: la fluidità dell'acqua la rende infatti un elemento continuo, che non può spezzarsi né disintegrarsi. Interpretato in chiave psicoanalitica: una conferma che ciò che è stato rotto a causa dei propri impulsi aggressivi può ricostituirsi e reintegrarsi (Dolto, 1981).

Con questi materiali si attuano iniziali attività di travaso che portano a sperimentare concetti importanti della realtà: riempire ovvero saturare la capienza di un contenitore e svuotare, cioè “creare il vuoto”.

Ma emerge anche un “far per finta”: un esempio classico è quello del fare torte di sabbia o farina con le formine.

L'importanza del mettere i bambini nella condizione di poter fare da sé, di “muoversi in libertà” e di mettere in atto strategie competenti fin da piccolissimi, viene molto sottolineata nelle intuizioni e pratiche pedagogiche collegate all'esperienza di Lóczy.

“L'attività principale di questi bambini [otto dai 7 ai 12/14 mesi n.d.r.] è arrancare, camminare a quattro zampe e, per i più piccoli, alzarsi e muoversi cercando appoggi. Per questo motivo sono divisi in due sottogruppi per non intralciarsi a vicenda. Liberissimi nei loro movimenti, questi bambini assumono posizioni svariate e adottano i modi di muoversi che sono loro più congeniali. La loro evoluzione su questo piano presenta notevoli differenze. È interessante notare che se alcuni bambini giocano seduti, altri non lo fanno e stanno in piedi prima di imparare a sedersi: gli adulti non li fanno mai sedere perché essi non sono ancora in grado di controllare questa posizione e solo in seguito la scoprono e vi ricorrono. Le interazioni fra i bambini di questo gruppo sono già più importanti e più chiaramente determinate dal loro desiderio che non dal caso dei loro spostamenti” (David e Appell, 1973, p. 71).

Nel processo verso la “costruzione del reale”, Piaget colloca nel V stadio (dai 12 ai 18 mesi) la conquista che porta il bambino ad attribuire agli oggetti esterni una permanenza e a pensarli inseriti in un contesto di relazioni spazio-temporali e causali. Rispetto alla categoria dello spazio, il bambino dimostra di avere coscienza sia dei propri spostamenti, sia dei rapporti spaziali degli oggetti tra di loro. Alcune condotte evidenziano questi interessi del bambino: modifica la posizione degli oggetti e ne osserva gli spostamenti che ne derivano, sovrappone gli oggetti per studiarne l'equilibrio. Gli oggetti vengono sottoposti ad uno “studio sperimentale”: i cambiamenti vengono introdotti in modo sistematico e il bambino ne osserva ogni volta gli effetti.

La maturazione e l'acquisizione di capacità motorie che nel secondo anno di vita portano il bambino ad esplorare sempre più lo spazio con il corpo, gattonando e camminando, assumono un ruolo determinante anche nel gioco. Dopo l'anno, l'interesse del bambino verso il movimento e l'esplorazione dello spazio circostante si accentua; le sue crescenti abilità in questo campo lo rendono sempre più abile ad esempio nel sostenere e trasportare oggetti pesanti o nell'arrampicarsi con una presa sempre più sicura. Osservando i bambini, si rileva la tendenza a infrangere le leggi di gravità, a superarle: ad esempio arrampicandosi su sedie e scalini. Se i bambini hanno la possibilità di fare da soli, sin da quando sono piccoli, imparano a muoversi con una buona coordinazione e armonia, imparano a valutare il rischio e a trovare autonomamente una mediazione tra la voglia di sperimentare e la prudenza (Pikler, 1988).

I giochi di movimento si traducono nella ricerca dell'equilibrio, del corpo nello spazio, degli oggetti tra loro e nello spazio. Rotolare e strisciare per terra trasmettono, attraverso il contatto, la sensazione di essere sostenuti e consentono di percepire il proprio corpo, mentre i salti o il volare in alto, come quando si è sull'altalena, creano sensazioni contrapposte: leggerezza e brivido (Caillois, 1967) e “il ritrovarsi”, il sentirsi contenuti quando si atterra (Nicolodi, 1992).

Il bambino spesso ricerca deliberatamente situazioni che contengono sfide, nelle quali possa cimentarsi in nuove imprese, che lo portano ad acquisire e consolidare nuove conoscenze, ma anche a fare nuove ipotesi sul funzionamento degli oggetti in relazione tra loro o con lo spazio:

“Fuori sulla terrazza avevo osservato un bimbo di un anno e mezzo che sollevava in alto un giocattolo piuttosto grosso e rotondo. Quando l’aveva lasciato cadere, l’oggetto aveva colpito il pavimento restando lievemente inclinato, compiendo rotazioni sempre meno accentuate fino a fermarsi completamente. Come ipnotizzato, il piccolo ne aveva seguito il movimento fino alla fine, poi l’aveva sollevato e l’aveva fatto cadere ancora. Aveva ripetuto l’operazione otto volte, rimanendo a guardare incantato. Quando aveva sollevato lo sguardo, incontrando i miei occhi, mi aveva sorriso radioso. Era rimasto fermo in piedi per qualche minuto con il pollice in bocca. ‘Eh, certo’, aveva annuito Emmi Pikler, ‘doveva rifletterci un poco’” (Strub, 1988, p. 23).

Una condotta tipica consiste nel lasciar cadere oggetti da distanze diverse, un tipico gioco di esercizio - secondo la definizione di Piaget - una sperimentazione inconsapevole del concetto di forza di gravità:

“Laurent 010(10), manipola un pezzetto di mollica di pane (senza interesse alimentare in quanto non ne ha mai mangiata e non ha l’idea di assaggiarla) e lo lascia cadere continuamente. Arriva al punto di staccarne dei frammenti che lascia cadere l’uno dopo l’altro. Ora [...] egli non fa nessuna attenzione all’atto di abbandonare, mentre segue con gli occhi con grande interesse [il pezzetto n.d.r.]: in particolare lo guarda a lungo una volta che sia caduto e se può lo raccoglie” (Piaget, 1936, p. 303).

È possibile assegnare a queste condotte ludiche anche una valenza emotiva, una rappresentazione dei problemi che il bambino sta affrontando con sempre maggior consapevolezza, “la paura di perdere l’oggetto d’amore”: le esperienze di distanziamento/differenziazione dall’adulto (Mahler *et. al.*, 1975). La valenza del gioco, che ha carattere di finzione, consente al bambino di sperimentare queste situazioni in modo “mediato”.

“Mentre nella realtà è il bambino a sentirsi ‘lasciato andare’, il gioco offre la possibilità di riacquistare il controllo delle situazioni connesse alla separazione; nel gioco è lui che lascia andare gli oggetti, che decide quando farlo, sperimentando e assicurandosi, emotivamente e cognitivamente, che gli oggetti lanciati non sono definitivamente persi e scomparsi, ma possono tornare. In questo senso il gioco rievoca le esperienze di separazione e aiuta il bambino a recuperare un senso di efficacia e padronanza. A tale proposito, si possono individuare analogie tra queste prime condotte e l’attrazione che il gioco del nascondino esercita - nei suoi diversi livelli di strutturazione e nelle sue molteplici varianti - anche sui bambini più grandi: mette in scena la paura della separazione e il desiderio di ricongiungersi, riguarda la scoperta del sé e dell’altro. Spesso i bambini fanno il gioco del chiudere e riaprire gli occhi o volgere la testa dall’altra parte per far scomparire le cose; anche attraverso queste condotte il bambino esplora il rapporto io-mondo, indaga la distinzione tra me e non me; il nascondino è quindi un gioco di fondamentale importanza per la costruzione del Sé. E la incessante ripetizione che contraddistingue queste condotte ludiche segnala lo sforzo di trovare soluzioni a interrogativi filosofici fondamentali” (Braga e Morgandi, 2012, p. 66).

Il gioco del cucù, precursore del “nascondino”, costituisce una delle più universali e diffuse interazioni giocose tra l’adulto e il bambino. Dal punto di vista affettivo, il cucù può essere considerato una metafora delle esperienze di separazione-ritrovamento, un’occasione per “fare le prove” del distanziamento nell’ambito protetto della finzione: un gioco che contiene regolarità, ma anche varianti che - come ha sottolineato Bruner - l’adulto introduce con tempi e modalità calibrati sulla capacità del bambino di tollerare l’incertezza, il dubbio (ingredienti utili alla creazione di *suspence* necessaria in questo gioco). Il copione ludico di questo gioco lo rende un allenamento al gioco di finzione: si fonda infatti sulla capacità del bambino di sapere che l’adulto (o il contesto nel caso sia il bambino ad essere nascosto) - benché temporaneamente invisibile - non è scomparso definitivamente (in tal modo il bambino giocando al cucù si allena ad acquisire e consolidare questa consapevolezza). La tenuta della cornice ludica in questo gioco è correlata anche al grado di padronanza della “permanenza dell’oggetto”. Per molti aspetti, inoltre, la dinamica del gioco del cucù è simile a quella del gioco del rocchetto, descritto e analiz-

zato da Freud nelle sue valenze simboliche di espressione e rielaborazione di emozioni e vissuti legati alla separazione del bambino dalla madre. In questo senso viene interpretato come un'importante conquista culturale del bambino: la rinuncia istintuale compiuta consentendo alla madre di andarsene senza protestare, compensando queste brevi separazioni attraverso la messa in scena della scomparsa e del ritorno degli oggetti che aveva a portata di mano. Freud ipotizza che il bambino metta in atto questo copione ludico per padroneggiare meglio la situazione, trasformando un'esperienza subita in una nella quale assume un ruolo attivo. Sul piano dell'intersoggettività, si tratta di un'occasione importante per lo sviluppo del linguaggio e della competenza comunicativa, come è ben evidenziato nella ricerca condotta da Bruner e Sherwood (1976). Il cucù costituisce "un'opportunità per esplorare come fare le cose con le parole" (Bruner, 1983, p. 38). Questo gioco contiene infatti un sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio: è di fatto una miniprotoconversazione che allena anche all'alternanza dei turni. Si tratta infatti di un gioco che ha una "sintassi" e delle regole che lo caratterizzano e che il bambino apprende mentre lo sperimenta. Rifacendosi a Lurja, Bruner sostiene che il bambino si allena a "portare l'azione 'impulsiva' sotto il controllo del linguaggio". Tale competenza si evidenzia ad esempio nel passaggio dalla fase del voler afferrare subito l'oggetto celato (a 6 mesi) a quella in cui il bambino è in grado di trattenersi e punteggia i punti salienti del gioco con sorrisi e vocalizzi, fino alla fase della partecipazione perfettamente sintonizzata all'età di un anno. Nel corso di questo gioco l'adulto attua una funzione di *scaffolding*, come ben evidenziato da Bruner nella ricerca su bambini dai 6 ai 15 mesi con le loro madri; in particolare è stato osservato che le madri avviavano il gioco nascondendo prima l'oggetto, poi il loro volto e solo alla fine il volto del bambino, come per dargli modo di "abituarsi/familiarizzare" con questa situazione prima di esporlo alla variante forse più densa di *suspence*: quella in cui è il volto del bambino ad essere celato. Ciò dimostra la sensibilità dell'adulto verso quella che si presume essere la capacità del bambino di cogliere la linea di demarcazione tra "realtà" e "finzione".

Nel gioco del cucù il bambino acquisisce progressivamente un ruolo più attivo e intorno ai 15 mesi è in grado di gestire una variante del copione precedente: si nasconde dietro a dei mobili e il successivo riapparire è accompagnato dalla vocalizzazione "boo...". In questa situazione si verifica un'inversione delle parti: è il bambino ora a controllare le sequenze del gioco mentre la madre è lo spettatore. A questo punto il bambino padroneggia le azioni che producono e modulano la dinamica della scomparsa e la ricomparsa, il gioco del cucù evolve quindi nel gioco del nascondino e il bambino estende il copione del gioco agli oggetti. Il gioco ricorsivo del nascondere e ritrovare esercita il potere illusorio di far tornare ciò che è assente, allena l'attitudine alla ricerca e istituisce la fiducia nel fatto che gli oggetti temporaneamente fuori dal campo visivo ricompariranno intatti.

Nei giochi dei bambini, in particolare nel secondo anno di vita, sono evidenti passaggi interessanti e fluidi dal gioco di esercizio al gioco di finzione.

Alcuni essenziali accessori nell'angolo dei travestimenti, come cappelli e foulard utilizzati per la loro funzione (non simbolicamente, ma con un uso funzionale, proprio), possono essere interessanti anche perchè inducono i bambini a usare lo specchio per osservarsi dopo averli indossati. Si tratta di una condotta interessante per la costruzione dell'identità e, forse, non nel travestirsi per impersonare un ruolo. Pare quindi adeguato per l'età di questi bambini offrire pochi oggetti molto connotati, al fine di promuovere e

sostenere gli accenni del gioco del travestimento. Nel bambino che si guarda allo specchio si possono cogliere segnali del riconoscimento di sé denotato dal sorriso e dall'appoggiare la fronte allo specchio, che indicano curiosità verso il processo del rispecchiamento, una competenza probabilmente ancora da consolidare per i *toddlers* mentre, verso i due anni, il riconoscimento davanti allo specchio sembra compiuto: ne è un esempio il criterio dell'autodesignazione e della "macchia", ovvero il gesto di toccare sul proprio viso la macchia che il bambino scorge riflessa (apposta a sua insaputa dal ricercatore). In questa fase, inoltre, c'è una sperimentazione dei movimenti con tutto il corpo davanti allo specchio: smorfie, mimica, oscillazioni del corpo.

Nella teoria piagetiana, la fase di transizione dal gioco di esercizio al gioco simbolico si colloca nel V stadio dell'intelligenza senso-motoria (dai 12 ai 18 mesi) ed è costellata da microevoluzioni che caratterizzano il percorso dal rituale ludico al simbolico.

Questa fase di passaggio - dal gioco di esercizio al gioco simbolico - è caratterizzata dall'emergere dei rituali ludici che gradualmente assumono le caratteristiche di schemi simbolici. Le condotte funzionali vengono prodotte in un contesto non abituale (portare alla bocca un cucchiaino vuoto, pettinarsi ecc.), ovvero sono decontestualizzate, inizialmente in uno schema autoriferito/autosimbolico, cioè che il bambino agisce su se stesso. Non è ancora il simbolo ludico perché non c'è ancora consapevolezza della finzione, è una sorta di "simbolo in azione".

Un riferimento utile, a questo proposito, è la distinzione introdotta da Piaget tra "*indici percettivi*" (parti o caratteristiche di oggetti o effetti da essi causati) con funzioni di significanti per gli schemi senso-motori e "*simboli*" che, al contrario, sono differenziati, cioè sono strumenti di rappresentazione che producono una progressiva autonomia: dalla imitazione diretta a quella differita sono fonti di significanti differenziati, individuali, simbolici.

L'uso funzionale dell'oggetto in una situazione decontestualizzata viene considerata una prova dell'uso simbolico dell'oggetto e conferma la capacità di riconoscere il significato culturalmente determinato di un certo oggetto. Questa fase si caratterizza per i gesti "ambigui" che si collocano tra rituale ludico e gioco simbolico, tra esplorazione delle proprietà fisiche degli oggetti e il riconoscimento/individuazione della sua funzione sociale. (Musatti e Mayer, 1987; Musatti, 1993; Bondioli e Savio, 1994; Savio, 2007).

## **2.6 Spazi, oggetti e materiali**

### ***2.6.1 Caratteristiche dello spazio che promuovono il benessere, le relazioni, l'esplorazione, la conoscenza***

*Gli studi sullo spazio nei contesti educativi per l'infanzia e le famiglie*

I Centri per Bambini e Famiglie, nati a distanza di quasi due decenni dai nidi comunali, hanno fatto generalmente riferimento a questi servizi, più tradizionali e consolidati, per l'organizzazione dello spazio e dei materiali, soprattutto per le proposte dedicate ai bambini, mentre alcune modifiche/reinterpretazioni sono state introdotte in base alle specificità di questi centri, in particolare la compresenza di bambini e adulti, che ha portato all'allestimento di spazi adeguati alle esigenze diverse e complementari di piccoli e grandi. La presenza di adulti familiari ha portato a inserire arredi a "loro misura" (come

ad esempio le sedute), o spazi a loro dedicati (come ad esempio l'angolo/il tavolo del caffè); a predisporre spazi per le *routines* che scandiscono la giornata, come ad esempio "l'angolo delle canzoni", di dimensioni adeguate ad accogliere bambini e adulti insieme. L'organizzazione degli spazi traduce le funzioni di un servizio, comunica e veicola implicitamente l'assunzione di abitudini e regole di convivenza (Selmi, 1995), inoltre favorisce od ostacola l'individuazione di "un proprio posto" nel quale sentirsi a proprio agio, una collocazione che non è solo fisica ma è anche espressione simbolica di una "collocazione sociale". "Perché questo accada spontaneamente, sia cioè 'nella logica delle cose', il servizio si deve presentare come uno spazio a misura sia dei bambini sia degli adulti, uno spazio che trasmetta ad entrambi la sensazione di essere attesi e accolti" (Mantovani *et al.*, 1999, p. 78).

Nella riflessione pedagogica ed educativa dei servizi per l'infanzia, il tema dello spazio ha acquisito progressivamente importanza e centralità, anche a seguito degli studi e ricerche che hanno contribuito a delineare "una pedagogia degli spazi" (Malaguzzi, 1984; 1995; Galardini, 2003), ormai parte essenziale della pedagogia dei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie:

"gli spazi sono curati, sicuri, rispecchiano nella scelta dei colori, dei materiali, degli arredi, nella ricerca estetica e di educazione del gusto, nel tentativo di coniugare contenimento e allegria, un pensiero profondo sui bambini e sulle bambine. Spazi di gioco, spazi di cura, spazi di esplorazione, spazi di lavoro e concentrazione, spazi di intimità, spazi di convivialità. Sono spazi accoglienti e abitati dagli adulti e dai bambini, vissuti, pratici e colti al tempo stesso, che parlano del valore dell'infanzia e del lavoro necessario per educare, dell'ordine necessario, della personalizzazione di quanto è comune" (Mantovani, 2006, pp. 76-77).

"La disposizione ambientale dei luoghi di svolgimento del processo educativo, e la loro strutturazione architettonica, si pongono come variabili formative dalle quali non è possibile prescindere in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico" (Massa, 1986, p. 216).

Tuttavia, come sottolinea Becchi (2002), la consapevolezza della stretta interdipendenza tra il progetto educativo e l'organizzazione degli spazi è una conquista piuttosto recente. Le sollecitazioni di alcuni grandi protagonisti della pedagogia, che hanno considerato gli spazi e i materiali come elementi centrali del pensiero pedagogico e dell'azione educativa - pensiamo a Froebel, Dewey e le scuole attive, le sorelle Agazzi, ma soprattutto Montessori -, hanno avuto una ricaduta nei servizi educativi per l'infanzia, soprattutto in questi ultimi decenni: molte indicazioni contenute nelle loro opere sono state accolte e reinterpretate dalla ricerca sviluppata nei servizi e nelle scuole dell'infanzia, che hanno confermato l'influenza profonda dell'organizzazione dello spazio e dei materiali sull'esperienza dei bambini.

L'allestimento dello spazio è funzionalmente connesso agli assunti pedagogici che informano le pratiche quotidiane e regolano i processi educativi, traduce ed esprime le rappresentazioni delle educatrici, sia riguardo ai bisogni e agli interessi dei bambini (e degli adulti), sia riguardo alle idee sui processi di apprendimento. In sintesi - come afferma Gandini a proposito dell'approccio di Reggio Children - lo spazio "riflette una cultura dell'infanzia (e costituisce) un elemento essenziale di un progetto educativo" (Gandini, 1995, p. 235). Nello spazio - ci dice Malaguzzi - "si riflettono i pensieri, i valori, le attitudini di chi lo progetta e di chi lo abita" (Malaguzzi, 1984, citato in Edwards *et al.*, 1995, p. 244).

La concettualizzazione dello spazio come risorsa chiave dei processi educativi è confermata anche dalla sua inclusione negli aspetti che contribuiscono a definire la qualità

di un contesto educativo (Legendre, 2011). Le ricerche derivate dai lavori pionieristici di Prescott *et al.* (1972) hanno avuto un'influenza a livello internazionale nell'identificazione delle caratteristiche degli ambienti considerati di alta qualità, le quali sono state ricomprese successivamente in strumenti di valutazione (Harms, 1992, 2006) nel dibattito relativo alla codifica di tali caratteristiche (Fenech, 2011; Fenech *et al.*, 2010).

Valutare la qualità dello spazio nei Centri per Bambini e Famiglie significa tener conto delle ricadute prodotte non solo sui bambini, ma anche sugli adulti (genitori, nonni, tate, e così via); nello specifico: monitorare se lo spazio promuove per tutti esperienze di socialità, apprendimento, benessere.

### *Le caratteristiche fisico-percettive dello spazio e la loro influenza sul benessere di bambini e adulti*

Un riferimento è costituito dal lavoro interdisciplinare di Weinstein e David (1987) che affronta il tema degli ambienti di vita dei bambini nelle sue diverse sfaccettature. Si tratta di un approccio pionieristico, che esplora da diversi ambiti disciplinari (architettura, design, psicologia, psicologia ambientale, sociologia, pedagogia) le implicazioni delle caratteristiche degli "ambienti costruiti" (istituzionali, domestici, informali) sui processi di sviluppo dei bambini. L'ottica è quella di coniugare il rapporto ineludibile che lega il progetto pedagogico con quello architettonico (Bruner, 1998), come evidenziano contributi più recenti che si collocano in questa prospettiva (Ceppi e Zini, 1998; AA.VV., 2005; Weyland, 2013; Weyland e Attia, 2015). Nello specifico, l'ambiente viene interpretato come il "mezzo primario per l'apprendimento", mentre la conoscenza sistematica dell'interazione dei bambini con l'"ambiente costruito" costituisce un riferimento per migliorare la progettazione dei *setting* per l'infanzia. In particolare, la costruzione dell'identità dello spazio e l'attaccamento ai luoghi sono visti come aspetti centrali nella vita emotiva del bambino.

Altri studi che afferiscono all'ambito dell'ecologia psicologica hanno contribuito ad ampliare ed arricchire considerevolmente l'asse concettuale, teorico e metodologico delle ricerche sugli ambienti fisici e sociali dei servizi per la prima infanzia. In Italia le ricerche di Varin (1985), svolte nella scuola dell'infanzia, hanno mostrato che situazioni di *overload* di stimoli fisici - come il rumore, l'illuminazione, il colore, la temperatura - o sociali - come il sovraffollamento - dei quali a volte si è solo parzialmente consapevoli, possono causare comportamenti aggressivi o di "ritiro" (Hall, 1966).

Alcuni contributi (Evans, 2006; Linting *et al.*, 2013; Woolner e Hall, 2010), si sono concentrati sugli effetti del rumore sul benessere e sui processi di apprendimento. Nello specifico, lo studio di Linting, effettuato in alcuni servizi per la prima infanzia, conferma che il livello, ma soprattutto la variabilità del rumore presenti in un contesto, costituiscono aspetti che influenzano il benessere del bambino.

Nei servizi di compresenza (bambini e adulti) il rumore rischia di provocare l'uso di toni di voce progressivamente più alti che, incrementando la confusione, non facilitano la comunicazione.

Studi empirici esaminano altre caratteristiche dell'ambiente fisico come i colori, le pareti, gli spazi verticali e i loro effetti sullo sviluppo (Read, 1999).

I bambini possiedono sensibilità e competenze percettive che permettono loro di discriminare la realtà attraverso l'interpretazione del linguaggio spaziale polisensoriale che coinvolge sia i sensi a distanza (vista, udito e odorato), sia quelli immediati come il tatto che, come gli altri sensi, è elemento costitutivo del pensiero, come viene sottolineato in un interessante contributo interdisciplinare relativo all'esperienza dei nidi e delle scuole di Reggio Emilia (Ceppi e Zini, 1998). Si tratta di competenze percettive promosse attraverso una "scenografia ambientale" (Rinaldi, 1998) che consideri con attenzione i diversi aspetti che compongono uno spazio, a partire dalle sue qualità sensoriali: la *luce* (naturale, artificiale, mono/policromatica) nelle sue diverse dimensioni percettive ed emotive come la visibilità, l'immagine estetica, la sensazione dello scorrere del tempo, che contribuiscono a creare ambientazioni diverse (Barbara, 2000); il *colore* (in dialogo con la luce) degli elementi architettonici strutturali e degli arredi, che è culturalmente determinato e rimanda all'idea di bambino di chi lo progetta; il *livello sonoro*, che ha implicazioni sulla comunicazione, le relazioni, il benessere e la concentrazione.

Un criterio per organizzare lo spazio nei servizi educativi è la suddivisione in luoghi/angoli delimitati mediante arredi, tende, tappeti e caratterizzati da materiali che comunicano le funzioni principali per i quali sono stati pensati, ma al tempo stesso assegnano un ruolo attivo ai soggetti che li frequentano, lasciando aperte possibili interpretazioni. Nei servizi di compresenza lo spazio dovrebbe essere commisurato agli adulti e ai bambini, articolato in locali di dimensioni diverse che possano essere - a seconda delle esigenze - chiusi o in comunicazione, che prevedano alcune destinazioni d'uso prevalenti: per gli adulti e i bambini insieme, per gruppi di bambini (ad esempio un locale per le attività), per gruppi di adulti (ad esempio la stanza del caffè/riunioni).

Lowman e Ruhmann (1998) delineano un ambiente caratterizzato da spazi "semplici e sensazionali" allo stesso tempo attraverso un *Multi-"S" Approach*, ovvero: semplicità/essenzialità degli arredi; ricchezza di richiami sensoriali (seppur evitando un *sensory overload*); una varietà interessante di oggetti e di immagini realistiche con un chiaro rapporto figura-sfondo; specchi collocati in posti consueti ma anche sorprendenti. In sintesi: un ambiente stimolante, provvisto di una varietà appropriata di sfide adeguate ai diversi livelli di capacità (quindi sfide realistiche e non frustranti o noiose) colte attraverso l'osservazione individualizzata. I materiali dovrebbero essere caratterizzati da un appropriato grado di novità e complessità, così che i bambini possano mantenere l'interesse. Altre caratteristiche sono la stabilità dei materiali, che dovrebbero rimanere a disposizione con continuità nel tempo ed essere rinnovati lentamente, ponendo attenzione ai bisogni, agli interessi e alle capacità dei bambini, oltre alla sicurezza e all'igiene. Nell'angolo simbolico arredi che si aprono e chiudono anche per "esercitare" o consolidare il concetto di permanenza dell'oggetto e che richiamino scenari domestici.

I bambini sanno cogliere l'essenza e attribuire identità ai luoghi in cui vivono attraverso la costruzione di relazioni empatiche con gli oggetti, gli artefatti, gli elementi percettivi e architettonici che caratterizzano ciascun luogo. Durante le loro esplorazioni e interazioni con l'ambiente fisico, indagano le qualità polisensoriali degli elementi che incontrano: la sonorità e la matericità degli oggetti, le *texture*, la luce, l'ombra, le altezze, i volumi.

Nella valutazione dell'allestimento di uno spazio, va inoltre tenuto presente che un ambiente si completa, anche percettivamente, quando diventa abitato, quindi con l'aggiunta e l'interazione di movimenti, colori, rumori, suoni, odori portati da chi lo frequenta: le educatrici, i bambini e gli adulti che li accompagnano.



Suggerimenti importanti per il significato che gli spazi possono rivestire per i bambini (e gli adulti) nei Centri per Bambini e Famiglie, derivano anche da studi e ricerche svolti nell'ambito della Psicologia ambientale, ad esempio in relazione al concetto di attaccamento ai luoghi. In particolare, nel corso dell'infanzia i luoghi di attaccamento privilegiati sono i luoghi dei giochi, che sono ritenuti importanti per lo strutturarsi dell'identità personale e sociale. La ricchezza e l'intensità del legame che si crea con questi luoghi, infatti, soddisfa bisogni psicologici importanti di socialità e di appartenenza, e partecipa ai processi di definizione e rappresentazione di sé. I luoghi assumono, con il tempo e attraverso le esperienze che in essi si verificano, un significato soggettivo, cioè il senso del luogo, che costituisce l'esito dell'integrazione tra le caratteristiche oggettive del contesto e l'esperienza (propriamente cognitiva, emotiva e sociale) che il soggetto fa al suo interno (Gallino, 2007). La Psicologia ambientale può avere diversi "punti di contatto" con aspetti relativi allo spazio dei servizi educativi dell'infanzia. In particolare, lo studio di Campos (Campos *et al.*, 2008) individua possibili integrazioni tra la Psicologia ambientale e la Psicologia dello sviluppo a partire dalla ricerca empirica sull'organizzazione degli spazi nei servizi educativi per l'infanzia, in connessione con la Scala di Valutazione Harms (2006), ed evidenzia che la pianificazione di uno spazio educativo con un elevato livello di qualità, si traduce in un ambiente che promuove lo sviluppo dell'identità personale e sociale, competenza e autonomia, senso di sicurezza e fiducia, opportunità di relazioni sociali ma anche di privacy: si tratta di funzioni che si ritrovano anche nel paradigma teorico della Psicologia ambientale (Stokols e Altman, 1987; David e Weinstein, 1987; Baroni, 2004; Gallino, 2007).

L'attaccamento ad un luogo richiama il concetto di spazio abitato che, già a partire dall'etimologia del verbo abitare, rimanda all'idea di uno spazio che "sentiamo" di possedere, che ci rassicura e ci protegge. Abitare, come ci ricorda Galimberti, è sentirsi accolti da uno spazio in cui ci sentiamo ospitati, fra cose che parlano del nostro vissuto: "abitare è sapere dove deporre l'abito, dove sedere a mensa, dove incontrare l'altro" (Galimberti, 1979). Sono esempi che evocano le pratiche dei Centri per Bambini e Famiglie: "il cambiare le scarpe" all'ingresso, deporre le proprie cose in un luogo personale all'interno di uno spazio comunitario, sedersi a tavola in gruppo per la merenda o il caffè, scandiscono la giornata. Si tratta di situazioni che, vissute nella continuità della frequenza al servizio, possono costruire il senso del luogo, dare l'idea di abitare quello spazio ai bambini e agli adulti familiari.

In riferimento alle funzioni sociale ed educativa che caratterizzano i Centri per Bambini e Famiglie, possiamo pensare che un'adeguata organizzazione degli spazi può contribuire a renderli ambienti ristoratori (Epstein, 1983), che promuovono una regolazione emotiva, favoriscono relazioni sociali significative, conviviali, rispettose delle diverse esigenze e sensibilità personali.

Abitare un luogo significa attribuire un senso alle esperienze che in quel luogo si vivono, investire di significato gli oggetti che si trovano al suo interno, sottraendoli all'anonimato di "cose comuni" e questo è, forse soprattutto per i bambini, un processo delicato, in particolare per un bambino piccolo che investe gli oggetti di sensazioni, emozioni e significati a partire dal loro utilizzo. Come sottolinea Schmidt (2011), l'individuazione di un "*place/posto*" avviene quando lo spazio ha acquisito particolari significati attraverso le interazioni delle persone con/in quello spazio.

La funzione sociale dell'organizzazione dello spazio, sottolineata da Hall (1966), viene riferita da Boris (1971, p. 54) ai contesti educativi e scolastici. In particolare, la disposizione degli arredi e la gestione degli spazi costituiscono “degli indicatori in senso sociale dell'evento educativo”, in quanto influenzano (favorendole o ostacolando) le interazioni tra chi è presente in quello spazio.

Nello specifico, l'organizzazione degli ambienti nei Centri per Bambini e Famiglie dovrebbe tener conto dell'architettura relazionale che caratterizza questi servizi, promuovere attraverso un'articolata e flessibile suddivisione dello spazio (ad esempio con la creazione di luoghi di dimensioni differenti) le interazioni tra bambini, tra adulti, tra bambini e adulti, con le educatrici, la formazione di un piccolo ma anche di un grande gruppo, situazioni comunitarie ma anche di privacy. Un utile riferimento sono a questo proposito gli studi sulla prossemica (Hall, 1966). La presenza di molteplici relazioni interpersonali che si collocano in aree prossemiche diverse, necessita di una configurazione dello spazio che sia funzionale alle diverse esigenze dei bambini e degli adulti che frequentano questi servizi. Ad esempio, si possono prevedere angoli di gioco adatti ad “ospitare” contemporaneamente diverse coppie adulto-bambino, dimensionati per garantire “distanze personali” modulabili senza “costringere” a prossimità strette che, laddove non scelte, possono creare disagio e desideri di fuga. La stessa attenzione può essere riservata alla collocazione e alla dimensione delle sedute, in particolare quelle per gli adulti che, forse più dei bambini, hanno bisogno di tempo per conoscersi prima di sentirsi a proprio agio seduti in prossimità, ad esempio su uno stesso divano.

I luoghi sono costruiti, interpretati, concepiti o immaginati attraverso le diverse modalità con le quali le persone abitano lo spazio, nel corso di *routines*, attività, situazioni non strutturate, interazioni sociali e personali e, se è vero che i bambini sono molto sensibili a questi aspetti (Prochner *et al.*, 2008), non va dimenticato il valore di “riferimento sociale” che l'adulto ha per il bambino. L'adulto familiare, quindi, non dovrebbe avere la sensazione di svolgere solo la funzione di “accompagnatore”, ma il bambino e l'adulto insieme dovrebbero sentirsi pensati e accolti nel servizio e riuscire a “farlo proprio”, nel senso di sviluppare un senso di appartenenza e familiarità.

È importante sottolineare che lo spazio per il bambino non è definito dalle dimensioni geometriche, ma prima di tutto dalla dimensione emotiva, come sottolinea Bulgarelli:

“Non c'è uno spazio oggettivo ma ci sono molti spazi vissuti, plasmati dai ricordi, dalle emozioni, dai costumi e dai modelli cognitivi delle persone che li abitano. [...] Per il bambino lo spazio è prevalentemente uno spazio vissuto emotivamente [che] si estende e si contrae, si allontana o si avvicina, è pieno o è vuoto in funzione soprattutto delle emozioni, dei desideri e delle azioni del soggetto. [...] Per l'adulto lo spazio è prevalentemente uno spazio geometrico” (Bulgarelli, 1999, pp. 23-24).

Interessanti risultano a questo proposito gli studi sulle opportunità che lo spazio offre quando il bambino cammina da solo, in relazione anche a come si orienta e vive lo spazio geometrico. Il concetto di “spazio vissuto” nei *setting* per bambini piccoli è oggetto di un articolato dibattito all'interno di diverse discipline. Lo spazio comporta molto di più della dimensione architettonica, è infatti anche socialmente costruito attraverso l'esperienza. È costituito da relazioni sociali, non è stabile o statico, ha una geometria sempre mutevole, “*an ever-shifting social geometry*” (Thrift, 2006). Le sue dimensioni e coordinate sono molteplici e fluide, includono simboli, artefatti, pratiche, reciproche influenze e potenziali relazioni (Harrison e Sumsion, 2014).

È un concetto che richiama il pensiero di Merleau-Ponty, che fa riferimento allo spazio soggettivo caratterizzato da qualità come prossimità, connessione, separazione, accessibilità, ed è particolarmente influenzato dalla cultura e dai significati attribuiti. Dal punto di vista evolutivo, “lo spazio è dinamicamente connesso con il movimento e lo sviluppo” (1962, p. 426); per esempio lo spazio vissuto per un bambino che ha imparato a gattonare offre *affordances* (Gibson, 1979) diverse rispetto a quando il bambino era meno capace di muoversi nello spazio. Simms (2008, p. 27), da un punto di vista fenomenologico, sostiene che “la spazialità è inscritta nei nostri corpi e nelle nostre essenze” attraverso i sensi, i desideri, le curiosità e che sono questi aspetti a sollecitare i bambini piccoli, i *toddlers*, a muoversi nell’ambiente circostante. Per loro gli spazi diventano vissuti, cioè sono spazi di azione, esplorazione e scoperta.

Il risultato è lo spazio vissuto che viene continuamente formato da ogni bambino attraverso e nel corso delle interazioni con il suo ambiente. Questo comprende tutti gli oggetti animati e inanimati con cui il bambino entra in contatto, da cui è influenzato o può essere influenzato, per esempio le interazioni con altri bambini o con gli adulti, il *curriculum*, le opportunità che gli vengono offerte, oggetti, attività, esperienze, contesto culturale e sociale.

Rutanen (2014), in uno studio sui servizi per l’infanzia in Finlandia, fa riferimento al concetto di “spazialità triadica” di Lefebvre (1991) che comprende lo spazio vissuto, lo spazio percepito, lo spazio concepito e le vie attraverso cui questi differenti tipi di spazio sociale sono prodotti e stanno in relazione tra loro. Questo costrutto teorico viene utilizzato come chiave euristica per esaminare i servizi educativi dalla prospettiva dello spazio: come le educatrici strutturano e definiscono l’organizzazione dello spazio, quanto implementano l’utilizzo autonomo da parte dei bambini, come conciliano le esigenze dei bambini (gioco libero, bisogni e interessi individuali) con gli aspetti istituzionali/organizzativi (l’alto grado di routinizzazione e di attività collettive) e quali sono le possibilità o gli ostacoli che i bambini incontrano nell’interazione con e in questi spazi di vita quotidiana.

Questo contributo di Rutanen presenta uno studio di caso, con l’analisi di alcuni episodi che mostrano la produzione di “spazi sociali” negli eventi di gioco libero tra bambini da 1 a 3 anni, con un particolare approfondimento sugli spazi vissuti dai *toddlers*. È focalizzato sulla costruzione di significati tra bambini, sui processi di trasformazione da iniziative e attenzione reciproca a interazioni più articolate (ad esempio attraverso la negoziazione su scambi di oggetti, l’interpretazione del possesso degli oggetti in uno spazio comunitario), sull’articolazione di giochi di finzione a partire dall’imitazione. In questi scambi “la proprietà degli oggetti comuni condivisi è temporaneamente negoziata come pure le relazioni di potere che definiscono lo spazio vissuto, cioè, il contenuto delle produzioni spaziali che stanno prendendo forma” (Rutanen, 2014, e-book, traduzione di chi scrive). Lo spazio sociale è caratterizzato da vari “ritmi” negli spostamenti di gruppo (movimento, approccio-distanziamento, incontri) e individuali (ritmi biologici e iniziative). Questi ritmi agiscono in parallelo. Lo studio evidenzia la “territorialità” delle pratiche e delle interazioni tra i bambini, sottolinea quanto le azioni dei bambini e la costruzione di significati sono sostenuti dall’organizzazione dello spazio e dei materiali. In particolare, è grazie alle *affordances* (Gibson, 1979) dei materiali che i “luoghi/posti del gioco” vengono creati nel corso delle interazioni tra i bambini.

Molti studi che si collocano nell'ambito della teoria ecologica di Bronfenbrenner, considerano in modo trasversale le interazioni tra i bambini e il contesto fisico, in particolare a livello di microsistema, ovvero il livello in cui avvengono le esperienze direttamente vissute dal bambino.

Queste esperienze si definiscono anche attraverso le caratteristiche fisiche e materiali del sistema stesso, in correlazione ai ruoli, alle interazioni e attività del bambino e delle altre persone presenti nel contesto. Nello specifico, il ruolo delle educatrici risulta determinante nel rendere il contesto fisico invitante, pieno di possibilità, o al contrario di inibizioni e divieti, e contribuisce nel sostenere o frenare il coinvolgimento attivo del bambino nelle interazioni che in quel contesto si possono creare.

Il ruolo cruciale svolto dall'educatrice nella preparazione, presentazione e cura dello spazio e dei materiali, si trova sottolineato in modo approfondito e diffuso nel pensiero di Montessori. Nei contesti educativi che pongono attenzione alla qualità del contesto fisico, gli oggetti e i materiali messi a disposizione dei bambini vengono considerati come "il terzo educatore" (Mantovani, 2007, p. 1117).

Gli studi - da quelli pionieristici (Legendre, 1986) a quelli più recenti (Legendre, 2011; Musatti e Mayer, 2011) - che hanno indagato le correlazioni tra la configurazione dello spazio e le relazioni tra bambini e bambini-educatori (le interazioni, i raggruppamenti, l'orientamento sociale nello spazio), forniscono evidenze all'idea che gli effetti dell'organizzazione dello spazio sulle interazioni tra bambini sono un fattore mediato dal comportamento delle educatrici. Tra gli studi che hanno indagato l'influenza della disposizione degli arredi e dei giochi sul comportamento dei bambini, alcuni contributi hanno considerato in specifico la variabile degli spazi aperti e chiusi (non delimitati vs. delimitati) nelle zone di gioco e attività dei bambini, soprattutto nel nido (Legendre, 1986; Legendre e Fontaine, 1991; Moore, 1987; Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira, 1993; Meneghini e Campos-de-Carvalho, 1997). In particolare, le interazioni tra i bambini sono state osservate più frequentemente nelle zone di gioco ben delimitate. Tuttavia, nelle zone prive di ostacoli visivi, che pertanto consentivano ai bambini di vedere l'educatrice e le sue attività (Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira, 1993; Legendre, 1987, 1989; Moore, 1986), sono stati riscontrati in maggior misura comportamenti di esplorazione, interazione sociale e cooperazione tra bambini. Questi studi confermano che un contesto fisico ben organizzato (con un alto livello di definizione delle aree di gioco) e l'accessibilità visiva dell'educatrice, concorrono nel determinare la qualità delle relazioni sociali tra bambini e le loro competenze/*performance* cognitive.

Nello studio di Moore sopra citato (1986) è inoltre emerso che i *setting* poco definiti erano anche caratterizzati da una relativa mancanza di materiali visibili e facilmente accessibili per il bambino. Questo può spiegare in parte la differenza di comportamenti rilevata in questo studio: comportamenti di esplorazione, interazioni sociali e comportamenti cooperativi vs. comportamenti competitivi.

Inoltre, correlazioni significative sono state notate tra lo stile di interazione delle educatrici (in positivo: educatrici più coinvolte con i bambini, con modalità che incoraggiano l'attività), la definizione degli spazi e i comportamenti dei bambini nel contesto. Le conclusioni di questo studio sottolineano che gli effetti della variabile del contesto fisico pos-

sono essere compresi quando studiati in interazione con le variabili del contesto sociale.

Lo studio di Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), svolto in un nido brasiliano, conferma che l'arredo spaziale semi-aperto, che agevola l'accesso visivo e il monitoraggio delle zone circostanti, favorisce le interazioni tra bambini o i comportamenti che possono precedere un contatto sociale (spettatore e comportamenti socialmente diretti) senza l'intervento diretto dell'educatrice. Contemporaneamente questo tipo di arredo favorisce il verificarsi di interazioni con l'adulto e agevola il suo ruolo rispetto ad un allestimento degli arredi che non delimita lo spazio: l'educatrice ha maggiori possibilità di rispondere ai bambini che la cercano, di osservare i loro comportamenti e stabilire un contatto più individualizzato con quelli che lo richiedono o hanno maggiore necessità della sua presenza o, ancora, di far evolvere l'attività di un piccolo gruppo di bambini. In questo modo, una disposizione spaziale strutturata con aree delimitate contribuisce a una migliore qualità delle cure fornite ai bambini nei servizi.

In uno studio recente di Legendre (2011), che esplora l'influenza dell'educatore sulle interazioni tra bambini grandi del nido (18-40 mesi) in correlazione alla variabile distanza/prossimità (2 mt.) dall'educatore all'interno dello spazio in situazioni di gioco libero, emergono aspetti diversi. La comparazione dei comportamenti sociali dei bambini, nelle due situazioni considerate, mostra che quando i bambini sono distanti dall'adulto sono maggiormente (anche in termini temporali) orientati alle relazioni sociali tra pari: le interazioni tra i bambini sono più positive, frequenti e durature rispetto alle situazioni di maggior prossimità all'educatore. In quest'ultimo caso i bambini sembrano infatti socialmente orientati più sull'adulto, che sembra essere visto come un "partner più attraente" in confronto ai pari.

Lo studio svolto da Musatti e Mayer (2011) mostra che un contesto fisico ben organizzato - in particolare caratterizzato da aree di gioco ben allestite e chiaramente definite - combinato con la presenza costante dell'educatrice, nel corso della attività supporta le interazioni sociali tra i bambini nel secondo anno di vita, in connessione con le loro caratteristiche evolutive, cognitive e motorie (l'interesse verso l'ambiente derivato dalle maggior abilità motorie, l'esplorazione delle caratteristiche degli oggetti e delle loro possibili relazioni). In particolare, la collocazione spaziale e la continuità della presenza dell'adulto sono risultate rilevanti nella strutturazione delle attività dei bambini e dei loro fuochi di attenzione.

L'accessibilità fisica e visiva dell'adulto costituisce per il bambino un aspetto importante, in particolare nel secondo anno di vita, una fase caratterizzata da desideri "ambivalenti" e complementari allo stesso tempo: distanziamento e avvicinamento; la spinta verso il mondo (Malher) e il bisogno di una "base sicura" (Bowlby), che vengono infatti agiti dai bambini, soprattutto quando sono capaci di spostarsi gattonando o camminando, e si traducono in una esplorazione dello spazio fin verso la linea *Maginot* (per usare una metafora di Bowlby), il ritornare verso l'adulto, o anche solo controllandone visivamente la posizione/presenza.

In questa prospettiva, l'organizzazione dello spazio in un servizio per bambini e adulti dovrebbe prevedere ad esempio sedute per adulti collocate a distanze differenziate rispetto alle zone allestite per i bambini: sedie e divani disposti intorno agli angoli di gioco o collocati in zone dedicate agli adulti, luoghi caratterizzati da un'accessibilità visiva o fisica modulata/modulabile in base alle esigenze individuali dei bambini, luoghi che garantiscono la tranquillità emotiva derivata dal sapere "dove" si trova il proprio adulto.

Il ruolo dell'educatrice può essere declinato in interventi di "mediazione" in risposta ai diversi bisogni dei bambini: distanziamento-riavvicinamento, esplorazione e scoperta di ambienti e situazioni nuove, attenzione e concentrazione nelle attività.

Si tratta di aspetti tra loro opposti e complementari. La tranquillità dei bambini deriva anche dal sapersi orientare nello spazio, una conquista inerente lo sviluppo cognitivo (Piaget, 1967), ma che può essere favorita anche dal senso di familiarità costruito nel tempo anche grazie ad un'organizzazione ordinata e stabile degli spazi e al poter ritrovare oggetti che già conosce, mentre il desiderio di esplorare e scoprire cose nuove può trovare sollecitazioni e risposte in oggetti e proposte che si pongono in discontinuità con quelle che il bambino trova a casa.

Lo spazio esterno può essere un'opportunità per fare esperienze diverse da quelle *indoor* (Malavasi, 2013). Le proposte dovrebbero infatti essere *situate*, ossia essere individuate e pensate, a partire dalla specificità di questo contesto, dagli elementi naturali (alberi, foglie, radici, fiori, erba,...), dagli agenti atmosferici (utilizzando lo spazio in tutte le stagioni, sperimentando con altri bambini giochi con la pioggia, con il vento, ecc.), dalle strutture che possono essere allestite per attività di movimento interessanti e avventurose (tane nelle quali nascondersi, semplici labirinti da percorrere), dagli artefatti con cui ad esempio sperimentare effetti sonori diversi. In questa visione l'*outdoor* contiene suggestioni e proposte che si pongono in discontinuità non solo con l'interno, come detto in precedenza, ma anche con quello che i bambini trovano già nei giardini pubblici. In ogni caso dovrebbe essere l'espressione della filosofia del servizio, la traduzione delle sue linee progettuali. La riflessione/discussione sulle possibili esperienze da proporre ai bambini all'esterno e il confronto tra le educatrici sulle idee di rischio, pericolo, avventura che, in merito agli spazi, possono avere idee anche molto diverse, possono diventare un'opportunità per esplicitare teorie, intenzioni e idee di bambino, attraverso il confronto su aspetti concreti e tangibili che possono promuovere consapevolezza nel gruppo educativo (Braga, 2009). In questa prospettiva, la condivisione di questi temi con gli adulti familiari può svolgere un'importante funzione educativa e culturale anche promuovendo nei genitori l'abitudine ad un maggior utilizzo dell'ambiente esterno (AA.VV., 2010; Weber *et al.*, 2014). In generale tale condivisione può essere coerente e costruttiva perché parte da una base di punti espliciti, elaborati dal gruppo educativo; può promuovere un confronto sereno e franco, rispettoso dei diversi ruoli, che tuttavia non assegna agli adulti "accompagnatori" una parte marginale. Al di là delle decisioni che forse alla fine competono più alle educatrici, il confronto in sé rappresenta l'occasione per discutere sui bambini, sulle loro capacità e sulle opportunità che i diversi contesti, in modo complementare, possono offrire loro.

### **2.6.2 Materiali, oggetti, artefatti: tipologie, caratteristiche, allestimento e gestione**

L'allestimento di un contesto educativo richiede un'attenta riflessione sulle tipologie e la quantità di materiali da offrire ai bambini. La scelta degli oggetti e degli artefatti da collocare nei diversi luoghi e arredi pone alle educatrici alcune questioni: quali materiali e oggetti mettere a disposizione dei bambini? Come gestire la complessità che deriva dalla compresenza di bambini di età diverse? Quali materiali lasciare "alla portata dei bambini", quali "in vista" raggiungibili dagli adulti? O, ancora, quali allestire in un tempo e uno

spazio definiti? In base a quali criteri cambiare, aggiungere, togliere materiali e oggetti negli spazi di gioco? Come coniugare la sicurezza e l'ordine con la varietà delle proposte per i bambini, con le diverse idee e preoccupazioni che gli adulti possono avere in merito? Si tratta di domande con cui si misurano le *équipes* dei servizi educativi tradizionali come i nidi, che nei Centri per Bambini e Famiglie richiedono di essere affrontate anche alla luce della specificità di questi servizi: la compresenza di bambini e adulti familiari, in particolare il ruolo degli adulti "accompagnatori", che non dovrebbe essere confinato "ai margini", ma tradursi in diverse forme di partecipazione. Queste forme comportano anche un uso spontaneo dello spazio e dei materiali, seppur all'interno di una cornice progettuale definita dalle educatrici, con momenti più o meno strutturati che prevedono quindi anche un uso diversificato degli spazi e dei materiali. In questa prospettiva, "la voce delle cose" deve poter essere percepita, la potenza comunicativa dello spazio e dei materiali deve offrire una mappa comprensibile ai piccoli e ai loro adulti, che li orienti nei possibili utilizzi dello spazio e dei materiali.

Al di là delle specificità di questi servizi, le tipologie e l'allestimento dei materiali per i bambini nei Centri per Bambini e Famiglie rispecchiano sostanzialmente quelli presenti nei nidi. Alcune categorie sottolineate dalla letteratura sono: la leggibilità, l'accessibilità, la cura e l'estetica, l'ordine all'interno della varietà. La ricchezza delle opportunità amplia le possibilità di scelta dei bambini, come ci insegna la lezione montessoriana che ha avuto un ruolo determinante nell'ideazione di "arredi a misura di bambino", di "materiali di sviluppo" belli, curati, attraenti "giacchè la bellezza invita all'attività e al lavoro" (Montessori, 1948, p. 84).

Per questo, come sostiene Lézine,

"noi gli offriremo giocattoli graziosi a vedersi, piacevoli al tatto, compositi e di non difficile manipolazione. Dobbiamo cercare di creare giocattoli capaci di interessare i bambini e di suscitare in loro una gioiosa meraviglia dato che la meraviglia fornirà l'impulso che consentirà loro di scoprire e creare nuove forme di manipolazione degli oggetti. Dato che il giuoco è inteso a sviluppare ed arricchire l'immaginazione del bambino, il giocattolo deve avere un valore estetico e lasciar spazio alla sua creatività; nulla è più nocivo di un giuoco troppo complicato che faccia del bambino uno spettatore passivo e privo di iniziativa, mentre nulla è più utile di un giuoco che spinga il bambino a combinazioni e trasformazioni di oggetti" (Lézine, 1964, p.104).

Le qualità estetiche degli oggetti sono individuabili anche nella dimensione della cura, nel senso di ordine e manutenzione, nell'attenzione al gusto, all'armonia tra le parti e il tutto. Bateson individua nell'approccio estetico un importante connettore degli elementi della realtà "[...] per estetico intendo: sensibile alla struttura che collega" (Bateson, 1979, p. 44). Possiamo rintracciare la dimensione estetica nella disposizione catalogata di materiali non strutturati all'interno di contenitori e arredi, nella collocazione tematica degli oggetti, che in tal modo acquistano senso sia in relazione alla cornice che li contiene sia tra loro (ad esempio in casa non mettiamo gli abiti in cucina o le pentole in camera), anche se poi i bambini possono individuare correlazioni diverse, ad esempio nel gioco di finzione.

La scelta delle tipologie di materiali da predisporre negli angoli di gioco è un aspetto fondamentale della progettazione educativa e rimanda all'interpretazione dei bisogni e interessi dei bambini, delle loro risorse e modalità di esplorazione e apprendimento. Gli oggetti da collocare negli spazi di gioco possono diversificarsi per finalità, tipologia, tema, livello di complessità, così da risultare "sufficientemente discrepanti" rispetto alle capacità dei bambini.

La gamma delle proposte nei servizi educativi per l'infanzia è ormai diffusamente caratterizzata da una varietà di materiali, oggetti e artefatti che possono essere catalogati in base a criteri riferiti al livello di strutturazione (materiali strutturati e non-strutturati), alle forme di gioco (esplorazione/esercizio, simbolico, di costruzione, di movimento, ecc.).

Due macro-categorie riferite al livello di strutturazione comprendono due polarizzazioni: materiali strutturati e materiali non-strutturati:

“Per materiale strutturato intendiamo operativamente un materiale da gioco i cui elementi sono legati tra loro da una precisa rete di relazioni. Ciò significa che all'interno di uno stesso tipo di materiale [...] i diversi elementi che lo compongono stanno in relazione di uguaglianza o differenza o d'ordine o di simmetria sulla base di certe variabili che li caratterizzano” (Anolli e Mantovani, 1985, p. 17).

La finalità prevalente di questa tipologia di materiali è la sollecitazione di funzioni cognitive (percettive, logiche, linguistiche) all'interno di giochi/attività per lo più finalizzati, riconducibili soprattutto all'uso del pensiero epistemico/convergente, basato sui principi della logica, dell'argomentazione, del principio di non-contraddizione, vicini alle teorie di Piaget (1967).

Il materiale di sviluppo creato dalla Montessori è organizzato sulla classificazione delle qualità degli oggetti basata su concetti scientifici. Viene presentato al bambino con passaggi puntuali, per consentirgli di arrivare in piena autonomia a cogliere ed astrarre le conoscenze veicolate dal materiale stesso. I primi materiali proposti ai bambini afferiscono al Materiale sensoriale,

“costituito da un sistema di oggetti raggruppati secondo una determinata qualità fisica dei corpi, come colore, forma, dimensione, suono, stato di ruvidezza, peso, temperatura, ecc. [...] Ogni singolo gruppo rappresenta la medesima qualità, ma in gradi diversi: si tratta quindi di una graduazione dove la differenza tra oggetto e oggetto varia regolarmente ed è, quando possibile, matematicamente stabilita” (Montessori, 1948, p. 111).

In particolare, gli incastri solidi, formati da una serie di fori e rispettivi cilindri di dimensioni decrescenti, contengono la corrispondenza biunivoca che viene appresa anche grazie al “controllo dell'errore” che caratterizza il materiale Montessori.

Una seconda macro-categoria è costituita dal “materiale non-strutturato”. Si tratta di una tipologia di materiali con caratteristiche per certi aspetti speculari e complementari a quelle dei materiali strutturati. Afferiscono a questa macro-categoria i materiali

“che si prestano a interpretazioni diverse, lasciando ai bambini maggiori possibilità di scegliere i temi e le combinazioni, le attribuzioni di significato. Si tratta di materiali caratterizzati da possibilità espressive, interpretative, tecniche, simboliche, iconiche che ‘chiamano in gioco’ maggiormente il pensiero divergente, analogico, immaginativo-fantastico, narrativo. I materiali non strutturati possono derivare da una rifunzionalizzazione di cose prese dalla vita quotidiana, a volte oggetti e materiali di risulta o di ‘scarto’ che possono divenire ‘tesori’ nelle mani dei bambini” (Braga e Morgandi, 2012, p. 124).

I processi e le conoscenze che questi materiali sembrano sostenere maggiormente si richiamano al pensiero analogico e narrativo (Bruner, 1964; 1986). Può inoltre essere considerata un'ampia gamma di materiali con diversi livelli di strutturazione o di strutturabilità, che si pongono all'interno delle due macro-categorie sopra considerate (materiali strutturati e non strutturati): animali, veicoli, costruzioni, ecc. Un criterio per individuare possibili catalogazioni di questi materiali può essere rintracciato nell'appartenenza a categorie derivanti dalle loro qualità o caratteristiche, ad esempio la classificazione di animali in base alla specie, all'habitat, al genere, al “ruolo familiare” e così via; oppure



dalle caratteristiche percettive, come ad esempio forma, colori, suoni/rumori, “tattilità” (Munari), dimensioni, odori/profumi. Si tratta di criteri molto aperti ad essere modificati, integrati e ridefiniti anche in base alle combinazioni e all’assegnazione di significati simbolici introdotti dai bambini quando li esplorano, li utilizzano, li trasformano.

La scelta dei materiali per i bambini può trarre spunti interessanti anche da sollecitazioni esterne alla pedagogia, ad esempio dall’architettura. Alain de Botton, nel suo testo *Architettura e felicità*, illustra l’effetto di gradevole complessità prodotto dall’esplorazione e combinazione di materiali come legno, stoffa, carta, conchiglie e le “provocazioni” che da essi possono derivare, poiché si tratta di “materiali all’apparenza piuttosto ruvidi e rozzi, in cui sembra agitarsi qualcosa di vivo e non addomesticato. È probabile che la bellezza nasca quando s’impone un ordine a materiali così vitali, quando lo spirito si allinea con la logica” (De Botton, 2006, p. 184).

Oltre al livello di strutturazione, un secondo criterio per la scelta dei materiali con i quali allestire gli angoli per i bambini sono le forme di gioco: di esplorazione/esercizio, simbolico, di costruzione, di movimento.

Pensando a oggetti e materiali progettati per il gioco sensomotorio, citiamo: contenitori e oggetti per fare “collezioni” (Sinclair *et al.*, 1982), riempire/svuotare; oggetti da allineare/sparpagliare; materiali per l’infilo e l’incastro; materiali plastici da manipolare, spezzettare e ricomporre; granaglie per i travasi; giochi per il movimento (cavalli a dondolo, primi passi).

Un riferimento classico e sempre attuale è rappresentato dal materiale del gioco euristico pensato da Goldschmied per i bambini dai 12 ai 18-20 mesi, che comprende al suo interno una gamma potenzialmente infinita di oggetti e materiali che possono essere “recuperati” da casa, spesso tra “cose che non servono più”: vasetti di crema vuoti, scatole di diverse misure, anelli da tenda, coperchi dei vasi di marmellata, fettucce e nastri, catenelle di metallo di diverse misure e trama. Tutti questi oggetti, contenitori artefatti, devono essere “belli”, integri, puliti e richiedono molta cura nella scelta iniziale, una manutenzione scrupolosa nel tempo, inoltre vanno ordinatamente raccolti in sacche di stoffa (una per ciascuna tipologia di oggetti). Molti di questi materiali possono essere presenti in numero contenuto e ben differenziato negli scaffali dei materiali a disposizione dei bambini.

Molto interessanti sono anche scatole e contenitori di dimensioni tali da contenere il bambino. Nel secondo anno di vita, in particolare, i bambini fanno spesso il gioco entrare-uscire, agendo in questo modo con il corpo la relazione logica contenente-contenuto. Si tratta di un gioco che rimanda allo sviluppo sensomotorio dello spazio e promuove il decentramento, una conquista che

“ha inizio con la costruzione di una molteplicità di spazi eterogenei (orale, tattile, visivo, ecc.), ognuno dei quali è centrato sul corpo o la propria prospettiva; poi, in seguito ad una specie di rivoluzione copernicana in dimensioni ridotte, lo spazio finisce per costituire un contenente generale, che contiene tutti gli oggetti, ivi compreso il corpo del soggetto, che viene così a trovarsi completamente decentrato” (Piaget, 1964, p. 83).

Altri arredi e artefatti possono essere dedicati al gioco simbolico su temi domestici (la cucina, l’angolo delle bambole, l’angolo dei travestimenti) o legati ad ambiti di lavoro (falegname, medico, parrucchiere, ufficio), con design più o meno attuale, che offrono spunti per giochi tematici diversi. È importante anche sottolineare la connotazione culturale rivestita dai giocattoli (Sutton-Smith, 2002; Lucchini, 2004).

La scelta dei materiali dovrebbe tener conto anche delle competenze evolutive dei bambini. Nello specifico, per il gioco simbolico un fondamentale riferimento teorico sono le categorie piagetiane, interpretate anche nella scala SVANI (Bondioli e Savio, 1994), in particolare la capacità di decontestualizzazione riferita a oggetti, ruoli e situazioni. Pensando ai bambini nel secondo anno di vita, alla loro capacità di rappresentazione ancora in costruzione (Piaget, 1945), le prime attività ludico-simboliche possono essere facilitate dalla presenza di “simboli in azione” (Vygotskij, 1966), in particolare dagli oggetti verosimili/realistici (Fein, 1987). Questi ultimi suggeriscono e offrono un supporto concreto al gioco di finzione, “soprattutto quanto più il bambino è piccolo e quindi meno capace di immaginazione e di svincolamento dalle caratteristiche del contesto fisico” (Braga, 2005, p. 98), attraverso la somiglianza percettiva e funzionale con gli oggetti che il bambino conosce e/o utilizza nelle sue esperienze quotidiane come ad esempio le situazioni di cura (un piatto e un cucchiaino suggeriscono il far finta di mangiare o di imboccare). Possiamo creare per i bambini un realistico “*small-world play*” (Levy, 2008).

In questa prospettiva, per il bambino nel secondo anno di vita sono utili oggetti e accessori essenziali e verosimili/realistici: ad esempio, nell’angolo dei travestimenti, cappelli e foulard, scarpe di adulti, collane, abiti facili da indossare (come gonne, gilet, ecc.). Per le bambole, le indicazioni di Steiner sottolineano caratteristiche calibrate sulle competenze percettive dei bambini più piccoli:

“[...] una bambola fatta con un fazzoletto, la testa in alto, un paio di macchie d’inchiostro che formano gli occhi, in questa bambola si ha tutto ciò che il bambino può capire, che può anche amare. In essa sono riunite in modo primitivo le caratteristiche della forma umana, per quanto il bambino a quell’età può abbracciare con lo sguardo. La posizione della bocca non è ancora chiara”(Steiner, 1981, p. 60).

Secondo Wallon (1951) la bambola contribuisce all’acquisizione ancora incerta della struttura e degli elementi del corpo, oltre a svolgere funzioni catartiche di emozioni e vissuti (la gioia, la gelosia, la rabbia, la tenerezza, ecc.) e ad essere partner su/con cui agire in giochi di finzione.

I libri - nelle diverse versioni grafiche e iconiche, con immagini definite che da semplici diventano gradualmente più complesse, più ricche di dettagli, su temi riferiti alle esperienze quotidiane, alle categorie di oggetti, alle emozioni e affetti - promuovono l’interazione bambino-adulto per il ruolo di “mediatore” culturale che l’adulto svolge nell’utilizzo pieno di questi oggetti.

Nei libri di alcuni autori, in particolare, si rintracciano specifici riferimenti all’intreccio tra gioco e creatività e al pensiero divergente, con suggestioni e temi forse non così diffusamente presenti nei libri che i bambini hanno a casa. Ricordiamo ad esempio i libri creati da Munari con diversi materiali, “I prelibri”, come pure testi che offrono opere d’arte allo sguardo dei bambini, come quelli *Arte per le rime* e *C-Arte97* di Dallari (2008, 2009) e *Il giro del cielo*, che contiene dodici quadri di Mirò raccontati da Pennac (2012) attraverso una storia fantastica.

Un criterio per l’allestimento dei materiali nello spazio è individuabile nella continuità tematica delle proposte, ad esempio l’angolo della cucina potrebbe essere contiguo e/o insieme a quello delle bambole e dei travestimenti di ruoli familiari, come pure è opportuno collocare vicini angoli di giochi ‘compatibili’, facendo in modo che i giochi di movimento non siano a ridosso di attività più “sedentarie” (a terra o sui tavoli) come la lettura e il gioco euristico.

Per il movimento: piani ad altezze diverse consentono la salita e la discesa del bambino e la sperimentazione degli oggetti che scivolano o rotolano, così come la collocazione di tatami e pedane crea zone di gioco circoscritte su cui stare tranquilli ad assemblare o combinare oggetti.

I contesti educativi per l'infanzia, sia il nido che i Centri per Bambini e Famiglie, sono contesti "artificiali" (Rogoff, 2003), quindi l'allestimento dello spazio e degli oggetti e artefatti in esso collocati è l'esito delle scelte e delle intenzionalità educative e progettuali delle educatrici. In particolare la scelta dei materiali dovrebbe essere orientata da due criteri opposti e complementari: il carattere di novità/eccezionalità rispetto a quello che il bambino già conosce da casa e il carattere di familiarità di oggetti e attività che il bambino ha a disposizione nel suo ambiente domestico (Mantovani *et al.*, 1999). Il primo criterio ha una doppia funzione: "da un lato di integrare l'esperienza del bambino, dall'altra, di offrire ai genitori un repertorio di idee da realizzare e riproporre a casa", mentre il secondo criterio ha la funzione di comunicare ai genitori/adulti "l'idea che l'ambiente domestico e i suoi oggetti sono, per i bambini, una risorsa" (*Ibidem*, p. 84).

Rispetto alla quantità di materiali, secondo la Montessori i bambini dovrebbero avere a disposizione un'ampia gamma di proposte, ma un solo esemplare di ciascun materiale. In tal modo ciascun bambino impara che mentre un materiale è utilizzato da un compagno che lo ha scelto, deve rispettarne i tempi aspettando che abbia terminato di adoperarlo. Tuttavia in un contesto così organizzato, questo tempo non è un'attesa vana o noiosa: infatti la presenza di un unico esemplare offre in contropartita la possibilità di ampliare e diversificare la gamma di oggetti a disposizione nello spazio senza che vi sia confusione (Montessori, 1936). Un'indicazione diversa emerge da uno studio di Legendre (2002), il quale sostiene che le imitazioni tra bambini, in particolare nel secondo anno di vita, sono facilitate dall'uso simultaneo di oggetti identici, oltre a ripetute interazioni tra gli stessi partner con gli stessi oggetti e nella stessa zona. Inoltre sono state individuate correlazioni tra la tipologia di materiali e le relazioni tra i bambini: *puzzles*, blocchi di costruzioni, incastri e in generale materiali pensati per lo sviluppo di abilità cognitive e movimenti "fini", sono progettati per un uso individuale e tendono ad essere proposti su tavoli con una "modalità scolastica". La quantità e la varietà dei materiali di gioco sono tra le variabili del contesto fisico che possono promuovere o ostacolare la comparsa e l'evoluzione delle interazioni tra pari. In particolare un alto numero di giochi a disposizione favorisce la formazione di piccoli gruppi (da 2 a 4 bambini) e riduce i comportamenti competitivi (Smith e Connolly, 1980).

I diversi tipi di oggetti e materiali possono avere influenze diverse sulle relazioni tra bambini. Lo studio di Fontaine (2005), effettuato all'interno del nido, ha preso in considerazione due tipologie di giochi: materiali/attrezzature per la motricità generale (tricyci, palle, altalene, strutture cui arrampicarsi, ecc.) e materiali per la manualità fine (*puzzles*, incastri, piccole costruzioni, ecc.). I criteri utilizzati per l'osservazione rispetto al contesto sono: la visibilità dello spazio e dei materiali di gioco (Legendre 1991, 1995), la quantità di oggetti disponibili (Smith e Connolly, 1980) e la similarità degli esemplari di gioco (Nadel, 1986). Mentre le categorie di osservazione sulla socialità riguardavano: inattività, attività transitoria, gioco solitario, gioco parallelo, osservazione dei bambini o degli adulti, interazioni (amicali o antagoniste) con i bambini o gli adulti. I risultati mostrano effetti molto diversi dei due tipi di materiali di gioco sulle interazioni tra bambini: i giochi motori sollecitano maggiormente l'osservazione e l'interazione tra bambini rispetto a

quelli che impiegano la manualità fine, che invece sembrano incoraggiare maggiormente il gioco parallelo, indipendentemente dall'età. I giochi solitari e le interazioni con gli adulti non sembrano invece influenzati dal tipo di materiali di gioco. Questi effetti sono stati osservati nei due gruppi di età: 19-24 mesi e 30-38 mesi. Questo studio ha inoltre confermato una seconda ipotesi: le interazioni tra i bambini nei giochi motori sono molto amicali e più sviluppate di quelle osservate con l'utilizzo dei giochi di manipolazione fine.

Va comunque considerato che “nell'azione, il contesto non è costituito solo dallo spazio fisico e sociale a disposizione o dai materiali su cui si agisce, ma da ciò che di volta in volta costituisce il quadro di riferimento per l'individuo che agisce su quei materiali e in quello spazio” (Aureli, 1993, p. 48).

### *Ordine, riordino, cura e sicurezza*

La disponibilità di diverse tipologie di oggetti, materiali, strumenti, utensili nei diversi angoli di gioco, costituisce una condizione che promuove il gioco e la creatività (Vygotskij). Il loro allestimento dovrebbe essere “decifrabile” dai bambini e dagli adulti, le proposte dovrebbero essere suggestive e consentire loro di scegliere tra un'ampia gamma di opportunità. Per questo una condizione fondamentale è che lo spazio sia ordinato e caratterizzato. L'ordine viene favorito innanzitutto dalla chiarezza progettuale, dalla combinazione di varietà ed essenzialità, dall'eliminazione del superfluo che rischia di creare confusione, dalla collocazione di ciascun oggetto in un posto definito anche in base al senso individuato sulla base di criteri educativi (ad esempio ordinando la collocazione dei materiali in base al loro livello di complessità), riconoscibile dai bambini e dagli adulti. Gli adulti in questione non sono solo le educatrici, ma, nei Centri per Bambini e Famiglie, anche gli adulti accompagnatori, con i quali è importante condividere i criteri con cui si riordina. Il riordino può essere facilitato anche da una documentazione fotografica che aiuta a ricordare l'organizzazione e la collocazione delle proposte, come in una casa, in cui gli oggetti sono collocati secondo alcuni criteri funzionali e leggibili per chi vi abita.

L'ordine può essere inteso come categoria che rimanda alla potente capacità comunicativa dello spazio, una comunicazione silenziosa che trasmette con linguaggi visivi e analogici, svelando rappresentazioni e valori, coerenze e contraddizioni tra il dichiarato e l'agito.

Dalle riflessioni che fanno riferimento all'ambito del design possiamo trarre interessanti spunti che possono orientare l'organizzazione e l'allestimento di ambienti funzionali per il gioco. Il designer e artista J. Maeda (2006) individua alcuni criteri che possono costituire utili riferimenti al tema dell'ordine e del riordino nei contesti educativi: “Semplicità significa sottrarre l'ovvio e aggiungere il significativo” (*Ibidem*, p. 121). Nello stesso tempo “l'organizzazione fa sì che un sistema composto da molti elementi appaia costituito da pochi” (*Ibidem*, p. 25), per questo la predisposizione “di ‘spazi vuoti’ permette a ciò che sta sullo sfondo di emergere. [...] Per sintetizzare l'esperienza ambientale di semplicità dobbiamo fare attenzione a tutto ciò che sembra non avere alcuna importanza” (*Ibidem*, p. 84). L'ordine quindi non significa rigidità o riduzione delle opportunità; infatti la semplicità e la complessità sono necessarie l'una all'altra. “Apprezziamo l'ordine quando avvertiamo che è accompagnato dalla complessità, quando sentiamo che a

essere ordinati sono vari elementi [...] intrecciati in uno schema che sa essere regolare e intricato nello stesso tempo” (De Botton, 2006, p. 182).

Un problema legato all’organizzazione dello spazio e alla scelta dei materiali di gioco, è quello della sicurezza, intesa come incolumità fisica, che ha ricadute sulle scelte educative e, di riflesso, sulle effettive possibilità di attività e di gioco dei bambini. La preoccupazione per la sicurezza del bambino caratterizza a volte l’atteggiamento con il quale le educatrici e gli adulti familiari (genitori, nonni, tate) guardano il bambino mentre gioca con oggetti e attrezzi; in molti casi questa preoccupazione è eccessiva, frutto di timori infondati, che limitano o bloccano l’attività del bambino. Mentre uno sguardo responsabile e maggiormente consapevole perché guidato da un’attenta ma anche curiosa osservazione, in un equilibrio tra controllo e fiducia, può aiutare gli adulti a vedere con maggior realismo le risorse e le competenze dei bambini, fornendo elementi utili per valutare le situazioni di pericolo e riducendo l’ansia, sovente ingiustificata.

Il tema della sicurezza è correlato alle rappresentazioni, all’idea di bambino e di sviluppo che sono culturalmente determinate. In servizi come i Centri per Bambini e Famiglie, in cui gli adulti familiari sono presenti insieme al bambino, la condivisione su questo tema è oltremodo necessaria per un confronto su idee e interventi (o non interventi).

Una precisazione importante è che la sicurezza va intesa come qualità del contesto e non solo dell’oggetto. “La sicurezza si garantisce maggiormente esercitando l’enorme plasticità dell’uomo che gli deriva dal cervello” (Ferrarotti, 2001, pp. 63-64).

L’esperienza di Lóczy (Pikler, 1969; Appel e David, 1973) mostra quanto sia importante lasciare che il bambino si muova in libertà con tempi e modalità proprie. Del resto, la crescita e l’autonomia dei bambini non si possono realizzare senza rischi e, sebbene possa apparire paradossale, porre un bambino in situazione di sicurezza significa consentirgli di sperimentare, talvolta accompagnandolo - senza sostituirci a lui - nelle diverse situazioni. Può essere utile a questo proposito ricordare la differenza tra ciò che costituisce un rischio, che può essere affrontato e gestito e, invece, ciò che rappresenta un pericolo, che va ovviamente evitato. La distinzione tra questi due aspetti ha margini di relatività, non è sempre definibile a priori, si potrebbe dire che è situata e va pertanto valutata in base al contesto.

Le scelte educative relative ai materiali e agli oggetti devono tener conto anche della variabilità delle situazioni generata dalla “mobilità” dei bambini e degli adulti che, soprattutto nei momenti non strutturati, si spostano nei diversi angoli di gioco. Pertanto, alcune questioni come quella del riordino vanno gestite dalle educatrici con strategie efficaci, al fine di mantenere una situazione flessibile e dinamica ma non caotica. Si tratta di questioni che rimandano ad una cornice progettuale, richiedono di essere indagate e discusse anche a seguito di osservazioni mirate, di essere confrontate con obiettivi, teorie implicite ed esplicite nel gruppo educativo e di essere condivise e discusse con gli adulti familiari.



**PARTE SECONDA**

**LA RICERCA EMPIRICA**





## CAPITOLO TERZO

### IL PROGETTO DI RICERCA

#### *Premessa*

La ricerca che viene qui presentata ha indagato, attraverso un approfondimento empirico di carattere qualitativo/idiografico, le esperienze e i processi di conoscenza dei bambini “*così come accadono quotidianamente*” in alcuni CBF, allo scopo da un lato di ampliare e approfondire la conoscenza sulla qualità di queste esperienze all’interno di “*ecologie socioculturali ed educative*” così peculiari, dall’altro di mettere a punto e condurre un percorso pilota di “*ricerca-formazione*” coinvolgendo alcune educatrici.

Nello specifico, lo studio si è articolato in due fasi. Nella prima fase, esplorativa, sono state approfondite le esperienze dei bambini e delle bambine di età compresa tra il primo e il secondo anno di vita, combinando l’osservazione di ciò che l’adulto offre *loro* in questi contesti con la rilevazione delle rappresentazioni delle educatrici e dei genitori/adulti familiari sui significati pedagogici di queste esperienze. Nella seconda fase è stato messo a punto un percorso di *riflessione-formativa* in un Centro per Bambini e Famiglie individuato come contesto pilota per la ricerca, coinvolgendo l’*équipe* di educatrici in un processo di osservazione e discussione delle *esperienze e delle opportunità pedagogiche proposte in questi contesti*, mediato dalla videoregistrazione delle pratiche quotidiane.

La ricerca era finalizzata ad approfondire la conoscenza sulle esperienze e le offerte educative proposte dagli operatori ai piccoli in questi centri, con un fuoco di attenzione specifico sulle *proposte-offerte* per i bambini di età compresa tra i 12 e i 24 mesi; a rilevare le rappresentazioni delle educatrici e dei genitori sui significati pedagogici di questa esperienza, evidenziandone - al contempo - similitudini e differenze; ad avviare un percorso di ricerca-formazione con gli operatori volto alla promozione della co-costruzione di rappresentazioni più articolate - in linea con le risorse dei bambini - e la possibile riprogettazione di proposte e pratiche educative.

Da un punto di vista teorico, questo lavoro fa riferimento a studi di cui, in buona parte, si è già detto nei capitoli precedenti. In questa parte, in particolare, ci si riferisce agli studi di pedagogia dell’infanzia (Mantovani, 2003; 2007b) e più in generale alla letteratura afferente ai servizi per la prima infanzia nazionale<sup>1</sup> ed internazionale<sup>2</sup>, con un fuoco specifico sui contributi afferenti all’ambito dei *Centri per Bambini e Famiglie* (Jackson e Needham, 2014; Mantovani, 2005; Musatti, 2005)<sup>3</sup>. Particolare riferimento verrà fatto anche alla letteratura psicopedagogica (Wallon, studi del CRESAS), agli studi dei processi evolutivi (Nelson, 2007; Macchi Cassia *et al.*, 2012) che caratterizzano il secondo

---

1 In particolare, all’interno dell’ampia letteratura sul tema, citiamo alcuni tra i principali riferimenti: Becchi, 2010; Bondioli e Mantovani, 1987; Borghi e Guerra, 2005; Catarsi, 1985; Catarsi e Fortunati, 2004; Frabboni, 1985; Edwards *et al.*, 1995; Galardini, 2003; Gandini *et al.*, 2003; Goldschmied e Jackson 1994; Mantovani e Musatti, 1983; Musaatti e Mantovani, 1983; Terzi, 2006; Picchio *et al.*, 2012; Rinaldi, 2011.

2 Tra gli altri richiamiamo qui: AA.VV., 2008; Dahlberg *et al.*, 1999; Moss e Dahlberg, 2008; New e Cochran, 2007; Rayna *et al.*, 2014; Urban *et al.*, 2012.

3 Altri testi di riferimento, afferenti alla letteratura di settore, sono: Andreoli e Cocever, 1988; Andreoli *et al.*, 1996; Andreoli, 2002; Anolli e Mantovani, 1987; Bandini *et al.*, 2006; Benedetti *et al.*, 2014; Clarkin-Phillips e Carr, 2012; Di Giandomenico e Musatti, 2014; Geens e Vandebroek, 2014; Hoshi-Watanabe *et al.*, 2012; Hoshi-Watanabe *et al.*, 2014; Jackson, 2013; Jackson e Needham (2014); Mantovani *et al.*, 1999; Caggio e Mantovani, 2004; Musatti e Picchio, 2005; Needham e Jackson, 2012; Rayna, 2014; Salvadori, 2003; Scheu H. e Fraioli, 2010.

anno di vita e alla prospettiva situata, ecosistemica, dinamica, di sviluppo/apprendimento nel contesto (Bronfenbrenner, 2005; Wozniak e Fischer, 1993)<sup>4</sup>. Trasversalmente, ci si intende rifare anche al ruolo dell'adulto-educatore nel promuovere esperienze educative funzionali alla sollecitazione di processi di sviluppo e *scaffolding* di abilità (percettive, cognitive, sociali), attraverso la predisposizione di contesti adeguati (che abbiano significato, sollecitino e sostengano curiosità, motivazione alla conoscenza, l'abitudine alla riflessione, promuovano immaginazione, creatività e relazioni tra bambini e tra adulto e bambino).

Da un punto di vista metodologico, lo studio si colloca in una prospettiva di ricerca pedagogica partecipata e di riflessività formativa; in particolare fa riferimento all'uso combinato di strumenti qualitativi propri della tradizione di ricerca sul campo in educazione (Dewey, 1939; Mantovani, 1998; Mortari, 2007)<sup>5</sup>, con indicazioni di metodo messe a punto nell'ambito della videoricerca (Goldman *et al.*, 2007)<sup>6</sup>, rilette in prospettiva pedagogica nel modello teorico della ricerca-formazione (Bove, 2009; Braga, 2009; Braga e Mantovani, 2012)<sup>7</sup>.

I dati emersi (osservazioni, trascrizioni di interviste e *focus group*) sono stati oggetto di un'analisi molto approfondita con un approccio qualitativo, avvalendosi del programma software *NVivo*<sup>8</sup>: uno strumento finalizzato all'analisi di testi, immagini e documenti multimediali inerenti ricerche di tipo qualitativo.

### 3.1 L'origine della domanda di ricerca

Questo studio nasce da un interesse per i servizi per l'infanzia e, in particolare, in questi ultimi anni, dalla partecipazione alla ricerca nazionale e internazionale *Together* e alla sua parte italiana *Insieme*, ormai conclusa e in corso di pubblicazione, di cui questo lavoro di tesi vuole essere un primo approfondimento originale, in particolare, sulla qualità dell'offerta pedagogica e socioeducativa proposta oggi in questi servizi, a distanza di più di venti anni dalle prime esperienze dei *Tempi per le famiglie* a Milano (un progetto innovativo per gli anni Ottanta). La ricerca nazionale non ha approfondito il parere dei genitori, un punto rilevato solo in parte anche dalla ricerca *Together* (in Belgio). In questo lavoro, quindi, si è inteso cominciare anche ad esplorarne alcuni primi aspetti.

La ricerca internazionale *Together* ha esplorato la diffusione e la funzione sociale dei Centri che accolgono insieme bambini e genitori in Belgio, Francia, Giappone (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2012) e in Italia (AA.VV., 2013)<sup>9</sup>.

---

4 Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Altman e Rogoff, 1987; Rogoff, 2003.

5 Atlet *et al.*, 1996; Dewey, 1933; Caronia, 2011; Denzin e Lincoln, 2005; Massa, 1992; Mortari, 2003, 2010; Schön, 1987.

6 Derry *et al.*, 2010; Haw e Hadfield, 2011.

7 Tobin *et al.*, 2010; Bove *et al.*, 2014.

8 Acronimo di *Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing Vivo* – dati non numerici e non strutturati: categorizzare, esplorare e teorizzare in vivo.

9 Bove C., *Pratiche quotidiane e professionalità in azione: il ruolo degli educatori nei centri per bambini e famiglie in Italia*; Braga P., *Attività ed esperienze dei bambini nei centri per bambini e famiglie*; Di Giandomenico I., *Tra adulti nei centri per bambini e famiglie*; Mantovani S., *Le prospettive future dei Centri per bambini e famiglie*; Morgandi T., *Spazi e materiali nei centri per bambini e famiglie in Italia*.

L'iniziativa ha avuto un'importante estensione nazionale nel progetto *Insieme*<sup>10</sup>, condotto in collaborazione dall'Istituto di Scienze e tecnologie della cognizione, CNR (Roma) e dal Centro Interdipartimentale Qua\_Si/Universi-Scuola dell'Università di Milano-Bicocca, che ha esplorato nel dettaglio la diffusione dei Centri per Bambini e Famiglie nelle regioni italiane.

La ricerca nazionale ha messo a fuoco da un lato la diffusione capillare di questi servizi nel contesto internazionale e in particolare in Italia (rilevando 423 CBF collocati in 14 regioni italiane del centro-nord, dato che evidenzia la criticità della disomogenea diffusione), dall'altra la grande flessibilità di questi centri che rende più immediato e facile l'accesso, la loro potenziale capacità sia di mettere in luce la complessità dell'attuale condizione dei bambini (0/3), sia di costruire ulteriori percorsi di inclusione sociale.

Al fine di esplorare più in profondità, nei diversi territori, l'organizzazione, l'esperienza offerta a bambini e adulti familiari e la funzione sociale che questi servizi svolgono, sono stati individuati 40 CBF (pari quindi a circa il 10% dei servizi rilevati) sulla base di alcuni criteri: distribuzione geografica, periodo di funzionamento, ente gestore. È stata inoltre realizzata una rilevazione sul funzionamento dei servizi, attraverso osservazioni redatte mediante lo strumento del Rapporto Osservativo nel corso di un'intera apertura. In occasione della visita ai servizi coinvolti, sono state inoltre condotte interviste con gli operatori e i coordinatori pedagogici. Nel contempo, i dati emersi dalla ricerca condotta nei CBF in Francia (Rayna, 2014), Giappone (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2014) e Belgio (Geens e Vandebroek, 2014) da un lato hanno costituito un interessante osservatorio europeo e internazionale<sup>11</sup> per riflettere su somiglianze e differenze rispetto alla configurazione istituzionale, pedagogica, organizzativa e alle finalità di questi servizi e, dall'altro, hanno sollecitato alcune domande sulla qualità e la plausibilità delle esperienze offerte ai bambini che oggi frequentano, spesso con i loro genitori o con altri adulti di riferimento (nonni, tate, babysitter), questi luoghi di *socialità diffusa e di prevenzione*, di grande interesse da un punto di vista pedagogico (Bove, in corso di stampa; Braga, in corso di stampa; Di Giandomenico, in corso di stampa; Mantovani, in corso di stampa; Morgandi, in corso di stampa).

Sinteticamente, i dati emersi da questa ricerca evidenziavano in questi servizi alcune caratteristiche pedagogiche/socioeducative *costanti* e degne di attenzione: l'attualità delle proposte, la diversificazione, la caratterizzazione nazionale, ma anche una certa socialità diffusa tendenzialmente positiva, a fronte di una meno puntuale descrizione del ruolo dell'adulto, della qualità delle offerte e delle proposte o pratiche rivolte ai bambini.

La ricerca lascia però intravedere un 'vuoto' conoscitivo rispetto ai bambini: che cosa fanno i bambini in questi servizi? Che cosa traggono da queste esperienze? Come possono essere ottimizzate le risorse professionali e materiali presenti in questi servizi in un momento di scarsità di risorse? E le educatrici, che competenze mettono in campo

---

10 Susanna Mantovani e Tullia Musatti, responsabili scientifiche del progetto, condividono un interesse comune di ricerca sui contesti educativi per i bambini e le famiglie e, in specifico, sui servizi oggetto di questa ricerca, a partire dalla realizzazione della prima sperimentazione in Italia, *Tempo per le famiglie*, a cura di Susanna Mantovani (Anolli e Mantovani, 1987; Mantovani, 2005; Picchio e Musatti, 2005). Alla ricerca nazionale hanno inoltre partecipato, per l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Consiglio Nazionale delle Ricerche: Isabella Di Giandomenico, Susanna Mayer, Tullia Musatti, Mariacristina Picchio, Simona Brandini; per il Centro Interdipartimentale QUA\_Si Universiscuola dell'Università di Milano-Bicocca: Chiara Bove, Piera Braga, Susanna Mantovani, Tiziana Morgandi.

11 I risultati dell'indagine sono stati presentati nel corso del seminario *Il 'Tempo per le Famiglie' e i Centri per bambini e genitori oggi a Milano* organizzato dall'Università di Milano-Bicocca nel maggio 2013 e del seminario internazionale organizzato nell'ottobre 2013 presso il CNR a Roma: *I Centri per bambini e famiglie: un'opportunità per bambini e genitori nella società di oggi*.

e quali bisogni hanno in prospettiva formativa? Il presente lavoro cerca di dare alcune prime risposte a questi interrogativi, anche attraverso le *voci* dei genitori, cominciando ad indagare alcuni significati che attribuiscono al servizio, con specifico riferimento alle esperienze dei bambini.

A partire da questi dati e da esperienze di formazione e di ricerca<sup>12</sup>, condotte precedentemente nei servizi educativi per l'infanzia in diverse città italiane - sia nidi sia Centri per Bambini e Famiglie, a conferma che le specificità identitarie e disciplinari del ricercatore orientano le scelte metodologiche e i temi da studiare empiricamente (Mecacci 2004) - è stato scelto di indagare le esperienze dei bambini in questi centri, aprendo una riflessione sulle finalità e le funzioni pedagogiche di questi servizi "a partire dai bambini" che, spesso, sembrano restare "in ombra" nella letteratura - diffusa e profondamente radicata nella storia e nella tradizione pedagogica di questi servizi - focalizzata sulla prevenzione e il sostegno alla genitorialità (Anolli e Mantovani, 1987, 2005; Catarsi e Fortunati, 2004, Milani, 2012; Musatti e Picchio, 2005; Monini e Cambi, 2008).

La riflessione e le finalità di questi servizi sono state, infatti, orientate da una grande attenzione ai cambiamenti intervenuti nell'esperienza genitoriale nell'attuale situazione sociale, culturale, economica, oltre che ai fattori di protezione dal rischio derivante dalla condizione di solitudine e fragilità vissuta da molti genitori nei primi anni di vita del bambino e, infine, alle condizioni di vita dei bambini piccoli.

La ricerca, inoltre, prende le mosse dalla considerazione che molti studi sulla prima infanzia sono stati condotti in ambiti familiari o nel nido, mentre meno studiate sono le esperienze dei bambini nei Centri per Bambini e Famiglie. In particolare, poche ricerche hanno indagato, in prospettiva pedagogica, le potenzialità di apprendimento dei bambini in questi contesti educativi, che hanno la specificità di essere frequentati da bambini al di sotto dei tre anni accompagnati da un adulto familiare e con la presenza di operatori, nei quali si offre un'esperienza educativa e di socializzazione diversa dalla famiglia e dai contesti educativi tradizionali.

Nati come luoghi rivolti al sostegno alle famiglie con bambini da zero a tre anni in contesti urbani, questi centri sono oggi osservatori privilegiati per descrivere bisogni e potenzialità di sviluppo dei piccoli, per calibrare un'offerta educativa e proposte di gioco, apprendimento, relazione per chi non frequenta il nido e, contestualmente, sostenere la definizione di interventi educativi rivolti al sostegno genitoriale, inteso come occasione per "vedere insieme i bambini" nella vita quotidiana.

La valenza educativa di questi servizi assume - anche per la contemporanea presenza di educatrici e genitori e altre figure di adulti familiari - una complessità inedita, ma anche potenziali punti di contatto, individuabili nella convergenza di intenti su possibili "universali educativi" (LeVine e New, 2008; Mantovani, 2009) in cui figure di adulti con ruoli diversi (professionali e familiari) si possano riconoscere. Un "universale educativo" che è parso assumibile è l'opportunità di garantire ai bambini occasioni di conoscenza, che costituisce un obiettivo imprescindibile nella progettazione educativa di un servizio per l'infanzia e, contemporaneamente, una richiesta che i genitori rivolgono ai servizi.

---

<sup>12</sup> Si segnalano qui alcune pubblicazioni relative ad attività di ricognizione e ricerca o documentazioni di alcuni percorsi formativi progettati: Morgandi (2010); Morgandi (2008); Morgandi e Testa (2006); AA.VV., 2004, a cui si aggiungono altre esperienze di formazione svolte negli anni in diverse città, che hanno contribuito ad orientare questa ricerca. Ad esempio, l'individuazione dell'età dei bambini: una scelta che è maturata ascoltando le molte educatrici che incontrate e che spesso hanno segnalato la difficoltà a proporre materiali e attività adeguati ai bambini nel secondo anno di vita. Un aspetto confermato anche dagli esiti dalla ricerca citata (*Insieme*).

All'interno di questo quadro di riferimento, ho individuato il secondo anno di vita come età specifica dei bambini sulla quale concentrare la mia ricerca, a partire da alcune considerazioni: dal punto di vista dello sviluppo è un'età interessata da grandi cambiamenti che intervengono a livello del micro-sistema (pensiamo ad esempio alla deambulazione - da cui deriva il termine *toddler* che ho utilizzato sovente nel testo - al linguaggio, all'emergere dell'intelligenza rappresentativa, al processo di separazione-individuazione che comportano una serie di cambiamenti e che interessano lo sviluppo cognitivo, sociale, emotivo). Ho ritenuto che, dal punto di vista educativo, potesse essere interessante esplorare in quale misura all'interno dei servizi sono presenti opportunità adeguate alle reali capacità dei bambini in questa fascia di età. Già dalla ricerca nazionale, è emerso che questa età è forse più "scoperta/sguarnita" di proposte di attività (Braga, in corso di stampa) e di materiali adeguati (Morgandi, in corso di stampa) rispetto al primo e, soprattutto, al terzo anno.

### 3.2 Le domande della ricerca

La ricerca internazionale *Together* ha esplorato come questi servizi si sono andati sviluppando e articolando guidati da finalità sociali e in parte educative. Dalla ricerca è emersa una serie di dati interessanti, che confermano quanto questi servizi siano richiesti e apprezzati dalle famiglie, ma la ricerca ha anche evidenziato alcuni aspetti che vanno ripensati e approfonditi.

A partire dai risultati della ricerca *Together*, lo studio che viene qui presentato ha avviato un processo di approfondimento sulla realtà di 4 centri per bambini e genitori a Milano, focalizzandosi su uno di questi, per comprendere e verificare alcune questioni riferite in particolare ai bambini. Alcune domande specifiche, al di là degli obiettivi dichiarati, hanno accompagnato la ricerca.

1) Le esperienze che i bambini fanno in questi centri si possono considerare - alla luce della letteratura sullo sviluppo e sui servizi per l'infanzia - rilevanti e significative<sup>13</sup>? I contesti sono organizzati in modo efficace (dal punto di vista degli spazi, dei materiali, delle proposte di gioco e attività)? Se, e se sì, in quale misura hanno una loro specificità assoluta rispetto al nido? Si percepiscono al loro interno aspetti che meriterebbero di essere ulteriormente sviluppati?

2) Questi contesti sono tali da riconoscere e sostenere in pieno le potenzialità dei bambini in quest'età (connotata da traiettorie di sviluppo e potenzialità non sempre così leggibili, che pone sfide nella messa a punto di proposte calibrate sulle sue reali capacità dei bambini) in ordine all'autonomia motoria e affettiva, alla capacità di processare conoscenze anche mediante competenze rappresentative emergenti, alle competenze comunicative e sociali tra pari e con adulti?

3) Le relazioni tra genitori e bambini - che sono un elemento fondamentale, tra quelli da cui hanno preso vita questi servizi - vengono valorizzate e sostenute al meglio nel loro potenziale? O, invece, pur essendo questi contesti molto ricchi, da questo punto di vista ci sarebbero ulteriori direzioni di intervento da esplorare?

---

<sup>13</sup> L'uso del termine "significativo" viene inteso in questo lavoro nel senso della relazione/apprendimento e non in un'accezione statistica.

4) Infine, una domanda conclusiva che riassume quelle precedenti: la formazione delle educatrici è adeguata a realizzare gli obiettivi posti nelle domande sopra? E si è andata evolvendo con l'evolversi dei servizi? O, invece, andrebbe ripensata per avviare un processo di innovazione nelle pratiche e nei modelli di formazione sostenibili, mediate da strumenti innovativi (video, tecnologie) che consentano alle educatrici - con il tempo - di proseguire anche autonomamente attraverso l'impiego di strumenti e metodi acquisiti?

In ultima analisi, come già detto, lo scopo ultimo di questa ricerca è di vedere se, in qualche modo, vale la pena di continuare a tenere aperti questi servizi. Dalla ricerca internazionale emergono risultati incoraggianti in questa direzione, ma, nel contempo, pongono la questione rilevante di come questi servizi vanno adeguati alla domanda attuale.

### 3.3 Il metodo

Questa ricerca muove sostanzialmente da un approccio di carattere idiografico, che afferrisce al paradigma fenomenologico-ermeneutico (Baldacci, 2001); quindi, per rigore metodologico non si pone intenti di generalizzabilità, mira piuttosto all'indagine del senso delle singole esperienze educative, poiché, come specifica Baldacci, "scopo basilare della ricerca empirica è quello di permettere la comprensione di singoli eventi o casi, attraverso interpretazioni che consentono di coglierne il significato, il senso" (Baldacci, 2001, p. 48). Date queste specificazioni, non si esclude, tuttavia, di poter considerare la possibilità di trasferire aspetti e tratti metodologici ad altri contesti simili.

Si tratta di una ricerca empirica che adotta la pratica investigativa della ricerca sul campo. La complessità ecologica di questi contesti ha portato a strutturare il disegno secondo una logica evolutiva (Mortari, 2007), in base ai dati emersi dall'analisi esplorativa del contesto. La struttura dell'indagine è in parte emersa dal contesto della ricerca stessa. Questo lavoro si è basato su due approcci a tratti tra loro intrecciati: un approccio *constatativo-ricognitivo* (*Ibidem*, p. 15), volto a rilevare le esperienze in atto nei contesti esplorati, a comprendere come sono percepite dai soggetti che le vivono, a cogliere alcuni degli effetti della realizzazione di proposte, a constatare come si traducono in ruolo educativo e in alcune intenzionalità pedagogiche, e un approccio *esperienziale-trasformativo* (Ivi) nel quale si colloca il modello di "una ricerca della ricerca-formazione".

L'esigenza avvertita è stata infatti duplice: ha fatto cioè riferimento, per riprendere una suggestione di Bondioli, "alla necessità di interrogare da un'ottica educativa ciò che accade nei *setting* educativi e alla necessità di operare una sorta di rovesciamento tra 'figura e sfondo' nelle ricerche sulla prima infanzia: dallo sviluppo alle condizioni del suo realizzarsi" (Bondioli, 2006, p. 134).

Un aspetto che caratterizza l'oggetto della ricerca educativa è infatti "la trasformazione migliorativa" (*Ibidem*, p. 136), il suo *telos* è la crescita.

"Sia nel caso in cui esso sia esplicitato, sia in quello in cui esso sia in qualche modo incorporato nelle circostanze e nelle pratiche educative, ed appaia, dunque nella forma di una 'pedagogia latente' ci interroghiamo, nello studio dei fenomeni educativi, su ciò che produce crescita e sul modo di concepirla. Studiare i bambini nei loro contesti di vita e studiare le dinamiche interpersonali in cui sono coinvolti ci consente di vedere nelle condotte dei bambini l'esito di interventi formativi palesi o sotterranei. Se concepiamo lo sviluppo come un dato, o semplicemente come un prodotto, perdiamo la possibilità di esaminarlo in quanto processo orientato, il che richiede che sia la meta che il processo verso il suo conseguimento siano concettualizzati e studiati, che sia colto il complesso gioco di domanda e risposta che caratterizza la crescita" (Bondioli, 2006, p. 136).

Nella seconda parte, più centrata sulla trasformazione, senza tuttavia desistere dall'intento di ricognizione, sono in parte avvenuti diversi movimenti formativi:

“il collegamento tra la dimensione osservabile dei comportamenti e quelli delle idee o delle rappresentazioni (sociali, individuali e culturali) e il coinvolgimento dei protagonisti soggetti della ricerca a cui viene chiesto di pensare e (ri)pensare alla propria esperienza educativa e alle proprie attribuzioni di senso attraverso le domande, gli stimoli, le curiosità, gli atteggiamenti e gli strumenti (narrativi e visuali) dei ricercatori” (Bove, 2009, p. 12).

Inoltre, l'andamento ricorsivo del percorso effettuato con le educatrici le ha portate a realizzare alcuni interventi di riprogettazione educativa.

Il procedere della ricerca si è giocato in un'alternanza tra il punto di vista *emico* (Anolli, 2006), che ha avuto particolare spazio nei momenti in cui sono state “raccolte” ascoltate, “provocate” le voci, le idee, le rappresentazioni delle educatrici e quelle dei genitori, e il punto di vista *etico*, quando il ricercatore ha portato nel processo di indagine il proprio punto di vista, sebbene - come sottolinea Bove (2009b) - soprattutto quando viene utilizzata la telecamera, l'intreccio tra questi punti di vista è delicato e richiede attenzione e competenza. Il punto di vista etico ha riguardato ad esempio la scelta di sequenze video nell'analisi e interpretazione di quanto detto dalle educatrici e dai genitori e da quanto emerso dal “video come dato” (Goldman, 2007; Bove, 2009b), ovvero un risultato ottenuto a seguito di ripetute visioni, “un perseverare nella video analisi” (Goldman, 2007), mediante l'impiego sistematico di cornici interpretative (quindi ben lontane dal prendere alla lettera le registrazioni video, approccio che rischia di produrre preconcetti banali). “Il comportamento ripreso in video diventa un dato solo quando è stato elaborato con modalità procedurali specifiche nell'ambito di un programma analitico emergente e ben documentato” (Ivi, p. 150); mentre nella conduzione delle interviste e dei *focus group* si è cercato di dare visibilità e di lasciar emergere e dialogare i punti di vista dei partecipanti e i loro modi di “dire la pratica” (Mortari, 2010).

La ricerca ha tenuto presente e cercato di comprendere e legittimare la diversità dei punti di vista sullo stesso fenomeno, con l'intento di mettere a confronto e “in relazione virtuosa la provvisorietà, ineludibile parzialità e multivocalità delle interpretazioni dei fenomeni” (Zucchermaglio, 2013, p. 37) da parte dei diversi partecipanti alla ricerca.

“L'ampiezza e la delicatezza dei temi da affrontare, i tempi lunghi della ricerca qualitativa, i continui dubbi sulla correttezza delle procedure usate e del significato dei dati raccolti invitano il ricercatore alla modestia e alla pazienza ma anche alla temerarietà che la curiosità di meglio vedere e meglio comprendere porta necessariamente con sé” (Mantovani, 1998, p. 34).

### 3.4 Gli strumenti

Per condurre questa ricerca qualitativa sono state individuate sia procedure osservative, con la realizzazione di videoregistrazioni di alcune “aperture tipo” in alcuni CBF che avessero un fuoco sulle esperienze-proposte educative/didattiche ai bambini, sia interviste e *focus group* somministrati a educatrici e genitori/adulti familiari.

I fuochi di attenzione sono stati scelti attraverso una progressiva individuazione di eventi significativi, di categorie di analisi e di osservazione a partire da una prima indagine esplorativa mirata. L'obiettivo per la fase centrale della ricerca è stato quello di restringere ulteriormente il campo con domande /fuochi più specifici e delimitati, senza

tuttavia perdere di vista il contesto. È stato inoltre ampiamente impiegato il video come *fonte di dati*, ovvero utilizzato come reattivo (secondo le indicazioni di metodo messe a punto da Tobin *et al.*, 1989; Tobin *et al.*, 2007), come stimolo di *discussione provocata* (Braga, 2009) che ha in sé, o porta con sé, una potenza formativa riconosciuta. Con questi intenti metodologici ed euristici, alcuni videoclip scelti dal ricercatore sono stati proposti ai gruppi di genitori e ai gruppi di operatori dei servizi coinvolti, per far emergere e confrontare suggestioni, rappresentazioni e interpretazioni di quanto osservato nel video.

Un altro strumento utilizzato nel corso della ricerca è stata l'intervista semistruutturata, condotta sia con le educatrici che con i genitori, con tempi e tracce diversificate (cfr. allegato). È stata inoltre effettuata la registrazione audio e la trascrizione integrale di tutte le interviste e i *focus group*.

I video prodotti sono stati selezionati e utilizzati attraverso due livelli di analisi. Le videoriprese sono state trattate come dato (Goldman, 2007; Bove, 2009b), mediante un'analisi sistematica, ricorsiva, e come *feedback* (Tobin *et al.*, 1989; Tobin *et al.*, 2007). I video selezionati sono stati proposti come “aneddoti suggestivi” alle educatrici e ad alcuni genitori frequentanti, al fine di esplorare significati e modelli educativi, nell'ipotesi che la rivisitazione critica di situazioni potesse indurre processi di riflessività formativa negli adulti.

L'analisi e la codifica delle interviste, dei *focus* e dei video è stata realizzata mediante il supporto del programma di analisi qualitativa *NVivo*. Questo strumento si è rivelato un valido supporto nell'analisi e nell'interpretazione dei dati, anche attraverso la possibilità di selezionare e raggruppare sistematicamente segmenti di testo o di video salienti, di individuarne in alcuni casi la ricorrenza mediante un processo *bottom up* all'interno dei materiali di ricerca. Si è configurato, inoltre, come un adeguato strumento per gestire e archiviare con sistematicità i materiali prodotti nel corso della ricerca o i materiali bibliografici rintracciati. In tal senso è stato un utile ausilio per mettere a punto gli schemi concettuali e le ipotesi interpretative, per produrre resoconti e documentare l'intero sviluppo del processo di ricerca.

Nella scelta delle video-sequenze si è tenuto conto della categoria dell'evento come unità di analisi, a partire dalla considerazione che “l'ontologia della relazionalità concepisce la realtà come rete di relazioni attraversate da flussi di energia. Non ci sono più oggetti isolati da studiare, ma eventi relazionali, strutture in movimento (*flow patterns*) e strutture di campo (*field patterns*)” (Mortari, 2007, p. 26), quindi in una concezione della causalità che lega gli eventi, intesa come una logica che procede con un andamento circolare-ricorsivo che Morin ha definito “causalità retroattiva” (1988, p. 22).

I criteri utilizzati per l'individuazione delle video-sequenze sono stati l'esemplarità e la prototipicità delle situazioni e dei fenomeni tratti da video più estesi. Nello specifico: sequenze e situazioni “pregnanti” rispetto alle competenze dei bambini (sia come risultati/comportamenti osservabili, sia come processi); occasioni “mancate” (interrotte/frammentate) di esplorazione, conoscenza, condivisione; situazioni “positive” vs. “critiche”, di “simmetria/discrepanza” tra le rappresentazioni di educatrici e/o genitori (colte nelle interviste), e le capacità mostrate dai bambini. Infine, sono state considerate le caratteristiche estetiche/tecniche dei video (ai fini dell'efficacia comunicativa). Il video offre il grande vantaggio di poter essere rivisto, ed è proprio attraverso visioni ripetute che vengono colti nuovi fenomeni, come pure gli stessi fenomeni vengono visti in una luce diversa o in connessioni diverse tra loro e per questo possono nascere nuove interpretazioni.



I “dati” vengono costruiti dallo sguardo orientato del ricercatore con la mediazione degli strumenti impiegati. In questo senso, il materiale empirico è artefatto, i “dati” costruiti “sono sempre rappresentazioni situate di un fenomeno o di un evento e di tale parzialità bisogna essere consapevoli. L’osservazione, come pratica di visione professionale, porta a vedere mediante una “retina esternalizzata” (Lynch, 1988), cioè attraverso la strumentazione di ricerca che “costruisce” i fenomeni che si vanno ad osservare e senza la quale questi non sarebbero visibili.

“Quando si osserva un frammento di video di un’interazione [...] si ha accesso solo a una ‘versione’ di tale interazione costruita dal ricercatore attraverso le scelte di posizionamento dello sguardo mediato dalla telecamera (a cosa dare rilievo, cosa trascurare ecc.), le decisioni su quando iniziare e terminare la videoregistrazione e su quale porzione dell’intero filmato selezionare per l’analisi” (Zucchermaglio *et al.*, 2013, p. 31).

Realizzare un video implica sempre la scelta di una prospettiva attraverso cui inquadrare un evento, dare “visibilità” a “oggetti” facendoli emergere dallo sfondo nel quale potrebbero altrimenti rimanere “inosservati”; ma è importante essere consapevoli che altri verranno trascurati. L’aspetto importante è che il posizionamento della telecamera, e quindi, prima ancora, il posizionamento del ricercatore (teorico, concettuale e non solo fisico) sia il più possibile intenzionale, orientato dagli obiettivi della ricerca.

In questa ricerca “situata” si è cercato di dar conto della complessità dei contesti e delle situazioni esplorate, di mantenere anche a livello di analisi una traccia delle differenze dei fenomeni rilevati e delle interpretazioni dei partecipanti.

Secondo Lynch (2000), il ricercatore esercita un continuo monitoraggio critico sulle proprie pratiche e strumenti di ricerca, con la consapevolezza che essi sono determinanti per la costruzione del materiale empirico, che tuttavia rimane sempre parziale, dipende cioè dal posizionamento del ricercatore oltre che dai quadri teorico-disciplinari di riferimento. Questi presupposti portano ad assumere la natura costruttiva e interpretativa delle proprie pratiche di ricerca, la relazione prossemica tra il ricercatore e quello che studia, e i vincoli situazionali che danno forma alla ricerca (Denzin e Lincoln, 2005).

### **3.5 Il contesto della ricerca e i soggetti**

La ricerca è stata condotta in alcuni CBF in Lombardia, perché è la regione che ha più servizi in Italia (165 sui 423 rilevati sul territorio nazionale)<sup>14</sup> e in particolare a Milano, dove sono diffusi, e anche perché è qui che sono nati i primi servizi, *Tempi per le famiglie*, secondo la nota denominazione originaria.

Nel 1986 è partita a Milano la prima esperienza pilota del *Tempo per le famiglie* che nell’impianto progettuale e nell’iter della sua realizzazione conteneva le condizioni richieste da una “sperimentazione educativa” (Anolli e Mantovani, 1987), con alcune caratteristiche innovative: vedeva “per la prima volta *insieme*” bambini e adulti familiari, con figure professionali. L’esperienza si è poi affermata come servizio consolidato nella cornice istituzionale dei servizi educativi del Comune.

Milano è sembrato un contesto estremamente interessante anche per altre ragioni. È una città che, se confrontata al panorama nazionale, si caratterizza per una ricca offerta di luoghi educativi e sociali extrafamiliari per i bambini e le famiglie, nella duplice funzione di conciliazione tra lavoro e cura dei piccoli da un lato e di condivisione dell’esperienza

---

<sup>14</sup> Fonte: Ricerca nazionale *Insieme* (AA.VV., 2013).

genitoriale dall'altro. Nel 2010 degli oltre 35.000 bambini di età compresa da 0 a 3 anni che vivono a Milano, il 30% ha frequentato i servizi educativi per l'infanzia (la maggior parte nidi, in misura minore le sezioni primavera)<sup>15</sup>. In questo sintetico quadro, i Centri per Bambini e Famiglie "integrano" l'offerta per i piccoli (0/3 anni) e i loro genitori/familiari: 9 *Tempi per le famiglie* comunali (più alcuni in fase di ristrutturazione); 2 ludoteche, 2 centri prima infanzia e circa 20 offerti da cooperative sociali, associazioni o da privati.<sup>16</sup>

La realtà dei servizi educativi per i bambini e le famiglie a Milano non è nuova al coinvolgimento in percorsi di ricerca, realizzati in una prospettiva formativa, in parte documentati in pubblicazioni divenute un riferimento nella letteratura dei servizi educativi (Anolli e Mantovani, 1985; Varin, 1985).<sup>17</sup>

Il "pluralismo" derivante dalla complessità e dalla continua evoluzione di iniziative diversificate (a livello sociale, economico e culturale) che hanno interessato la città, è rispecchiato nei servizi caratterizzati da una cultura dell'infanzia che si colloca "tra tradizione e tensioni per l'innovazione e che affronta comunque le sfide dell'incertezza del nostro tempo particolarmente visibili, come sempre a Milano, città-laboratorio europea e proiettata verso il futuro" (Mantovani, 2010, p. 126).

La scelta dei servizi coinvolti in questo lavoro è stata guidata dalle domande della ricerca ed è stata possibile grazie non solo alla disponibilità, ma anche all'interesse e alla curiosità sia di chi gestisce i servizi sia di chi nei servizi opera, e - non certo ultimo per importanza - di chi questi servizi li frequenta: i bambini e i genitori o adulti familiari. La quasi totalità degli adulti presenti ha infatti dato il consenso alle riprese video previste in questo lavoro.

La ricerca si è svolta in alcuni Centri per Bambini e Famiglie di Milano con uno specifico studio su uno di questi. I servizi sono stati scelti tra quelli individuati a seguito di un approfondimento della citata ricerca internazionale *Together*, effettuato dall'*équipe* dell'Università di Milano-Bicocca<sup>18</sup> sulla città di Milano, finalizzato ad una ricognizione osservativa dei CBF a livello metropolitano.

Nella fase esplorativa della ricerca sono stati coinvolti quattro servizi. Di questi i primi due erano *Tempi per le famiglie* ed erano collocati in due zone semicentrali della città, con dimensioni diverse: quello di via *Feltre*, in una zona residenziale che accoglie intorno alle 15 famiglie ad ogni apertura, e quello di via dei *Crollalanza*, che ne accoglie fino a 25 ed è in una zona "più mista" dal punto di vista socioeconomico/culturale. Gli altri due servizi erano diversi per tipologia di gestione: il terzo, *Altrotempo*, gestito da una cooperativa sociale e collocato all'interno del complesso agricolo e culturale "Cascina Cuccagna", una sorta di oasi verde nella città; il quarto, situato in una zona più centrale all'interno di un laboratorio d'arte, *Officina Mano Libera*, che aveva una gestione privata. L'individuazione di questi servizi mirava a rispecchiare la varietà individuata dalla ricerca sulla realtà metropolitana milanese, sopra citata.

Esplorare all'inizio quattro servizi è servito per avere un quadro più approfondito, seppure su un numero limitato di realtà (rispetto ai trenta centri rilevati nell'approfondi-

---

15 Dati Istat e del Comune di Milano Settore Educazione e Uffici Statistici riferiti al 2009. Citato in Mantovani, 2010.

16 Seminario *Il 'Tempo per le Famiglie' e i Centri per bambini e genitori oggi a Milano*, organizzato dall'Università di Milano-Bicocca, a maggio 2013.

17 Per un approfondimento si rimanda a Caggio e Mantovani, 2004.

18 Mantovani S. (Responsabile scientifico), Bove C., Braga P., Morgandi T.

mento relativo alla città di Milano sopra citato) in ordine all'oggetto della ricerca e, tra questi, è stato successivamente individuato come contesto di ricerca idiografica il *Tempo per le famiglie* di via dei *Crollalanza* per alcune ragioni specifiche: è un servizio storico, sede nel passato di una importante esperienza pilota con un gruppo di mamme straniere (Guagnellini, 1999; Gay, 2001), interessato da cambiamenti che sono sembrati rappresentativi della situazione in atto in questi servizi nel periodo della ricerca (in particolare la turnazione del personale che dopo alcuni anni di lavoro al *Tempo per le Famiglie* rientra al nido o alla scuola dell'infanzia). Infatti, in questo servizio era presente un gruppo educativo di recente composizione, ma formato da educatrici 'storiche'. Da questo punto di vista, si trattava di una realtà rappresentativa di molti servizi, non solo cittadini ma anche nazionali (AA.VV., 2013), cioè di un gruppo numericamente nutrito, che si prestava maggiormente ad una "multivocalità", un gruppo costituito da educatrici che, nell'intervista, erano sembrate "ben predisposte" alla ricerca (anche se su questo aspetto è parso un gruppo molto allineato a quelli gli altri servizi coinvolti) e che già nella fase di esplorazione avevano mostrato una "vivacità" euristica, accentuata forse anche dal fatto che il gruppo era ancora in fase di assestamento.

L'avvicinamento a questi contesti è avvenuto mediante l'insieme dei quadri interpretativi teorici sopra citati, che hanno permesso di individuare una serie di questioni pedagogiche che sono state esaminate attraverso il metodo di seguito illustrato (Denzin e Lincoln, 2005).

### 3.6 Articolazione del percorso

Il percorso è stato articolato in due fasi successive l'una all'altra: una "esplorativa" (Lumbelli, 1980) e una di approfondimento a carattere maggiormente "formativo/trasformativo".

#### *Fase esplorativa (Marzo 2013 - Marzo 2014)*

Questa fase preliminare è stata finalizzata ad una ricognizione su ciò che i bambini trovano e sperimentano in questi centri (quali opportunità e attività vengono loro proposte, come si relazionano con gli altri bambini e con gli adulti, come utilizzano i materiali, più in generale come stanno nel servizio) e ad una rilevazione delle idee degli adulti (educatrici e genitori) su questi aspetti.

Prima di procedere alla realizzazione delle riprese video, è stata effettuata una visita in ciascun servizio nella giornata di apertura in cui era presente il gruppo di bambini e adulti coinvolti nella ricerca: un passaggio finalizzato alla presentazione della ricerca ai genitori e ad una reciproca familiarizzazione (ricercatore-partecipanti) con i bambini e gli adulti. In tale occasione è stato anche richiesto alle educatrici e a tutti gli adulti coinvolti (genitori ed eventuali altri accompagnatori dei bambini) il consenso informato (per le videoriprese).

In ciascun servizio sono state effettuate 3 videoriprese nel corso di tre giornate diverse a cadenza settimanale. Le osservazioni sono state focalizzate sulle attività dei bambini (in relazione con gli altri bambini, gli adulti, gli oggetti e gli spazi, ecc.) e, in particolare, su quelli da uno a due anni di età. Le riprese hanno riguardato situazioni di gioco/esplorazione, proposte di attività rivolte ad un piccolo gruppo, *routines* che hanno coinvolto il gruppo più allargato (la merenda e le canzoni, l'ingresso e il commiato).

A partire dall'analisi delle videoregistrazioni e delle trascrizioni delle prime interviste alle educatrici, è stata effettuata una prima selezione di alcune scene significative rispetto alla domanda di ricerca; una seconda selezione, effettuata sulla base degli incontri con i *tutor*, ha portato all'individuazione di 5 microclip per ciascun servizio, da proporre alla osservazione delle educatrici e, separatamente, dei genitori nel corso del *focus group* proposto in ciascun centro.

Sono stati infatti proposti (cfr. Allegati n. 1 e n. 2):

- un'intervista alle educatrici di ciascun servizio sulla traccia progressivamente messa a punto e finalizzata a rilevare idee ed esperienze delle educatrici relativamente all'oggetto di ricerca;
- i *focus group* rivolti a ciascun gruppo di educatrici, nel corso dei quali sono state viste e discusse le video-sequenze selezionate al fine di rilevare il loro punto di vista sulle situazioni osservate e le diverse accentature evidenziate;
- i *focus group* ai genitori, introdotti da una breve intervista contenente alcune domande preliminari volte a rilevare le motivazioni che hanno portato i genitori a frequentare i servizi e la loro esperienza focalizzata sui bambini, mentre il *focus group* è stato basato sulla visione di alcune sequenze video tra quelle selezionate, volte a sollecitare e rilevare rappresentazioni e riflessioni sulle esperienze dei bambini in questi centri.

In fase di analisi e discussione dei materiali, particolare attenzione è stata posta al confronto tra le idee delle educatrici e quelle dei genitori, nello specifico a ciò che è stato dichiarato da ciascun gruppo sulla base di medesime sequenze video.

A partire dall'analisi dei materiali raccolti, sono state ulteriormente definite le categorie di osservazione e le domande esplorate nella fase centrale della ricerca. L'analisi delle rappresentazioni delle educatrici sui bambini e sulla attività loro proposta, ha consentito di cogliere le idee, le concezioni, le metafore di bambino e di sviluppo sottese alle pratiche educative agite nei contesti considerati; ha portato inoltre ad evidenziare gli aspetti maggiormente visti e quelli, talvolta inaspettatamente, lasciati più sullo sfondo.

#### *Fase di approfondimento (Marzo 2014 - Giugno 2014)*

A partire da quanto emerso dalla fase esplorativa, è stata selezionata una situazione specifica all'interno della giornata nei CBF: il momento della attività (cfr. Allegato n. 3).

Si tratta di una proposta derivata - come molti altri aspetti di questi servizi - dalla pedagogia del nido. Essa è definita in uno spazio e in un tempo e può essere considerata una "situazione" (Dewey, 1939) specifica nell'organizzazione di un servizio educativo per i bambini. Inoltre, talvolta viene interpretata come offerta più "piegata" sul lavoro o sul gioco o su due versanti dalle differenze più sfumate, il ludiforme e il ludico o, spesso, declinata lungo un *continuum* dinamico e flessibile tra questi due versanti. Come ci dice Cocever:

"Col termine attività si intende quella parte del gioco che, nell'intenzione dell'adulto, viene accolta come facente capo ad ambiti di codifica culturale, nei quali i prodotti del corpo e della mente dei singoli bambini vengono ricevuti e accostati a quanto già elaborato come frutto dell'intelligenza (motoria, intellettuale, artistica) di uomini e donne dentro lo scambio sociale (2002, p. 182).

Un'utile chiave di lettura a questo proposito è anche il costrutto di “attività molare” (Bronfenbrenner, 1979), in cui si individua “sia una certa persistenza dal punto di vista temporale sia una certa salienza all'interno del campo fenomenologico proprio della persona in via di sviluppo e degli altri individui che fanno parte della situazione ambientale” (*Ibidem*, p. 86). Le attività possono avere dei fini più o meno complessi, in particolare possono variare in base a due dimensioni che hanno carattere fenomenologico (quindi definite in base alla percezione di chi agisce): la prospettiva temporale (l'azione viene considerata come situata nel momento presente o parte di una traiettoria temporale che si estende nel passato o nel futuro) e la struttura finalistica (connessa capacità di anticipazione temporale) che consiste nella percezione del fine dell'azione (che a seconda della complessità può consistere in una azione singola o in una sequenza). Inoltre le attività differiscono anche per il grado di evocazione di oggetti, persone, eventi non presenti nella situazione immediata e che possono concorrere ad espandere il mondo fenomenologico del bambino attraverso l'immaginazione.

Nello specifico di questo lavoro di ricerca, è stato individuato il momento della attività perché costituisce, nella tradizione pedagogica dei servizi dell'infanzia, una proposta con esplicita intenzionalità educativa. Essa è evocativa di finalità cognitive e sociali, forse più facilmente individuabili, realizzate all'interno di un *setting* definito che può favorire in certa misura la continuità dell'esperienza dei bambini e, forse, maggiormente “verificabile” rispetto alla congruenza tra obiettivi dichiarati e pratiche; collocata inoltre all'interno di una cornice progettuale più facilmente riconducibile al ruolo delle educatrici.

Come sopra specificato, in questa fase è stato coinvolto uno dei quattro servizi individuati nella fase esplorativa della ricerca: il CBF/Tempo per le famiglie di via Crollalanza.

In fase di “proposta/contratto” è stato chiesto alle educatrici di scegliere una attività da proporre allo stesso gruppo di bambini una volta alla settimana per 4 volte, in modo tale da garantire la continuità della proposta. Ciò nell'ipotesi che una scansione temporale ravvicinata potesse rendere significativa e ricorsiva l'esperienza dei bambini. Una seconda richiesta è stata quella di mantenere la stessa attività al fine di rilevare cambiamenti nei comportamenti dei bambini, in conseguenza delle possibili modifiche che potevano essere liberamente introdotte dalle educatrici stesse, anche a seguito della visione dei video.

Questa parte della ricerca ha avuto, come sopra dichiarato, una valenza di tipo formativo, seppur molto indiretta, fondamentalmente mediata dal video.

Ciascuna delle quattro attività è stata videoregistrata e alcune sequenze sono state selezionate dal ricercatore per essere discusse nel *focus group* effettuato al termine di ciascuna attività. I video completi sono stati, inoltre, messi a disposizione delle educatrici che li hanno potuti visionare; di fatto, l'ultimo incontro si è basato su video-sequenze scelte dalle educatrici stesse. Questo passaggio metodologico è stato deciso sia per dare più tempo alle educatrici di tornare sulle situazioni osservate, sia per valorizzare, anche attraverso questa via, il punto di vista *emico* (Anolli, 2006).

In questa fase si è quindi svolto un *percorso pilota di ricerca-formazione*, caratterizzato da una possibile declinazione in chiave progettuale, vista la ricorsività in tempi ravvicinati della proposta di attività ai bambini e degli incontri con le educatrici, centrati sulla revisione e discussione delle videoregistrazioni, che offrivano quindi la possibilità di introdurre aggiustamenti nella attività successiva. L'obiettivo era quello di introdurre un livello di indagine più articolato e approfondito, costituito dalla riflessione sulle idee e sulle pratiche attuata lungo un percorso definito nel tempo, mediato dal video e dalle

interpretazioni sul video. Nello specifico, il rivedere attraverso l'osservazione situazioni sperimentate e il poterle riprogettare per poi tornare ad osservarle nella forma rivisitata (il tutto nel corso di 4 incontri di formazione attuati al termine di altrettante attività proposte dalle educatrici ai bambini e videoregistrate), avrebbe offerto alle educatrici la possibilità di "osservare" a distanza, di riflettere sulle proprie concezioni e teorie implicite, sul proprio ruolo, di attribuire nuovi significati a ciò che i bambini fanno, a intravedere ciò che possono fare. L'intento generale era quello di "promuovere consapevolezza" (Braga, 2009) e di indurre indirettamente movimenti formativi.

Al tempo stesso, la videoregistrazione delle esperienze dei bambini ha offerto un materiale utile per documentare e riflettere sulla specificità dell'esperienza dei bambini all'interno di questi contesti, che pone questioni educative interessanti: ad esempio sul significato dell'esperienza che i bambini fanno in questi servizi durante le attività, in particolare cosa fanno con i materiali/artefatti a disposizione, nella relazione con altri bambini coetanei e con il loro adulto familiare.

Infine, l'analisi delle idee delle educatrici relativa alla fase di ricognizione ha contribuito ad evidenziare alcuni cambiamenti rispetto a quanto emerso da questa seconda fase di approfondimento.

Va in conclusione precisato che il lavoro di ricerca che viene presentato nei prossimi capitoli, piuttosto che riportare la successione temporale delle attività, dei cambiamenti in corso d'opera, delle scelte che hanno guidato la progressiva costruzione dei risultati, è l'esito di una ricostruzione "a posteriori" nella logica testuale e nella temporalità. È un processo di costruzione della conoscenza che, nella ricerca in campo educativo, è l'esito generato da processi interattivi e interpretativi (Caronia, 1997, 2011), che nella realtà ha caratteri essenzialmente situati, dialogici ed è fondamentalmente mediato da strumenti e artefatti.

## ALLEGATO N. 1

### Traccia intervista educatrici

- *Che cosa fate per i bambini?*
- *Quali sono gli spazi e i materiali che mettete a disposizione dei bambini?*
- *Quali sono le attività che proponete ai bambini?*
- *Come suddividete i tempi? Con quale frequenza proponete la stessa attività?*
- *Ci sono proposte diverse per i bambini di età diverse?*
- *Tutto ciò viene/deriva da qualche linea guida che vi siete date/che avete?*
- *Quali attività preferiscono i bambini?*
- *Secondo te/voi che esperienze fa un bambino che viene qui?*
- *Cosa diresti/direste ad una mamma per far sì che porti qui il suo bambino?*
- *Quali sono le ragioni per tenere aperti questi servizi oggi?*

### Traccia intervista genitori

- *Perché avete scelto di frequentare il centro?*
- *Che cosa sono le cose più importanti che il centro/TF offre secondo voi?*
- *Quali sono le cose più importanti che questo posto offre al bambino? E a lei/all'adulto? (le viene in mente un esempio, si ricorda qualche situazione specifica...)*
- *C'è qualcosa che vorreste proporre, che modifichereste? (Suggerimenti, proposte...)*

### Traccia Focus group educatrici e genitori con osservazione videoclip

- *Che cosa vi piace/non vi piace?*
- *C'è qualcosa che cambiereste? Perché?*
- *Come è stata l'esperienza di vedere i video?*

**ALLEGATO N. 2**  
**Fase esplorativa della ricerca - gennaio 2013/gennaio 2014**

<i>Servizi</i>	<i>Soggetti</i>	<i>Videoriprese</i>	<i>Interviste Focus group educatrici</i>	<i>Interviste Focus group genitori</i>
Tempo per le famiglie <i>Crollalanza (Comunale)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 bambini (da 1 a 2 anni)</li> <li>• 9 adulti (1 nonno, 3 tate, 5 mamme)</li> <li>• équipe (5 educatrici)</li> </ul>	3 aperture (tot. 9 ore di video registrazione)	équipe (5 educatrici)	genitori (2 mamme e 1 papà)
Tempo per le famiglie <i>Feltre (Comunale)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7 bambini (da 1 a 2 anni e mezzo)</li> <li>• 8 adulti (1 nonna, 4 mamme, 1 papà, 2 tate)</li> <li>• équipe (3 educatrici)</li> </ul>	3 aperture (tot. 8 ore di video registrazione)	équipe (3 educatrici)	genitori (3 mamme)
Centro BambiniFamiglie <i>Officina d'Arte Mano libera (Privato)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 bambini (da 1 a 2 anni e mezzo)</li> <li>• 5 adulti (1 nonno, 2 mamme, 2 tate)</li> <li>• équipe (2 educatrici)</li> </ul>	3 aperture (tot. 9 ore di video registrazione)	équipe (2 educatrici e la responsabile)	genitori (2 mamme)
Centro BambiniFamiglie <i>Altrotempo (Privato sociale)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 bambini (da 1 a 2 anni e mezzo)</li> <li>• 7 adulti (2 nonne, 3 mamme, 1 papà, 1 tata)</li> <li>• équipe (2 educatrici)</li> </ul>	3 aperture (tot. 7 ore di video registrazione)	équipe (3 educatrici)	genitori (2 mamme)

**ALLEGATO N. 3**  
**Fase di approfondimento della ricerca – marzo/giugno 2014**

<i>Servizi</i>	<i>Soggetti</i>	<i>Videoriprese</i>	<i>Interviste/focus group educatrici</i>
Tempo per le famiglie <i>Crollalanza (Comunale)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 bambini (da 1 a 2 anni)</li> <li>• 10 adulti (4 mamme, 2 nonne e 1 nonno, 3 tate)</li> <li>• équipe (5 educatrici)</li> </ul>	4 attività: travasi con la pasta (tot. 4 ore di video registrazione)	<p style="text-align: center;">Équipe - 5 educatrici</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 intervista (inizio percorso senza video)</li> <li>• 4 <i>focus group</i> proposti al termine di ciascuna attività su videoclip scelti dal ricercatore; nell'ultimo focus group sono stati visti videoclip scelti dalle educatrici nei filmati interi</li> </ul>



## CAPITOLO QUARTO

### LA FASE ESPLORATIVA DELLA RICERCA: L'ESPERIENZA DEI BAMBINI, LE IDEE DELLE EDUCATRICI E DEI GENITORI IN QUATTRO CENTRI PER BAMBINI E FAMIGLIE A MILANO

#### *Premessa*

Questa fase del lavoro di tesi aveva la finalità di indagare che cosa offrono ai bambini alcuni CBF a Milano (due comunali e due privati, di cui uno gestito da una cooperativa) a partire dai risultati emersi dalla ricerca internazionale *Together*, che ha esplorato la diffusione e la funzione sociale di questi Centri in Belgio, Francia, Giappone e Italia, con una importante estensione nazionale nel progetto *Insieme*.

Dall'approfondimento sulla città di Milano effettuato dal gruppo di ricerca dell'Università di Milano-Bicocca come estensione della ricerca nazionale, risultavano presenti circa 30 CBF tra servizi comunali, privati e del privato sociale. I quattro servizi coinvolti in questa fase esplorativa della ricerca rispecchiano questa varietà, riscontrata di massima anche a livello nazionale.

In questo capitolo verranno presentati e discussi aspetti emersi dall'analisi e dall'interpretazione dei dati raccolti nella fase esplorativa della ricerca: le videoregistrazioni effettuate nei quattro CBF coinvolti, le interviste e i *focus group* (effettuati con l'osservazione di sequenze video) con le educatrici e i genitori, finalizzati a rilevare le loro rappresentazioni sui bambini e sulle funzioni svolte dal servizio. Il lavoro realizzato in questa fase esplorativa ha previsto la ripresa video di 3 giornate in ciascuno dei quattro servizi coinvolti. L'ampiezza dei video raccolti (circa 33 ore di riprese) ha richiesto di selezionare delle sequenze da analizzare più in profondità, sia vedendo l'evento nel suo insieme, sia effettuando una microanalisi su alcuni frammenti ritenuti salienti, al fine di interpretare con maggior fondatezza alcuni comportamenti e/o situazioni<sup>1</sup>.

Il video è stato utilizzato sia per raccogliere una documentazione sulle esperienze dei bambini nei servizi, sia per indagare attraverso questo strumento cosa vedono e quali significati attribuiscono le educatrici e i genitori a queste esperienze. Come confermato da ricerche che hanno messo a punto l'impiego del video come reattivo (Tobin *et al.*, 1989; Tobin *et al.*, 2007; Bove, 2008), l'osservazione di sequenze video si presta ad innescare l'emergere delle rappresentazioni e l'attribuzione di significati alle esperienze dei bambini. Un aspetto promettente, derivato da questi passaggi metodologici, è stato un tentativo di comparazione, svolto in incontri separati, tra ciò che emerge dalla voce delle educatrici e ciò che emerge da quella dei genitori, a partire dalla osservazione e discussione delle medesime sequenze video.

Nel primo paragrafo, a partire dalla considerazione di alcuni risultati emersi dall'approfondimento effettuato a livello nazionale dalla ricerca *Insieme*, verrà presentato e

---

<sup>1</sup> Considerando l'insieme dei dati raccolti, è importante chiedersi quanto le considerazioni che emergono dalla loro analisi e interpretazione siano rappresentative del profilo pedagogico di questi servizi. Va infatti sottolineato che vanno considerati i problemi di metodo che pone, pur considerando l'osservazione di video-sequenze un approccio promettente perché consente di evidenziare aspetti salienti delle condotte dei bambini, del significato delle loro esperienze, della loro valenza cognitiva, sociale, emotiva, delle relazioni con gli adulti (familiari e educatori) e degli interventi delle educatrici.

discusso un quadro di sintesi di quanto osservato nei quattro CBF coinvolti nella fase esplorativa della ricerca, sul filo di alcune domande relative all'esperienza dei bambini in questi servizi.

Il secondo paragrafo è dedicato alla discussione delle interviste proposte alle educatrici focalizzate su alcune domande chiave: che cosa ne pensano delle esperienze dei bambini nel servizio? Quali obiettivi si pongono? Quali bisogni segnalano in una prospettiva formativa?

Il terzo paragrafo riguarda le interviste ai genitori. Quali motivazioni e aspettative hanno portato i genitori a scegliere il servizio? E, più in specifico, cosa si aspettano dal servizio per i loro bambini? Che cosa si porta a casa il loro bambino dalla esperienza nel servizio? Un aspetto che non era stato indagato nella ricerca nazionale e che si è cominciato ad approfondire, lanciando alcune sonde esplorative.

Le opinioni dei genitori sono poi messe a confronto con quelle delle educatrici, a partire da alcuni esempi nel quarto paragrafo che chiude questa fase esplorativa.

#### **4.1 Aspetti emersi dall'analisi dei video sui quattro Centri per Bambini e Famiglie a Milano**

##### **4.1.1 Note introduttive dalla ricerca nazionale Insieme**

La ricerca nazionale ha messo a fuoco da un lato la diffusione capillare di questi servizi nel contesto internazionale e in particolare in Italia (rilevando 423 CBF collocati in 14 regioni italiane del centro-nord, dato che evidenzia la criticità della disomogenea diffusione a livello nazionale), dall'altro la grande flessibilità di questi centri, che rende più immediato e facile l'accesso, la loro potenziale capacità sia di mettere in luce la complessità dell'attuale condizione dei bambini da 0 a 3 anni, sia di costruire ulteriori percorsi di inclusione sociale (AA.VV., 2013).

I dati emersi dalla ricerca condotta nei CBF in Francia (Rayna, 2014), Giappone (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2014) e Belgio (Geens e Vandebroek, 2014), hanno costituito un interessante osservatorio europeo e internazionale per riflettere su somiglianze e differenze rispetto alla configurazione istituzionale, pedagogica, organizzativa e alle finalità di questi servizi. Al contempo, hanno sollecitato alcune domande sulla qualità e la plausibilità delle esperienze offerte ai bambini che oggi frequentano, spesso con i loro genitori o con altri adulti di riferimento (nonni, tate, *baby sitter*), questi luoghi di *socialità diffusa e di prevenzione*, oltre che di grande interesse educativo.

Al fine di esplorare in profondità l'organizzazione, l'esperienza offerta a bambini e adulti familiari e la funzione sociale che questi servizi svolgono nei diversi territori, sono stati individuati 40 CBF (pari quindi a circa il 10% dei servizi rilevati) sulla base di alcuni criteri: distribuzione geografica, anno di apertura, ente gestore. Su questi centri è stata realizzata una rilevazione sul funzionamento dei servizi attraverso osservazioni, interviste semi-strutturate a responsabili, coordinatori ed educatori.

A partire dall'osservazione dell'apertura di un servizio, le osservazioni sono state realizzate con lo strumento del Rapporto Osservativo (Musatti e Picchio 2005) che ha consentito di mettere a fuoco, sulla base delle categorie di riferimento previste da questo strumento e delle domande guida a queste connesse, alcuni aspetti specifici, quali l'andamento della giornata con la successione degli eventi che la caratterizzano, l'architettura relazionale (clima, aggregazioni, interazioni), le attività, gli spazi e i materiali, il ruolo dell'educatore, categoria trasversale a tutte le altre.

Il profilo professionale che emerge dalla rilevazione quantitativa e, più nello specifico, dall'approfondimento su 40 CBF, evidenzia una formazione di base ed esperienze professionali simili a quelle delle educatrici dei nidi o delle scuole dell'infanzia. Il nido, come abbiamo visto nel primo capitolo, costituisce il riferimento culturale più forte per le educatrici. Il sapere sui bambini e sulle pratiche educative nel servizio derivano dal nido.

Dai risultati in corso di pubblicazione, emerge la grande variabilità di questi servizi, come pure alcune ricorrenze. Tuttavia, per quanto riguarda l'esperienza dei bambini, una considerazione generale evidenziata è che

“nei resoconti osservativi le attività dei bambini emergono costantemente intrecciate con quelle dei molti adulti presenti; l'attenzione degli osservatori durante le visite doveva mantenersi molto fluttuante, sul piano della descrizione delle situazioni più che delle condotte esplorative, ludiche e sociali dei singoli bambini, a scapito in qualche caso di una descrizione più analitica degli episodi ludici e delle interazioni nella loro continuità. Le descrizioni contenute nei rapporti osservativi, infatti, si snodano su più livelli, quello dello svolgersi delle attività dei bambini e degli adulti, del clima e delle condotte sociali di adulti e bambini, del ruolo dell'adulto-educatore” (Braga, in corso di stampa).

Sinteticamente, i dati emersi dalla ricerca nazionale evidenziavano in questi servizi alcune caratteristiche pedagogiche e socioeducative costanti e degne di attenzione: l'attualità delle proposte, la diversificazione, la caratterizzazione nazionale, come pure una certa socialità diffusa tendenzialmente positiva, a fronte di una meno puntuale descrizione del ruolo dell'adulto, della qualità delle offerte e delle proposte o pratiche rivolte ai bambini.<sup>2</sup>

#### ***4.1.2 Spazi, materiali, attività, esperienze dei bambini nei Centri per Bambini e Famiglie: considerazioni a partire dall'analisi dei video***

La ricerca nazionale ha permesso di avere una fotografia aggiornata di buona parte di questi servizi e, al tempo stesso, ha messo in evidenza la necessità di esplorare più in profondità una delle dimensioni che fanno parte dell'*imprinting* socioeducativo di questi servizi, ovvero la dimensione educativa riferita ai piccoli, a partire da alcune questioni.

È stato quindi utile 'tornare sul campo' con alcune domande a partire dalle esperienze e dai processi di conoscenza dei bambini '*così come accadono quotidianamente*' aprendo, nel contempo, una riflessione sulle finalità e le funzioni pedagogiche di questi servizi '*a partire dai bambini*'.

Che cosa fanno i bambini in questi servizi? Cosa trovano a loro disposizione? Che cosa viene loro proposto? Come si approcciano a ciò che viene loro proposto? Che cosa traggono da queste esperienze? Come possono essere ottimizzate le risorse professionali e materiali presenti in questi servizi in un momento di scarsità di risorse? E gli educatori, che competenze mettono in campo e quali bisogni hanno in prospettiva formativa?

Le lenti teoriche che hanno orientato lo sguardo e fornito indizi (Dewey, 1939) e indicatori utili alla selezione e all'analisi dei video, hanno fatto ampiamente riferimento alla pedagogia dei servizi educativi per l'infanzia, al tema del gioco, alle teorie sullo sviluppo, agli studi sulle relazioni tra bambini, in accordo con i riferimenti teorici contenuti nella

---

<sup>2</sup> Si segnalano di seguito alcuni primi contributi in corso di stampa: Bove C., *Pratiche quotidiane e professionalità in azione: il ruolo degli educatori nei centri per bambini e famiglie in Italia*; Braga P., *Attività ed esperienze dei bambini nei centri per bambini e famiglie*; Di Giandomenico I., *Tra adulti nei centri per bambini e famiglie*; Mantovani S., *Le prospettive future dei Centri per bambini e famiglie*; Morgandi T., *Spazi e materiali nei centri per bambini e famiglie in Italia*.

prima parte di questo lavoro. In questo modo si è cercato di far emergere alcuni fenomeni dallo sfondo dei molti dati raccolti, rendendoli intenzionalmente *visibili*.

L'analisi dei video ha consentito di individuare alcune specificità ricorrenti nelle pratiche educative di questi servizi, nei loro orientamenti pedagogici e nelle condotte dei bambini, individuandone punti di forza ma anche potenzialità non sempre sfruttate appieno in questi servizi.

La ricerca si è concentrata sui bambini da uno a due anni come età specifica a partire da alcune considerazioni: una età interessata da grandi cambiamenti evolutivi che comportano una serie di cambiamenti, che interessano lo sviluppo cognitivo, sociale, emotivo. Si è ritenuto che dal punto di vista educativo potesse essere interessante esplorare in quale misura all'interno dei servizi sono presenti opportunità adeguate alle reali capacità dei bambini in questa fascia di età. Già dalla ricerca nazionale è emerso che quest'età pare forse più "scoperta" di proposte di attività (Braga, in corso di stampa) e di materiali (Morgandi, in corso di stampa) adeguati rispetto al primo e, soprattutto, al terzo anno.

Degna di nota, anche ai fini di questo lavoro di tesi, è la domanda di questi servizi per i bambini a partire dal secondo anno, riscontrata in alta percentuale nei diversi paesi che hanno partecipato alla ricerca, una tendenza che sembra essere potenzialmente trasversale sia alle diverse soluzioni di cura quotidiana dei bambini (che in questi centri sono infatti accompagnati non solo dai genitori ma anche da nonni, tate, ecc.) sia dalla diversa provenienza sociale e culturale delle famiglie frequentanti.

Dall'analisi dei video emerge che i quattro CBF coinvolti in questa parte del lavoro sono organizzati in una struttura temporale, spazio-materiale, situazionale molto simile tra loro: accoglienza nel corso di un tempo di ingresso dilazionato che diventa in parallelo un tempo per il gioco spontaneo per chi è già arrivato; la merenda, l'attività proposta dalle educatrici, a volte un altro momento di gioco libero per chi si ferma più a lungo nel servizio; infine, il rituale delle canzoni che segnala e prepara al commiato. Si tratta di un *format* che ha il grande valore di essere riconoscibile e, al contempo, flessibile e che conferma sostanzialmente quanto rilevato a livello nazionale (Braga, in corso di stampa).

I bambini frequentano mediamente due volte alla settimana, al mattino o al pomeriggio, per qualche ora; i gruppi sono fissi (con alcune variazioni nel servizio del privato sociale), formati da bambini da 1 a 3 anni (i bambini al di sotto dell'anno fanno gruppo a sé) accompagnati da figure familiari diverse (mamme, nonne e tate, più raramente papà e nonni), un'eterogeneità che rispecchia il quadro nazionale (Di Giandomenico, in corso di stampa).

Anche l'offerta ai bambini che deriva dal contesto fisico rispecchia in linea di massima quanto rilevato a livello nazionale (Morgandi, in corso di stampa), con un'organizzazione dello spazio in punti gioco che, nelle proposte 'di base', richiamano la pedagogia del nido, come vedremo anche da quanto emerge dalle interviste alle educatrici (cfr. prossimo paragrafo).

Tuttavia, analizzando più nel dettaglio alcuni aspetti dell'organizzazione di questi servizi, è possibile cogliere peculiarità sulle quali è utile fare alcune considerazioni.

Alcune differenze macro sono riconducibili alla contestualizzazione di questi servizi: i due CBF comunali, *Tempi per le famiglie*, sono inseriti in edifici di servizi educativi e sono di dimensioni maggiori rispetto agli altri due centri; inoltre, aspetto non secondario, le educatrici hanno una professionalità consolidata che deriva dai servizi educativi del Comune per l'infanzia (nido e scuola dell'infanzia) che, sulla dimensione del contesto

fisico, hanno una 'tradizione' importante documentata dalla letteratura di settore ( Nozi-  
glia e Caggio, 1999; Caggio, 2000), beneficiano inoltre delle maggiori risorse materiali  
(arredi e oggetti/artefatti) introdotte e ampliate anche grazie ad una maggior continuità  
nel tempo. Pertanto in questi due servizi il rispecchiamento con la pedagogia del nido  
è rilevante: la varietà dei materiali è molto ricca, l'allestimento è curato e raffinato e  
comprende proposte adatte alle diverse età dei bambini; mentre nei due servizi privati,  
che accolgono tuttavia un numero minore di bambini/adulti (da 6 a 10 rispetto ai 12 e  
20 accolti di media nei servizi comunali), c'è una differenziazione tematica dei giochi,  
ma complessivamente una minore varietà. Sicuramente la mancanza di spazi esclusivi in  
questi due CBF privati (a differenza dei due comunali), crea alcune limitazioni: il doverli  
condividere con altri servizi (seppur in orari diversi) porta le educatrici a dover smantel-  
lare ogni volta alcune parti e, forse anche per questo, l'articolazione dello spazio in centri  
di interesse ha spesso una delimitazione appena accennata.

Pare tuttavia interessante l'ambientazione di questi servizi *situati* in scenari non usuali  
- una cascina e un laboratorio d'arte - la cui contaminazione può diventare una risorsa. Nel  
caso dello spazio esterno della cascina, un'oasi verde nel cuore di Milano, sono presenti  
anche altre attività: un orto con vendita al dettaglio, un ristorante, una falegnameria. Nel  
caso invece dello spazio interno del CBF collocato nell'officina d'arte, c'è una forte con-  
taminazione visiva e materiale tra questa attività e l'allestimento dello spazio del CBF:  
scenari teatrali a parete (un castello, una casa, ecc.) fanno da sfondo alla collocazione di  
materiali di gioco, così come i manufatti prodotti durante altre attività di quest'officina  
d'arte (i corsi-laboratori con scuole o gruppi di adulti) sono esposti in diversi angoli. Inol-  
tre, molti materiali, utilizzabili anche con i bambini da 0 a 3 anni, sono già 'naturalmente'  
presenti in questo luogo d'arte (blocchi di creta, attrezzi molto specifici e 'autentici',  
materiali per attività grafico pittoriche; carte di diverso tipo). Molto interessante in questo  
centro risulta anche la continuità visiva bidirezionale tra interno ed esterno: questo luogo  
infatti ha grandi vetrate, che lo rendono suggestivamente *visibile* anche dalla strada e  
viceversa. Una ripresa video è stata infatti focalizzata su due bambini che si sono a lungo  
soffermati ad osservare un escavatore in azione fuori dal servizio. Ciò che forse ha reso  
particolare questa situazione è stato proprio il fatto di osservarla *insieme*, i bambini ogni  
tanto si osservavano e ridevano insieme, ad esempio in occasione di un rumore più forte  
provocato dall'escavatore.

Il valore aggiunto della collocazione di questi due centri all'interno di altre attività li  
rende molto *visibili* e quindi esposti a potenziali contaminazioni di tipo sociale molto dif-  
ferenti tra loro. In prospettiva, questo può essere uno spunto per pensare alla dislocazione  
dei CBF, servizi dalla forte valenza sociale oltre che educativa, anche in luoghi meno  
tradizionalmente deputati all'educazione dei bambini, meno 'segreganti' per usare una  
espressione di Rogoff (2003). Del resto, il primo *Tempo per le famiglie* è stato aperto, e  
tuttora risiede, in un condominio di edilizia popolare destinato a 'case parcheggio' tem-  
poranee. Allo stesso modo, in una prospettiva di aggiornamento, uno spunto per rivisitare  
gli spazi e i materiali in questi servizi, può derivare dal dialogo 'interculturale' tra i servizi  
stessi: alcuni spunti interessanti sono emersi già nei quattro coinvolti dalla ricerca, sugge-  
rendo possibili piste di approfondimento.

Le situazioni di gioco e di attività sono state tra quelle maggiormente discusse anche  
con le educatrici e i genitori. Questa scelta di ambito non intende in alcun modo assegnare  
un minor valore pedagogico agli altri eventi della giornata osservati i quali, al contrario,

vengono ritenuti altrettanto importanti in ordine alle potenziali esperienze di apprendimento che possono promuovere e sostenere, come di fatto è stato riscontrato nei video. Tuttavia, le situazioni scelte sono parse più esplicitamente finalizzate e incardinate nel gioco e in proposte educative specifiche, allineate con i riferimenti teorici approfonditi nella prima parte di questo lavoro.

Sono state osservate proposte ricorrenti: gioco simbolico, costruzioni, animali, veicoli con pista (che si differenziano per numero e varietà nei diversi servizi), giochi a tavolino tipo *puzzle* di diverso tipo e quasi sempre in legno, curati e completi. I materiali naturali, oggetti di ‘recupero’ per il gioco euristico (in senso lato), erano presenti nei servizi considerati, seppur in misura diversificata, in parte a disposizione e in parte a richiesta. In un servizio comunale era a disposizione la farina in un luogo ben delimitato, una proposta molto apprezzata dai bambini.

Il gioco motorio costituito da arredi di gommapiuma risulta presente in dimensioni e scenari diversi nei servizi: proposto in angoli dalle dimensioni contenute, con una ambientazione tematica (il mare) molto curata, o in un angolo centrale ma polifunzionale e quindi non sempre a disposizione. Nell’insieme risulta a disposizione ma con una visibilità discreta, non troppo sollecitante in nessuno dei tre servizi in cui è presente.

Nel complesso, il contesto fisico risulta caratterizzato da una gamma di proposte diversificate per finalità, tipologia, tema e livello di complessità, così da risultare - seppur con le differenziazioni sopra delineate - ‘sufficientemente discrepanti’ rispetto alle capacità dei bambini, con una varietà di materiali, oggetti e artefatti catalogabili in base a criteri riferiti al livello di strutturazione (materiali strutturati e non-strutturati), alle forme di gioco (esercizio, simbolico, di costruzione, movimento). Si evidenzia quindi un’attenzione ad un ambito fondamentale della progettazione educativa, nella quale è chiaramente percepibile la funzione di “terzo educatore” (Mantovani, 2007b, p. 1117) svolta dallo spazio e dai materiali.

Solo in un servizio si è rilevata una prevalenza di arredi e materiali in plastica (soprattutto per il gioco simbolico), una scelta probabilmente derivata dal fatto, sopra richiamato, che ad ogni apertura lo spazio va allestito e smantellato perché il servizio non ha spazi ad uso esclusivo. Anche in questo centro c’è comunque un’attenzione a offrire ai bambini materiali verosimili per il gioco simbolico.

La lettura è presente come proposta specifica in tutti e quattro i CBF, con una scelta accurata dei libri riguardanti temi educativi classici (ad esempio le emozioni, le cure, scene di vita quotidiana, tipologie di oggetti, animali, ecc.), collocati in un angolo in arredi tipo ‘edicola’ (nei due servizi più grandi) o in un cesto (nei due centri più piccoli). Questo angolo è stato poco utilizzato nel corso delle videoriprese, salvo in alcune occasioni, come momento privilegiato di interazione bambino-adulto, come descritto in una video sequenza discussa con le educatrici e i genitori (cfr. par. 4.4). Questo aspetto non stupisce, visto che il libro in genere è un oggetto che richiede e veicola la ‘mediazione’ dell’adulto. Va tuttavia segnalato che sono state osservate situazioni nelle quali i bambini (di quasi due anni) hanno ‘letto’ un libro da soli o con un altro bambino.

Dai bambini dell’età considerata in questa ricerca, così come i libri anche le costruzioni e gli incastri sono stati utilizzati soprattutto con gli adulti.

Sicuramente la disponibilità di differenti tipologie di oggetti, materiali, strumenti, utensili nei diversi angoli costituisce una condizione che promuove il gioco e la creatività. Il loro allestimento dovrebbe essere decifrabile dai bambini e dagli adulti e le proposte dovrebbero essere suggestive, consentendo loro di scegliere tra un’ampia gamma di op-

portunità. Per questo una condizione fondamentale è che lo spazio sia ordinato e caratterizzato. L'ordine quindi non significa rigidità o riduzione delle opportunità, dato che la semplicità e la complessità sono necessarie l'una all'altra: ne risulta un ordine coniugato ad un certo grado di complessità, regolare e, insieme, intricato (De Botton, 2006, p. 182).

La collocazione degli oggetti è sembrata rispondere ai criteri educativi di diversificazione e adeguatezza alle capacità dei bambini, riconoscibile cioè dai bambini e dagli adulti accompagnatori con i quali è, infatti, importante condividere anche i criteri con cui si allestisce e si riordina lo spazio. L'importanza, ma anche la complessità derivate dalla pratica del riordino, sono state sottolineate anche nei contributi della ricerca nazionale, soprattutto per il ruolo assegnato agli adulti, che richiede di essere pensato con attenzione per non creare situazioni di disagio (Di Giandomenico, in corso di stampa).

Nei quattro CBF considerati in questo lavoro il riordino è risultato una pratica che ha assunto sovente la valenza di *routine*, di transizione da una attività all'altra che ha coinvolto anche gli adulti e talvolta i bambini.

Nel complesso, sono sembrati spazi interessanti, curati e sicuri nei quali adulti e bambini si sono mossi con 'agio'.

Molti degli oggetti proposti derivano dalla cultura del nido e si pongono in parte in discontinuità con quelli di casa, altri (ad esempio le bambole, le costruzioni, i libri, e così via), sono più facilmente presenti anche a casa, a conferma di alcuni criteri indicati dagli studi su questi servizi (cfr. par. 2.6). Ciò che tuttavia in questi servizi connota le opportunità è l'intreccio tra la dimensione del contesto fisico e quella sociale, data dalla presenza di altri bambini e degli adulti (familiari e educatrici). La fotografia dei materiali presenti in questi servizi rispecchia quella dei nidi e forse, su questo punto, sarebbe importante riflettere al fine di esplorare possibilità diverse, che esprimano maggiormente la specificità di questi centri.

Per quanto riguarda gli adulti, i quattro servizi considerati sono provvisti di spazi, arredi e materiali pensati per loro: un luogo dedicato al momento del tè/caffè è presente nei due servizi comunali, una vera cucina ben attrezzata e molto curata (tuttavia, colpisce il fatto che in un centro non venga utilizzata per disposizione dell'ASL). Può essere interessante a questo proposito uno sguardo ai CBF giapponesi che, se per alcuni aspetti rispecchiano quelli italiani anche per quanto riguarda gli spazi (ad esempio nell'articolazione del servizio in una o due stanze), in altre proposte - alle quali può essere interessante guardare magari per osare innovazioni - si discostano: "C'è una zona in cui i piccolissimi possono dormire. Talvolta c'è anche un angolo tranquillo o un'altra piccola stanza in cui una mamma può riposare" (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2014, p. 50).

In generale, nei quattro servizi esplorati, gli adulti sono sembrati a loro agio negli spazi e nell'uso dei materiali di gioco, che spesso hanno preso autonomamente nelle situazioni di gioco con i bambini. Il momento del caffè è stato gestito dagli adulti, tranne che in un servizio in cui sono state le educatrici a prepararlo con i bambini grandi, in un'"attività di vita pratica" molto autentica (Montessori). Sono state osservate diverse situazioni di uso autonomo di locali, ad esempio la cucina per la preparazione della merenda.

Mentre nel contesto fisico delle attività proposte ai bambini, nelle situazioni osservate, gli adulti sono a volte rimasti in piedi o seduti in posizioni poco agevoli. Complessivamente non è parsa chiara l'organizzazione dell'attività in relazione agli adulti familiari.

A conferma di quanto emerso dai CBF nazionali, il gioco libero occupa in questi servizi buona parte del tempo dei bambini.

“La proposta più apprezzata dai bambini è il gioco libero, individuale, con l’adulto o con altri bambini (più frequentemente in parallelo o di coppia). Si muovono nei diversi angoli, spesso seguiti dai loro accompagnatori, attratti dagli oggetti e dai materiali, soprattutto quelli che hanno meno a disposizione nell’ambiente domestico (cfr. articolo spazi e materiali) e che comunque la presenza di altri bambini rende più attraenti. Spesso coinvolgono il genitore o adulto accompagnatore nei loro giochi, ma interagiscono anche tra di loro e con gli altri adulti presenti” (Braga, in corso di stampa).

Nello specifico, il gioco simbolico, cucina e bambole, è stato spesso osservato anche nei bambini dell’età considerata da questa ricerca (da uno a due anni), sono state osservate situazioni di gioco tra ‘esercizio’ - attuato ad esempio togliendo gli oggetti contenutigli armadietti, a volte gettandoli a terra e altre volte collocandoli in un contenitore come il lavello, o spostando e distribuendo gli oggetti in diversi contenitori - e finzione ‘rituale ludico’ (Piaget, 1945), con azioni appena accennate o coordinate in sequenze, ad esempio fingendo di telefonare, di bere da una tazza o di lavarla avvicinandola al rubinetto e riproducendo il rumore dell’acqua. È interessante notare che i bambini si sono soffermati a lungo a giocare con questi materiali, spesso con la presenza dell’adulto familiare, a volte con l’educatrice, con una prevalenza di interazioni adulto-bambino, mentre meno frequenti e più sporadiche sono sembrate le situazioni allargate ad altri bambini. Risuonano in queste considerazioni gli esiti di alcune ricerche riferite al gioco simbolico nel secondo anno di vita in ambito domestico (Bretherton, 1984), dalle quali è emerso che il gioco appare maggiormente sofisticato, articolato e duraturo quando viene svolto in collaborazione con la madre rispetto a quando viene svolto dal bambino da solo. In particolare gli interventi più efficaci sono riconducibili prevalentemente al ruolo di *scaffolding* (Bruner) che pongono i bambini nella situazione ideale per accogliere in modo selettivo le sollecitazioni fornite dall’adulto, utilizzando quelle più adeguate alle effettive competenze evolutive (Slade, 1987).

Dai video si evidenziano situazioni di gioco favorite dalla continuità della frequenza, la quale porta a costruire legami privilegiati (Howes, 1987) che sembrano sottesi ad alcune situazioni di gioco osservate e che evocano una “cultura di pari” (Corsaro, 1997). In alcune situazioni di gioco si coglie una condivisione di significati e di codici comunicativi, come gesti ritualizzati, idiosincratici e segmenti linguistici (Pedrosa e Carvalho, 2006).

Nel secondo anno di vita, il risultato più significativo nelle relazioni sociali tra pari è costituito dalla capacità di impegnarsi in interazioni la cui struttura si fonda sulla complementarietà e la reciprocità (Mueller e Lucas, 1975; Howes e Mueller, 1980). Questo costruito si riferisce alla capacità del bambino di individuare l’altro come partner di gioco per strutturare l’interazione sociale. La complementarietà e la reciprocità del gioco consentono e promuovono scambi di oggetti, alternanza di turni e ruoli in azione tra i bambini. Secondo Howes caratterizzano la competenza sociale tra pari, in particolare nel periodo “*early toddler*” (12-18 mesi).

Un aspetto che emerge con forza, che in parte è riconducibile a questa organizzazione che rende ‘sufficientemente’ prevedibile ciò che accade e aiuta ad orientarsi negli spazi e nel succedersi degli eventi, è la grande *familiarità* che i bambini esprimono nel contesto sia fisico sia sociale. In rari casi sono stati osservati bambini che rimanevano tutto il tempo vicini al loro adulto, senza prendere iniziative e/o senza distanziarsene, anche solo momentaneamente, a seguito dell’esplorazione dello spazio, dell’avvio di un gioco in solitaria, con il proprio adulto o con altri bambini o anche solo dell’avvicinamento ad altri bambini o, infine, del coinvolgimento in un gioco proposto dalle educatrici. Al contrario,



dai video emerge come, nella stragrande maggioranza dei casi, i bambini si muovono con grande disinvoltura nel contesto e nelle situazioni che vengono proposte, anche da soli e in completa autonomia dal loro adulto.

Sono state osservate situazioni in cui sono stati i bambini a proporre e condurre il gioco, o anche la lettura di un libro con la propria mamma, come osservato nella situazione video discussa con le educatrici e i genitori (cfr. par. 4.4), o nella situazione in cui una bambina (15 m.), al suono del campanello che segnala l'avvio della merenda, ha subito afferrato la mano del nonno per condurlo nella stanza accanto, nello spazio preposto alla merenda. Si tratta di esempi di comportamenti più volte osservati, che confermano la padronanza dei bambini negli eventi che compongono la giornata in questi servizi: nonostante la frequenza solo bisettimanale, questi centri sono riconosciuti dai bambini come luoghi familiari. Sarebbe interessante approfondire quanto tempo è necessario affinché, dall'inizio della frequenza, si possa cogliere nei bambini la familiarità dei luoghi. In questo studio le videoriprese sono state effettuate negli ultimi mesi dell'anno educativo, cioè quando molti bambini avevano già alle spalle un periodo consistente di frequenza, anche se, a dire il vero, alcuni avevano da poco iniziato questa esperienza e nel complesso non sono state colte differenze evidenti. È un esito che conferma quanto intravisto anche nell'approfondimento della ricerca nazionale, nella quale le visite nei 40 servizi sono state effettuate in periodo diversi dell'anno (Braga, in corso di stampa; Morgandi, in corso di stampa). A sua volta, questo è un aspetto che sarebbe interessante approfondire ulteriormente, anche alla luce di alcune indicazioni emerse da una precedente ricerca, che ha segnalato alcune variazioni nei comportamenti dei bambini sulla base del periodo di frequenza in questi centri (Musatti, 2005).

Quali attività fanno i bambini nei servizi? Quali attività vengono loro proposte?

L'attività, proposta dalle educatrici in un tempo e uno spazio stabiliti, è un'offerta ricorrente nei quattro servizi coinvolti in questo lavoro ed è tipica nella giornata dei CBF esplorati dalla ricerca nazionale.

Le attività hanno la funzione di organizzatori del tempo poiché demarcano ciò che avviene prima e ciò che avviene dopo e, nella misura in cui sono gradite dal bambino e preannunciate di volta in volta, possono alimentare l'aspettativa e la motivazione a tornare al servizio.

Nelle giornate di osservazione sono state proposte attività diverse: travasi con lenticchie, farine e all'esterno con la sabbia; manipolazione con plastilina e pasta di pane; creta, yogurt, colla; attività con l'acqua, simili alle attività di vita pratica montessoriane proposte in gruppo; la pittura.

I bambini si sono avvicinati con interesse ed entusiasmo alle attività proposte. La durata è stata comunque nel complesso breve, da trenta a quaranta minuti, compreso il tempo di avvio e di chiusura con il riordino. Questo è un elemento che evidenzia l'esperienza a volte frammentata delle proposte, come nei casi in cui l'attività è stata chiusa prima che l'interesse dei bambini fosse esaurito, perché non c'era più tempo (ad esempio quando l'ora del commiato era vicina).

La frammentarietà delle proposte si evince anche dal fatto che ogni settimana l'attività veniva cambiata e a volte è stata l'esito di una scelta del 'qui e ora' da parte delle educatrici, che in alcuni casi hanno interpellato i bambini in proposito.

Il bisogno che emerge da quanto osservato è quello di dare continuità alle proposte educative: preservare i tempi di attività dei bambini anche in relazione alla scansione della giornata al fine di favorire tempi distesi, la possibilità di sostare e indugiare in ciò che cattura l'attenzione, promuovendo la concentrazione. A fronte di questioni educative così importanti, le diverse esperienze osservate, pur di grande interesse per i bambini, a volte, come detto, sono sembrate frammentate.

Ciò che emerge dai video, rispetto alle relazioni sociali, sono comportamenti che confermano l'interesse dei bambini verso i coetanei, come emergerà anche dagli esempi discussi con i genitori e le educatrici (cfr. par. 4.4), in particolare i bambini del secondo anno di vita si osservano molto e a volte si imitano. Gli studi sulle relazioni tra bambini mostrano che, per essere costruite, le relazioni hanno bisogno di tempo sia nella durata, quindi in senso diacronico, sia nelle situazioni contingenti, quindi in senso sincronico. La dimensione del gruppo è uno degli aspetti costitutivi del *setting* della attività, che rende questi momenti, pregnanti di aspetti sociali, intrecciati ad aspetti cognitivi, con valenze educative peculiari.

Le attività sono un 'tempo pieno' che aggrega i bambini che lo desiderano e offre ai genitori, anche stando più sullo sfondo, uno scenario per osservare il proprio bambino che interagisce con coetanei e agisce con oggetti e un'occasione per interagire con lui. Per questo nell'allestimento del *setting* è importante pensare anche agli adulti, seppur senza rigidità. Ritorna qui una sottolineatura della valenza relazionale, evidenziata anche rispetto alla possibilità per il bambino e l'adulto di 'sganciarsi', anche solo di pochi metri e per poco tempo, in base alle scelte di ciascuno.

Viene riportato nel box a fianco un esempio tratto dalle situazioni osservate.

## ESEMPIO DI ATTIVITÀ

Questo videoclip riguarda una attività con l'acqua proposta dalle educatrici in uno dei quattro centri coinvolti in questa fase della ricerca. In una vasca grande, contenente acqua e collocata sopra due tavoli, vengono aggiunti alcuni animali di gomma e delle spugne. Nel video sono presenti due bambini Ac. (con la nonna) e M. (con la mamma), entrambi di due anni e mezzo, e due bambine A. e E. (di 16 e 18 m). Gli adulti rimangono quasi tutto il tempo seduti a distanze ravvicinate (da 1 a 2 mt.), solo a volte si avvicinano al proprio bambino (in particolare la mamma di M., arrivato ad attività iniziata, è rimasta quasi tutto il tempo seduta accanto al bambino). È presente quasi tutto il tempo un'educatrice, a volte interviene la collega (ad esempio mette il grembiolino a chi non ce l'ha). L'educatrice poco dopo l'avvio della attività aggiunge un po' di sapone sia nella vasca sia sulle mani tese dei bambini, poi con gesti e parole li invita a muovere le mani per creare la schiuma. I bambini più grandi lavano gli animali, in particolare Ac. passa ripetutamente la spugna sull'animale che tiene in mano; le 2 bambine più piccole battono le mani sopra l'acqua, schiacciano la spugna e osservano l'acqua che cade, a volte usano gli animali nell'acqua, ad esempio battendoli o facendoli saltare, in un paio di casi mettono la schiuma in bocca e gli adulti le invitano a non farlo. In un caso è M. che indica E. quando la bambina assaggia la schiuma. A. si stacca dalla attività e, accompagnata dalla mamma, va ad asciugare le mani portando con sé il maialino che Ac. aveva a lungo lavato e che ora reclama. L'educatrice e la nonna del bambino lo invitano a continuare a lavare la giraffa ("è lo stesso Ac. tu stai lavando la giraffa"). Ac. accetta e poi mostra la zebra all'educatrice e dice che è una giraffa, la nonna lo corregge, seguita dall'educatrice che lo invita a guardare meglio e aggiunge alcune informazioni per aiutarlo a riconoscerla (dice: "guarda bene, quella con tutte le righe che sembra un cavallo si chiama zebra"). Ac. continua a lavare, sembra molto concentrato, ogni tanto osserva gli altri bambini e in alcuni passaggi c'è uno scambio di sorrisi. A pochi minuti dalla fine, l'educatrice annuncia che tra poco mangeranno la torta portata dalla nonna, i bambini continuano l'attività e una mamma commenta "Sì, guarda un entusiasmo [...]". Ridono.

L'attività prosegue. E. guarda M. e avvicina la sua spugna all'animale che M. sta lavando, M. dice: "no!" e sposta l'animale, la bambina torna a giocare con la spugna nell'acqua. Ogni tanto la nonna di Ac. commenta quello che il bambino sta facendo, a volte lo loda o lo sollecita (ad esempio dicendogli: "Bravissimo Ac., visto come pulisci, pulisce bene eh..." oppure: "è pulito quello? ne prendi un altro, bravo..."). Negli ultimi 2 min. del videoclip attorno alla vasca sono rimasti 3 bambini (E., Ac. e M.) e la mamma di M. è seduta dove prima si trovava l'educatrice che si è nel frattempo allontanata. La nonna di Ac. lo invita a terminare perché devono mangiare la torta (ad esempio gli chiede se ha finito di lavare gli animali, oppure lo invita ad asciugarli, gli chiede se vuole un confetto e la torta che ha portato). Il bambino continua a lavare gli animali, risponde "no" alla domanda della nonna se vuole la torta o i confetti. Nel frattempo la mamma di M. avvicina al suo bambino altri animali che sono nella vasca e lo invita ripetutamente a lavarli. (Durata: 8,40 min.).

A fronte di una partecipazione gradita a queste attività da parte dei bambini, alcune sottolineature e riflessioni emerse dalle situazioni osservate evidenziano aspetti educativi che meritano di essere indagati ulteriormente, ad esempio la grande variabilità della durata della attività (da una manciata di minuti a mezz'ora), del numero dei partecipanti, nell'allestimento degli spazi e dei materiali e sul diverso livello di coinvolgimento degli adulti familiari (Braga, in corso di stampa).

L'ipotesi è che, se anche i bambini non frequentano tutti i giorni, ne 'valga la pena', sia cioè possibile, attraverso una prospettiva progettuale, offrire loro con sistematicità delle opportunità finalizzate ad attuare e implementare le competenze che i bambini hanno potenzialmente, in un contesto caratterizzato da alcuni aspetti specifici.

Una dimensione importante emersa da questi dati è il 'tempo': i bambini sembrano riconoscere come familiari questi contesti, anche se il tempo che vi trascorrono 'non è tutta la giornata' e 'non è tutti i giorni', tuttavia nella vita dei bambini piccoli ci può essere una 'ritualità ritmata', caratterizzata da regolarità che rende prevedibili le esperienze anche se non sono quotidiane.

L'esperienza che i bambini fanno in questi centri - seppur limitata da tempi di frequenza ridotti - può essere per loro significativa, proprio a partire dalle specificità pedagogiche e sociali di questi contesti: *in primis* la compresenza bambini/adulti familiari che stanno *insieme* all'interno di questi centri e la presenza di altri bambini coetanei; i tempi che, seppur ridotti, garantiscono una frequenza regolare e continuativa che può diventare "rituale" nella quotidianità dei bambini e delle famiglie; un'offerta di spazi, materiali/artefatti e attività derivati dalla tradizione pedagogica del nido; la presenza di educatrici che dovrebbero garantire la progettazione e la gestione delle funzioni educative del servizio.

Dall'analisi dei dati della fase esplorativa, emerge l'importanza di proporre attività che vengono ripresentate con continuità e in tempi ravvicinati (non spezzettati) nell'arco di alcune settimane: la continuità delle proposte potrebbe essere un criterio importante, avvalorato anche dalla letteratura, per facilitare processi di conoscenza.

Il ruolo delle educatrici risulta fondamentale in queste proposte, che per molti aspetti richiedono una regia attenta e continuativa.

Come emerso dall'approfondimento della ricerca nazionale sui CBF, gli stili di conduzione degli educatori sono molto diversi tra loro: molto indiretti, di regia, o più vicini al ruolo di animatore. Più in generale emerge la questione cruciale della formazione delle educatrici, emersa come aspetto da ripensare anche dalla ricerca nazionale (Bove, in corso di stampa).

Vedremo nei prossimi tre paragrafi altri aspetti relativi all'esperienza dei bambini in questi centri sulla base di quanto emerge dall'analisi e dalla discussione sulle idee delle educatrici e dei genitori.

## 4.2 Le idee delle educatrici sui bambini: analisi e discussione delle interviste proposte in quattro Centri per Bambini e Famiglie a Milano

Le idee delle educatrici, secondo l'interpretazione scaturita dall'analisi dei testi delle interviste, pongono alcune questioni: che cosa fanno le educatrici per i bambini? Quale esperienza si portano a casa i bambini da questo appuntamento settimanale nel servizio, insieme al loro adulto familiare e altri adulti, ma soprattutto altri bambini? Quali sono gli aspetti ricorrenti, le idee più evocate dalle parole delle educatrici e quali punti di forza emergono dall'analisi, quali criticità?

Un servizio pervaso dalla pedagogia del nido: l'offerta 'di base' dichiarata dalle educatrici, in modo simile in tutti i servizi, rispecchia fortemente la cultura del nido e sembra volersi porre in discontinuità con i materiali che i bambini trovano a casa.

La giornata è scandita da eventi e attività ricorrenti, con un andamento simile nei quattro servizi: ingresso/accoglienza, un momento di gioco libero, la proposta della merenda, seguita spesso dalla attività e la conclusione della giornata con le canzoni.

In tutti i servizi buona parte del tempo viene dedicata al gioco libero in alternanza a proposte di attività guidate, tuttavia le educatrici parlano poco di questi aspetti, anche negli esempi raramente li citano (quindi descrivono meno situazioni di gioco libero e di attività), mentre le canzoni e la merenda vengono descritte più approfonditamente: sembrano offerte pensate dentro ad un *format* definito come flessibile, ma anche molto riconoscibile per tutti, bambini e adulti. "I bambini anche i più piccolini hanno in mente la scansione della giornata e se sgarriamo qualcosa anche nell'ordine delle canzoni ci fanno notare che..." (A, Ed1).

Per i bambini la merenda è anche un'occasione per apprendere regole sociali e interagire con l'educatrice, che in quel momento sembra diventare il riferimento principale. I momenti strutturati (la merenda o a volte l'attività) hanno come obiettivo dichiarato quello di favorire il distanziamento del bambino dall'adulto (in particolare in due servizi).

"è un momento per iniziare a stare seduti vicino, guardarsi, attendere, anche prendere il cibo da un adulto non parentale, e anche questo non è così automatico, perché di fatto le prime volte lo vediamo che il biscotto passa prima dalla mamma o dall'accompagnatore e poi arriva a loro perché non si fidano ovviamente" (O, Ed1).

Riecheggiano modalità relative all'ambientamento al nido che, calate in questo servizio, sembrano enfatizzare i bisogni dei bambini. La loro 'decontestualizzazione' rischia di far perdere di vista il senso con cui sono state pensate. A differenza del nido, infatti, in questo servizio l'adulto rimane con il bambino: l'obiettivo qui può essere quello del 'distanziamento' (fisico, emotivo, relazionale), poiché non avviene una vera e propria 'separazione' (anche nei brevi momenti in cui gli adulti vanno 'oltre la tenda' nella stanza accanto a prendere il caffè, mentre i bambini svolgono l'attività - pratica in atto in uno dei quattro servizi coinvolti in questa ricerca - di fatto l'adulto è presente, il bambino 'lo sa', sa dove cercarlo se ne sente il bisogno). Nell'esempio sopra riportato, alcune attenzioni alla gradualità nel proporsi al bambino, da parte dell'educatrice, possono essere espressione di un intervento raffinato, ma rischiano di diventare 'una retorica dell'ambientamento' se previste come intervento 'standardizzato'. Si tratta di un aspetto emerso anche dalla ricerca nazionale (Bove, in corso di stampa).

Gli obiettivi relativi al momento della merenda riguardano lo sviluppo di competenze in ordine all'autonomia personale. Le parole delle educatrici evidenziano la cultura del

nido, con un richiamo indiretto anche alle montessoriane ‘attività di vita pratica’: bere dal bicchiere anziché dal biberon, sparecchiare, mangiare in modo autonomo.

La merenda è un’occasione per sostenere le competenze dei bambini e ‘farle vedere’ ai loro adulti, attuando in tal modo interventi indiretti di sostegno alla genitorialità. Anche parlando di questo tema, le educatrici parlano dei bambini avendo in mente i genitori e negli esempi che riportano emerge l’idea che nel contesto del servizio i bambini dimostrino maggiori capacità rispetto a casa. Riportano i commenti di tate o genitori che si stupiscono per ciò che i bambini sanno fare: “ah caspita a casa non mangia mai i biscotti a pezzi, non beve mai dal bicchiere, non sparecchia, qui invece lo fa”.

“Quindi aiuti il bambino e ... fai vedere anche agli adulti che i bambini sono capaci di scegliere che gioco vogliono, cosa vogliono da mangiare, che possono stare seduti, che possono ascoltare una storia” (C, Ed4).

“Anche lo stare seduto a tavola quando mangiamo la merenda, a casa magari non stanno seduti, qui stanno seduti quei dieci minuti mentre leggi la storia” (C, Ed2);

“usare il bicchiere, anche quello, qui lo fa mentre a casa invece non lo fa” (C, Ed5).

Accanto alla valenza positiva del servizio riconosciuta dai genitori, si può rintracciare in questi passaggi il rischio di un ‘rispecchiamento’ eccessivo degli adulti familiari nelle aspettative delle educatrici, un adeguamento al ‘modello educativo’ del servizio e, specularmente, il pericolo di una ‘svalutazione’ delle capacità del genitore, una questione segnalata anche dalla letteratura del nido in ordine alla relazione tra servizi e famiglie che andrebbe posta nei CBF con forse ancora maggiore attenzione, nella direzione di un’alleanza educativa con le famiglie che riconosca la pluralità di modelli educativi e valorizzi le competenze genitoriali.

Nei temi emersi dalle interviste alle educatrici, alcune considerazioni riguardano il contesto fisico: spazi e materiali. L’organizzazione dell’ambiente è molto influenzata dal contesto nel quale il servizio è inserito, ma soprattutto dalla formazione e dalle idee delle educatrici, a conferma di teorie note (Malaguzzi, 1984; Galardini, 2003), come emerge dall’esplicitazione dei criteri che hanno orientato l’allestimento degli spazi e dei materiali. Il nido costituisce il riferimento prevalente, in particolare per le educatrici che hanno lavorato nei servizi educativi, ma costituisce comunque un riferimento anche per chi non ne ha esperienza diretta a livello professionale. L’allestimento e la configurazione dello spazio, nei due servizi privati coinvolti nella ricerca, si sono andati definendo nel tempo, anche a seguito del contributo specifico di ciascuna educatrice che è entrata a far parte del gruppo educativo:

“Avendo iniziato qua da zero mi sono basata... io non sono una specialista di bambini piccoli, lo spazio bimbi è nato perché Silvia che collabora con me da anni ed è formata in quel settore ha una formazione e un interesse specifici [...] abbiamo fatto degli esperimenti, [...] proprio un po’ empirico. Io ho l’esperienza di tantissimi anni di teatro con i bambini quindi molto lavoro sul movimento, sulla musica, sul corpo e su quello che è il mio bagaglio ho tirato fuori, rimaneggiato” (O, Ed3).

L’offerta ‘di base’ si ritrova in tutti i servizi, come emerso anche dalla ricerca nazionale (Morgandi, in corso di stampa), anche se ogni servizio ha comunque delle proprie specificità e attenzioni.

Sicuramente il dover condividere lo spazio con altri servizi crea vincoli e limitazioni ai due CBF privati: le educatrici devono smantellare ogni volta alcune parti, e forse anche per questo l’articolazione dello spazio in angoli ha spesso una delimitazione appena ac-

cennata. La situazione è molto diversa nei due servizi comunali che hanno, invece, spazi ad uso esclusivo.

Il criterio che orienta la configurazione dello spazio e delle proposte di gioco in tutti e quattro i servizi, sembra essere quello di un'offerta in discontinuità con i materiali che i bambini trovano a casa:

“sperimentare attività diverse, per cui da spazi più ampi dove poter fare, tra virgolette, più motoria, quindi il salone o l'angolo morbido, a spazi in cui si possono fare giochi più grafici, pittorici, per cui a tavolino, o invece i giochi matematici, logici con i puzzle di legno, e poi gli spazi di gioco più simbolico per cui la casetta, la pista, gli animali, e poi ci sono invece tutti gli spazi con i materiali che sono quelli che a me piacciono di più, per il servizio con materiali meno strutturati che consentono ai bambini di giocare in modo più libero e più creativo, per cui i cestini con [...] dalle catenelle, alle conchiglie, alle mollette, ai tappi, a [...] alla pasta, quindi tutti questi giochi che poi i bambini utilizzano” (C, Ed5).

Una proposta presente nei quattro centri e citata anche negli obiettivi specifici a cui rimanda, sono i libri “da consultare da soli o con le loro mamme e i libri a tema che tiriamo fuori noi quando c'è una problematica: se sono arrivati al pannolino, il ciuccio, se trattengono la cacca” (O, Ed1); “la separazione dalla mamma” (O, Ed2).

Gli oggetti descritti sono fatti di materiali diversi (plastica, legno, stoffa), sembrano essere privilegiati oggetti verosimili: “La cucina con gli oggetti tipo la bottiglietta di latte, piattini, bicchierini. Per Natale abbiamo regalato dei bicchierini per fare cin-cin, il calice” (A, Ed1). In un solo caso sottolineano l'attenzione a materiali riconducibili - attraverso un'idea forse un po' stereotipata - alla differenza di genere: “Anche i maschi, è vero che ce ne sono pochi quest'anno però i trenini, le macchinine, gli animali sia di stoffa che di plastica” (A, Ed2). Citano materiali dedicati ai bambini più piccoli, differenziati per tipologia e materia, con riferimenti indiretti a indicazioni derivate dalla letteratura sul nido (in particolare, Goldschmied e Jackson, 1994): “il cestino dei tesori, il cestino musicale che piace di più ai piccolini. Ci sono tante cose che fanno rumore, alcuni sono strumenti veri” (A, Ed1).

I bambini esplorano lo spazio da soli, progressivamente, come emerso anche dalla ricerca svolta a livello nazionale (Morgandi, in corso di stampa), ad esempio vanno anche nella seconda stanza del servizio, adiacente alla prima, scoprono e si soffermano sui materiali. Si tratta di comportamenti che le educatrici descrivono con un po' di stupore: “è stato incredibile [...] ad un certo punto noi eravamo qui e loro erano andati tutti di là [ride]” (F, Ed1). L'uso di questa seconda stanza costituisce, in questo servizio, una sorta di ‘rito di passaggio’ dal gruppo dei piccoli a quello dei medi ed è una cosa che i bambini fanno spontaneamente, mostrando la capacità di impadronirsi dell'ambiente in modo autonomo: “sono passati di categoria, dai piccoli che stavano sempre là (ovvero nell'angolo dei piccoli nella stanza principale)” (F, Ed2).

Viene anche sottolineato l'intreccio tra la dimensione architettonica e la dimensione relazionale. Ad esempio, le educatrici di un servizio evidenziano le difficoltà derivanti da spazi troppo aperti, in cui le attività rischiano di essere disturbate. In particolare lamentano la mancanza di una stanza in cui poter organizzare l'attività in anticipo e, all'occorrenza, lasciarla allestita, come hanno potuto osservare in altri CBF. Si tratta di una modalità che ha anche l'obiettivo di promuovere il distanziamento bambino-adulto, con proposte che coinvolgono solo i bambini, mentre gli adulti stanno in gruppo, ad esempio per il momento del caffè. È un chiaro riferimento al progetto originario di questi servizi (Anolli e Mantovani, 1987).

Nella descrizione della organizzazione dello spazio, sottolineano l'attenzione agli adulti; fanno in modo che "ci sia un posto anche per l'adulto".

In generale, le educatrici dichiarano che si tratta di un tema sul quale si confrontano e discutono spesso: "sugli spazi e sulle cose si ragiona in continuazione, perché poi ci si rende conto quali spazi funzionano, non funzionano, quali materiali vengono guardati o non guardati dai bambini, e quindi da questo punto di vista quest'anno un po' di cose le abbiamo cambiate" (C, Ed4).

L'allestimento dello spazio traduce nella materialità il ruolo dell'adulto, lo rende visibile e in questo senso risponde a un bisogno delle educatrici: "sembra che noi non facciamo nulla, in realtà noi rendiamo possibile questa cosa, facendo attenzione che gli spazi e i giochi siano adeguati e creando delle situazioni per cui loro possano stare bene" (C, Ed4). È un'evocazione del ruolo di 'terzo educatore' svolta dallo spazio (Mantovani, 2007b, p. 1117), che si traduce anche nell'offerta di *educational materials* (Prochner et al., 2008); le educatrici, infatti, sottolineano in diversi passaggi la rilevanza educativa dell'allestimento e la cura di spazi e materiali adeguati all'età dei bambini, diversi da quelli di casa, volti a favorire situazioni di benessere, come esemplificato da questi interventi: "uno spazio a misura loro, dove possono giocare liberamente e usare materiali che magari non hanno a casa" (C, Ed4).

Lo spazio esterno è presente in tre servizi di cui uno è collocato in una cascina con un grande spazio verde. La tendenza sembra essere quella di portare all'esterno arredi e materiali che utilizzano già all'interno, con il rischio di una ridondanza tra *indoor* e *outdoor* che non valorizza le risorse presenti all'esterno: "Lo scivolo che portiamo fuori", oppure vengono proposte attività 'sporchevoli' come la pittura.

Rispetto al loro ruolo emerge che non hanno linee progettuali definite alla base delle proposte rivolte ai bambini. Le educatrici dichiarano di basarsi sulle esperienze professionali pregresse, spesso nel nido o scuola dell'infanzia, a volte in altri CBF, e sul confronto tra colleghe: "dall'intreccio del percorso di ognuna, cioè ognuna contribuisce in base all'esperienza, alla formazione" (C, Ed3).

Fanno riferimento all'osservazione come atteggiamento ricorrente che precede l'intervento, per cercare di capire la situazione: gli esempi evocati riguardano l'ambito delle relazioni, in particolare tra bambini e, in misura minore, tra adulto e bambino. Emerge l'attenzione ad agire interventi cauti e rispettosi del ruolo del genitore.

Lo stile di conduzione più evocato, riferito in particolare alle situazioni di gioco e attività, è basato su un "modello educativo debole, su imitazione" (A, Ed2) con l'attenzione a non incanalare le attività dei bambini in percorsi centrati 'sul prodotto'.

È ricorrente l'idea che i bambini, frequentando il servizio, apprendono; in diversi passaggi infatti le educatrici fanno riferimento ai cambiamenti che si verificano con il tempo: come si pone, cosa sa fare il bambino in ingresso e dopo un periodo di frequenza del servizio.

Un'immagine ricorrente è quella di "bambini che sono in difficoltà [da aiutare] nel loro percorso di crescita" (C, Ed2). Gli esempi rimandano soprattutto a difficoltà relazionali sia tra bambino e adulto familiare, sia tra bambini.

In riferimento alle esperienze che i bambini fanno nel servizio, gli aspetti educativi più sottolineati sono: l'autonomia e l'indipendenza, intese come possibilità di fare, in una situazione di allentamento della 'protezione' dell'adulto, ritenuta tendenzialmente eccessiva, che rischia di limitare la possibilità del bambino di sperimentare. I bambini,



dice una educatrice parlando di quello che un bambino si porta a casa come esperienza dal servizio, “sono più autonomi” (A, Ed2).

Gli apprendimenti riguardano anche aspetti relazionali e sociali dato che i bambini imparano a distanziarsi dal loro adulto; apprendono competenze sociali relative ai pari: all’arrivo nel servizio i bambini sono più centrati sullo spazio, oppure sono isolati, timidi, o aggressivi, poi si aprono, sperimentano (dalle tirate di capelli alle carezze); riconoscono l’altro come simile a loro; imparano a condividere i giochi fino ad arrivare, dopo i due anni, a mettere in atto comportamenti sociali privilegiati (Howes, 1987).

Emerge una sottovalutazione delle capacità e dell’interesse sociale dei bambini con i loro pari. La visione di bambino egocentrico sembra il costrutto principale attorno al quale ruotano i comportamenti quando i bambini arrivano nel servizio, un’immagine derivata non solo dal riferimento all’età ma anche all’esperienza, confermata dall’idea che attraverso la frequenza al servizio i bambini imparano a relazionare tra loro, diventano socialmente più competenti: “prendere coscienza, soprattutto per i figli unici, che ci sono altri bambini come loro” (F, Ed2).

Dunque il servizio costituisce una ‘palestra’ per la socialità tra pari, contribuendo nel tempo alla costruzione di relazioni positive che hanno anche il grande merito educativo di creare relazioni policentriche e produrre spontanei distanziamenti dall’adulto familiare verso i pari dai quali il bambino è attratto: “Ch., ad esempio, che è una bambina che richiede sempre molto l’adulto, [...] Però quando arrivano i compagni, trova come una specie di pace, un cambiamento di stato” (F, Ed2). Un altro apprendimento che viene fatto derivare dalla frequenza al servizio inerisce l’autonomia personale (imparano a mangiare da soli) e convenzioni sociali (stare seduti a tavola a merenda).

L’immagine di bambino che emerge è contenuta nella metafora usata da due educatrici, di due servizi diversi, che sembra condensare efficacemente un’idea ricorrente in queste interviste: quando iniziano a frequentare il servizio i bambini sono “al centro dell’attenzione, molto trattenuti, trattati come bambini piccoli, che devono essere un po’ bambolini” (A, Ed1). La metafora della bambola, che rimanda all’idea di bambino passivo, eccessivamente protetto, “tenuto sotto una campana di vetro” come dice un’altra educatrice, lascia spazio, con il tempo, a un bambino ‘reale’ che “si porta a casa delle competenze di più sicurezza” (F, Ed2); arrivano “all’affermazione di essere degli individui che iniziano a fare delle cose, a poter fare delle cose e che crescono” (A, Ed1).

I commenti sulle attività per i bambini sono continuamente intercalati da riferimenti alle idee degli adulti. Di fatto - a differenza di quanto emerge per la merenda - si prospetta come un ‘terreno’ su cui le distanze tra le loro idee e quelle degli adulti sono accentuate e riguardano l’offerta ai bambini e i bisogni educativi. Le educatrici sembrano riconoscersi maggiormente in un’idea di bambino che deve sperimentare, senza essere incanalato in precoci proposte didattiche o pressioni su prestazioni visibili in ‘prodotti’; mentre, secondo le educatrici, i genitori hanno in mente un’immagine di bambino che deve fare molte attività (inglese, piscina, ecc.), cioè un bambino ‘cognitivo’ che usa soprattutto ‘la mente’, con una sorta di disconferma della valenza educativa e di apprendimento che deriva dalla sperimentazione con il corpo, che si rintraccia invece nelle argomentazioni discorsive delle educatrici, le quali sembrano ispirarsi implicitamente al concetto di “*embodied cognition*” (Caruana e Borghi, 2013).

La distanza tra le loro idee e quelle dei genitori/adulti, si accentua soprattutto a proposito delle attività ‘sporchevoli’:

“lo sporcarsi è ancora un tabù da parte di tanti adulti” (C, Ed2) “lo sporcarsi, il mettere in bocca i giochi” (C, Ed4);

“lei [una tata] interviene sempre molto sui giochi di B., che potrebbe fare benissimo anche da sola... Senza fargliene una colpa però... una volta ho provato a dirle: ‘vai di là a fare la merenda con le altre mamme’. Poi però B. ha cercato la tata, non ha funzionato, la tata è tornata con la bambina” (O, Ed1).

Descrivono interventi intrusivi o poco contingenti che degli adulti agiscono nei confronti dei bambini: “tendono sempre molto a intervenire con i bambini: ‘disegna questo, fai l’altro, prendi quello’ [...]” (C, Ed4); “anticipano i bambini e si perdono invece delle cose” (C, Ed3).

A volte questi interventi interferiscono con il ruolo delle educatrici: “perché anche non so nel momento in cui facciamo il laboratorio della pittura, dove tu hai in mente una idea da far fare ai bambini, e loro non riescono a non intervenire. Cioè intervengono sempre: ‘No, aspetta usiamo il pennello’ ” (C, Ed5).

L’altro aspetto molto sottolineato dalle educatrici, soprattutto in relazione alle attività, è che gli adulti rispetto ai bambini “hanno molto questa logica del fare” (C, Ed4). Si tratta di richieste che i genitori pongono alle educatrici soprattutto nella primissima fase di avvicinamento al servizio, come aspettativa iniziale che si riduce con il tempo:

“a noi capita spesso che quando telefonano per avere informazioni, ci chiedono, anche mamme con bambini di 7 o 8 mesi: ‘che tipo di attività fate fare ai bambini di questa età’ [...] Ci chiedono: ‘Voi fate inglese, piuttosto che [...]’ (F, Ed1) ‘informatica applicata a matematica’ [ride]” (F, Ed2).

Secondo le educatrici, gli adulti non favoriscono lo sviluppo del movimento dei bambini, non promuovono la loro autonomia motoria:

“sì, anche sul movimento sono bambini che hanno capacità motorie ridotte rispetto alla loro età, vengono sempre portati in passeggino o in macchina, mai sui mezzi pubblici, mai a piedi, per cui sono un po’ indietro su questo” (A, Ed1).

Tuttavia, proprio grazie al confronto con le abilità che i piccoli possono mettere in campo nel servizio, le immagini degli adulti sui bambini si allineano maggiormente alle reali capacità dei bambini:

“una cosa che apprezzano le mamme e le tate rispetto al motorio che ci hanno riportato, per esempio quando andiam fuori portiamo fuori lo scivolo, nessun bambino sa fare le scale dello scivolo e quindi le tate quando vanno al parco ‘devo metterlo su, devo farlo scendere’, poi vogliono imparare a fare le scale [...] C’è molta paura che si facciano male però dall’altra parte poi si fanno più male perché se vengono lasciati non hanno capacità e controllo” (O, Ed1).

Quindi, come emergerà anche dalla analisi dei *focus group*, discussi in questo capitolo, le educatrici sottolineano che i bambini attraverso la continuità della frequenza al servizio diventano ‘competenti’: apprendono la scansione della giornata e le pratiche connesse a ciascun momento; sanno anticipare anche attraverso il riconoscimento di segnali ‘marcatori’ le diverse situazioni; interiorizzano la regolarità delle sequenze e sviluppano un senso di appartenenza:

“loro sanno dopo un po’ di tempo [...] arrivano si fermano perché sanno che si tolgono le scarpe a meno che succedano delle cose, per cui il fatto di vedere che anche bambini così piccoli comunque delle cose le apprendono: la scansione del tempo, apprendono delle relazioni, cercano il loro compagno di gioco, in qualche modo dà il senso che appartengono a questo posto. A volte i genitori ci dicono che quando passano di qui fanno segno che voglio entrare o dicono ‘andiamo dai bimbi’. Questa esperienza denota appartenenza” (C, Ed4).

In generale, in molti passaggi dell'intervista, le educatrici parlano degli adulti in relazione ai bambini, nonostante una traccia dell'intervista sia focalizzata proprio sui bambini.

Uno degli obiettivi principali della attività, ricorrente ed esplicitato con chiarezza, è quello di tranquillizzare il genitore rispetto all'adeguatezza del bambino; dal benessere del genitore deriva 'a cascata' quello del bambino, dicono, echeggiando teorie note (Bronfenbrenner, 1979; Winnicott, 1987).

Le educatrici sostengono che la loro presenza diventa importante per il genitore che diviene progressivamente più fiducioso nel lasciar fare al bambino delle esperienze: "hanno paura; in uno spazio che è più protetto come questo si legittimano, siccome ci siamo anche noi, di farli sperimentare. Soprattutto le tate, anche le mamme" (A, Ed2).

A questo proposito è importante sottolineare un atteggiamento citato dalle educatrici in modo ricorrente, che rimanda ad interventi cauti: osservano prima di intervenire, pongono molta attenzione a non 'sostituirsi' all'adulto familiare.

L'osservazione prima dell'intervento è una modalità suggerita in alcuni casi anche all'adulto, in occasione di interventi intrusivi sul bambino, anche se viene esplicitata la difficoltà di questo intervento. Il beneficio dell'osservazione è costituito dal poter riconoscere le capacità del bambino: "anticipano i bambini e si perdono invece delle cose" (C, Ed3).

La richiesta dei genitori di far svolgere ai bambini le attività specifiche sopra citate, viene ricondotta anche a una motivazione culturale, una preoccupazione educativa: "è lo specchio di una società competitiva". Emergono interpretazioni diverse sul valore da assegnare al tempo (in accelerazione nell'interpretazione attribuita ai genitori vs. tempi distesi, meno 'densi' secondo la concezione delle educatrici). Le educatrici colgono una sorta di 'ansia' in alcune scelte degli adulti, il timore di sprecare un tempo prezioso per la crescita dei bambini:

"come se fosse un tempo sprecato stare a casa" (C, Ed1): "fa un po' paura il quotidiano, il fatto di fare le cose più semplici con il proprio bimbo: fare la pappa" (C, Ed5);

"è il lasciarli sperimentare pian piano che diventa molto più complicato [...] abitano in case sempre più piccole" (F, Ed1);

"pochissimi vengono a chiedere la relazione, poi sotto sotto la chiedono" (O, Ed3).

Gli aspetti emersi da queste interviste verranno ripresi e connessi con i temi rilevati nelle interviste ai genitori discusse nel prossimo paragrafo e, successivamente, nei *focus group* effettuati sia con gli stessi genitori, sia con le educatrici a partire dall'osservazione di alcune sequenze video.

Alcune questioni possono già essere qui anticipate: quanto queste divergenze di vedute e le considerazioni critiche sugli interventi dei genitori/adulti familiari influiscono sulla relazione sia con gli adulti stessi, sia, anche per riflesso, con i bambini? Quanto di tutto ciò 'passa' come messaggio implicito di possibile svalutazione del genitore? Come è possibile, per le educatrici, agire il proprio ruolo educativo con i bambini quando ci sono divergenze con le idee degli adulti?

### 4.3 Le idee dei genitori sull'esperienza nel servizio: analisi e discussione delle interviste proposte in quattro Centri per Bambini e Famiglie a Milano

Perché i genitori hanno scelto di frequentare il servizio insieme al loro bambino o, spesso, con un adulto familiare? Quali significati attribuiscono alle esperienze che i bambini fanno nel servizio? Che cosa si aspettano dal servizio e cosa ritengono prioritario, positivo, critico dell'offerta del CBF per i loro bambini e per loro?

Alcune prime risposte a queste domande sono contenute nelle parole di alcuni genitori che riassumono aspetti ricorrenti nelle interviste condotte con alcuni genitori dei quattro servizi coinvolti in questa fase della ricerca:

“volevamo che A. avesse la possibilità di passare del tempo con altri bambini [...] probabilmente non eravamo ancora pronti per far sì che lei andasse all'asilo” (C., P di A.).

“una quotidianità con un mondo più vicino a lei [...] non avendo fratelli ancora, siamo io e suo padre, i nonni, [...]” (C., M di C.)

“visto che lei non va al nido era per darle l'occasione di avere nella *routine* settimanale [la possibilità di] interagire con gli altri bimbi, un'alternativa al parco, ai giardinetti” (A., M di A.)

La possibilità di far incontrare il loro bambino con altri piccoli sembra essere la ragione principale che porta i genitori a scegliere il servizio. Il CBF sembra essere un passaggio intermedio tra il privato della famiglia e l'esposizione ad una situazione sociale comunitaria come il nido, spesso evocato, a conferma di quanto questo servizio sia un riferimento culturale per le famiglie (almeno per i genitori intervistati).

Questi centri vengono scelti come luoghi educativi in cui condividere con altri bambini giochi, attività, spazi pensati per loro e nei quali l'esposizione alla socialità tra pari è 'mediata' dalla presenza dell'adulto familiare; i genitori, per contrasto, fanno esplicito riferimento all'ambiente domestico popolato da molti adulti e, talvolta, un solo bambino.

Viene anche sottolineata un'altra motivazione che richiama un altro degli obiettivi fondanti di questi servizi: uscire dalla condizione di isolamento derivata dal trascorrere giornate a casa in cui si sta da soli con il bambino e dove a volte è difficile trovare cose nuove da fare (Musatti, 1992), motivazione che trova eco anche nella letteratura internazionale (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2014).

In particolare il secondo anno di vita del bambino sembra 'un'età di mezzo', in cui la maggiore autonomia motoria, in particolare il camminare, accresce l'interesse verso l'esplorazione dell'ambiente (Clearfield, 2004; 2011), ma, al contempo, rende difficile individuare cosa può fare il bambino, quali siano le possibili proposte allineate alle sue capacità. La difficoltà maggiore sembra costituita dal comprendere i comportamenti e i messaggi del bambino che, in particolare nell'età qui considerata, non risultano sempre così facilmente interpretabili:

“sì, sì, anch'io ero proprio un po' stanca di fare sempre le stesse cose, vedevo che lui iniziava ad annoiarsi, ed è difficile seguire tutte le tappe di crescita, cioè magari avevo imparato a giocare con lui ad un anno e poi ad esempio i 15 mesi sono stati difficili perché lui ha iniziato a camminare e non sapevo più cosa fargli fare proprio, perché non ti capiscono, sono tutti illogici, non puoi fargli fare nessun gioco, non sapevo più cosa fare” (O., M di A.).

La motivazione più ricorrente alla scelta del servizio, già sopra sottolineata, è che il bambino può stare con i coetanei, giocare con loro, avere offerte diverse da quelle di casa, adeguate e 'qualificate' dalla valenza educativa del servizio, dalla presenza di educatrici:

”lavoravo il pomeriggio in quel momento e avevo voglia di stare con lui e spendere con lui del tempo in modo che lui potesse imparare qualcosa, perché ero consapevole che a casa io non l’avrei mai potuto far giocare nel modo in cui lui poteva giocare qua; qua avrebbe sperimentato nuove cose, bimbi, educatrici, e anch’io sarei stata aiutata nel... nel capirlo” (O., M di F.)

Molti spunti su attività da proporre a casa derivano proprio dall’osservare che cosa viene proposto nel servizio: “magari viene a me qualche idea particolare in più vedendo una cosa che potrei proporglielo anche io dato che ha funzionato e le è piaciuto” (A., M di A.) Riportano esempi di esperienze che i bambini fanno al centro riproposte anche a casa: dai travasi con le tazze del caffè, al gioco con l’acqua in bagno, fino alla pittura; tuttavia, sottolineano il fattore che rende le esperienze nel servizio diverse da quelle vissute nell’ambiente domestico e cioè il loro carattere sociale, il poterle vivere con altri bambini (Braga, in corso di stampa): “secondo me quello che porta in più è l’interazione con altri bimbi, quindi adesso comincia anche a chiedermi perché quel bimbo piangeva [...] Fare merenda insieme, confrontarsi” (A., M di A.).

Oltre alle proposte di attività (e in generale, ai materiali che i bambini trovano nel servizio), laddove esiste lo spazio all’aperto è molto apprezzato, riconosciuto come una risorsa, in linea con le proprie scelte educative e di vita: “Io ci tengo molto a stare all’aria aperta, ci tengo che abbia la possibilità di uscire anche con la pioggia, ho deciso di dare questa impostazione” (A., M di A.).

Il servizio frequentato è, per alcuni genitori, esito di una scelta tra altri servizi simili, che, tuttavia, non rispondevano alle loro aspettative, perché improntati ad una filosofia tipo ‘parco dei divertimenti’:

“è come quando vedi un film che stai bene quelle due ore, che non pensi a niente però poi non ti porti a casa niente. Mentre questo posto è il contrario, magari è meno appariscente, è meno ricco [...] ma ha più sostanza” (O., M di F.);

“era un po’ una macchina da divertimento: un tot di attività, una dietro l’altra, ma senza nessuna osservazione delle reazioni del bambino, mentre qui è molto flessibile” (O., M di A.).

Di contro, il centro scelto viene apprezzato per le proposte strutturate e mirate che offre, per le educatrici di cui riconoscono la professionalità. Le aspettative trovano un riscontro positivo in ciò che viene effettivamente offerto. Un’immagine che emerge dalle parole dei genitori è quella di un servizio pensato e organizzato, quindi lontano dall’improvvisazione:

“a me aveva colpito tantissimo che era strutturato, non era: ‘piazza lì la mamma con i bambini’. C’era il momento della canzone, poi quando era più grande c’era il momento del *didò*, il momento della merenda, che va beh, poi non c’era più, però voglio dire: comunque è una cosa strutturata e mi era piaciuta tanto, per questo motivo siamo andate avanti, e prima o poi... a meno che non facciamo il secondo qua [ridono]” (F., M di C.)

Nelle parole dei genitori i servizi costituiscono, in linea con quanto emerso da una recente ricerca, “luoghi intermediari, di transizione tra casa e società” (Geens e Vandembroeck, 2014, p. 61) come un ‘luogo terzo’ tra privato e pubblico (Oldenburg, 1989), caratterizzato da informalità e dalla possibilità di rapporti di prossimità dentro una socialità ‘regolata’ dalla cornice organizzativa del servizio: “un posto familiare, tranquillo dove non sono tantissimi bambini, un numero adeguato e poi c’è questa conduzione familiare, semplice. Lo spirito che mi ha colpito” (A., M di E.).

Alcune mamme che hanno iniziato a frequentare il servizio quando il bambino aveva pochi mesi, sottolineano l’importanza che ha avuto l’incontro con altre mamme. Nel gruppo dei piccolissimi (0/12 mesi) la condivisione di temi sulla crescita del bambino e

sulla esperienza genitoriale è spesso la parte più citata, dunque una conferma della letteratura su questi servizi che hanno individuato nel sostegno alla genitorialità uno degli obiettivi principali.

“una cosa che offre il Tempo per le Famiglie che gli altri non offrono, una cosa fondamentale è il contenimento sia per il figlio che per la madre, nel senso che io magari tipo quando ho avuto un momento di crisi, cioè fuori tranquillissima, poi quando arrivavo qui, mi rilassavo, mi sentivo tranquilla, vhummm (mima il pianto) (F., M di C.).

Contestualmente, nella possibilità di avere un tempo interamente dedicato al bambino - con la sospensione delle incombenze domestiche - si rintraccia un'altra delle motivazioni dichiarate dai genitori, che richiama un ulteriore obiettivo di questi servizi: “qui si è fuori dal mondo e quindi oltre al fatto dei bambini che giocano tra di loro, i bambini riescono a giocare di più [...] non c'è il telefono, non ci sono distrazioni quindi serve anche per far giocare il bambino con l'adulto. (C., M di L.).

La natura bifocale di questi servizi, colti di volta in volta come opportunità per “*stay and play or play and chat*” (Needham e Jackson, 2012), viene sottolineata più volte: “c'è la possibilità di confrontarsi con altri bambini per i bambini e anche con altre mamme. Un'occasione di incontro per tutti. Incontro, consiglio, confronto. Per qualsiasi problema o chiacchiera” (A., M di A.).

Ricorre, come altra ragione alla scelta del servizio, complementare a quella sopra richiamata, la possibilità di stare insieme al proprio bambino, avendo tuttavia la possibilità di distanziarsi scegliendo di fare cose diverse, in base agli interessi di ciascuno, del bambino e dell'adulto. Dunque, una motivazione allineata agli obiettivi del servizio: “sì, e poi la cosa di staccarsi dai punti di riferimento base che uno ha: la tata, la nonna, la mamma; il fatto di dire ‘loro sono comunque qui, però io gioco per i fatti miei’ o con altri bambini coetanei” (C., M di L.).

Il passaggio da una dimensione più relazionale, ‘diadica’, ad una più articolata, ‘poli-centrica’, data da un contesto sociale extrafamiliare anche nei termini usati evoca la cultura del nido, con una trasposizione che, se da un lato segnala un'attenzione ai bambini e al bisogno di accompagnarli gradualmente in un'esperienza nuova, dall'altra rischia di ‘enfaticizzare’ questo bisogno anche nei casi in cui non c'è una reale necessità. In questi servizi, infatti, a differenza del nido, il genitore è presente. Si tratta di un aspetto rilevato anche nelle interviste delle educatrici che, forse anche per questo, andrebbe attentamente ripensato. Questi servizi, anche su questo aspetto, sembrano impropriamente ‘schacciati’ sulla pedagogia del nido. Come emerso anche dalla ricerca nazionale *Insieme*, si rintraccia a volte nelle parole dei genitori, ma quasi specularmente in quelle delle educatrici,

“un'eco in un certo senso estrema della pedagogia dell'accoglienza e dell'inserimento su cui si sono costruite competenze relazionali anche molto sofisticate ma che, agite in centri nei quali i genitori condividono il tempo educativo con i bambini, sembrano in alcuni casi fuori luogo o contraddittorie rispetto alle finalità del centro” (Bove, in corso di stampa); “un inserimento lunghissimo al mondo, poi per loro della materna o nido” (O., M di A.).

Per contrasto, emerge il riconoscimento e la soddisfazione nel constatare la capacità di autonomia dei bambini:

“e poi anche per me, per staccarmi da lui, in un modo molto morbido perché comunque ero là dietro e quindi mi ha fatto capire che lui poteva stare anche senza di me, e questo a me mi è servito, un po' mi è dispiaciuto ma dall'altra parte mi ha sollevato” (O., M di F.).

In merito all'esperienza del bambino e a ciò che 'si porta a casa', si ritrova una corrispondenza tra le aspettative dei genitori e ciò che il centro offre: i genitori si dichiarano soddisfatti a partire dalla constatazione del benessere del bambino, oltre che del proprio, e dell'offerta di proposte e di attività molto simili a quelle del nido.

Si tratta di considerazioni che sembrano contrastare le idee delle educatrici sui genitori emerse dalle interviste discusse nel paragrafo precedente, cioè sembra che le aspettative dei genitori sul servizio (e più in generale su ciò che ritengono importante per il bambino) siano prevalentemente orientate da obiettivi educativi di tipo cognitivo. Dalle interviste ai genitori sembrano, infatti, emergere obiettivi educativi, che integrano la dimensione del benessere con quella dell'apprendimento. In questo ordine di considerazioni, tuttavia, va sottolineato che i genitori parlano esplicitamente di apprendimenti quando si riferiscono a ciò che i loro bambini 'si portano a casa dal servizio'. Ricorre l'espressione "ha imparato":

"lui ha imparato qui i nomi delle dita, poi cosa ha imparato qui: ha imparato a tirarsi su in piedi con quel mobile lì con le sbarre, perché devi mettere insieme un po' di ricordi, quando siamo arrivati qui gattonava [...]" (F., M di A.);

"ha imparato a stare seduto a fare merenda in quei tavolini, non aveva mai visto una sedia della sua altezza, quando siamo andati poi all'asilo ero veramente contenta di essere venuta qua perché almeno quelle cose sapeva cosa significasse sedersi, stare coi bimbi (O., M di A.);

"lui beveva ancora con la sua borraccetta, [...] qua quasi tutti i bimbi bevevano con il bicchiere di plastica piccolino, quindi lui nell'arco di tre volte, va beh ovviamente facendo dei casini pazzeschi, ha imparato a bere" (O., M di F.).

In diversi passaggi, i genitori sottolineano come esito della frequenza al servizio, l'apprendimento di regole e strategie sociali, una categoria che sembra far parte della costellazione materna, in particolare in riferimento ai bambini del secondo e terzo anno di vita, in vista dell'inserimento al nido o nella scuola dell'infanzia:

"imparare a capire come comportarsi anche, poi comunque sono sempre sotto controllo di educatrici, quindi [...] c'è anche una certa sicurezza e una certa tranquillità da parte nostra" (C., P di A.);

"loro già sapevano che in quell'angolo lì morbido ci si può saltare, fare quello che vuoi. Che ne so: che qui i giochi non si portano perché ci sono i bambini più piccoli e possono farsi male, anche lì loro bene o male si rendono conto" (F., M di D.).

Secondo i genitori, l'esperienza che i bambini fanno al CBF facilita l'ingresso alla scuola dell'infanzia anche per alcuni aspetti di continuità riscontrati tra queste due realtà educative:

"io ho notato che adesso che va alla sezione primavera [...] li abbiamo dato le basi: 'Grazie, per favore' [...] si condivide [...] le quattro cose principali. [...] La maestra che mi dice 'no, no suo figlio è educato' mi fa piacere anche [...] e poi anche le basi della condivisione, l'ha imparata qui" (F., M di A.);

"cantavano un sacco le canzoni qua e quando Francesco è andato all'asilo ha ritrovato le stesse canzoni e questa cosa qua per me è stata fondamentale perché subito ha identificato che era un posto simile a questo, io questo lo chiamavo l'asilino perché sapendo che poi lui sarebbe andato all'asilo, all'asilo nido, e quindi è stato proprio un anello fondamentale di passaggio" (O., M di F.).

L'esperienza nel servizio offre ai genitori la possibilità di osservare competenze del proprio bambino che a casa 'non vedono', poiché si verificano nelle occasioni 'sitate' all'interno del servizio, ad esempio nel momento della merenda che si svolge con altri bambini, dentro ad un *setting* organizzato e regolato: "comunque in qualche modo serve

anche per come ti comporti a casa anche con il bambino perché se sai che qui riesci a fare determinate cose, ti rendi anche più conto, lo vedi un po' più da fuori" (C., M di L.).

Nel servizio, anche grazie alle *routines*, che rendono anche le situazioni sociali prevedibili, e alla continuità delle relazioni, assicurata dalla stabilità della composizione dei gruppi, i bambini costruiscono nel tempo relazioni tra pari e amicizie (Dunn, 2006; Howes, 1987):

“qui anche gli orari sai, tipo io so che Alice arriva presto e va via presto, so chi è che rimane fino a mezzogiorno chi va via [...] proprio si crea [...] sicuramente una costanza” (F., M di C.).

Una mamma che dice di frequentare altri posti: “rispetto ad altri posti come le ludoteche dove le persone cambiano [...], che è una delle educatrici, si è affezionato tantissimo” (F., M di D.).

La valenza di ‘un luogo non qualsiasi’ connotato da accoglienza e familiarità, nel quale si può trovare un sostegno al proprio ruolo genitoriale, viene in ultima analisi ricondata alla professionalità delle educatrici. Molteplici sono i riconoscimenti al ruolo ‘di regia’ svolto da chi opera in questi servizi, spesso accompagnati da sentimenti di gratitudine: apprezzano la capacità delle educatrici di gestire i bambini, di proporre attività specifiche, creative e i laboratori.

I genitori tessono le lodi alle educatrici: si tratta di testimonianze che mettono in luce competenze professionali importanti e raffinate e confermano la valenza educativa e di sostegno alla genitorialità percepita dai genitori.

“A me sono piaciute moltissimo le educatrici, che non ho trovato in altri luoghi in cui ho provato a guardare, sono ancora un punto di riferimento per me mentale; mi è piaciuta l’atmosfera informale, che appunto [...] un posto ‘non leccato’, alla mano, mi sento più a mio agio, e poi comunque le persone, sono i punti più forti qui” (O., M di A.);

“è con delle persone che sono molto brave a gestirli, a capirli, a stimolarli perché poi anche questo è importante con cose nuove, anche i laboratori, la creatività, lo spazio per farlo, perché a casa non è che ci si può mettere a dipingere sui muri, invece qua loro hanno la possibilità di esprimersi accompagnati, insieme con delle persone che sanno bene come farlo” (C., M. di C.);

“sapevo che se avevo un problema, problema fra virgolette, avevo bisogno di un consiglio, sapevo che potevo chiederlo ad Anna e lei mi avrebbe dato una risposta competente, non solo da mamma ma da una persona che fa questo lavoro, e poi di educatrici ce ne sono tante però io almeno in lei ho capito che era una persona di cui potevo fidarmi [...] ma è anche più individuale secondo me, per esempio F. è prematuro e aveva il terrore, va beh forse non perché prematuro, perché è un bambino che aveva paura dei medici e allora Anna aveva provato a giocare con la borsetta del dottore e aveva da subito individuato che lui se n’era andato dall’altra parte della stanza, allora poi ne avevamo parlato e le avevo detto: ‘guarda che lui ha proprio paura [...]’ però è stata lei a dirmi: ‘guarda lasciamo perdere, però ci riproviamo tra due o tre mesi’. E lì dopo due mesi o tre mesi lei si è ricordata” (O., M di F.).

I genitori vedono le educatrici come interlocutori privilegiati cui rivolgersi, ne riconoscono la professionalità, il valore di ‘figura educativa’ competente ma non connotata in senso specialistico (Mantovani, 2005), una figura che i genitori incontrano nella loro quotidianità.

Nel complesso i genitori dicono di apprezzare molto il servizio, di ritenerlo un’opportunità di socialità e di apprendimento per i loro bambini, un luogo in cui anche loro stanno bene, si sentono a loro agio, hanno la possibilità di confrontarsi con altri adulti e trovano nelle educatrici un riferimento competente. Spicca, inoltre, quanto il nido costituisca un termine di paragone: si tratta di un riconoscimento implicito del valore della cultura sull’infanzia in esso costruita.



Diversi genitori sottolineano, a conferma dell'apprezzamento del servizio, l'esigenza di ampliare l'offerta offrendo più occasioni settimanali di frequenza:

“a me piacerebbe che avessero un pomeriggio a settimana in cui tornare” (O., M di F.);

“a Milano, in effetti una volta che inizia il freddo non si sa più dove portarli, se non a fare tutti i vari sport che però loro sono piccoli, e quindi avere un luogo di gioco, di incontro al chiuso [...]” (O., M di A.).

Questi diversi aspetti sono stati rintracciati a partire dall'analisi delle interviste condotte con i genitori dei quattro centri coinvolti nella fase di esplorazione della ricerca e non sono emerse differenze sostanziali riferibili ai singoli servizi. Per queste interviste vale quanto verrà precisato anche per i *focus group*, che vengono discussi nel prossimo paragrafo: il numero contenuto (2 o 3 per servizio) di genitori che hanno partecipato consente di avere alcuni primi risultati parziali, che si accordano attorno ad alcuni nuclei relativi alle idee dei genitori su questi servizi e offre alcuni primi spunti e suggestioni per possibili approfondimenti su numeri più ampi.

Nel prossimo paragrafo, le idee delle educatrici e quelle dei genitori verranno messe a confronto, a partire dall'analisi dei *focus group* realizzati sulla base dell'osservazione di video-sequenze.

#### **4.4 Le idee delle educatrici e le idee dei genitori sui bambini: un confronto a partire dalla osservazione dei video**

##### *Premessa*

In questa parte vengono presentati e discussi alcuni aspetti emersi dall'analisi dei *focus group* condotti con le educatrici e, separatamente, con alcuni genitori in ciascuno dei quattro centri a partire dall'osservazione di sequenze video. L'intento è quello di mettere a confronto le letture e le interpretazioni delle educatrici e quelle dei genitori, cercando di evidenziarne similitudini e differenze, a partire dall'individuazione di alcuni aspetti principali intorno ai quali sembrano essersi 'condensati' i loro commenti.

I criteri utilizzati per l'individuazione delle video-sequenze sono stati l'esemplarità sia delle situazioni che dei fenomeni tratti da video più estesi. Nello specifico, sequenze e situazioni 'pregnanti' rispetto alle competenze dei bambini (sia come comportamenti osservabili, sia come processi); occasioni 'mancate' (interrotte e/o frammentate) di esplorazione, conoscenza, condivisione; situazioni 'positive' vs. 'critiche', di 'simmetria/discrepanza' tra le rappresentazioni colte nelle interviste agli adulti (educatrici e/o genitori) e le capacità mostrate dai bambini. Infine, sono state considerate le caratteristiche estetiche e tecniche dei video ai fini dell'efficacia comunicativa.

Uno dei presupposti metodologici che ha accompagnato questa parte della ricerca esplorativa è che l'uso del video come reattivo può accelerare l'accesso ai significati (Tobin *et al.*, 2007; Bove, 2009); inoltre, il confronto tra le idee delle educatrici e quelle dei genitori, scaturite dall'osservazione di medesime situazioni, può suggerire spunti interessanti, da esplorare anche nella prospettiva di un dialogo 'interculturale' tra educatori e genitori.

Dal punto di vista metodologico, va ribadito che il basso numero di genitori (due o tre per ogni servizio) che hanno partecipato ai *focus group* e alle interviste, permette di fare

inferenze molto parziali; tuttavia, alcuni spunti e aspetti ricorrenti possono suggerire piste promettenti da esplorare ulteriormente.

Le differenze, ma soprattutto le forti similitudini emerse dall'analisi delle interviste proposte alle educatrici e ai genitori, hanno sollecitato l'esigenza di un'ulteriore esplorazione sulle loro idee e sulle loro attribuzioni di significato alle esperienze che i bambini fanno in questi centri.

I tre esempi qui di seguito discussi, tratti dalle video-sequenze osservate nel corso dei *focus group*, si riferiscono a situazioni di gioco e interazioni tra bambini e con gli adulti.

### 1<sup>a</sup> SITUAZIONE

Questa sequenza videoripresa nel CBF *Officina Mano Libera* si riferisce ad una situazione di gioco libero nella quale sono presenti la bambina R. (34 m.) con il nonno seduto poco distante e il bambino A. (16 m.). R. sta impilando due costruzioni su una gru che poi traina, A. la osserva in piedi e quando una delle due costruzioni cade dalla gru, si avvicina a R., raccoglie il pezzo e fa un tentativo di collocarlo al suo posto, mentre R., nel frattempo, mette un'altra costruzione sul veicolo. Il nonno dice alla nipotina: "Faglielo tirare". E poi, rivolto al bambino: "Tirallo A.". La bambina continua a tenere la gru e inizia a trainarla, subito una costruzione cade nuovamente, R. prosegue fino a quando cade anche il secondo pezzo. A quel punto A., che ha continuato ad osservare la scena, raccoglie il primo pezzo caduto e si avvicina alla bambina, afferra la gru cercando di ricollocarvi sopra la costruzione che ha recuperato, intanto la bambina riprende il veicolo dicendo: "Mio, mio", mentre A. le tende la costruzione. Nel frattempo il nonno è intervenuto due volte verbalmente, dando indicazioni alla nipotina sul gioco che stava facendo (ad esempio su come muovere la gru per non far cadere i pezzi). (Durata: min. 1.50).

#### *Commenti delle educatrici*

- "se ne va (A.), però l'ha aiutata, è stato ad osservare il gioco" (O, Ed2)
- "va beh, lì c'è la R. che si vede che è grande e che organizza il gioco, e l'A. che è piccolino ed è stato lì tanto ad osservarla [...] E poi ha cercato anche lui di imitarla ma anche aiutarla quasi, no?" (O, Ed1)
- "sì, è vero la osserva tantissimo, guarda tutti i gesti che fa" (O, Ed3)
- "e poi come lui sia piccolino e quindi ha tenuto anche poco, perché dopo un po' se ne è andato" (O, Ed1)
- "sì, anche perché era un gioco difficile, dove ci voleva una certa competenza, no, mettere in equilibrio l'omino sul carrettino e tirarlo" (O, Ed2)
- "mi sembra che la R. lei giocava anche tanto da sola [...] lei non accetta molto l'intromissione" (O, Ed1)
- "eh adesso che gli nasce il fratello, la sorella" (O, Ed3).

#### *Commenti dei genitori*

- "guarda come la guarda [...] bellissimo, A. che non dice niente [...] vedi l'aiuta, che bravooo" (O., M di F.)
- "non l'ho mai visto così paziente, mi sembra che neanche a quell'età fosse così fermo ad osservare qualcosa, almeno è sempre stato molto di movimento, invece l'ha seguita per un sacco di tempo [...] era proprio incuriosito da quello che stava facendo [...] poi l'ha osservata e poi alla fine l'ha seguita e ha capito, penso, il gioco e le ha dato il pezzo da prendere con la gru, ecco perché gli piacciono le gru [ridono], ha imparato da R." (O., M di A.)
- "è piaciuto A. che ti dà proprio l'idea di come uno impari le cose" (O., M di F.)

“lei è comunque più grande e ha giocato come mi sembra che giochi adesso A., ha fatto le sue cose, e lui ha osservato” (O., M di A.)

“beh, certamente non c’è condivisione di gioco, quella proprio zero (O., M di F.)

“no, sì, penso che quella fino ai due anni...” (O., M di A.)

“però A. è come se l’avesse aiutata alla fine perché gliel’ha messo appoggiato su [...] bello!” (O., M di F.)

“a me quello che colpisce di A., adesso vedendolo è come se lui fosse un po’ ipnotizzato dagli altri bambini [...] sia catturato dagli altri” (O., M. di F.)

Le educatrici sottolineano comportamenti sociali tra bambini di età diversa - un’osservazione prolungata, cui ha fatto seguito un tentativo di imitazione e collaborazione di A. (16 m.), verso R. (34 m.) - con un’evocazione implicita di riferimenti teorici noti, in specifico l’apprendistato (Rogoff, 2003) e il *tutoring* (in questo caso indiretto, non intenzionale) derivato dalla disparità di competenze (Verba e Isambert, 1987). Un diverso comportamento sociale evidenziato è il rifiuto della condivisione del gioco da parte di R., ricondotto dalle educatrici a due aspetti: da un lato la sottolineatura del gioco individuale di questa bambina come aspetto ricorrente, dall’altro una lettura con riferimenti a fattori emotivi e affettivi individuata nell’evento dell’imminente nascita di un fratellino, fattore che accentua sentimenti di gelosia, trasferiti simbolicamente sul possesso degli oggetti, sul marcare il proprio territorio.

Il riferimento all’età, che emerge come parametro per evidenziare la disparità di competenze nelle condotte dei bambini con gli oggetti, mette in luce - anche attraverso un certo stupore per ciò che osservano - la sottovalutazione di alcune capacità del bambino più piccolo: l’idea che l’attenzione duri poco e che questo gioco sia troppo difficile.

Le mamme sembrano ripercorrere per molti aspetti le considerazioni delle educatrici, nello specifico, le sottolineature di comportamenti sociali dei bambini: osservazione e imitazione. Tuttavia, oltre a soffermarsi più a lungo su questi aspetti, le mamme esplicitano maggiormente processi cognitivi - “ha capito”, “ti dà proprio l’idea di come uno impari le cose” - connessi alla traduzione dell’apprendimento tramite *tutoring* e apprendistato. Comune è la sottolineatura dell’intenzionalità di A. nel collaborare al gioco: “è come se l’avesse aiutata” (O., M di F.)

Sulla base di queste considerazioni, le differenze tra le letture dei genitori e quelle delle educatrici sembrano rintracciabili più negli accenti, in alcune sottolineature che non in contrasti sostanziali sui contenuti.

Le educatrici sembrano guidate da interpretazioni ‘più caute’, che derivano probabilmente da un ruolo professionalizzato, ma anche dalla molteplicità di direzioni verso le quali orientano il loro sguardo: non solo verso i bambini, ma anche, come vedremo di seguito, verso i loro interventi e quelli degli adulti familiari, con una problematizzazione che rispecchia la complessità del ruolo richiesto agli educatori in questi servizi.

Le mamme sembrano guidate prevalentemente da uno sguardo orientato sui bambini, che le porta a valorizzare maggiormente le interazioni e l’attrazione verso i pari, un concetto espresso in modo significativo anche attraverso metafore: “a me quello che colpisce di A., adesso vedendolo è come se lui fosse un po’ ipnotizzato dagli altri bambini [...] sia catturato dagli altri” (O., M di F.). Sembrano interpretazioni più ‘disinvolte’, affidate maggiormente agli effetti suggestivi del video e guidate da sovrainterpretazioni che accompagnano le narrazioni dei genitori sui figli già a partire dalla gravidanza (Stern,

1998), e che qui sembrano presenti nella loro valenza più positiva e potente, che porta ad attribuire significati, pensieri e capacità ai bambini, ancorate in questo contesto discorsivo a situazioni concrete osservate nel video. Si tratta di rappresentazioni proiettate verso il futuro, talvolta collocate nel registro immaginario del ‘come se’, che aiuta a prefigurare capacità potenziali del proprio bambino, un processo promosso dall’osservazione di comportamenti di bambini più grandi: “lei è comunque più grande e ha giocato come mi sembra che giochi adesso A., ha fatto le sue cose, e lui ha osservato” (O., M di A.).

Interessante da questo punto di vista anche l’effetto prodotto dal video: “non l’ho mai visto così paziente” dice ancora la mamma di A. Colpisce questo commento se si considera che questa mamma frequenta il servizio e quindi ha avuto modo di osservare in diretta questa situazione riferita al suo bambino. Il video sembra qui sollecitare uno sguardo diverso, che porta a vedere aspetti positivi, risorse che possono contribuire a costruire rappresentazioni più ricche e articolate sul proprio bambino. La messa in luce di questa e di altre competenze sembra il risultato di una co-costruzione alla quale partecipa anche l’altra mamma, le cui interpretazioni e rilievi concorrono ad evidenziare alla mamma di A. aspetti del suo bambino. Emerge quindi il valore del confronto, di un’osservazione intersoggettiva tra pari.

Tornando alle educatrici, un passaggio rilevante è la riflessione di un’educatrice che, riprendendo questa situazione nel corso del *focus group*, come per un ripensamento, individua un’ulteriore chiave di lettura:

ma, tante cose, una che mi viene in mente che poteva, sarebbe forse stato utile l’intervento dell’adulto nella situazione tra R. e A. [...] sì, una mediazione e di fare capire che Arturo non vuole portare via il gioco ma vuole giocare anche lui, fare capire a R. che A. vuole giocare con lei al gioco che ha inventato lei, gli piace il gioco che ha inventato lei, che è bello e [...] e spiegare ad A. che R. ha reagito così: ‘guarda A., R. ha reagito così perché pensa che tu voglia portarle via il gioco’, insomma un intervento di mediazione, spiegando all’uno e all’altra il punto di vista dell’altro e cercare un compromesso” (O, Ed2).

Viene qui ipotizzato, attraverso una raffinata argomentazione, un intervento volto a tradurre l’intenzionalità del bambino, il significato del suo comportamento, al fine di promuovere la condivisione e la collaborazione tra pari, che in questo caso non si è realizzata. In una fase in cui il linguaggio verbale non è ancora presente come competenza (come nel caso di questo bambino che ha 16 mesi), la comunicazione tra bambini può richiedere l’intervento dell’adulto per far decollare le interazioni, a conferma di quanto sottolineato da diversi studi: gli interventi del *caregiver* che possono favorire comportamenti socialmente competenti tra i bambini, vengono considerati aspetti cruciali del ruolo educativo già a partire dai servizi della prima infanzia (Bredekamp, 1997). Williams *et al.* (2010) sottolineano in particolare che andrebbe approfondito come l’educatore può ‘guidare’ i bambini a sviluppare le competenze necessarie al successo sociale, in particolare durante i primi due anni di vita quando le fondamenta della competenza sociale stanno emergendo. Questi autori mettono in luce strategie centrate sul bambino (vs. tipologie di interventi adulto-centriche), come la messa a punto di interventi di *scaffolding* (Wood *et al.*, 1976), volti a creare e sostenere opportunità sociali nelle interazioni tra pari dei bambini piccoli.

Si tratta di uno dei rari commenti, rintracciabili complessivamente nei *focus group*, riferiti ad interventi dell’educatrice e volti a favorire le relazioni tra bambini. Nella percezione generale scaturita dalle analisi delle parole (interviste e *focus group* delle educa-

trici) le interazioni sociali tra bambini sembrano, infatti, consegnate alla spontaneità: gli interventi delle educatrici sembrano venir sollecitati soprattutto da situazioni conflittuali e sono volti alla tutela dell'incolumità dei bambini o al rispetto dell'altro, a conferma di recenti contributi su questi temi svolti nel nido (Davis e Degotardi, 2015).

In correlazione a queste idee sull'intervento delle educatrici nelle relazioni tra i bambini, la sottolineatura delle scarse interazioni di alcuni di essi con i pari e il loro entrare in relazione quasi esclusivamente con il proprio adulto, rimane un aspetto che sembra fermarsi al livello della constatazione e non sembra innescare discussioni: "mi sembra che la R., lei giocava anche tanto da sola" (O, Ed1); "c'è anche Al. [un'altra bambina frequentante non presente in questo video], sì perché è sempre stata molto interessata alle attività, meno agli altri bambini. Perché anche l'attività è sempre in solitario se non con l'educatrice" (O, Ed1). Si tratta di aspetti che andrebbero ulteriormente esplorati: nei servizi educativi esiste il rischio di un'interpretazione che porta a generalizzare il bisogno di socialità su un modello di "socializzazione a tutti i costi" (Corsano, 1999)<sup>1</sup>. È importante infatti distinguere tra una 'solitudine' positiva e costruttiva (Winnicott, 1965), che richiama il concetto di

"ritiro sociale 'passivo' [...] una condizione solitaria contraddistinta da attività esplorativa e di costruzione, condotta in modo quieto e sedentario. I bambini che mostrano questo tipo di ritiro sembrano 'preferire' il gioco solitario, soprattutto con gli oggetti, ma non evidenziano difficoltà e intraprendere e mantenere interazioni con i coetanei" (Corsano e Cigala, 2004, p. 72).

## 2<sup>a</sup> SITUAZIONE

In questa sequenza, girata nel *Tempo per le Famiglie* di via Crollalanza, si possono osservare tre bambine, C. (22 m.), B. (21 m.), M. (24 m.), che interagiscono per una decina di minuti in una situazione di gioco libero, e il bambino L. di 26 m. presente nella seconda parte della situazione di seguito descritta, in cui si verifica una contesa. Tutti i bambini frequentano il servizio con le tate (in particolare le tate delle 3 bambine sono sudamericane).

Le tre bambine, M., B., e C., hanno giocato insieme per una decina di minuti sul tappeto con bottiglie colorate e alcuni oggetti di legno. M. si allontana, mentre B. e C. continuano il gioco.

Non appena sentono le voci animate di M. e L., C., correndo, si avvicina a M. che sta protestando verso L., il quale agita e poi avvicina al viso di M. un barattolo di metallo che ha in mano. M. fa lo stesso con un sonaglio mentre dice qualcosa (non comprensibile) in tono risentito (e per un attimo guarda verso la telecamera).

Le tate sedute al tavolo della merenda (collocato a circa 2 mt) intervengono: "No, no, L., no!", "M., no!".

Nel frattempo si è avvicinata anche B. che dà una manata sulla schiena a L. (e nel contempo fissa la telecamera); L. a quel punto ricomincia ad avvicinare l'oggetto che ha in mano al viso di M., che risponde con lo stesso gesto (colpi lievi sulle mani come gesto reciproco); B. osserva.

L'educatrice (C, Ed4), in piedi a circa 1 mt. dice: "Piano ragazzi", la tata di L. lo chiama più volte. Poi C, Ed4 si avvicina e tocca l'oggetto che i bambini hanno in mano, L. va vicino alla sua tata che gli dice: "non si fa, tu hai fatto la bibi alla M. [...]". C. lo osserva con le mani dietro la schiena.

L. torna verso le bambine che sono rimaste vicino all'armadietto, e colpisce lievemente M. sulla schiena con l'oggetto che tiene in mano, la tata gli ripete di non farlo.

L'educatrice si avvicina nuovamente ai bambini e dice a L., toccando l'oggetto che tiene in mano: "Eh, eh, eh".

L. sorride rivolto verso la telecamera e va sul tappeto, C. torna verso la tata e osserva ancora M., mentre B. si allontana.

<sup>1</sup> Citato in Corsano e Cigala, 2004.

## *Commenti delle educatrici*

“mi sarebbe piaciuto vedere cosa avrebbero fatto se non fosse intervenuto l’adulto. Al di fuori del fatto che si sarebbero potuti far male, ma non avevano oggetti particolarmente pericolosi [...] magari lì se non ci fossero stati altri adulti sarei intervenuta anch’io istintivamente, ok; però vedendolo come video la mia curiosità era: lasciamoli stare, vediamo come poi tra di loro gestiscono la situazione, dato che prima avevano gestito il gioco bene [...] sarebbe magari potuto sfociare in una grande lite, dove si sarebbero fatti male o magari avrebbero comunque aggiustato il tiro e si sarebbero rimessi a giocare, ricostruendo tra di loro un gioco diverso. Questo mi sarebbe piaciuto vedere” (C, Ed2)

[...]

“sì, però spontaneamente tu che sei l’adulto, tu vedi cosa può succedere e in qualche modo anticipi, poi anch’io in alcune situazioni ho detto: ‘Lasciali fare’ al genitore, al nonno [...] ‘vediamo se se la possono sbrigare [...] Però in questa situazione [...] ma per dire che fino a che i bambini hanno giocato tranquillamente, nel momento in cui hanno iniziato [...]’ ” (C, Ed4)

“per cui dici: cerchiamo di aspettare, magari si risolve, è vero che a volte i loro litigi sono del momento ma poi si risolvono in un certo modo, invece se c’è l’adulto che interviene cambia come cosa, anzi a volte peggiora la situazione!” (C, Ed5)

[...]

“loro tre giocano, poi lui entra e lui colpisce” (C, Ed5)

“eh sì, è lui che ha un gioco così, le ha quasi disturbate nel loro gioco” (C, Ed5)

“sì. Per cui poi manipolare il gioco diventava quasi un tirarselo addosso [...] poi lui se ne è andato ridendo, era un gesto di sfida evidente” (C, Ed4)

“mi piace questa cosa di B. che in qualche modo ha messo la mano sulla spalla prima su quella di C. e poi di C. [...] quando sono con gli altri bambini tendono un po’ a fare gruppo loro due e a difendersi reciprocamente e se una spinge lo fa anche l’altra” (C, Ed4).

## *Commenti dei genitori*

“non capiscono o forse non si rendono conto, o lo fanno apposta di fare [...] non dico male, però insomma di interagire in questo modo, e non è facile poi fargli capire che non è la modalità che va bene, insomma, perché non capisci bene perché lo facciano, perché non c’era un senso” (C., M di C.)

“evidentemente per loro c’è, però non capirlo rende difficile [...] a parte dire ovviamente: ‘non si fa’ perché non si fa male agli altri, però non capire rende un po’ più difficile la misura per riportare le cose” (C., M di C.)

“un po’ a volte non hanno la percezione di fare male, un po’ a volte secondo me tutto sommato ce l’hanno anche, vogliono agire [...]” (C., M. di L.1)

“eh imporre magari la loro presenza, erano le tre bimbe, è arrivato il maschietto che dice: ‘mi intrometto’ un pochino” (C., M di L.1)

“ritagliarsi lo spazio” (C., P di A.)

“beh la parola non c’è ancora” (C., P di A.)

“sì, non fanno disastri gravi” (C., M di C.)

Le educatrici si confrontano a lungo sulla opportunità dell’intervento della collega sui bambini. La discussione prende avvio dalla ‘voce dissonante’ di un’educatrice che ipotizza una diversa evoluzione dell’interazione tra i bambini, basata sulle loro capacità di risolvere autonomamente la contesa se gli adulti non fossero intervenuti a ‘bloccarla’. Si coglie nei diversi passaggi un ‘ragionamento’ (Dewey, 1933) nel corso del quale vengono

vagliate diverse ipotesi, tra le quali quella di trattenersi dall'intervenire in modo istintivo per soffermarsi ad osservare i comportamenti e le strategie che i bambini mettono in atto. Si tratta di un intervento che presuppone la gestione dell'ansia verso l'incolumità dei bambini a partire da una valutazione più realistica della situazione e delle loro capacità. Emerge, anche in questo caso, una riflessione *sulla* azione che invita alla riflessione *in* azione (Schön, 1983), un invito che rimanda all'idea di un'osservazione per comprendere e per interpretare i fenomeni in modo meno affrettato e superficiale. Una volta di più sembra confermarsi la valenza formativa del video, un *medium* che crea una distanza, anche emotiva, e porta ad esplicitare e considerare i diversi interventi da attuare in situazioni di conflitto tra bambini, che per le educatrici sembrano questioni emotivamente rilevanti.

In questa situazione, la maggior parte delle educatrici sostiene che i bambini non si sarebbero fermati. La discussione porta a problematizzare le convinzioni sulle capacità sociali dei bambini, come la gestione delle situazioni conflittuali: “sì, quello sì, però è vero che L. stava dando dei colpi [...]” (C, Ed4); “però non si sarebbero fermati, avrebbero continuato” (C, Ed1).

Viene anche posta, da parte dell'educatrice che è intervenuta nella contesa, la questione degli adulti che in questa situazione erano vicini ai bambini e, forse, si aspettavano un intervento.

Rilevato ma non problematizzato, nelle parole delle educatrici rimane invece un aspetto educativo importante: in questa situazione, il bambino che entra ‘maldestramente sulla scena’ viene definito come ‘un disturbatore’ e il suo intervento viene letto come sfida. Le educatrici in questo caso non considerano l'ipotesi che forse si tratta di un tentativo, seppur maldestro, di entrare in relazione, un aspetto, questo, che richiederebbe forse una riflessione approfondita sul ruolo delle educatrici su come accompagnare i bambini a trovare strategie adeguate al raggiungimento di modalità relazionali dall'esito soddisfacente per tutti. Da un punto di vista educativo, infatti, andrebbe considerato attentamente il significato evolutivo del conflitto e il ruolo dell'adulto come mediatore di interazioni sociali e di accompagnamento all'avvio e al consolidamento di interazioni tra pari (Braga *et al.*, 1994; Wittmer, 2008). Come emerge anche da altri studi, modelli comportamentali come l'aggressività e il rimanere ai margini accrescono il rischio di un rigetto dei pari (Brownwell *et al.*, 2006). Essere accettati o rifiutati dagli altri bambini è uno degli organizzatori dello sviluppo personale e sociale (Baumgartner e Bombi, 2005; Howes, 1987). I bambini sviluppano precocemente l'interesse verso i coetanei, ma devono imparare a coordinare i propri turni di azione con quelli di un compagno, devono apprendere strategie efficaci per poter entrare ed essere accettati nei gruppi di pari.

È quindi di importanza fondamentale che gli educatori della prima infanzia prevedano modalità volte a promuovere capacità sociali positive, piuttosto che concentrare gli interventi sui comportamenti negativi, dopo che questi si sono verificati (Davis e Degotardi, 2015)<sup>2</sup>. Anche questi autori sottolineano la necessità di una maggior formazione su questi temi per supportare interventi ‘proattivi’ degli educatori in relazione a questo ambito.

Un aspetto, indirettamente sottolineato nell'ultimo stralcio sopra riportato, è la difficoltà per i bambini ad entrare in gruppi caratterizzati da coesione e alleanza, evocando teorie che sottolineano quanto la realtà sociale tra bambini sia molto più complessa di

---

<sup>2</sup> Secondo questo studio di Davis e Degotardi (2015), gli educatori al nido sembravano intervenire nelle relazioni tra i bambini soprattutto a scopo ‘preventivo’ o nel corso di conflitti; in particolare, spesso si riferivano ai bambini che necessitavano di supporto per entrare in relazione con i pari, soprattutto dopo un conflitto.

quanto ingenuamente si potrebbe credere e la semplice esperienza non costituisce garanzia di competenza. A volte invece ci si affida alla ‘socialità naturale’, senza tener conto del fatto che non sempre è sufficiente il contatto tra bambini perché questo diventi automaticamente una relazione: alcuni atteggiamenti tattici che consentono di arrivare a interazioni e scambi sociali con i partner richiedono di essere appresi (Strayer, 1989, p. 149)<sup>3</sup>.

I genitori, a partire dall’osservazione sopra descritta, fanno esplicito riferimento alla capacità dei bambini di capire: si interrogano sul livello di consapevolezza e intenzionalità dei bambini nel ‘far male’ all’altro e sul livello di empatia messo in gioco. Viene quindi focalizzato l’aspetto cognitivo della socialità, con un richiamo a competenze che, nell’età dei bambini in questione, stanno emergendo: assumono una ‘forma espressiva’ sempre più visibile, ma non sempre facile da comprendere.

Un’ulteriore motivazione sottesa ai comportamenti agiti dai bambini nella situazione osservata, viene rintracciata nel desiderio di ‘possesso’, nel ‘marcare un proprio territorio’ in uno spazio comune, che rimanda alla capacità di rappresentarsi i confini dello spazio, del territorio nel quale il gioco sta avvenendo e nel difenderlo da ‘intrusioni’: questo infatti è il termine che usano i genitori.

Degno di nota pare anche il passaggio che evoca quanto messo in luce dalla letteratura a proposito dei comportamenti aggressivi dei bambini di quest’età: il gesto viene utilizzato in sostituzione della capacità di espressione verbale, che i bambini ancora non padroneggiano, come una forma di comunicazione dei pensieri (Braga *et al.*, 1994).

Alla fine, l’intervento di una mamma ‘sdrammatizza’ la situazione: “sì, non fanno disastri gravi” (C., M di C.).

Quest’interpretazione potrebbe contribuire a rassicurare anche le educatrici sull’incolumità dei piccoli in ordine alle conseguenze di contese e atti aggressivi tra di loro. Si tratta, infatti, di un esempio che sarebbe interessante discutere in un *focus group* composto da genitori e da educatrici, come proficuo confronto ‘interculturale’ tra rappresentazioni e interpretazioni diverse.

I genitori considerano e apprezzano l’intervento dell’educatrice sottolineando ‘l’autorevolezza’ dell’educatrice che ha usato un tono fermo e una modalità comunicativa ‘vicina’ a quella dei bambini:

“questo ‘Eh, eh’ [relativa all’intervento della educatrice che dice a L.: ‘Eh, eh, eh’] è un dirgli di no, ma non è una maniera troppo [...] non è una imposizione” (C., M di C.)

“ha sortito più effetto” (C., P di A.)

“un po’ giocosa” (C., M di C.)

“piuttosto che come diciamo noi genitori: ‘no, no!’ che poi... [ride]” (C., M di L.1)

“si impunta” (C., M di C.)

“sì, decisa ma in versione più simile a quello che era il loro linguaggio” (C., M di C.)

Dunque uno stile comunicativo ‘ludico’, che non drammatizza ma, al contempo, deciso e non ambiguo. Una modalità che definiscono efficace anche per confronto o - per meglio dire contrasto - con i loro interventi che a parole sono più chiari ma forse ‘meno convincenti’: “piuttosto che come diciamo noi genitori: ‘no, no!’ che poi... [ride]” (C., M. di L.1). Una sottolineatura che meriterebbe di essere esplorata alla luce del rischio, emerso anche dalle interviste, di un’auto-svalutazione delle proprie capacità da parte dei genitori in confronto agli interventi delle educatrici, che ritengono più competenti.

<sup>3</sup> Citato in Baumgartner, 2005, p. 34.



### 3<sup>a</sup> SITUAZIONE

Questo videoclip si riferisce ad una situazione nella quale una mamma legge alcuni libri alla sua bambina E. (17 m.) in un momento di gioco libero nel CBF *Altrotempo*. La bambina porta un libro alla mamma seduta sul tappeto, poi prende due cagnolini di plastica e li avvicina alla mamma che inizia a leggere il libro, indica le figure e chiede ad esempio: “Cos’è questo?”. Anche la bambina indica alcune figure e gira le pagine del libro, a volte nomina ciò che raffigurano alcune immagini (ad esempio gli animali). Al termine E. prende la mamma per mano e la conduce poco distante vicino alla cesta dei libri, prende un libro che ha una parte centrale in stoffa raffigurante un lupo, la mamma gira le pagine, la bambina ogni tanto tenta di avvicinare un dito alla bocca del lupo, ma subito si ritrae come impaurita, la mamma accarezza la testa dell’animale, dice alla bambina che è buono, poi avvicina uno dei due cagnolini di plastica che la bambina ha portato con sé. E. avvicina il cagnolino alla bocca del lupo, poi gira velocemente la pagine del libro evitando accuratamente di toccare il lupo; la mamma accarezza nuovamente la testa del lupo, ripete che non fa niente, la bambina accarezza a sua volta e subito ritrae la mano. Alla fine prende un altro libro e lo dà alla mamma. (Durata: 5.03 min.)

#### *Commenti delle educatrici*

“è una modalità che E. ha con la sua mamma, se la porta in giro” (A, Ed1)

“È una mamma molto presente, attenta alle richieste dei bambini, la ascolta sempre. L’iniziativa la prendono i bambini, difficile che la prende lei” (A, Ed2)

“è timida” (A, Ed1)

“si però la modalità è sempre quella io con la mia mamma, nel gruppo ma io con la mia mamma, non chiede né a noi né agli altri bambini di fare un gioco, lei lo fa con la sua mamma ma perché è quello che fa a casa” (A, Ed1)

“non viene a fare il caffè, dico caffè perché adesso è abbastanza gettonato, non le interessa [...] non ci ha scelto a nessuna delle due, ha la sua mamma” (A, Ed2)

Intervistatore: “e rispetto alla bambina cosa vi ha colpito?”

“a me colpiva che alla fine fosse lei che diceva alla mamma ‘gira pagina’. Magari è una loro dimensione in cui stanno bene. Non vediamo grossa sofferenza, a parte che ogni tanto [la mamma] che dice ‘dai E. staccati un po’’, però secondo me è lei che non vuole e le va bene” (A, Ed1)

“però ci sta, è un po’ la loro dimensione ma la cosa positiva della modalità che ha la mamma con lei è che non forza, è molto rispettosa dei suoi tempi, la valuterei come una cosa positiva [...] in realtà a livello di autonomia lei le ha tutte.” (A, Ed2).

#### *Commenti dei genitori*

“a me l’entusiasmo nel girare le pagine, indicare. Nel voler sapere tutta la storia [...] apriva, chiedeva, indicava, sembrava ingorda di informazioni” (A., M di A.)

Mentre la mamma protagonista - insieme alla sua bambina, in questa sequenza - video, dice: “è un po’ difficile commentare su se stessi. L’attenzione nel leggere tutto il libro, dall’inizio alla fine che alle volte manca” (A., M di E.).

“era lei che cercava e voleva andare avanti” (A., M di A.)

“era il libro sul vasino e la cacca. Lei in quella fase lì non era autonoma ma era interessata al vasino” (A., M di E.)

“mi è piaciuto proprio l’entusiasmo, piccolina ma teneva abbastanza viva l’attenzione” (A., M di A.)  
“per giocare con Puck [il lupo della storia letta], un po’ la incuriosisce e un po’ ne ha paura” (A., M di E.)  
“si era portata il suo gruppo di amici per sostenersi” (A., M di A.)  
[...]  
“adesso calava un po’ l’attenzione perché Puck a un certo punto lo mette via, poi prende un libro, poi lo molla e ne prende un altro. Si vedeva che era un po’ meno. Lo sceglie a volte ma sempre col timore” (A., M di E.)

Le educatrici, in linea con quanto emerso anche dalle interviste, parlano molto degli adulti in relazione ai bambini; sottolineano interventi, stili educativi e relazionali che evocano teorie sulla relazione mamma-bambino. Nello specifico evidenziano alcuni tratti che sembrano caratterizzare questa relazione, come il ruolo attivo della bambina nel fare proposte e nel ‘condurre’ la mamma, ritenuta molto presente e disponibile, forse ‘troppo’. È una mamma che, nelle idee delle educatrici, sembra dedicata alla bambina anche quando è nel servizio, forse trattenuta anche dalla timidezza, che la porta a non avere molti scambi sociali nel servizio.

Nei commenti delle educatrici colpisce il dato che non avanzino nessuna ipotesi su strategie per esplorare possibilità verso un maggior coinvolgimento, una socialità più policentrica di questa coppia, che dicono essere forse un po’ chiusa, ad esempio dicono che la bambina non partecipa alle *routines*: “non ci ha scelto a nessuna delle due, ha la sua mamma” (A, Ed2). Un’interpretazione, questa, basata sull’idea che sia il bambino a scegliere l’educatrice e non viceversa (o entrambi), che evoca teorie note sulla relazione bambini-educatrici al nido (Goldschmied e Jackson, 1994) e rimanda all’idea di un ruolo dell’educatrice molto sulla soglia, in attesa che siano le mosse interattive della bambina a portarla verso altre relazioni, oltre a quella con la sua mamma.

La descrizione di questa situazione richiama gli studi sulla socialità dei bambini, che hanno messo in luce la correlazione positiva tra la socialità del *caregiver* e quella del bambino in contesti extradomestici (Howes e Olenick, 1986). La socialità dell’adulto costituisce per il bambino un ‘modello’ anche in riferimento alla socializzazione emotiva, che può avvenire anche con modalità indirette ovvero senza un’esplicita intenzionalità educativa, come ‘riferimento sociale’, ossia “il fenomeno in base al quale i bambini usano le espressioni facciali degli adulti come fonti di informazione e guida per il loro comportamento in situazioni nuove o ambigue” (Agliati *et al.*, 2015, p. 47).

A differenza delle educatrici, che in questa situazione individuano prevalentemente aspetti relazionali, le mamme vedono (sia la mamma osservata sia l’altra mamma) aspetti più ‘culturali’ come l’entusiasmo, il desiderio di conoscere, mentre l’altra mamma usa la metafora dell’ingordigia per riferirsi all’atteggiamento della bambina osservata.

Vengono inoltre sottolineati aspetti emotivi legati alla lettura di un libro ‘impegnativo’ come quello scelto dalla bambina che provoca emozioni contrastanti, rispetto alle quali l’adulto svolge un ruolo fondamentale (Agliati *et al.*, 2015).

Il *focus group* è per le mamme anche un’occasione per confrontarsi su temi educativi, per condividere esperienze riferite all’ambiente domestico. Si tratta anche di un’occasione per ascoltare aspetti e sottolineature fatte da un’altra mamma sulla propria bambina, confrontati con le immagini del video.

Un tema più volte emerso dall'analisi dei *focus group* delle educatrici riguarda gli interventi degli adulti sui bambini:

“invece io pensavo un po' al nonno che dirige [ride] che è sempre un po' difficile quando i bambini giocano, e magari sei in una situazione [...] insomma ci sono altri adulti, lasciare che giochino tranquilli, senza il tuo intervento” (O, Ed2)

“sì, ma in generale anche per gli educatori, secondo me, cioè capire, saper rispettare lo spazio del bambino, la sua immersione nel gioco, lasciargli proprio, come dire, i suoi tempi, lasciare il gioco completamente alla sua volontà, tu stai fuori e semplicemente stai attento che non si faccia male, che non faccia delle cose pericolose, però sai che per lui è importante quel momento, e, per quanto mi riguarda, cioè adesso ho visto il nonno ma è una cosa che succede anche a me con i miei bambini, o anche nel lavoro. Cioè un po' lasciare al bambino questo tempo, questo spazio che non è vuoto, cioè lui sta lavorando” (O, Ed2)

“Però se sei lì per il bambino, l'adulto, che magari non è un addetto ai lavori come noi, viene più da dire: 'ti aiuto a giocare'” (O, Ed1).

Un'idea ricorrente, forse una delle più rintracciate, nelle parole delle educatrici sono gli interventi poco pertinenti o intrusivi attribuiti agli adulti familiari e talvolta, come anche in questo caso, a se stesse, derivati ad esempio dalla difficoltà a riconoscersi e agire 'solo' un ruolo di osservatori nei confronti del bambino.

Nel commento sopra riportato, sono presenti  riferimenti al gioco del bambino  che evocano teorie note sull'attività ludica come oasi spaziale e temporale (Fink, 1957) nella quale il bambino è immerso. È una condizione che va preservata, nella libertà che la connota, mediante  un ruolo indiretto dell'adulto  dalle chiare evocazioni montessoriane; da un lato quindi agisce un'interpretazione valorizzante del ruolo del gioco e il riconoscimento della centralità del bambino in questa attività, dall'altra l'unico riferimento esplicito ad un ruolo attivo dell'educatrice si rintraccia nell'attenzione rivolta all'incolumità fisica dei bambini: “semplicemente stai attento che non si faccia male, che non faccia delle cose pericolose”.

A fronte del rischio, più volte sottolineato nelle parole di queste e delle altre educatrici, di un'eccessiva focalizzazione dell'attenzione degli adulti sui bambini, che produce interventi ritenuti intrusivi o poco pertinenti, un 'antidoto' viene individuato nella possibilità che si crea nel servizio, anche spontaneamente, di spazi di convivialità tra adulti:

“nel sottofondo, tantissimo, si sentivano le chiacchiere, ma è bello, a me questo piace, il fatto che ci sia un posto dove la gente chiacchiera, si racconta le proprie cose della vita [...] si rilassa, non devi star lì: 'attento, non giocare [...]', puoi lasciare un momento l'attenzione dal bambino, a me questo piace” (O, Ed3)

Si tratta di commenti sintetizzati efficacemente nelle parole di un'educatrice contenute nel *focus group* di un altro servizio: “L'attenzione dei bambini è inversamente proporzionale alla distrazione degli adulti” (F, Ed2).

In generale, nelle parole delle educatrici alcuni  appunti critici sono relativi ad interventi degli adulti  che sembrano limitare la libertà di espressione dei bambini o interrompono la loro concentrazione interferendo con i loro piani, ad esempio quando i bambini hanno progetti 'in testa' e gli interventi degli adulti familiari li disorientano: “stavo andando in stato confusionale... io veramente volevo fare un'altra cosa” (F, Ed1), dirà un'educatrice in relazione ad un'altra situazione. Alcuni commenti delle educatrici seguiti all'osservazione di una attività con l'acqua:

“E l'acqua che è un veicolo così liberatorio per i bambini, invece pare che invece metta molta agitazione tra gli adulti; cioè, agitazione, c'è un bisogno di governare i movimenti dei bambini” (F, Ed2)

“ti bagni, stai attento, fai così, non fare così, lava questo” (F, Ed1)

“lava questo, lava quell’altro” (F, Ed2).

Nelle parole delle educatrici emerge la difficoltà, quasi il senso di impotenza sperimentato in queste situazioni, che rivelano aspetti delicati e dibattuti di questo ruolo (Mantovani 2005, Bove, 2015 in corso di stampa). Per le educatrici non è facile gestire gli stili educativi diversi messi in campo dalle figure genitoriali se vogliono mantenere con gli adulti una comunicazione positiva e non svalutante, che quindi non delegittimi i genitori nel loro ruolo nei confronti del bambino ma che, al tempo stesso, non comporti il venir meno degli obiettivi educativi del servizio. Le educatrici evocano, infatti, l’idea di “una crescita in libertà” (Loczy), in distonia con gli interventi - soprattutto verbali - che attribuiscono agli adulti, ritenuti intrusivi e poco coerenti con ciò che i bambini stanno facendo, con le loro intenzionalità e percorsi. Di fatto, nel lavoro educativo che contraddistingue questi servizi

“nel trovarsi direttamente a contatto con la relazione tra genitore e bambino, l’educatrice si misura con la specificità di ciascuna coppia, con le diverse idee di bambino e di apprendimento di cui è portatore ciascun adulto e conseguentemente con le molteplici modalità di esercizio del ruolo parentale, i diversi progetti educativi delle famiglie” (Musatti e Picchio, 2005, p. 193).

Si evidenzia quindi la sfida posta dalla dimensione relazionale ed educativa al ruolo delle educatrici, che devono trovare continuamente un equilibrio tra la necessità di garantire una traduzione coerente dell’intenzionalità educativa pensata per i bambini e, contestualmente, riconoscere ai genitori (o altri adulti frequentanti) “la titolarità della responsabilità educativa” (Mantovani, 2005, p. 49).

Ed è nella criticità e ambivalenza derivata da questi aspetti che possono essere letti i commenti delle educatrici sugli adulti familiari espressi con metafore - ad esempio quella del ‘genitore censore’ - che esprimono emozioni e vissuti ‘densi’ e forse ancora poco esplorati, ma anche con valutazioni benevole, come emerge dall’espressione più volte ripetuta: ‘lei lo fa in assoluta buona fede’.

Le educatrici verbalizzano alcune strategie e interventi che hanno ideato (come dichiarato anche nelle interviste) e messo in atto per cercare di allentare la pressione rilevata in alcuni interventi degli adulti: hanno organizzato proposte laboratoriali, quindi centrate sul fare, a partire dagli interessi e dai ‘talenti’ degli adulti, ad esempio assegnando ad una nonna ‘un ruolo’ nel gruppo delle mamme, con molta soddisfazione per tutti.

Al di là del successo palese di questa strategia ‘pratica’ - menzionata come esperienza positiva anche nel *focus group* delle mamme, che si sono dichiarate divertite e soddisfatte dall’esperienza del laboratorio - sembra rimanere ‘latente’ la dimensione relazionale ed educativa di queste situazioni. Dichiarata e portata nel corso del *focus group* ad un certo livello di problematizzazione, nelle strategie messe in campo la dimensione relazionale rimane tuttavia affrontata parzialmente, mediante interventi indiretti. Sembra quindi che una delle funzioni di questi servizi - forse una delle più complesse data l’alta densità relazionale che li caratterizza - sia presente nella mente delle educatrici, ma rimanga per molti aspetti irrisolta.

La relazione con le famiglie e la sua cura, rappresenta una componente costitutiva della professionalità delle educatrici, caratterizzata da aspetti emotivi e culturali che la rendono una delle dimensioni più problematiche del lavoro educativo (Bertolini e Cardarello 1989; Ongaro e Molina, 1995), aspetto confermato anche dalla sua ricorrenza nella domanda di formazione.

Le mamme, osservando la stessa situazione di gioco con l'acqua su cui riflettevano le educatrici, argomentano le diverse condotte dei bambini con gli oggetti:

“guarda come sono stradiversi, no, con le stesse cose...” (F., M di C.)

“guarda A.: che precisione a lavare poi” (F., M di C.)

“A. ce la sta mettendo tutta” (F., M di D.)

“cioè, è dall'inizio del video che è lì la a lavare...” (F., M di C.)

“ha fatto il maiale, la giraffa, adesso la zebra, io lavo, voi giocate [...]” (F., M di C.)

“è come se A. avesse già giocato con la spugna, sapesse a cosa serve invece le altre due bambine è come se non l'avessero mai fatto [...] il modo in cui la guardano è come se fosse la prima volta” (F., M di D.)

“è la mia impressione, è come se stessero conoscendo adesso questo oggetto, invece A. è come se c'ha la dimestichezza (F., M di D.)

Emerge, in forte analogia con quanto dichiarato dalle educatrici, un'esplicita lettura delle mamme che evidenzia il passaggio dall'esplorazione dell'oggetto, finalizzata alla sua conoscenza, all'impiego anche ludico dell'oggetto, evocando note teorizzazioni sui temi del gioco e dell'apprendimento.

Le argomentazioni delle mamme sono dunque più focalizzate sui bambini, ricche di dettagli che descrivono le condotte con gli oggetti, con teorie implicite allineate a quelle delle educatrici, manifestando in questo senso un'evidente contaminazione della cultura sui bambini dai servizi ai genitori (Caggio e Mantovani, 2004).

Un aspetto che sembra caratterizzare in modo costante le interazioni discorsive dei genitori quando osservano le attività dei bambini, è il riferimento a esperienze simili proposte anche a casa: emerge quanto la cultura dell'infanzia costruita nei nidi e assorbita da questi servizi abbia contaminato le scelte educative dei genitori sui materiali di gioco e attività per i bambini, prendendo spunto dall'esperienza fatta nel servizio sia per la tipologia di materiali sia per gli aspetti organizzativi delle proposte.

Un aspetto che differenzia le idee delle educatrici da quelle dei genitori è, dunque, la maggior focalizzazione dei genitori sui bambini, una piegatura comprensibile per certi aspetti, visto che in molti casi si tratta dei loro bambini, ma che consente di evidenziare quanto le idee dei genitori sono a volte distanti, in ordine ai temi e alle categorie interpretative, da quelle che le educatrici attribuiscono loro. In quest'attività 'sporchevole', ad esempio, le mamme si concentrano sui processi cognitivi in atto nelle condotte del bambino, non menzionano gli aspetti pratici e simbolici dello sporcarsi.

Colpisce la forte similitudine tra i commenti delle educatrici e quelli dei genitori (seppur meno frequenti) nella critica a interventi degli adulti ritenuti intrusivi o troppo direttivi sui bambini: “a me dà fastidio anche esternamente perché la nonna di S. era tutto 'no S.'. Io sarei più per lasciarli giocare come dicono loro e non dargli le direttive” (O., M di A.).

Talvolta i genitori si identificano, sottolineando quanto questi loro interventi vengono a volte agiti senza consapevolezza. Talvolta, sono molto 'severi' con se stessi quando si osservano nei video: “il tappo va sopra le ho detto! Mamma mia che rompiballe che sono, mamma mia”.

Specularmente, anche le educatrici sottolineano interventi intrusivi osservando se stesse.

Nelle parole delle educatrici si colgono discrepanze, tra ciò che osservano e le loro rappresentazioni sulle relazioni tra i bambini, evidenziate dallo stupore che emerge nell'osservare nei video comportamenti dei bambini più evoluti di quanto loro si aspettino.

A volte invece lo stupore deriva dalla discrepanza tra comportamenti sociali attesi - che non si verificano, in particolare quelli 'negativi' - e comportamenti sociali osservati che, al contrario, sono 'positivi': “C. (16 m.) non difende così il territorio [...] sembra incuriosita da quello che succede, sta lì aspetta, lui se ne va e lei riprende tranquillamente quello che stava facendo” (F, Ed1).

Pare interessante notare che le mamme invece, osservando la stessa situazione, si focalizzano subito sull'aspetto dell'imitazione che citano esplicitamente: “si imitano, è palese che si imitano, i bambini sono [...] io li chiamo sempre 'copia e incolla” (F., M di A.)

L'attenzione dei genitori è spesso posta sulle capacità sociali dei bambini, coerentemente con le motivazioni che li hanno portati a scegliere il servizio. Ciò sembra evidenziare che le capacità sociali tra pari siano, per genitori con bambini di quest'età, un tema che compone la “costellazione materna” (Stern, 1995), una lente con la quale osservano il loro bambino, forse anche per verificare se e quanto è competente dal punto di vista sociale, ad esempio se è capace di reagire alle aggressioni degli altri, forse anche in vista del futuro ingresso nella scuola dell'infanzia. Il CBF costituisce per i bambini ‘una palestra’ per la socialità. Si tratta di un aspetto che non compare nelle argomentazioni delle educatrici: “e F. è lì, la cosa che mi colpisce è che anche lui rimane un po' inebetito dalle situazioni, a volte un bambino lo aggrediva anche poco e lui rimaneva così e non reagiva, né nel pianto [...] poi magari prendeva e se ne andava però è questo senso di stasi che poi alla fine non fanno niente” (O., M di C.).

I genitori (in prevalenza mamme) sottolineano aspetti positivi delle interazioni tra i bambini, talvolta anche con enfasi, quasi una “maggior libertà”: i pari catturano l'attenzione dei bambini senza le preoccupazioni che talvolta si colgono nelle parole delle educatrici. E nelle pedagogie parentali sono soprattutto i comportamenti sociali, come l'osservazione e l'imitazione, ad emergere in maniera più esplicita rispetto alle educatrici.

Le educatrici invece sembrano soffermarsi maggiormente sulle situazioni conflittuali. È degno di nota il dato che nei videoclip osservati c'è solo un episodio palesemente conflittuale (che quindi è stato visto solo dal gruppo di educatrici e di genitori di quel servizio). Di fatto, i commenti a contese e a comportamenti aggressivi emergono soprattutto come *recall*, cioè si riferiscono a situazioni accadute in altri momenti, come se il tema dei conflitti tra bambini fosse una preoccupazione ‘latente’ che emerge per associazione attraverso il video.

In particolare un gruppo di educatrici sottolinea comportamenti di difesa del proprio territorio che riflettono gli studi etologici (Mainardi, 1974), in particolare il processo di individuazione dello spazio, “cioè il meccanismo attraverso cui viene interiorizzato dal singolo individuo il rapporto col territorio e col collettivo” (D'Alfonso, 1998, p. 33).

Infine, un aspetto comune rintracciato nei discorsi sia dei genitori sia delle educatrici è la sottovalutazione delle competenze dei bambini (Ponzo, 1976, 1990): nella prima situazione discussa, ad esempio, le mamme riconducono la mancata condivisione tra i bambini al fatto che A. è ancora piccolo. In altri passaggi dei *focus group*, la capacità di condividere i giochi con i pari secondo una mamma avviene a due anni, mentre secondo

alcune educatrici avviene più tardi (intorno ai tre). Si tratta di un dato che può essere interpretato - nella sua parvenza paradossale - come conseguenza del permanere, nelle idee di figure più professionalizzate, di teorie sui bambini maggiormente focalizzate sulla relazione madre-bambino, a discapito di quelle tra coetanei (Baumgartner e Bombi, 2005) e come interpretazione riduttiva dell'idea di 'bambino egocentrico' (Rayna, 2001).

Alla luce di queste considerazioni preliminari, nel prossimo capitolo verrà presentato e discusso quanto emerso dalla fase di approfondimento di questo lavoro di tesi:

Quali movimenti formativi sono stati rilevati nelle argomentazioni e nelle azioni delle educatrici del CBF coinvolto in questo approfondimento?

Che cosa è stato osservato sulle esperienze dei bambini, sia in relazione agli oggetti, tra i pari e con gli adulti, oltre che con la situazione nel suo complesso, seguendo l'andamento dei quattro incontri intercalati alla proposta di quattro attività individuate come osservatorio per l'analisi e la discussione negli incontri con le educatrici?

L'obiettivo è stato quello di creare situazioni 'formalizzate' di discussione e confronto per capire che cosa pensano le educatrici delle esperienze che i bambini fanno in questi servizi, a partire dalle sollecitazioni prodotte dall'osservazione di sequenze video selezionate attraverso le lenti teoriche del ricercatore, quali eventi salienti in relazione alle domande della ricerca.





## CAPITOLO QUINTO

### PERCORSO DI APPROFONDIMENTO: ANALISI E DISCUSSIONE DI QUATTRO INCONTRI DI RICERCA E FORMAZIONE SU UNA ATTIVITÀ PROPOSTA AI BAMBINI

#### *Premessa*

In questo capitolo viene presentata la fase di approfondimento della ricerca, messa a punto a partire da quanto emerso dalla ricognizione esplorativa illustrata nel capitolo precedente. In particolare, viene discusso il ruolo potenziale dei contenuti dell'esperienza offerta ai bambini piccoli, analizzando alcune attività educative proposte in uno dei quattro Centri per Bambini e Famiglie a Milano coinvolti nella prima parte della ricerca, il *Tempo per le famiglie* di via dei Crollalanza. Questa fase si è collocata nella prospettiva di “ricerca che diventa formazione” (Caggio e Mantovani, 2004) e che ha coinvolto le educatrici di questo servizio.

Il percorso è stato articolato sulla base della videoregistrazione di una attività di travaso con la pasta, proposta per quattro volte a cadenza settimanale (con una breve interruzione dovuta ad alcune festività) dal 4 aprile al 23 maggio 2014. Tutte le attività sono state videoregistrate e discusse con le educatrici nel corso dei *focus group* realizzati al termine di ciascuna proposta. Hanno partecipato alla attività, seppur con tempi diversi, quasi una decina di bambini tra gli 11 e i 18 mesi<sup>1</sup> con i loro adulti familiari: 4 mamme, 2 nonne e 1 nonno, 3 tate. Tutte le 5 educatrici del servizio hanno partecipato al percorso.

Alle educatrici è stato richiesto di scegliere e mantenere la stessa attività per garantire la continuità della proposta e ciò anche alla luce di quanto emerso dalla fase esplorativa della ricerca, che aveva evidenziato, in generale, una frammentarietà dell'offerta. Il presupposto di tale richiesta, anche alla luce del quadro teorico di riferimento del lavoro di ricerca, era che la ricorsività della proposta educativa, in una scansione temporale ravvicinata, potesse rendere più significativa l'esperienza dei bambini. La continuità, inoltre, si prestava a rilevare cambiamenti nei comportamenti dei bambini, anche a seguito delle modifiche che potevano essere liberamente introdotte dalle educatrici stesse e in relazione all'osservazione dei video.

Nello specifico di questo lavoro di ricerca, è stato individuato il momento della attività perché costituisce, nella tradizione pedagogica dei servizi dell'infanzia, una proposta alla quale viene attribuita un'esplicita intenzionalità educativa, evocativa di obiettivi cognitivi e sociali, forse più facilmente individuabili. Tale intenzionalità è realizzata all'interno di un *setting* definito, che può favorire in certa misura la continuità dell'esperienza dei bambini ed essere, forse, maggiormente ‘verificabile’ rispetto alla congruenza tra obiettivi dichiarati e pratiche; inoltre è collocata all'interno di una cornice progettuale, più facilmente riconducibile al ruolo delle educatrici. Si tratta di una proposta derivata - come molti altri aspetti di questi servizi - dalla pedagogia del nido ed è definita in uno spazio e in un tempo. L'attività individuata è stata scelta tra la gamma di proposte solitamente offerte ai bambini più grandi, ma che in questo percorso le educatrici hanno voluto ‘testare’ con bambini più piccoli, in età da uno a due anni.

Ciascuna delle quattro attività è stata videoregistrata e alcune sequenze sono state selezionate dal ricercatore per essere discusse nel *focus group* effettuato al termine di ciascuna attività. I video completi sono stati, inoltre, messi a disposizione delle educatrici che li hanno potuti visionare; di fatto, l'ultimo incontro si è basato su video-sequenze scelte dalle educatrici stesse.

---

<sup>1</sup> Gli altri bambini frequentanti questo gruppo, non sono stati coinvolti nella attività perché troppo piccoli.

In questa fase si è quindi svolto un percorso pilota di ‘ricerca-formazione’, caratterizzato da una possibile declinazione in chiave progettuale: la continuità della proposta ai bambini e degli incontri con le educatrici, centrati sulla revisione e discussione delle videoregistrazioni, offriva la possibilità di introdurre cambiamenti nella attività successiva. L’obiettivo era quello di innescare un livello di indagine più articolato e approfondito, caratterizzato dalla riflessione sulle idee e sulle pratiche attuata lungo un percorso definito nel tempo, mediato dal video e dalle interpretazioni sul video. Il rivedere attraverso l’osservazione situazioni sperimentate e il poterle modificare/riprogettare per poi tornare ad osservarle nella forma rivisitata, poteva offrire alle educatrici la possibilità di “osservare” a distanza, di riflettere sulle proprie concezioni e teorie implicite e sul proprio ruolo, di attribuire nuovi significati ai comportamenti dei bambini e a intravedere ciò che possono fare. L’intento generale era quello di “promuovere consapevolezza” (Braga, 2009) e di indurre indirettamente movimenti formativi.

Al tempo stesso, la videoregistrazione delle esperienze dei bambini ha offerto un materiale utile per documentare e riflettere sulla specificità della loro esperienza all’interno di questi contesti. Tale specificità pone questioni educative interessanti, ad esempio sul significato dell’esperienza che i bambini fanno in questi servizi durante le attività e, in particolare, cosa fanno con i materiali/artefatti a disposizione, nella relazione con altri bambini coetanei e con il loro adulto familiare.

Come già precisato, si tratta di alcuni dati preliminari derivati da uno studio di carattere idiografico, che richiedono quindi di essere approfonditi in altri centri. L’intento è stato quello di indagare il senso di alcune esperienze educative, per trarre alcune prime risposte alle domande poste da questo lavoro di tesi e alla fine aprire alcune piste di approfondimento. Date queste premesse metodologiche, non si esclude di poter considerare la possibilità di trasferire aspetti e segmenti metodologici ad altri contesti simili. Nel discutere i quattro incontri con le educatrici si cercherà di mettere in luce i movimenti formativi rilevati e alcuni cambiamenti intervenuti nel contesto e questo attraverso l’analisi di alcune categorie individuate tramite un processo *bottom up* all’interno dei materiali di ricerca<sup>2</sup>: il contesto fisico, le condotte dei bambini con gli oggetti, le relazioni sociali tra bambini e quelle tra bambini e adulti (in particolare la relazione bambino-adulto familiare).

La struttura del capitolo è articolata in cinque parti.

I primi quattro paragrafi sono dedicati all’analisi e discussione di quanto emerso dagli incontri con le educatrici, ovvero dai quattro *focus group* realizzati a partire dall’osservazione di sequenze video relative alla attività proposta ai bambini. All’interno delle diverse parti trovano posto tre ministorie che esemplificano - con immagini e parole derivate da un’osservazione microanalitica - alcuni contenuti delle sequenze video discusse con le educatrici, tra quelli ritenuti particolarmente significativi rispetto al tema indagato.

Il capitolo si chiude con il quinto paragrafo dedicato alla discussione dei contenuti emersi nelle parti precedenti, sia in relazione alle quattro categorie discusse, sia con riflessioni specifiche sugli aspetti formativi del percorso; un’ultima parte, infine, esplora una prospettiva emersa dalla discussione degli esiti del lavoro di ricerca.

---

<sup>2</sup> Come specificato nel capitolo terzo, dedicato alla presentazione degli aspetti metodologici della ricerca, l’analisi e la codifica delle interviste, dei *focus* e dei video, è stata realizzata mediante il supporto del programma di analisi qualitativa *NVivo*. Questo strumento si è rivelato un valido supporto nell’analisi e nell’interpretazione dei dati, anche attraverso la possibilità di selezionare e raggruppare sistematicamente segmenti di testo o di video salienti, di individuarne in alcuni casi la ricorrenza mediante un processo *bottom up* all’interno dei materiali di ricerca. Qui in particolare ha anche supportato l’individuazione di categorie specifiche di analisi dei testi trascritti degli incontri con le educatrici.

## 5.1. Primo Incontro

### 5.1.1 Il contesto fisico: spazi e materiali, oggetti

#### MINISTORIA N. 1

#### Presentazione di un *setting* e condotte dei bambini



**Foto n. 1** - L'attività è da poco iniziata; Ed2 raccoglie la pasta sparsa sul tappeto e la distribuisce in alcuni contenitori che raggruppa accanto alla vasca preparata per l'attività. Due bambini (O. e S.) si avvicinano e iniziano a usare questi materiali. Non appena i bambini se ne vanno Ed2 allestisce nuovamente il set e aggiunge altri contenitori. Mentre sta terminando si avvicina un altro bambino (F.) che inizia a utilizzare i materiali. Dopo che F. se ne è andato, Ed2 ricomponi il set una terza volta.



**Foto n. 2** - O. (14 mesi) osserva Ed2 che raccoglie la pasta e la distribuisce nelle ciotoline, poi indica l'educatrice e dice: "ooh". L'educatrice le sorride. O. si avvicina alla sua mamma (seduta sul divano accanto); poi osserva il set preparato da Ed2.



**Foto n. 3** - S. (15 mesi) si avvicina per mano alla sua tata mentre Ed2 sta terminando l'allestimento del set; la tata gli dice: "Guarda la (Ed2) che ha fatto qualcosa con le ciotoline". S. si siede sul tappeto e subito comincia a usare la pasta e i contenitori. O. si avvicina al tappeto per seguire una palla che ha fatto rotolare e si siede a circa un metro da S.



**Foto n. 4** - S. prende una ciotola contenente alcuni pezzi di pasta, la osserva; poi versa la pasta sul tappeto sempre osservando (i gesti sono lenti) e sofferma lo sguardo sulla ciotola vuota; poi rimette dentro un pezzo di pasta, lo fa cadere sempre osservandolo.



**Foto n. 5** - S. si gira e guarda la sua tata che nel frattempo si è seduta alle sue spalle (a circa 2 mt.), mentre tiene sempre i materiali in mano. Nel corso di questa sequenza si gira più volte verso la tata (una volta forse attirato dalla canzone di una educatrice) per poi riprendere l'attività con gli oggetti.



**Foto n. 6** - S. riprende la sua attività: rimette alcuni pezzi di pasta dentro la ciotola, la svuota; poi vede un'altra ciotola piena lì accanto, fa scivolare fuori la pasta sempre osservando attentamente.

Anche O. nel frattempo usa questi materiali: afferra una ciotola contenente un po' di pasta, la lascia cadere e guarda la pasta che si muove al suo interno. Afferra un'altra ciotola e la svuota.



**Foto n. 7** - Poi O. schiaccia il fondo di una ciotola che ha capovolto e osserva il risultato; la gira e tocca dove c'è la rientranza, la rimette sul tappeto. Riprende la prima ciotola, toglie un pezzo alla volta, osservando in continuazione. Svuota un'altra ciotola rovesciando la pasta.



**Foto n. 8** - S. si avvicina alla vasca, urta una palla che si trova lì accanto facendola rotolare e la insegue. Quasi contemporaneamente O. che ha appena svuotato una ciotola con la pasta - che a quel punto è tutta sul tappeto - si alza e si allontana.

In tutto questo tempo i due bambini non si sono mai guardati (da 00:56 a 02:15).

Ed2, che nel frattempo è rimasta ad osservare i bambini, inizia a riordinare il set per la seconda volta.



**Foto n. 9** - F. (16 mesi) si avvicina al tappeto mentre Ed2 sta riallestendo il set. Il bambino raccoglie un po' di pasta e la mette dentro una ciotola.



**Foto n. 10** - F. trasferisce, un pezzo alla volta, la pasta da un contenitore all'altro. Afferra il contenitore rimasto vuoto e lo capovolge sopra la ciotola, battendolo un po', impila alcuni contenitori.



**Foto n. 11** - Poi nuovamente prende la pasta da una ciotola piena, la sposta in uno dei contenitori che si rovescia sul tappeto (il contenitore ha il manico e si sbilancia); F. lo rimette in piedi, ci mette dentro un pezzo di pasta, il contenitore cade nuovamente; F. riprova con lo stesso risultato.



**Foto n. 12** - A quel punto F. si alza e se ne va. Nel frattempo Ed2, che è rimasta ad osservare seduta di fronte a lui, riorganizza nuovamente il set per la terza volta.

### *Discussione a partire dal punto di vista delle educatrici*

L'osservazione di questa sequenza video innesca nelle educatrici alcuni commenti sui singoli bambini; evidenziano aspetti 'negativi' sulle condotte di O.: dopo una prima espressione quasi di stupore: "oh O. che gioca [...]" (Ed4) viene sottolineato il "non soffermarsi" di questa bambina nelle situazioni: "passa da una roba all'altra" (Ed4); associato al movimento: "Il gioco di lei è tutto [...] tutto un movimento, tutto un avanti e indietro" (Ed1).

Un'altra educatrice avanza una lettura diversa, più positiva sulle condotte della bambina: "lei è stata al gioco che poi ha fatto per un sacco di tempo" (Ed5).

Quando questa situazione viene rivista una seconda volta una educatrice sottolinea che il materiale presentato in una nuova forma ha attirato l'interesse della bambina: "però vedi che anche Olivia si è avvicinata adesso? Ha già le ciotoline pronte con la pasta" (Ed1).

In questi commenti sembrano prevalere le idee pregresse delle educatrici su questa bambina: le condotte in atto sono poco 'viste' e poco descritte. Un passaggio degno di nota è il commento di un'educatrice che rileva che la bambina si è avvicinata probabilmente perché attratta dalla configurazione del *setting*: qui l'attenzione viene posta sulle condizioni di contesto che possono favorire il soffermarsi nelle situazioni, anche da parte di quei bambini che, perlomeno nelle idee espresse dalle educatrici, tendono a 'vagare' da un materiale all'altro. Questa sottolineatura, tuttavia, non viene ripresa dalle colleghe.

Un altro elemento che colpisce, è che i due bambini si soffermano per uno stesso tempo, tuttavia le educatrici sottolineano la breve durata del gioco solo a proposito di O.

Mentre su S. sembrano notare soprattutto un aspetto relazionale: "guarda come si gira per vedere se la sua tata è dietro" (Ed4).

Anche su F., il bambino arrivato in un secondo tempo, si limitano ad una constatazione: "ah, F., è tornato..."(Ed1).

Quando l'osservazione del video è terminata, un commento sottolinea l'aspetto positivo, forse anche gratificante, di questa situazione: "troppo bello vederli così eh [...]" (Ed5).

Dal video emerge che i bambini sembrano molto concentrati, seppur per il breve tempo in cui si soffermano in questa attività. La loro attenzione pare focalizzata soprattutto sullo *svuotare* i contenitori, una condotta che precede il riempire, azione più complessa che pare qui solo abbozzata. Si rileva anche un forte interesse nell'osservazione di alcuni fenomeni: la caduta degli oggetti, il pieno e il vuoto; una sperimentazione di caratteristiche fisiche degli oggetti (ad esempio il deformare le ciotole schiacciandole). I materiali sembrano quindi catturare l'attenzione dei bambini in un gioco che è individuale: O. e S. pur essendo vicini non si guardano mai.

Anche F. pare molto concentrato, seppur su condotte diverse: trasporta gli oggetti da un contenitore all'altro; quello in metallo cade più volte, F. ogni volta lo rimette in piedi, poi al terzo tentativo se ne va: sembra spazientito.

Forse c'è stata un'imitazione delle condotte dell'educatrice che stava finendo di riordinare quando F. si è avvicinato: c'è stato un breve momento in cui entrambi raccoglievano la pasta anche se F. non sembra guardare mai l'educatrice.

Nel complesso, quelle messe in atto dai bambini sono condotte che richiamano le combinazioni tra oggetti, cenni di attività prelogiche e condotte euristiche.

Colpisce che per due volte si avvicini qualche bambino come attratto dal *setting* creato dall'educatrice e che, al contrario, quando c'è "in disordine" si allontanano come se l'interesse fosse esaurito. Una situazione che richiama il tema dell'ordine e del riordino; ma soprattutto la "presentazione" dei materiali (Montessori) che attira i bambini e suggerisce alcune condotte: un aspetto molto discusso dalle educatrici nel corso del primo incontro, come di seguito riportato.

\* \* \*

Questo primo incontro, relativo alla prima attività, sembra focalizzato soprattutto sul contesto fisico. Le educatrici considerano criticamente dapprima alcuni elementi ambientali più generali/diffusi, come il rumore, la confusione/il movimento, che distraggono i bambini e successivamente - anche attraverso l'osservazione ripetuta delle sequenze video - arrivano a considerare e ripensare più nel dettaglio aspetti relativi agli oggetti e ai materiali messi a disposizione per questa attività.

L'analisi delle argomentazioni evidenzia che, complessivamente, le educatrici non si soffermano sulle condotte dei bambini, piuttosto si concentrano sull'intervento dell'educatrice che ha disposto i materiali in una configurazione diversa rispetto alla proposta iniziale costituita da una vasca grande contenente la pasta e i contenitori. Ciò che sembra farle discutere molto è quanto l'allestimento di questo 'set', suggerisca ai bambini alcune condotte: "è chiaro che se uno la mette dentro o la lascia fuori cambia la dinamica del come si usa. Infatti vedi che lui arriva, la trova già piena e la svuota. Se le avesse trovate vuote" (Ed4).

Di fatto, questa diversa presentazione (ciotole vuote, ciotole piene messe vicine), ha conferito un certo grado di strutturazione al materiale, che ha assunto la valenza di un *affordance* (Gibson, 1979).

L'educatrice che ha attuato questi interventi spiega la sua scelta motivandola inizialmente come un "riordino" fatto per attirare l'attenzione dei bambini:

“riuscire sempre, secondo il mio punto di vista, magari sbagliato, a riordinare l’attività in continuazione in modo tale che comunque il bambino trovasse sempre l’attività da dove scoprire di nuovo, perché se la pasta è tutta in giro a questa età l’interesse va via subito, se invece l’attività è sempre organizzata e ho visto che se gli mettevamo la pasta nei contenitori molto piccoli, rispetto al contenitore grosso [...] i bambini all’inizio si sono un pochino di più avvicinati, erano un pochino più attratti. Questa è stata la mia sensazione, tant’è vero che sono andata a recuperarne altri e li ho messi lì” (Ed2).

Ma viene esplicitato anche un altro obiettivo: facilitare le condotte riempire/svuotare, suggerite proprio dalla configurazione del *setting*: “altri contenitori piccoli e riempiti o no li ho messi fuori un po’ riempiti un po’ no per dare la possibilità a loro di riempirli e svuotarli” (Ed2).

Le educatrici sembrano in parte accordarsi sull’effetto positivo indotto da questo intervento definito di “riordino”: una sorta di *scaffolding* indiretto (Wood *et al.*, 1976), che riporta l’attenzione dei bambini sulla attività (Goldschmied e Jackson, 1994): “se c’è troppa roba in giro gioca male il bambino, quindi il riordinare [...] riporti tutti nello spazio” (Ed1).

Tuttavia, discutono a lungo sull’opportunità di questa scelta: una differente “presentazione” (Montessori, 1948) del materiale sottende obiettivi e possibilità diversi, emerge il timore che possa ‘indirizzare’ troppo le condotte dei bambini rispetto alla modalità iniziale di presentazione che risulta ‘meno strutturata’:

“la cosa curiosa di questo tipo di riordino è che si poteva recuperare la pasta e rimettere nel contenitore grande e lasciare le ciotoline vuote, invece lei ha ri-riempito le ciotoline che in qualche modo cambia il gioco [...] non capisco se lì c’è stata dietro una scelta oppure se è stato casuale” (Ed.4).

“si perché il fatto che loro la vedessero la pasta per terra attirava più la loro attenzione e li faceva fermare” (Ed.2).

“poi sicuramente è cambiato il gioco” (Ed2).

Viene esplicitato l’aspetto del ‘provare’, sperimentare modalità diverse, un atteggiamento di ricerca da parte della educatrice che ha fatto questa diversa proposta: “Tu stavi proprio provando nelle ciotoline piccole” (Ed1). Questa scelta sembra essere stata fatta “in diretta”, si potrebbe dire con Schön: una riflessione ‘in’ azione di cui viene esplicitata l’intenzionalità:

“E ho cercato fin quando son stata lì di riordinare, non davanti al bambino, nel senso che se il bambino giocava io non, però appena andavano via anche perché la loro attenzione ha dei tempi insomma, contenuti, di riordinarlo. Poi non so se è giusto o no, questo è quello che mi è venuto, per questo motivo l’ho fatto” (Ed2).

Mentre in una considerazione più generale sui criteri che orientano i loro interventi, sottolineano aspetti legati alla riflessione e alla consapevolezza a partire dall’osservazione: gli interventi sembrano collocarsi tra l’agire ‘d’istinto’ quindi ad uno stadio ‘preriflessivo’ e l’agire a seguito di un pensiero, e della osservazione di quello che accade, come sembra dichiarare l’educatrice che ha riordinato: “tante sono pensate, tante altre sono istintive, proprio se tu le osservi tieni conto” (Ed2).

Con il procedere della osservazione delle sequenze video, la discussione si articola sempre di più ‘raffinandosi’: si concentra sulle correlazioni tra caratteristiche, funzioni di oggetti e materiali e obiettivi della attività.

Le educatrici esplicitano, chiariscono le diverse funzioni che i materiali possono avere, ad esempio si concentrano sulle dimensioni della vasca contenente la pasta, oggetto di questa attività, e individuano due possibili scopi: contenitore di tutta l’attività per cui il

bambino può stare all'interno con tutto il corpo; oppure contenitore del materiale e degli attrezzi che il bambino può togliere e usare all'esterno della vasca.

“quelle vasche lì erano pensate più anche a far entrare il bambino” (Ed5); “è uno scopo diverso [...] è un po' quello quando metti questi contenitori con la sabbia, le granaglie o il riso soffiato loro è perché entrano dentro si siedono dentro, a quel punto lì, sperimentano il materiale con tutto il corpo e poi inizi a dare gli altri contenitori” (Ed5).

Questi commenti evocano aspetti dello sviluppo dei bambini nel secondo anno di vita, come il bisogno di contenimento (Winnicott, 1965), cui anche gli arredi possono contribuire a rispondere rendendo percepibili al bambino i confini del suo spazio di azione; riecheggiano anche teorie psicoanalitiche relative al timore del bambino - in questa fase cruciale di “sperimentazione” del processo di “separazione-individuazione” (Malher, 1975) - di “perdersi” con materiali “fluidi” come quelli sopracitati. L'importanza di uno spazio definito viene sottolineata anche come condizione del contesto che tutela la concentrazione (Montessori, 1948).

Dalle considerazioni che conseguono, derivano altre ipotesi di modifica relative all'allestimento del setting, a conferma che il video - l'osservazione ripetuta del video - aiuta a “rendersi conto” di ciò che funziona e apre a idee su ciò che può essere migliorato (Goldman *et al.*, 2007; Tochon, 2007; Bove, 2009; Braga, 2009).

Nello specifico le educatrici considerano: il tipo, la dimensione, il numero di contenitori da mettere a disposizione dei bambini; vengono avanzate diverse ipotesi correlate ai possibili usi da parte dei bambini:

“Forse delle ciotoline più basse e delle vaschette più basse, 2 o 3 in modo tale che poi ognuno possa fare il suo gioco senza essere distratto da un altro bambino” (Ed2); “a me vengono in mente queste insalatiere grosse, non molto alte, trasparenti. Prepararne tre o quattro e poi tante ciotoline vuote, barattolini” (Ed1).

In queste argomentazioni, le educatrici esplicitano le motivazioni sottese alle scelte fatte, ad esempio sulle caratteristiche materiche degli oggetti/attrezzi:

“si perché i contenitori sono diversi, c'è quello di plastica, quello di metallo. Avevamo messo dei contenitori scelti, quelli trasparenti in modo tale che loro possano vedere quando mettono dentro, le bottigliette, per cui sì, avevamo fatto questa scelta per questi motivi” (Ed5); “Sarebbe bello trasparente per vedere dentro il materiale” (Ed2).

Come si coglie da queste considerazioni, le educatrici sottolineano più volte l'importanza della trasparenza dei contenitori, qualità che consente al bambino di visualizzare meglio alcuni fenomeni connessi alle sue condotte, ad esempio: vedere da diverse angolature quando un barattolo è vuoto, o gli oggetti posti all'interno; nella fase in cui i bambini si impegnano nello stabilire relazioni pre-logiche tra oggetti, ad esempio contenente-contenuto, pieno-vuoto (Sinclair *et al.*, 1982), la trasparenza può aiutare il bambino a cogliere questi processi. Questi aspetti sembrano rimandare ad una scelta ‘didattica’ che mira a calibrare la proposta sulla “zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij) di questi bambini.

Viene anche ipotizzato di aggiungere altri oggetti, più specificamente mirati alla condotta dell'infilare che, a seconda del rapporto tra grandezze (contenitore-contenuto) può richiedere diversi livelli di destrezza nella coordinazione occhio-mano; la proposta esplicitata dall'intervento che segue sembra essere una variante in questi giochi di esercizio (Piaget, 1945): “Mi verrebbe in mente (...) di comprare dei tubi da idraulica trasparenti da poter far entrare gli oggetti” (Ed2).



In questo caso la trasparenza consente di visualizzare il percorso dell'oggetto, fornisce quindi elementi a supporto della comprensione della dinamica "causa-effetto" (Piaget, 1967): entra-passa attraverso-fuoriesce; se il tubo non fosse trasparente, sarebbe 'meno trasparente' anche questo processo; potrebbe essere interessante come variante da considerare anche per le implicazioni del concetto di permanenza dell'oggetto (Piaget), un gioco del nascondino che nel secondo anno compare anche nella 'versione' con gli oggetti (non solo con le persone) sottolineato anche per le valenze affettive, relazionali che implica, pensiamo ad esempio al "gioco del rocchetto" (Freud, 1920).

Nella valutazione sull'allestimento di questa attività, le educatrici si rifanno anche ad altri criteri fondamentali sottolineati dalla letteratura: "se pensi che uno degli elementi fondamentali dell'ambiente è che il materiale sia facilmente fruibile" (Ed3); questo le porta a 'vedere' che l'altezza della vasca rende poco accessibile, anche visivamente, la proposta, in particolare ai più piccoli: "perché è troppo alta, mi dà l'impressione che non lo vedano, sono piccolini, fanno fatica" (Ed1).

Questo commento sembra emblematico della progressiva focalizzazione 'dal contesto ai bambini': l'adeguatezza della proposta viene valutata osservando i bambini in situazione, fino all'assunzione - non solo metaforica - del loro 'punto di vista': "è come se noi avessimo una vasca così, devi fare un movimento così per prendere l'oggetto" (Ed2). "Metterci ad altezza bambino" (Ed5).

Emerge anche il tema 'piccolo-grande' rispetto ai dubbi sulla adeguatezza dei materiali in relazione all'età dei bambini; quindi un criterio base di cui tener conto nella progettazione educativa e didattica: "io li vedo piccoli per questo gioco" (Ed1); "questa è l'impressione che ho avuto anche io parlando dell'attività da proporre" (Ed3). Viene infatti sottolineato che questa attività è stata organizzata con le stesse modalità con cui sono solite proporla ai bambini più grandi: "è la prima volta che la proponiamo a loro" (Ed5), sembra quindi essere un'esperienza nuova per questi bambini, ma forse in parte anche per le educatrici stesse.

Alcune considerazioni portano le educatrici a mettere in dubbio l'adeguatezza del luogo scelto per l'attività e a pensare ad una soluzione alternativa che gradualmente viene a delinearsi nel corso della discussione: "ci sono troppe chiacchiere degli adulti" (Ed2).

Nello specifico, l'osservazione di una seconda situazione in cui un bambino che sta giocando con la pasta viene distratto/attratto - prima dal pianto di una bambina e poi dal saluto di commiato di un nonno - porta le educatrici, in modo corale, a riconoscere quanto il rumore e il movimento degli adulti nella zona dell'ingresso - adiacente al luogo dell'attività - siano fonte di distrazione per i bambini: "c'è un po' un movimento degli adulti che vanno via, come un gioco un po' interrotto" (Ed4).

Su questo, nello specifico, le educatrici evidenziano che i bambini hanno bisogno di un luogo 'protetto' da stimoli esterni alla attività per potersi concentrare, senza troppe interruzioni; c'è l'idea che l'attenzione dei bambini di questa età sia più 'vulnerabile' alle stimolazioni esterne e vada quindi sostenuta attraverso il mantenimento di un *setting* il più possibile tutelato da 'interferenze'; un intervento interpretabile come attuazione indiretta di una delle funzioni di *scaffolding* (Wood *et al.*, 1976): il mantenere orientata l'attività, evitando distrazioni, favorendo quindi la concentrazione: "sono molto piccoli e avrebbero bisogno di fare questa cosa all'interno di una stanza chiusa, anche con la luce un po' più soffusa, con dei rumori un po' più sottili in modo tale che la concentrazione

sia meno distratta” (Ed2). Allargando la prospettiva, queste riflessioni sono correlabili anche con quanto emerso dagli studi sugli effetti *overload* di stimoli uditivi (Linting *et al.*, 2013) visivi, in generale percettivi nei contesti educativi per i bambini (Varin, 1985).

In questi passaggi si nota una condizione di dubbio sull’adeguatezza del contesto: “forse non è il locale giusto” (Ed2); le educatrici intravedono ‘commento dopo commento’ l’individuazione di un problema: la verbalizzazione di una collega diventa lo spunto per precisare altri aspetti, concordare o dissentire; in ogni caso aiuta il gruppo ad esplicitare teorie, pensieri, a stabilire correlazioni, in particolare tra aspetti ambientali (i fattori di disturbo) e comportamenti.

Un passaggio che evidenzia un cambiamento nelle interpretazioni delle educatrici: a differenza di quanto avevano affermato nel *focus group* della fase esplorativa, ora l’idea che sia possibile proporre l’attività in una situazione tranquilla anche all’interno del loro servizio, seppur non dotato di una stanza apposita, viene sottolineata come soluzione possibile, praticabile.

A partire da idee e riflessioni condivise innescate dall’osservazione, le educatrici ipotizzano una soluzione a questo problema, esplicitano i criteri che le orientano nell’individuazione di scelte praticabili, correlati ad alcuni obiettivi nominati: favorire, sostenere la continuità del gioco e la concentrazione dei bambini. Quindi, pensano a un luogo: “più delimitato, meno di passaggio” (Ed1); “a quel punto si otterrebbero dei risultati diversi” (Ed2); “una concentrazione diversa” (Ed1).

La soluzione che progressivamente si delinea rimanda a teorie implicite sulle caratteristiche dello spazio in contesti educativi sottolineate dalla letteratura, in particolare la delimitazione in diversi centri di interesse viene correlata positivamente alla permanenza dei bambini nelle attività (Gandini, 1995; Galardini, 2003) al sostegno di relazioni positive tra pari (Moore, 1986).

Oltre la considerazione dell’ineludibile intreccio tra pedagogia e architettura (Weinstein e David, 1987; Weyland e Attia, 2015) e dell’auspicabile dialogo interdisciplinare avviato già in fase di progettazione degli edifici, va riconosciuto che anche nelle situazioni meno agevoli esistono margini per migliorare; in questo senso una risorsa sono le idee, la creatività pedagogica di chi nei servizi opera. Richiamiamo a questo proposito una riflessione di Caggio:

“a fronte di deficienze strutturali, a volte ingovernabili, resta la sapienza nelle educatrici (sapienza da sviluppare, sostenere oltre che riconoscere), di essere in grado di trasformare degli spazi in luoghi abitabili per la cura in essi evidente; spazi abitati perché partecipati, fruiti e chiari per i bambini” (2005, p. 4).

Al di là dei risultati, questa discussione sembra interessante per il processo caratterizzato da commenti volti a chiarire, districare aspetti relativi allo spazio, agli oggetti e materiali proposti nel corso di questa attività. Si colgono una serie di sottolineature relative a diversi aspetti sui quali le educatrici discutono, esprimono le loro idee e prendono posizione; quindi sembra esserci un livello di confronto, riflessione, esplicitazione che pare avere una valenza formativa, o perlomeno apre a diverse possibilità di cambiamento, che in una situazione formativa ‘più strutturata’ potrebbero essere riprese anche per porle in connessione/dialogo con aspetti teorici più definiti ed assunti esplicitamente (ad esempio in ordine alle potenzialità evolutive dei bambini a cui l’attività è rivolta) e metodologico-organizzativi del servizio (in particolare il ruolo delle educatrici). Si tratta di considerazioni su aspetti legati alla formazione che verranno ripresi e discussi al termine di questo capitolo.

### 5.1.2 *Bambini, oggetti e materiali*

La consapevolezza delle educatrici sulla funzionalità di oggetti e materiali e su altre possibilità di gioco/attività da proporre, nasce e si alimenta anche a partire dall'osservazione video di quello che i bambini fanno o non fanno con i materiali, si potrebbe dire: dalle condotte, interazioni, reazioni, posture, modalità di utilizzo dello spazio e degli oggetti da parte dei bambini.

Come già sottolineato, i riferimenti a questo tema non sono compresi nei primi commenti delle educatrici che, infatti, rilevano condotte e competenze specifiche dei bambini soprattutto a partire dalla osservazione della terza sequenza video (in particolare quando la rivedono per la seconda volta): le prime reazioni e commenti riguardano infatti aspetti del contesto fisico, discussi nel paragrafo precedente.

Dal punto di vista del processo 'formativo', con il procedere della visione dei filmati si colgono: descrizioni sempre più dettagliate e analisi sempre più puntuali relative a sequenze di azioni dei bambini con gli oggetti.

Le idee che le educatrici esprimono sui bambini tracciano passaggi evolutivi, ad esempio dal mettere solo in bocca all'agire sugli oggetti che ricorda il passaggio "dal corpo al giocattolo" descritto da Anna Freud (1965), evocano aspetti della teoria piagetiana: in particolare la sensorialità sembra essere, a tale proposito, la categoria teorica che più di altre 'condensa' l'idea di ciò che un bambino può fare a questa età.

Un aspetto sul quale le educatrici pongono la loro attenzione e si soffermano a discutere è l'uso del corpo in relazione allo spazio e ai materiali. Il coinvolgimento di tutto il corpo come possibilità per fare un'esperienza di esplorazione globale viene dichiarata negli obiettivi di questa attività; sembra possibile supporre quindi che sia un'aspettativa, dunque una 'lente' che le educatrici utilizzano per osservare i comportamenti dei bambini: "considera anche che c'è una sperimentazione diversa del proprio corpo. Perché essendoci un contenitore così grande, ci ho fatto caso, ci sono dei bambini che vanno proprio dentro quindi il corpo diventa oggetto di conoscenza totale dell'ambiente del bambino che entra dentro" (Ed2).

In queste argomentazioni riecheggiano diversi riferimenti teorici, come a confermare di quanto le pratiche sono intrise di teorie: il bambino a questa età 'misura' lo spazio, le dimensioni degli arredi e degli oggetti con il corpo. Entrare e uscire da un contenitore, individuare oggetti in relazione alla posizione del bambino, o in relazione tra gli oggetti stessi è una esperienza che promuove il passaggio da una visione "egocentrica" ad una "allocentrica" dello spazio (Newcombe, 2002; Campos *et al.*, 2000; Haun *et al.*, 2010); lo sviluppo del senso motorio nello spazio - ci dice Piaget - ha inizio con la costruzione di una molteplicità di spazi eterogenei (orale, tattile, visivo, ecc.), ognuno dei quali è centrato sul corpo o la propria prospettiva; poi, in seguito ad una specie di rivoluzione copernicana in dimensioni ridotte, lo spazio finisce per costituire un contenente generale, che contiene tutti gli oggetti, ivi compreso il corpo del soggetto, che viene così a trovarsi completamente decentrato (Piaget, 1964, p. 83).

Le educatrici fanno anche esplicito riferimento alla sperimentazione che costituisce un processo attraverso il quale i bambini apprendono.

Osservano e commentano l'abilità motoria di entrare autonomamente nella vasca contenente la pasta, partono dall'idea che solo i più grandi siano capaci (ad esempio A., 19 mesi): "nessun piccolino è entrato, in questa fase nessun piccolino è entrato, per il mo-

mento” (Ed1); “ma è entrata l’A. che è grande, che non l’aveva mai vista e S.” (Ed4). Poi una educatrice precisa che è entrato anche qualche bambino piccolo (ad esempio J. di 11 mesi).

Il tema ‘piccolo-grande’ è ricorrente. In questo caso, la chiave interpretativa dell’età decade visto che, osservando, ‘si rendono conto’ che anche qualche bambino piccolo fa le stesse cose di quelli più grandi (in specifico entra autonomamente nella vasca). L’osservazione dei video pare quindi un’opportunità per ‘ricalibrare’ le idee sulle abilità e competenze dei bambini talvolta sottostimate come emerge dagli studi di Ponzo (1976, 1990): gli adulti tendono ad utilizzare schemi di valutazione costituiti da “una mappa cognitiva estremamente semplificata” (1990, p. 42); le idee degli adulti sull’infanzia devono fare i conti con stereotipi e rappresentazioni il cui esito è a volte “un bambino semplificato” D’Alessio (1990).

Torna il tema ‘piccolo-grande’ anche in riferimento ai tempi di attenzione dei bambini e, come vedremo, a livello di articolazione e coordinamento delle condotte dei bambini. Il sostare per tempi brevi nella attività viene talvolta collegato all’età: sembra “normale” che i bambini più piccoli non si soffermino sulla proposta a causa delle loro ridotte capacità di attenzione. In realtà quando osservano, spesso, commentano la lunga durata del gioco e dell’attenzione e si stupiscono quando correlano queste riflessioni all’età dei bambini osservati. Espressioni quali ad esempio: “An. è piccola però” (Ed2), “lei è stata lì tanto” (Ed4), mostrano lo stupore, o perlomeno la discrepanza, tra le aspettative delle educatrici e le condotte dei bambini.

Le educatrici in questo primo incontro sembrano notare soprattutto aspetti collegati agli obiettivi dichiarati per questa attività, ad esempio quando sottolineano il carattere sensoriale delle esperienze (in particolare il rumore): “è lui che fa rumore” (Ed1); “sì, sì con le gambine” (Ed3).

Il ‘fare rumore’ ritmicamente muovendo la pasta viene interpretato non soltanto come comportamento estemporaneo ma colto e descritto anche all’interno di una sequenza di azioni nelle quali la condotta del fare rumore viene riprodotta. Un esempio che rievoca le condotte esplorative di sperimentazione e scoperte sonore che Delalande (2010) pone in corrispondenza al gioco sensomotorio teorizzato da Piaget (1945).

A differenza di quanto temevano - sia loro, sia i genitori - le educatrici riscontrano con piacere (e forse anche un po’ di sollievo) che “ma non mettevano in bocca né pasta né contenitori” (Ed4); questo comportamento si verifica, infatti, solo sporadicamente, a conferma che la sicurezza non dipende unicamente “dall’oggetto in sé” ma dal contesto (Ferrarotti, 2001). I bambini in questa situazione attuano condotte diverse da quelle che le educatrici si aspettano, più evolute, in particolare la combinazione di oggetti, che segna un passaggio evolutivo successivo all’esplorazione, anche orale, dell’oggetto in sé come indicano teorie note.

Le educatrici si soffermano a descrivere la sequenza delle condotte di una bambina: i comportamenti vengono colti attraverso categorie che fanno riferimento a capacità specifiche: la cura/precisione/meticolosità delle condotte attuate con pazienza/perseveranza e determinazione (Sinclair *et al.*, 1982), atteggiamenti/posture con cui sta nella situazione e sembra perseguire degli scopi; sottolineano anche l’attenzione e la concentrazione impiegate nello svolgimento di azioni intenzionali. Nell’insieme ciò che osservano e descrivono sembra essere una “attività molare” (Bronfenbrenner, 1979), sequenze in cui si può rintracciare il passaggio dalla ripetizione alla reiterazione (Forman, 1982):

“[ride] lo aveva già fatto due volte [...] è stata lì tanto. Perché lei con ‘sta ciotolina li aveva già messi dentro, poi spostandosi li ha fatte cadere, poi li ha rimessi dentro, poi ci è andata contro un’altra volta. Per cui lei li prendeva uno alla volta, li rimetteva [...] è andata a prendersi quelli sotto la scatola” (Ed4);

“Anita è piccola però” (Ed2);

“è un lavoro di precisione proprio” (Ed1);

“vuoi perché stanno sperimentando la motricità fisica, l’opponibilità tra il pollice e l’indice e quindi amano strofinare le etichettine” (Ed4).

Dal punto di vista formativo pare un esempio interessante perché si colloca in un livello di osservazione e di descrizione articolato, non estemporaneo, che si costruisce e approfondisce attraverso il contributo del gruppo, a conferma che: osservando insieme ‘si possono vedere’ più cose.

Un aspetto particolarmente degno di nota, per la consapevolezza che evidenzia, è la sottolineatura delle potenziali capacità dei bambini, che forse non hanno trovato in questa proposta le condizioni di contesto ideali per attuarsi; la discrepanza tra potenzialità dei bambini e adeguatezza dell’offerta educativa emerge sintetizzata in modo significativo nel commento di un’educatrice: “ci sono tante cose che distraggono l’attenzione dal gioco, è chiaro che se si pensa che siano in uno spazio contenuto, senza rumori, con adulti che non intervengono chissà cosa non farebbero” (Ed4).

Dal punto di vista educativo, pare quindi che lasciare la proposta a disposizione per un certo tempo nel corso della mattinata - assecondando quindi i tempi individuali all’interno di quelli istituzionali - faciliti la partecipazione dei bambini che, in tal modo, possono avvicinarsi anche dopo un po’ di tempo dall’avvio, o tornare sulla proposta magari dopo aver fatto altro.

Nei commenti relativi a questi aspetti le educatrici fanno anche riferimento al tono emotivo positivo di questa esperienza caratterizzata da piacere, gioia, euforia: “questa immagine di rumore, sorriso e gambine in movimento. Cioè conosco tutto quello che c’è attraverso me, è bella mi dà una sensazione bella il bambino dentro” (Ed3).

La dimensione emotiva positiva viene sottolineata come particolarmente rilevante per una bambina che rispetto all’atteggiamento di ‘chiusura’ mostrato solitamente nel servizio, sembra vivere quest’esperienza della attività con la pasta come un’opportunità ‘liberatoria’. L’euforia, la gioia che esprime risultano, dalle parole delle educatrici, una sorta di ‘snodo evolutivo’:

“ha iniziato (A.) a sbattere le gambe, era proprio tutta [...] intanto che la mamma cercava di tirarla fuori ho detto ‘no la lasci puri dentro’ nel senso che non avendola mai vista [...] l’euforia di sperimentare un materiale nuovo” (Ed4).

“considera che lì è un dato significativo perché è una bambina che in qualche modo ha subito un’involutione alla nascita del fratellino, quindi è arrivata qui in una situazione di primitività [...] quindi è arrivata qui che emetteva anche dei suoni gutturali molto angoscianti, nel senso che io sentivo angoscia quando lei [...] È una bambina che aveva uno sguardo anche molto incavo” (Ed3).

### **5.1.3 Relazioni tra bambini e adulti familiari**

Come emerso dall’analisi presentata nel capitolo precedente, il tema delle relazioni tra bambini e adulti familiari è stato molto discusso dalle educatrici nelle interviste e nei *focus group* della fase esplorativa, come se le educatrici avessero più in mente la figura genitoriale come fuoco prevalente di attenzione del loro ruolo. In particolare, numerosi

commenti - attribuibili in misura significativa anche alle educatrici di questo servizio - sono stati dedicati alle idee e agli interventi degli adulti sui bambini, spesso in chiave critica. In sintesi: le educatrici hanno affermato che gli adulti limitano i bambini durante le attività - soprattutto in quelle sporchevoli - tendono ad anticiparli o ad intervenire con stimolazioni eccessive, poco pertinenti e sovente non contingenti.

Questo quadro muta considerevolmente in questa fase di approfondimento: i commenti relativi agli adulti familiari sono emersi, seppur in misura contenuta, in questo primo incontro, e sono andati decrescendo nei tre successivi, nei quali l'attenzione delle educatrici è stata rivolta maggiormente verso altri aspetti, tra cui le condotte dei bambini con i materiali.

Ma l'aspetto che maggiormente colpisce - nuovamente per differenza con quanto emerso dai materiali della fase esplorativa della ricerca - è il numero esiguo di commenti critici relativi agli interventi e al ruolo dell'adulto nei confronti del bambino: le educatrici infatti in questo incontro sottolineano soprattutto interventi e reazioni positive degli adulti; i commenti sono, inoltre, più descrittivi e ancorati alle osservazioni delle sequenze video.

Entrando nel merito dei contenuti notiamo che le argomentazioni delle educatrici si condensano in due temi principali: le relazioni e le interazioni di gioco relativamente alla attività proposta.

Tra i due prevale il tema relazionale bambino-adulto, riguarda: la prossimità vs. la distanza, il 'mantenere il contatto' visivo da parte del bambino anche mentre gioca, o da parte dell'adulto che a volte segue il bambino.

Pare degno di nota che in quasi la metà degli interventi relativi a questa categoria, lo sguardo delle educatrici sembra essere rivolto soprattutto ai bambini: sottolineano il ruolo attivo che i piccoli hanno nelle interazioni con il loro adulto familiare, mentre negli interventi della fase esplorativa, al centro delle loro argomentazioni ponevano l'adulto e il bambino appariva sempre un po' sullo sfondo. Echeggia in questo cambiamento di prospettiva un riferimento implicito alla intersoggettività nella quale il bambino gioca un ruolo determinante (Trevarthen, 1979, 1998) che passa attraverso livelli di complessità crescente finalizzata a costruire un universo di significati condivisi attorno alle attività, che si articola nelle modalità di comunicazione richiestiva e dichiarativa (Bruner, 1983; Camaioni, 1993).

Gli esempi che sottolineano, riguardano comportamenti diversi: dal bambino che 'chiede' di rimanere in 'contatto visivo', o ricerca l'adulto come "fonte e oggetto di conforto e affetto" (Mayer, 1985), una "base sicura" (Bowlby) da cui partire per accedere al livello successivo nella "piramide dei bisogni" (Maslow, 1954) ovvero quello dell'esplorazione, ottenendo quindi la tranquillità necessaria per impegnarsi 'sulle cose': "l'importante è che M. abbia la sua mamma vicino, se ha la sua mamma è tranquilla e gioca bene" (Ed1). Oppure situazioni in cui il contatto con la base sicura avviene con la modalità del 'controllo a distanza' che è sufficiente per far proseguire nel gioco, come osservato anche nella prima ministoria: "S. guarda come si gira per vedere se la sua tata è dietro" (Ed4). Viene sottolineata anche una reazione di "protesta" (Bowlby) se l'adulto si allontana: "lei inizia a piangere dopo un pezzettino che non la trova" (Ed2). Un commento in cui riecheggia l'idea di "crisi di crescita" che, nonostante il genitore sia presente, si possono verificare in questi contesti di socialità multipla, in modo simile a quanto registrato nella fase di ambientamento al nido (Anolli e Mantovani, 1987).

In altri commenti invece le educatrici sottolineano come l'adulto sia "il referente" per chiedere il consenso su un comportamento, oppure, qualcuno con cui condividere la

gioia di una scoperta; viene quindi fatto riferimento a forme di intersoggettività orientate dall'interesse su oggetti o fenomeni: “gli sguardi mi sembrano proprio la ricerca di consenso” (Ed2); “oltre che consenso [...] mi viene anche di condivisione: ‘guarda che cosa ho trovato, guarda che cosa ho scoperto’ [...] È il dividerla con la persona importante” (Ed3).

Altre argomentazioni discorsive riguardano movimenti interattivi dell'adulto verso il bambino, sono focalizzati su interazioni di gioco/attività: “qui F. accoglie l'invito della mamma, la mamma le dà la bottiglietta e quindi [...] e lui risponde a questo gioco mettendo dentro i quattro maccheroni, poi però si vede che la sua attenzione cala e si vede la mamma che sbatte la bottiglietta” (Ed4).

Queste descrizioni sono pervase da riferimenti agli studi sull'attenzione condivisa, in particolare il gioco come tema e *medium* della relazione (aspetti che rimandano a teorie note).

Nel corso delle attività oggetto di questo percorso, le educatrici noteranno con soddisfazione, l'evoluzione positiva di alcune ‘relazioni strette’ bambino-adulto familiare, sottolineando a volte, come nel caso di Mi., un “deciso” sganciamento “dalle braccia della nonna alla immersione” nella attività con la pasta, con un coinvolgimento sempre più intenso e prolungato verso gli oggetti e gli altri bambini, avvenuto forse anche grazie all'interesse suscitato dalla attività stessa. Oppure un progressivo, seppur sempre un po' titubante, investimento sul gioco e sugli altri bambini a partire da interazioni di gioco quasi esclusive con la tata, come nel caso di Fr.; mentre per alcuni bambini la vicinanza al proprio adulto familiare sembra, agli occhi delle educatrici, rimanere prioritaria rispetto all'attrazione verso l'attività: “è arrivata, l'ha presa e l'ha toccata poi chiaramente è ancora presa dalla sua mamma ed è andata da lei” (Ed5).

A differenza di quanto avviene per il contesto fisico, laddove rilevano ‘aspetti critici’, ricondotti all'ambito della relazione bambino-adulto familiare (il non soffermarsi sul gioco, l'adulto familiare che è continuamente distratto da altro, ad esempio il telefono), le educatrici non avanzano ipotesi di intervento che possano favorire l'evoluzione delle situazioni.

Infine, alcuni riferimenti al ruolo del genitore sono collegati alle interazioni tra i bambini che si vedranno nel prossimo paragrafo.

### **5.1.4 Comportamenti sociali tra bambini**

Come vedono, come parlano delle relazioni tra i bambini le educatrici?

Prima di vedere quanto emerge dall'osservazione di una situazione focalizzata su questo tema e presentata alla fine di questo paragrafo (cfr. ministoria n. 2), verranno discussi alcuni aspetti relativi alle relazioni tra bambini emersi nel corso dell'incontro.

Un primo dato che emerge è il numero ridotto di commenti rispetto alle altre categorie considerate. Le interazioni tra bambini (al centro di due video-sequenze tra cui quella presentata nella ministoria n. 2) vengono commentate con accenni relativi a comportamenti sociali (sguardi, l'imitazione, scambi, negoziazioni o conflitti) ma non sembrano innescare una discussione, come invece accade per altri temi: sembrano essere colte come aspetti ‘gradevoli’ da osservare, che accadono in modo spontaneo, affidate quindi alla “socialità naturale” (Baumgartner e Bombi, 2005).

Nel corso della discussione, un'educatrice racconta un altro episodio osservato direttamente 'in situazione' (in questo caso non è stato filmato perchè si è svolto nello spazio limitrofo a quello della attività, quindi non era visibile): "c'è stato un momento in cui Y. ha cominciato a parlare con I. e li hanno interagito, si sono raccontati delle cose, quanto meno uno ha raccontato qualcosa a quell'altro" (Ed2).

Colpisce che questa interazione, raccontata, non venga 'vista' da nessuna delle educatrici quando la osservano nella videosequenza in cui è contenuta; piuttosto ciò che notano nel video è la distrazione indotta dall'arrivo di questi due bambini su una bambina che stava giocando con la pasta: "e però anche lì loro (Y. e I.) sono arrivati, lei li ha guardati e ha smesso" (Ed4).

L'osservazione tra bambini, quando intercalata al gioco (che viene quindi momentaneamente interrotto), viene a volta interpretata in un'accezione negativa, come distrazione, quasi alla stregua di altre fonti di disturbo ambientale; un'interpretazione che sembra evidenziare la priorità assegnata al gioco con gli oggetti rispetto alle interazioni tra bambini; due aspetti che sembrano essere considerati come separati da una concezione che pare non tener conto della prospettiva socio-cognitiva che invita a integrarli, per le reciproche influenze e vantaggi derivanti dalla loro interazione.

Il 'sostare' sulle situazioni, il rivederle attraverso il video può innescare riflessioni che vanno nella direzione di una maggior articolazione delle rappresentazioni, come sembra accennato nelle parole di questa educatrice: "che a volte sembra che non si guardino, che ognuno abbia il suo mondo e l'altro sia un oggetto e invece quando li osservi un po'..." (Ed2).

A partire da questa riflessione, l'educatrice rievoca, per associazione, un episodio osservato 'in situazione':

"stamattina è stato buffo tra A. la piccolina e la B. Avevano questo cubottino quello lì colorato e lo aveva A. in mano. B. è riuscita a toglierglielo, la A. che cercava di afferrarlo e poi è finito sotto la sedia e B. è andata a infilarsi. Ma è stato buffissimo perché si sono [...] hanno risolto tra di loro la cosa e basta. Perché poi le mamme stavano parlando per cui loro" (Ed5).

Questa descrizione puntuale evidenzia che le relazioni tra bambini, sono 'nella mente' delle educatrici, ma non sembrano essere oggetto di intenzionalità educativa volta a promuoverle; inoltre emerge al termine di questo commento 'tra le righe' l'idea che i bambini possono avere un 'maggior margine di negoziazione nelle contese' se gli adulti sono impegnati a parlare tra loro. Un altro commento sottolinea esplicitamente che i genitori ritengono i bambini incapaci di 'cavarsela da soli' e quindi tendono ad intervenire molto nelle contese: "aggiustano il gioco del bambino" (Ed4).

Vedremo nella ministoria di seguito presentata un esempio nel quale l'interazione tra bambini si costruisce attraverso l'intervento dell'adulto familiare.



## MINISTORIA N. 2

### Approcci e interazioni tra pari nelle condotte con gli oggetti: funzioni di *scaffolding*

Da 00,00 a 03,18 - Sono presenti M. (15 m.) con la mamma, entrambe giapponesi e F. (16 m.). M. sta giocando da diversi minuti con la pasta, la sua mamma è seduta vicino a lei.



**Foto n. 1** - F. osserva e si avvicina a M. che sta infilando la pasta nella bottiglia. La mamma di M. gli sorride e F. si siede, i due bambini si guardano. La mamma prende un po' di pasta e la offre ai due bambini.



**Foto n. 2** - F. rimane ad osservare (come se non osasse prendere la pasta/entrare nel gioco) poi guarda la mamma di M. che in risposta gli sorride; subito F. prende un pezzo di pasta dalle mani della mamma.



**Foto n. 3** - F. tende il pezzo di pasta verso M. e le sorride (sembra offrire la pasta alla bambina che tuttavia pare interpretare il gesto come 'richiesta' di poterla infilare nella bottiglia). M. avvicina a sé la bottiglia e infila la pasta. La mamma osserva e sorride.



**Foto n. 4** - F. per due volte si sporge verso M. e osserva la bottiglia nella quale lei sta infilando la pasta (F. 'invade' solo con il busto la distanza 'prossimale' di M., come se avesse 'riconosciuto' che quello è lo spazio di azione della bambina).



**Foto n. 5** - La mamma prende lentamente la bottiglia dalle mani di M. e la pone al centro, sul tappeto. Subito M. tende la mano verso F. (sembra chiedergli il pezzo di pasta. Come se la condivisione della bottiglia operata dalla mamma avesse provocato in M. il voler 'ristabilire' il possesso sulle cose che ritiene sue). F. ritira la mano mentre osserva M. con uno sguardo serio (sembra contrariato: la mimica è ora molto diversa dai primi approcci; sembra 'difendere' il pezzo di pasta preso in un 'territorio comune' definito tale dagli interventi della mamma). I due bambini continuano a guardarsi; nel frattempo la mamma indica più volte la bottiglia (suggerendo una condotta di collaborazione), poi infila un pezzo di pasta (mostra quindi la condotta che ha prima suggerito con i gesti), si ritrae e osserva i bambini.



**Foto n. 6** - A questo punto i due bambini si orientano verso la bottiglia e la pasta: F. cerca di infilare un pezzo, la bottiglia cade, la mamma la rimette in piedi, M. cerca di infilare il suo pezzo, fa diversi tentativi (probabilmente avendo la bottiglia davanti ha più difficoltà). F. nel frattempo attende, con la mano vicino al collo della bottiglia, che M. abbia finito. Poi infilano a turno un pezzo di pasta.



**Foto n. 7** - La mamma dopo aver rimesso al centro la bottiglia caduta, offre un po' di pasta a F., M. si gira e osserva.



**Foto n. 8** - Poi immediatamente afferra la scopa che F. tiene in mano (M. sembra 'voler pareggiare'). F. trattiene la scopa.



**Foto n. 9** - La mamma che ha osservato la scena sorridendo, si avvicina a M., le sussurra qualcosa. Poi rimette la bottiglia al centro.



**Foto n. 10** - I due bambini infilano a turno la pasta. F. ne infila un pezzo, dopo alcuni tentativi durante i quali ogni tanto guarda M. (sembra controllarne la reazione). M. osserva, sembra attendere che F. abbia finito (sembra un rapporto più 'alla pari').



**Foto n. 11** - Il gioco continua. Poi M. riprende la bottiglia in mano, F. ripetutamente cerca di infilare la pasta. L'educatrice, che ha osservato la scena, si avvicina e indica la bottiglia; subito M. si gira verso la sua mamma e la chiama, l'educatrice si ritrae e sorride alla mamma. La mamma mette la bottiglia al centro e i bambini riprendono a infilare la pasta.



**Foto n. 12** - Poi M. prende la bottiglia e infila alcuni pezzi di pasta, la scuote svuotandola, ripete per due volte. F. schiaccia la scopa con entrambe le mani mentre osserva M.; poi segue la traiettoria della pasta che fuoriesce: un pezzo cade vicino a lui, lo raccoglie poi si gira verso M. che protesta.



**Foto n. 13** - F. si allontana, mentre M. continua a protestare.



**Foto n. 14** - F. sorridente tende la pasta al ricercatore seduto lì accanto. M. si allontana seguita dalla mamma. F. guarda la sua mamma rimasta ad osservare e che ora gli tende la mano. F. le dà la pasta.

### *Discussione a partire dal punto di vista delle educatrici*

Di questa situazione le educatrici notano in prima battuta i comportamenti individuali dei due bambini; poi anche a seguito dell'invito ad esprimere ciò che le ha colpite, relativamente agli aspetti relazionali, osservano e assegnano significati alle condotte sociali dei bambini: "anche F. voleva mettere la pasta dentro la bottiglia, solo che M. si arrabbiava perché voleva farlo lei, infatti ogni tanto sentivi 'Mamma'" (Ed5).

Le argomentazioni sottolineano comportamenti di imitazione, la pazienza e perseveranza del bambino (Sinclair *et al.*, 1982), le dinamiche tra i bambini in relazione al possesso degli oggetti:

"lui tenta di infilarlo e lei, ha imitato lei. Lui le è stato dietro tanto, tanto che lei era padrona della bottiglia per cui non è che gli consentisse più di tanto di [...]" (Ed4);

"e non l'ha mollata quella scopa lì, l'ho guardato (Ed3);

"lei ha lanciato quel coso e lui l'ha preso" (Ed4).

Le educatrici notano, al di là del possesso degli oggetti, il desiderio, l'intenzione di F. di mettersi in relazione con M.: "si infatti si vede anche tra M. e F. c'è questa cosa del 'è

mio, il gioco è mio, lo sto facendo io', però di fatto da parte anche di F. c'è stato un modo per mettersi in relazione con lei, un tentativo, "io voglio giocare con te" (Ed5). Riecheggiano in queste argomentazioni riferimenti teorici relativi alla competenza sociale, in particolare il desiderio del bambino di condividere l'attività (Musatti e Panni, 1981; Musatti e Mayer, 2011; Shin, 2010), una attività che impegna i bambini nel secondo anno di vita la cui struttura interazionale si fonda sulla complementarità e la reciprocità (Mueller e Lucas, 1975; Howes e Mueller, 1980). Nelle parole delle educatrici è possibile rintracciare anche un rapido riferimento alle strategie messe in campo da F. per entrare nel gioco (Dodge, 1983; Hartup, 1983).

Un'argomentazione sottolinea, a partire dall'osservazione di questa sequenza, l'utilità del video, che aiuta a 'vedere' aspetti forse un po' 'sommersi' nelle rappresentazioni delle educatrici; consente loro di cogliere fenomeni che sfuggono nella quotidianità, in questo caso caratteristiche e competenze relazionali dei bambini sottolineate nella letteratura, quali l'importanza dell'osservazione e dell'imitazione:

"che a volte sembra che non si guardino, che ognuno abbia il suo mondo e l'altro sia un oggetto e invece quando li osservi un po' (...) cosa che magari nel marasma totale della quotidianità se non ti fermi e non osservi sembra che loro a quest'età pascolino nel loro gioco e abbiano solo bisogno di muoversi, ma anche il loro movimento, l'interazione c'è" (Ed2).

Mentre colpisce il dato dell'assenza di commenti sul ruolo che la mamma ha svolto in questa situazione; i richiami a possibili interventi di intenzionalità educativa e a strategie relative a sostenere i tentativi o gli sforzi dei bambini nella direzione della socialità con i coetanei e dell'acquisizione di competenze sociali rimangono latenti.

### *Altre considerazioni e riflessioni*

L'evento analizzato è caratterizzato da alcuni ritmi nelle posture, in particolare da parte del bambino, F., che si è collocato 'in prossimità' della bambina, nella sua "bolla prossemica" (Hall, 1966); uno spazio nel quale si definisce anche l'area del gioco: la bottiglia posta dalla mamma, ad un certo punto dell'evento, tra i due bambini sembra collocarsi nella terra di mezzo; uno 'spazio neutro', 'di non belligeranza' nel quale si possono realizzare più facilmente negoziazioni e interazioni anche collaborative, in cui ciascun bambino può sentirsi legittimato ad agire. Echeggia qui il concetto di spazio vissuto (Merleau-Ponty, 2003) che viene direttamente sperimentato con il corpo; coinvolge più o meno coerentemente il sistema dei simboli e dei segni non-verbali. La socialità prodotta dallo spazio vissuto include una diversità di oggetti, sia naturali, sia sociali e relazioni marcate anche da rapporti di potere (Lefebvre, 1991).

In questa situazione, la proprietà di oggetti comuni, le relazioni di potere che definiscono lo spazio vissuto sembrano continuamente negoziate: le azioni sugli oggetti vengono talvolta condivise, a seguito dell'intervento della mamma che sembra agire in questo senso nello spazio "delle regole", lo "spazio concepito" (Lefebvre, 1991; Rutanen, 2014).

Nell'evento considerato, la bambina è situata in una area spazialmente poco definita, mostra resistenza agli approcci dapprima cauti, 'studiati' di F. che vuole entrare nel gioco: M. difende 'le proprietà' che lei stessa ha individuato come 'sue': gli oggetti con i quali sta giocando, anche quando la sua mamma ridefinisce l'appartenenza comune degli oggetti e li mette 'in mezzo' ai due bambini. Non sembra quindi accettare 'passivamente' gli

interventi della sua mamma orientati al coinvolgimento, alla condivisione e collaborazione con l'altro bambino; in particolare quando la 'sua' mamma offre la pasta a F. con una modalità 'cordiale', M. subito afferra la scopa di F., come a voler 'compensare' con uno scambio ciò che il bambino ha ottenuto: l'attenzione della sua mamma (di M.).

Gli spazi e i materiali diventano personali quando i bambini li utilizzano, investendoli di impegno, gioco, attività, affetti. Le iniziative degli altri bambini che vogliono utilizzare quegli oggetti o entrare negli spazi ritenuti 'personali' - seppur temporaneamente - provocano diverse reazioni verbali e non verbali talvolta di protesta. Rispetto allo spazio concepito, questo evento include una negoziazione sul significato e il possesso su di essi. Secondo le 'regole' del servizio, i bambini possono avere pari accesso agli spazi e agli oggetti, ad esclusione degli oggetti personali di bambini e adulti. È forse improbabile che la bambina sia consapevole di queste regole, ma di fatto mantiene il controllo di specifici oggetti con molta determinazione, cerca di 'riguadagnare' il 'terreno' che ha perso, non appena la mamma allenta le strategie per portarla a condividere gli oggetti e il gioco con il bambino. F. sembra individuare e riconoscere la zona di gioco della bambina come *off limits* fatta di spazi, oggetti e attività che 'appartengono' alla bambina, come se percepisse che si tratta in un certo senso di "un territorio non completamente accessibile", "soggetto a limitazioni" (Lefebvre, 1991) e mette in atto 'strategie' sociali per riuscire ad entrare nel gioco, per poter mettere in atto le stesse condotte con questi oggetti e allo stesso tempo partecipa alla negoziazione mediata dagli interventi della mamma della bambina e, seppur con titubanza (che sembra marcare la consapevolezza della negoziazione stessa) cerca di 'mantenere' il terreno guadagnato; inoltre difende l'oggetto che 'gli appartiene', la scopa che tiene in mano, da quando è arrivato 'sulla scena'.

La situazione: "la bambina che infila la pasta nella bottiglia" sembra costituire una *affordance* (Gibson, 1979) per il bambino che la osserva e ne viene attratto e sulla quale si sofferma esercitando competenze sociali, mediazioni, capacità di attesa. Degna di nota è anche "la perseveranza" (Sinclair *et al.*, 1982) agita in questo caso nell'interazione con la bambina: F. in diversi momenti aspetta di poter inserire la pasta nella bottiglia e osserva, poi sembra spazientito, sembra 'spostare' la frustrazione sulla scopa che schiaccia con entrambe le mani. Alla fine recupera il pezzo di pasta caduta lontano, anche questo aspetto dimostra un'attenzione al dettaglio, a recuperare ciò che pur senza confini fisici sembra essere parte del gioco (di un insieme si direbbe) e che alla fine il bambino offre al ricercatore che sta filmando lì vicino, utilizzandolo quasi nella funzione di "cassaforte" (Mayer, 1985) mentre la bambina ne reclama il possesso.

Diversi studi e ricerche sottolineano l'importanza del ruolo dell'adulto per favorire le relazioni tra pari e la competenza sociale nei bambini al di sotto dei tre anni. Il ruolo della mamma si traduce in questo caso in un intervento di *scaffolding* all'interazione tra i due bambini; Williams (*et al.*, 2010), nell'evidenziare l'importanza del coinvolgimento del *caregiver* nelle interazioni tra bambini, riprende il concetto di partecipazione guidata (Rogoff, 1990, 2003): un costrutto concepito per descrivere i tipi meno formali di impegno che facilitano lo sviluppo di pratiche e di esperienze culturali; in questo senso costituiscono una forma di *scaffolding* meno 'didattico', che coinvolge attività comuni, *routines* e interazioni quotidiane. Si tratta di interventi che in un servizio come i CBF nel quale sono presenti anche adulti familiari, che hanno compiti educativi ma non sono figure professionalizzate, possono verificarsi spontaneamente, o talvolta agiti anche a seguito dell'osservazione di strategie efficaci messe in campo da altri adulti familiari o dagli

educatori. Interventi di *scaffolding* o di partecipazione guidata sono aspetti importanti da riconoscere e valorizzare o, da considerare come oggetto di dibattito educativo, laddove si rilevino delle discordanze, ad esempio tra idee degli educatori

Lo studio citato di Williams (*et al.*, 2010) sottolinea in particolare che andrebbe approfondito come l'educatore/adulto può 'guidare' i bambini a sviluppare le competenze necessarie al successo sociale, nello specifico durante i primi due anni di vita quando le fondamenta della competenza sociale stanno emergendo. Nello specifico, mette in luce strategie centrate sul bambino (vs. modalità adultocentriche), come il sottolineare interessi comuni, ad esempio per uno stesso oggetto o situazione, comunicare a proposito dei comportamenti sociali di un altro bambino, traducendo intenzioni, significati, sentimenti, o, talvolta anche solo sottolineando la presenza dell'altro bambino. Strategie che sembrano qui essere agite dalla mamma in un registro non verbale (indotto anche dalle difficoltà legate alla lingua).

Uno studio di Davis e Degotardi (2015) ipotizza importanti implicazioni per gli educatori che lavorano con i bambini. La messa a punto di interventi per il gioco sociale dei bambini al di sotto dei tre anni incrementa le opportunità di un maggiore coinvolgimento con i coetanei e lo sviluppo di ulteriori comprensioni sul piano sociale ed emotivo.

L'intervento dell'educatrice, che entra 'in punta di piedi' nella scena, si allinea a quello della mamma, ma forse non c'è ancora una relazione sufficientemente consolidata con la bambina che infatti si rivolge subito alla sua mamma; una reazione che l'educatrice rispetta. Si evidenzia qui l'importanza per le educatrici di costruire con i bambini relazioni che, seppur attente a non interferire con la relazione bambino-genitore, siano sufficientemente fondate per consentire interazioni con il bambino.

\* \* \*

## 5.2 Secondo Incontro

### 5.2.1 Il contesto fisico: spazi e materiali, oggetti

Questo secondo incontro si apre con una verifica delle modifiche introdotte nel contesto fisico nella seconda attività, messe a punto nell'incontro precedente come 'correttivi' alla situazione poco funzionale osservata. In sintesi, l'attività è stata proposta in uno spazio più tranquillo, con alcune migliorie anche sugli oggetti.

Nelle parole delle educatrici riecheggia la metafora dello spazio come "terzo educatore" (Mantovani 2007, p. 1117) che, secondo l'interpretazione di Musatti e Mayer, "*It suggests that the material and symbolic features of the physical setting interact actively with the activities of the educators in orienting children's experience within the educational centre*" (2011, p. 208).

Da subito le educatrici sottolineano la funzionalità e l'adeguatezza dei cambiamenti introdotti in relazione ai bisogni e agli interessi dei bambini. In particolare, a conferma di quanto emerso dagli studi e dalle ricerche sugli spazi (Moore, 1986, 1987; Galardini, 2003; Gandini, 1995), la collocazione della proposta in un luogo più delimitato e tranquillo favorisce la concentrazione; l'introduzione di tre vasche di diverse dimensioni disposte in modo circolare su un grande tappeto 'invita' i bambini a distribuirsi e favorisce una percezione più chiara dei confini dello spazio di azione, proprio e degli altri (Hall, 1966; Montessori, 1948), promuove relazioni sociali distese e possibili interazioni non conflittuali:

“io credo che la differenza sia lo spazio, lo spazio più contenuto [...] la differenza è che a mio avviso c'erano più contenitori, per cui erano divisi e si davano meno noia, l'altra volta un contenitore unico [...] dovevano in qualche modo scavalcarsi, ci sono state altre situazioni l'altra volta che i bambini per prendere la pasta si andavano addosso” (Ed2).

Questa nuova configurazione rende il *setting* della attività maggiormente ‘leggibile’ e ne incrementa l'accessibilità favorendo anche la partecipazione di qualche bambino che in una situazione più confusa tende a stare più ai ‘bordi’ della scena: “la cosa di avere due vaschette più piccole ha allargato lo spazio, per cui anche quei bambini, anche Fr. che all'inizio era più defilata, avendo più di un punto di gioco, hanno giocato in tanti” (Ed2).

Dal punto di vista progettuale, la traduzione delle idee in pratiche sembra essere l'esito di una scelta ponderata, orientata verso la coerenza con gli obiettivi, che tiene anche conto delle risorse disponibili: “l'abbiamo misurata, perché di meno non siamo riusciti a trovarla più bassa, anche perché poi altrimenti non conterebbe né la pasta né i bambini” (Ed4).

Viene sottolineata l'intenzionalità verso il sostegno all'attenzione dei bambini, agita, ‘togliendo’ dallo spazio della attività ciò che poteva essere fonte di distrazione, un intervento che verrà ripreso e discusso approfonditamente nell'incontro successivo: “io ho tolto i cestini da lì (l'armadietto vicino) per evitare che usassero altri giochi” (Ed2).

La riflessione sull'adeguatezza dell'allestimento dello spazio della attività va oltre questi primi rilievi positivi e professionalmente gratificanti; le educatrici individuano infatti una criticità del *setting* predisposto. Nello specifico notano che il grande tappeto morbido che copre il perimetro della attività ostacola i movimenti dei bambini, un aspetto che riemergerà e verrà discusso più approfonditamente nel corso del terzo incontro, con l'implicito - e probabilmente condiviso - riferimento al pensiero pedagogico di Emmi Pikler:

“l'inconveniente a cui non abbiamo pensato neanche quello oggi, è quello del tappeto, per cui di là c'era un tappeto rigido e di qui un tappeto morbido per cui spesso stamattina un po' l'inconveniente che quando i bambini si alzavano, essendo piccolini, qualcuno perdeva l'equilibrio” (Ed4).

La sensazione complessiva che riportano è di un clima positivo che favorisce aspetti considerati indicatori di qualità nella letteratura sui servizi educativi, come il benessere e la concentrazione: “anche io avrei detto la serenità del gioco, nel senso che oggi c'era proprio un bel clima” (Ed4); “sereno che ha aiutato loro anche a concentrarsi” (Ed1).

In questo ultimo commento si coglie la coniugazione tra gioco e concentrazione vs. la loro contrapposizione che richiama dibattiti teorici noti; si potrebbe dire una concezione che colloca il gioco sulla traiettoria dell'apprendimento (Vygotskij), in una prospettiva di continuità tra gioco e lavoro (Dewey, 1933) attraverso la predisposizione di contesti che sostengano ed espandano le opportunità di conoscenza dei bambini.

Viene inoltre evidenziata la valenza sociale dello spazio: il clima relazionale costituisce, infatti, una categoria pervasiva del contesto ed è influenzato anche dalle caratteristiche fisiche dell'ambiente; le educatrici rilevano una situazione “fluida”, che rimanda “all'agio”, fa pensare ad uno spazio realmente “abitato” (Galimberti, 1979) dove tutti - sia i bambini sia gli adulti familiari - sembrano trovare autonomamente e spontaneamente “un posto”, in linea con le proprie esigenze; si osserva una situazione di “*play and chat*” (Jackson e Needham, 2012) che sembra rispondere alla finalità ‘bifocale’ di questi servizi laddove si caratterizzano come “*dual focused groups*” (Jackson e Needham, 2014): “loro erano tranquilli e giocavano e se anche c'erano i genitori o le

baby sitter che parlavano però era una cosa tutta molto soft e quindi come atmosfera, un clima sereno” (Ed5).

L’ultima riflessione sopra riportata è emblematica del cambiamento relativo alle idee delle educatrici sugli adulti familiari, in particolare, come abbiamo già detto, a confronto con quanto emerso dall’analisi della fase esplorativa della ricerca: molte delle difficoltà descritte, esemplificate dalle educatrici, sembrano ‘essersi dissolte’ forse anche grazie alla configurazione di un *setting* più funzionale, invitante per i bambini e leggibile per tutti. Un aspetto importante che verrà più avanti approfondito, che conferma la percezione complessiva di un positivo cambiamento rispetto alla situazione meno tranquilla registrata durante l’attività precedente.



**MINISTORIA N. 3**  
**Bambini, oggetti, interazioni**



*L'attività è iniziata da una decina di minuti, J. (12 mesi) è entrato da solo nella vasca dopo aver giocato per 5 minuti all'esterno. Continua l'attività nella vasca per 20 minuti, poi esce e prosegue stando sul tappeto. Complessivamente partecipa a questa attività per 40 minuti.*

*Foto n. 1 - Dopo aver messo in bocca un pezzo di pasta, afferra un contenitore, poi si gira, vede una bottiglia, lascia il contenitore e inizia a infilare la pasta nella bottiglia.*



*Foto n. 2 - J. dopo aver riempito a metà la bottiglia trova una soluzione diversa: la inclina per facilitare l'infilo e accompagna con le dita; infila velocemente 5 pezzi di pasta.*



*Foto n. 3 - Mentre J. continua ad infilare la pasta, B. (11 m.) dopo essere uscita dalla vasca ritorna a giocare e si appoggia a J. che continua a infilare.*



*Foto n. 4 - B. osserva J. che sta infilando la pasta; dopo alcuni secondi J., mentre continua ad infilare la pasta, risponde allo sguardo di B.*



*Foto n. 5 - Subito dopo B. mette in bocca la bottiglia, un gesto che J. ripete poco dopo (forse per imitazione).*



*Foto n. 6, 7, 8, 9, 10 - J. ha preso un contenitore caduto dalle mani di B. e lo usa per coprire la bottiglia. B. se ne accorge dopo alcuni secondi e guarda il contenitore; poi afferra la bottiglia che J. nel frattempo ha messo in bocca, riesce a prenderla e subito dopo la lascia sul fondo della vasca. J. guarda B., poi si volge verso l'osservatore.*



*Foto n. 11 - Con il procedere della attività J. sembra ormai diventato molto abile ad infilare la pasta nella bottiglia; ora non la prende più a pezzi, ma ne afferra una manciata e la osserva. Una parte di pasta cade, infila il pezzo che gli rimane in mano; poi prosegue ad infilare altra pasta.*



*Foto n. 12 - La bottiglia è piena, J. cerca ripetutamente di fare altro spazio: schiaccia la pasta e cerca con il dito di spostarla. L'educatrice gli avvicina una bottiglia: J. subito infila il pezzo di pasta che tiene in mano.*



**Foto n. 13** - J. infila altri pezzi di pasta usando una sola mano (con l'altra infatti continua a tenere la prima bottiglia che ha spostata a lato). Poco dopo la bottiglia cade; l'educatrice la sposta vicino alle gambe di J. che continua ad infilare la pasta riempiendo anche questa seconda bottiglia.



**Foto n. 14** - J. distribuisce la pasta in diversi contenitori; poi inserisce un contenitore nell'altro (nesting).



**Foto n. 15** - La nonna di J. torna dopo essersi allontanata per cambiare la sorellina (gemella di J.); saluta il nipotino che la guarda e sorride poi continua ad infilare. L'educatrice spiega alla nonna cosa ha fatto J. nel frattempo.



**Foto n. 16** - J. osserva e sembra ascoltare la conversazione su di lui.



**Foto n. 17** - Play and chat: "loro erano tranquilli e giocavano e se anche c'erano i genitori o le baby sitter che parlavano, però era una cosa tutta molto soft e quindi come atmosfera, un clima sereno" (Ed5).

## *Il punto di vista delle educatrici*

Questa ministoria nasce da un interesse specifico delle educatrici che hanno indicato autonomamente la sequenza video da osservare all'inizio dell'incontro:

“vediamo un pezzo su J. che è stato proprio particolare, è stato proprio forte” (Ed4).

“c'è la scoperta di un materiale e l'esplorazione degli utilizzi che lui può fare di quel materiale.” (Ed3).

“sì, la sensazione era quella di una scoperta proprio da scienziati nel senso che quando J. ha insistito per un po' quando la bottiglietta era piena con questo maccherone per farlo entrare, è stato lì un po'. Poi in quel caso, una volta io, una volta lei gli abbiamo posto una bottiglietta nuova e allora è passato all'altra, aveva capito che lì non c'era più nulla da fare.” (Ed4).

“ha preso la pasta che si è rovesciata e l'ha messa uno per uno [...] poi quando ha scoperto che faceva rumore ha svuotato tutta la bottiglia, poi l'ha rimessa e ha fatto subito il gesto di svuotarlo. Carino, questa cosa degli scienziati che dicevi, sperimentano queste piccole cose” (Ed5).

## *Discussione*

È interessante che il processo messo in atto da alcuni bambini venga paragonato esplicitamente a quello degli scienziati. Possiamo ipotizzare un cambiamento nelle cornici epistemologiche che informano le 'lenti' con le quali le educatrici 'vedono' e interpretano le condotte dei bambini: il passaggio dal “bambino sensoriale” (citato nel primo incontro) al “bambino scienziato” - secondo una definizione data qui da una educatrice e condivisa dalle colleghe - a partire da quanto osservato, in particolare su J., un bambino di 12 mesi. La metafora del “bambino scienziato” sembra essere una chiave interpretativa che inizia a circolare nel gruppo: viene, infatti, ripresa al termine della descrizione di una sequenza e associata al termine “sperimentazione” attribuito alla attività di un bambino; come pure frequentemente ricorrono nelle argomentazioni discorsive delle educatrici termini come: “esplora”, “ha scoperto”.

Evidenziano condotte caratterizzate da movimenti più fini, di precisione rispetto a comportamenti più 'indifferenziati', di motricità generale, osservati nella prima attività; il percorso che sembrano delineare va dalla esplorazione dei materiali e oggetti in sé alla combinazione tra oggetti, con condotte più finalizzate: “non c'era più la scoperta dell'oggetto per cui ci infilo le mani dentro, un gesto più preciso, un gioco più strutturato” (Ed4).

Gli stessi bambini osservati nella attività precedente sembrano mettere in atto condotte più articolate e sofisticate e in completa autonomia: le educatrici descrivono sequenze di gioco e non solo azioni spezzettate, un portare a termine qualcosa, ad esempio riempire tutta la bottiglietta. La descrizione di queste condotte riporta ai processi pre-logici, messi in atto dai bambini con gli oggetti, connotati dalla “perseveranza” nel raggiungimento dei propri intenti (Sinclair *et al.*, 1982:), caratterizzati da ricorsività (Forman, 1982).

Osservando i bambini, le educatrici descrivono sequenze che sembrano svilupparsi una nell'altra, come un *set* di scatole cinesi, con esplorazioni sempre più mirate che sottolineano il ruolo attivo del bambino. Descrivono condotte che rievocano concetti noti come le “attività molarì” che sembrano riscontrate nelle condotte di diversi bambini, rispetto alle descrizioni di attività di tipo più molecolare osservate nella attività precedente (Bronfenbrenner 1979).

Sottolineano più volte la concentrazione, come 'postura' con la quale i bambini stanno nella attività, una opportunità garantita da un contesto tranquillo, che permette al bambi-

no di attualizzare le sue potenzialità, riconosciuta inoltre come condizione che facilita e caratterizza i processi di apprendimento:

“E poi la grande possibilità di concentrarsi, di potersi concentrare tanto l’hanno vissuta. Vedendo J. ma anche S. [...] Chi è riuscito a fermarsi ha avuto la possibilità di concentrarsi, adesso non so cosa si portino a casa ma la possibilità di avere la concentrazione per un tempo lungo, non essere disturbati da altri bambini, sicuramente questa cosa c’è. Si vede” (Ed2).

Colpisce invece l’assenza di riferimenti alle interazioni tra J. e B. di cui notano fenomeni maggiormente *visibili*: “la B. ha fatto in continuazione questo gioco di dentro fuori, dentro fuori dalla vasca” (Ed4).

C’è solo un rapido riferimento ai loro interventi di *scaffolding* nei confronti di J. È ipotizzabile che non vengano discussi perché considerati ‘scontati’ nel senso di abitudinari; si tratta di interventi efficaci, contingenti che sostengono il gioco/lavoro del bambino. Ricorda quanto già rilevato nella ministoria n. 2: in quella situazione non erano stati colti i numerosi interventi di *scaffolding* di una mamma nelle interazioni tra bambini.

Parlano invece del loro ruolo quando osservano una situazione nella quale un’educatrice ha attuato un intervento di *modelling*; si chiedono se e come agire mostrando o non mostrando al bambino cosa può fare con gli oggetti:

“sei intervenuta mentre stava facendo un gioco suo, perché lui prendeva la pasta e la faceva cadere, prendeva la pasta e la faceva cadere dentro al contenitore, tu gli hai presentato la bottiglia e gli hai fatto vedere che si poteva mettere dentro e lui ha cambiato immediatamente il gioco. Mi sono domandata se questa cosa non fosse successa” (Ed2).

Introducono nella discussione teorie sui processi di conoscenza dei bambini, sulle strategie che mettono in atto per “risolvere problemi”, in specifico citano la via “per prove ed errori”, come arrivano a scoprire modalità nuove; in particolare questa educatrice si interroga se quello che i bambini fanno con gli oggetti siano l’esito di processi che muovono ‘dall’interno’ (per cui è il bambino da solo che scopre e conosce) o ‘dall’esterno’ (in questo caso il bambino imita qualcosa che ha visto fare da altri); una questione che pare sottesa a queste riflessioni è la creatività, che rischia di essere contaminata dalla esposizione a ‘modelli’, a soluzioni che ‘chiudono’ il processo di ricerca del bambino.

“proprio come riflessione, non sto dicendo, giusto o sbagliato che sia perché comunque nella vita di un bambino, nelle varie cose che lui fa ci sono delle cose che scopre per prove ed errori e delle cose che scopre perché imita. Magari fosse stata L. in un asilo nido un bambino di sei mesi più grande l’avrebbe visto fare e l’avrebbe fatto. Per cui nella vita della conoscenza, la conoscenza avviene in questi modi. Era una curiosità, un’osservazione su questa cosa: quanto tempo ci avrebbe messo a scoprire questo gioco, se l’avesse scoperto poi oggi e come l’avrebbe potuto fare. Anche se mi dava l’impressione che è un gioco che lui aveva già fatto perché l’ha fatto così bene e con tanta precisione, che la sensazione che io ho avuto è pensando che forse S. l’aveva fatto la volta scorsa con una mamma” (Ed2).

“J. che è più piccolino e non ha neanche l’anno lui l’ha fatto da solo [...] ha riempito tutta la bottiglia fino alla fine” (Ed5).

“J. ha iniziato da solo a fare il suo gioco, non è stato un adulto che gliel’ha fatto fare, chiaro che l’avrà visto” (Ed4).

Nei commenti sopra riportati ricorrono termini propri dei processi di conoscenza, in particolare verbi (scopre, conosce, imita), quindi termini che rimandano all’azione, sottolineano quindi implicitamente il ruolo attivo del bambino.

Come pure, molto interessante risulta l'intervento dell'educatrice, che spiega alla nonna di J. cosa ha fatto il nipotino mentre lei era assente, ai fini del coinvolgimento dell'adulto nelle esperienze che il bambino fa; un intervento che contrasta il rischio di relegare l'adulto familiare in un ruolo di 'spettatore'; inoltre, come si può dedurre dalle immagini, il bambino è in ascolto della 'narrazione' che lo riguarda, che può contribuire all'attribuzione di significato di ciò che sta facendo e, più in generale, a costruire la sua storia.

L'ultima immagine della ministoria rimanda all'idea di un clima disteso, come sottolineano anche le educatrici, in cui tutti, piccoli e grandi, possono trovare una loro collocazione e 'dimensione' sociale.

\* \* \*

In questo secondo incontro il tema delle condotte dei bambini con i materiali risulta essere la categoria più ricca di argomentazioni discorsive. Nei numerosi commenti su ciò che i bambini fanno si avverte che le educatrici hanno in mente situazioni precise che hanno osservato direttamente e ora in buona parte ritrovano nei video; nel complesso, si coglie un movimento formativo verso un'osservazione che si affina e si orienta maggiormente sulle condotte dei bambini con descrizioni più articolate, nelle quali si coglie anche la dimensione della soddisfazione per l'andamento positivo riscontrato in questa seconda attività: "è per questo che oggi è stato più interessante (...) sono rimasta piacevolmente stupita" (Ed4).

Le motivazioni del miglioramento vengono rintracciate nel fatto che il materiale non è più nuovo, ma soprattutto nelle modifiche introdotte nel *setting*, come approfondito nel paragrafo precedente.

Le educatrici evidenziano che dopo una prima fase di movimento ed esplorazione attorno al materiale proposto, molti bambini si sono soffermati nella attività per un tempo prolungato: "Però sicuramente di qua hanno giocato molti più bambini, per un tempo molto più lungo" (Ed4).

Oltre alla durata del gioco, parlando di ciò che le ha colpite, sottolineano il silenzio e la concentrazione, l'attenzione vs. la distrazione e il gioco interrotto di alcuni bambini, aspetti questi osservati più volte nella prima attività: "a me il silenzio, la concentrazione. Li ho visti molto molto concentrati" (Ed1); "rispetto ai bambini credo ci sia stata più attenzione nel gioco" (Ed2); "fa tanto lo spazio" (Ed1).

In generale, i risultati che riscontrano sono tutti "di segno più" (il confronto sottinteso è con l'attività precedente): giocano più bambini, per tempi più lunghi, con maggior attenzione e concentrazione, i giochi sono più articolati; viene inoltre evidenziata un'evoluzione nel gioco dei bambini.

"Io personalmente ho visto anche un gioco, al di là della situazione, dello spazio che ha agevolato il gioco ma ho visto una crescita nel gioco dei bambini. Nel senso che sono rimasta piacevolmente stupita da dei tempi di attenzione molto più lunghi. Poi probabilmente dato dal materiale che non era nuovo, qualcuno di loro lo aveva già visto quindi non c'era più la novità, ma poi è stato un gioco molto lungo, molto articolato, dentro e fuori dalla vasca, dentro e fuori nelle bottigliette, al di là di J. che è stato lì un tempo infinito per un bambino così piccolo, ma anche altri bambini che la volta scorsa hanno giocato molto poco, anche Y. che nel filmato precedente era venuto andato, venuto andato quando si è fermato anche lui ha giocato proprio tanto poi con un gioco molto preciso. Mi ha stupito questa cosa perché nel giro di breve c'è stato un gioco molto diverso" (Ed4).

Descrivono evoluzioni nelle condotte osservate in diversi bambini, ad esempio le diverse modalità di esplorazione dei materiali, in particolare sottolineano che nel corso di questa seconda attività i bambini mettono meno in bocca gli oggetti rispetto alla attività precedente.

È interessante notare come il metter in bocca venga interpretato solo come comportamento esplorativo e non venga avanzata l'ipotesi che si possa trattare di un rituale ludico, di tipo protosimbolico (Piaget, 1945): “metteva più in bocca la bottiglia” (Ed4).

Ritorna inoltre la correlazione tra l'età, gli interessi e le competenze dei bambini: nuovamente si coglie nelle parole delle educatrici un *gap* tra ciò che si aspettano e ciò che osservano, aspetto che evidenzia una sottovalutazione delle capacità (Ponzo, 1976, 1990). È possibile ipotizzare che l'osservazione di competenze in atto contribuisca ad una revisione delle cornici interpretative delle educatrici, quindi una trasformazione della valenza formativa (Mezirow, 1991) nella direzione di un maggior allineamento alle ‘reali’ capacità dei bambini.

Ricorre nelle parole delle educatrici l'interesse a capire, scoprire - a partire dalle condotte osservate - altre cose che i bambini potrebbero fare, un atteggiamento che rimanda all'idea dell'educatore-ricercatore che costruisce il sapere pratico sul campo attraverso l'individuazione di problemi che lo portano ad indagare la realtà educativa con competenza riflessiva (Mortari, 2009).

Si conferma il *trend* positivo anche nei commenti che poggiano sulla categoria interpretativa dell'esplorazione dello spazio e degli oggetti con il corpo.

Sottolineano che per qualche bambino l'attività principale è stata proprio l'entrare e uscire dalla vasca (anche grazie alla dimensione ridotta): “comunque la vasca era più bassa [...] per cui la visione del mondo” (Ed2). La motricità generale che ha caratterizzato il gioco di alcuni bambini anche nel corso di questa attività viene evidenziata come espressione di una maggior autonomia motoria; con comportamenti colti nella dinamica caratterizzata dalla ripetizione che rievoca la messa in atto di “spettacoli interessanti” (Piaget, 1936): “la B. ha fatto in continuazione questo gioco di dentro fuori, dentro fuori dalla vasca” (Ed4); “oggi tantissimi hanno fatto questo gioco rispetto alla volta scorsa che hanno lanciato molto di più, questa volta in tanti” (Ed4).

Per qualche bambino l'esplorazione dello spazio sembra avere la priorità nei suoi interessi, come ad esempio per un bambino di 14 mesi che “ha iniziato a camminare da poco” (Ed4), ama muoversi (Clearfield, 2004).

Su altri due bambini che non si soffermano dicono che in generale “non si soffermano su nulla” una criticità che sottolineano più volte, ma che non viene discussa. Un tema che si sarebbe prestato ad un approfondimento anche di tipo formativo.

### **5.2.3 Comportamenti sociali tra bambini**

In questo incontro le educatrici verbalizzano alcune situazioni di interazione tra i bambini osservate nel corso della attività, le sottolineano come aspetti positivi, che rilevano con piacere:

“si erano seduti vicino a Y. con S. ed è stato bellissimo perché Y. prendeva la pasta e gliela metteva in bocca e la stava dando. E S. non apriva la bocca” (Ed5).

“perché la baby sitter gli aveva detto di non aprire la bocca” (Ed1).

“Hanno giocato proprio un pochino insieme, nel dargli sta pasta. Poi gliela metteva nei contenitori, nella bottiglia” (Ed5).

Verbalizzano anche una situazione critica, in cui una bambina si allontana dalla attività forse per timore di un bambino un po' irruento; tuttavia non si soffermano a pensare a possibili interventi per facilitare le relazioni tra i bambini.

“A. è venuta all'inizio quando c'erano tanti bambini e secondo me il fatto che ci fosse G. che poi è un bambino bello ingombrante che andava addosso a tutti, nel senso che girava intorno alla sedia e cascava e quindi lei secondo me era un po' così. Poi c'era S., due bambini un po' [...]” (Ed4).

Un importante comportamento sociale sottolineato in alcuni commenti è l'imitazione tra bambini nata a partire dall'osservazione di un compagno ma anche dell'educatrice:

“c'è un momento in cui lui rimane colpito da G., guarda G. e fa qualcosa di completamente differente da lui, cioè tocca la pasta in maniera frastornante, lui lo osserva, continua a fare il suo gioco, quando poi G. si allontana, lui imita G., come imita L. (l'educatrice) nel mettere la pasta all'interno della bottiglia” (Ed3).

Non verbalizzano invece altri episodi di osservazione e imitazione tra bambini che in questa attività si sono sovente verificati, seppur per momenti brevi. Questa categoria continua ad essere poco presente nelle parole delle educatrici, il loro sguardo sembra essere posizionato più sui bambini in relazione alle condotte sugli oggetti o sulla relazione con l'adulto familiare, oppure sul proprio ruolo.

#### **5.2.4 Relazioni tra bambini e adulti familiari**

In questo secondo incontro i commenti delle educatrici su aspetti relazionali tra bambini e adulti familiari sono pochissimi, connotati positivamente sia nei contenuti, sia nelle tonalità emotive del linguaggio utilizzato.

Vengono evidenziate situazioni tra loro molto diverse che testimoniano l'importante valenza di questi servizi: la variabilità, la flessibilità, la possibilità per ciascuna coppia bambino-adulto di modulare quella distanza o vicinanza che non possono essere definite a priori: ciascuno deve aver la possibilità di trovare ogni volta 'una sua misura', 'proprie modalità e tempi' con cui stare nel servizio.

Viene riferita una situazione osservata in diretta prima ancora di vederla nel video: il 'fare la spola' dalla attività alla tata.

Viene descritto l'andamento positivo di una relazione che evolve verso l'autonomia. Nel clima di tranquillità che caratterizza questa attività, alcuni bambini si sono mossi con molta libertà anche rispetto allo 'sganciamento' relazionale dal loro adulto, come avviene per una bambina di 12 mesi che, a differenza della attività precedente in cui non accettava che la nonna si allontanasse anche solo per poco (ad esempio per prendere il fazzoletto dalla borsa), in questa seconda attività rimane tranquilla a giocare anche se la nonna si sposta:

“sono molto più sicuri, vedo Mi. che è più sicura come bambina” (Ed2)

“sì, non piange più se la nonna si allontana” (Ed2)

“lei ha passato un momento, un periodo dove la bimba proprio piangeva. Se lei si allontanava lei piangeva come una matta. [...] Ed era molto soddisfatta la nonna” (Ed5)

“no la nonna era molto contenta oggi” (Ed4).

Dell'argomentazione sopra riportata, un aspetto degno di nota è il rimando positivo dell'adulto sul maggior coinvolgimento della bambina nel gioco, un esempio che sembra molto distante da quanto sottolineato dalle educatrici nella fase esplorativa della ricerca.



Ma c'è anche qualche bambino che non ha partecipato a questa seconda attività, a differenza di quanto avvenuto la volta scorsa. È il caso di A. che questa volta è rimasta vicino alla sua mamma. Riecheggiano in questi commenti aspetti della teoria dell'attaccamento in particolare l'idea di distanziamento tra il bambino e l'adulto non segue un andamento lineare, l'attaccamento infatti si può riattivare in alcune condizioni relazionali, in questo caso le educatrici fanno riferimento alla gravidanza della mamma.

È molto interessante la flessibilità che si coglie nei commenti delle educatrici nel rilevare la possibilità per ciascuna coppia bambino-adulto di modulare di volta in volta la 'misura' della prossimità o distanza:

"A. è stata fuori" (Ed4); "la mamma è incinta adesso e lei era molto attaccata alla mamma e oggi voleva starle in braccio, infatti anche lei diceva "e adesso guai, indipendentemente dall'adulto perché potrebbe esserci anche mio marito però lei vuole stare sempre in braccio, più vicino, più coccolata" (Ed5).

Parlando di quanto i bambini possano essere distratti dagli eventi sociali, come ad esempio lo smarrimento di una bambina di 12 mesi che dopo aver giocato a lungo cerca la sua mamma che nel frattempo si trovava in giardino, l'educatrice che ha portato la bambina dalla mamma sottolinea un aspetto importante del loro ruolo: la regia della attività da parte delle educatrici stesse "secondo me una di noi riesce a stare fissa nelle situazioni" (Ed5).

## 5.3 Terzo Incontro

### 5.3.1 Il contesto fisico: spazi e materiali, oggetti

È nuovamente sul tema del contesto fisico che le educatrici si interrogano e si confrontano a più riprese su aspetti (funzionalità e adeguatezza) ritenuti più appropriati ed efficaci a sostenere l'attenzione e i processi di conoscenza dei bambini; la discussione porta ad esplicitare diversi punti di vista e a confrontarli con ciò che osservano, quindi quella che qui sembra emergere è una discussione molto ancorata alle sequenze video osservate che, da un lato alimentano la riflessione e dall'altro costituiscono un ancoraggio, un testo a cui tornare per confrontare le diverse idee, le diverse ipotesi. Una valenza formativa interessante in un gruppo educativo in cui forse è presente ancora molta 'pedagogia implicita'.

In questo senso l'osservazione dei videoclip sembra essere una occasione per dipanare la ricerca di una coerenza tra gli obiettivi educativi individuati e gli interventi attuati: porta ad esplicitare motivazioni, significati differenti e ad esplorare diverse ipotesi. Nello specifico, le educatrici discutono su questioni 'didattiche' relative a materiali e oggetti: quali lasciare e/o quali togliere e l'ordine con cui proporli.

Una prima discussione è relativa al tappeto posto alla base del luogo della attività, di cui le educatrici avevano discusso anche la volta precedente a partire dalla constatazione che, essendo morbido, non facilita gli spostamenti dei bambini che tendono infatti a perdere l'equilibrio. Nel corso del *focus group*, le due educatrici che hanno allestito il *setting* e hanno deciso di lasciare il tappeto, hanno motivato alle colleghe questa scelta: da un lato non avevano un'alternativa soddisfacente e dall'altro non lo hanno ritenuto così negativo, anche rilevando che per alcuni bambini questo equilibrio instabile - provocato dal fatto di sprofondare - poteva essere un elemento divertente: "è stato solo nella fase iniziale e poi i bambini una volta che si sono seduti e hanno giocato anzi, è stata l'occasione perché si

ribaltassero, si rotolassero sul tappeto morbido, per cui io gli ho detto ‘dal mio punto di vista lo lascerei così per cui l’hanno rimesso’ (Ed4).

Le educatrici sembrano implicitamente riferirsi, come *background* condiviso, alla pedagogia di Loczy: per la libertà di movimento del bambino - presupposto fondamentale per “una crescita libera e autonoma” - viene sottolineata l’importanza della “*qualità della superficie*” (Pikler, 1988: p. 45) che dovrebbe essere rigida al fine di agevolare i movimenti dei bambini, in particolare nell’età considerata in cui hanno da poco iniziato a camminare, hanno generalmente (quindi al di là delle differenze individuali che possono essere notevoli) un equilibrio instabile come ben esprime il termine inglese *toddler*.

Una seconda discussione si concentra su interventi finalizzati ad allestire un *setting* mirato, ‘pulito’ da tutto ciò che può costituire fattore di distrazione che evoca riferimenti teorici noti (Montessori) o riconducibili anche a suggerimenti derivanti dal *design* in ordine al lasciare l’essenziale e togliere il superfluo (Maeda, 2006) per rendere lo spazio più leggibile; in specifico discutono sull’opportunità di togliere i giochi già presenti sul tappeto dove verrà allestita l’attività al fine di ‘ridurre’ possibili fonti di distrazione; dunque interventi diversi ma che hanno in comune l’intento di focalizzare l’attenzione dei bambini, una funzione di *scaffolding* indiretto (Wood *et al.*, 1976).

Viene sottolineata la flessibilità di un intervento di riordino che si è modulato in base a quello che stavano facendo i bambini: attuato con l’accortezza di non togliere i materiali che i bambini stavano usando, dando loro in tal modo il tempo di terminare il gioco; la flessibilità con cui è stato attuato questo intervento lo pone al di fuori di una logica *on-off*; un aspetto sul quale le educatrici si confrontano è infatti come coniugare l’obiettivo di focalizzare l’attenzione dei bambini sull’attività senza precludere altre possibilità:

“c’era qualcuno che stava giocando con quei giochi e quindi avete aspettato il momento giusto per toglierli” (Ed1);

“mi sembrava brutto sfilarli - anche perché ho detto: ‘se porto una cosa nuova i bambini spostano l’attenzione’ e a quel punto gli porti via quello - anche perché non credo che l’obiettivo sia che tutti i bambini debbano fare quel gioco e quindi gli porti via tutto il resto” (Ed4).

Il riordino in questa situazione si colloca in una fase di transizione dal momento della merenda a quello della attività e svolge anche un’altra funzione: segnala ai bambini e ai loro adulti che qualcosa si sta concludendo per lasciare il posto ad una nuova proposta.

La discussione esplora aspetti affini, l’intento di mantenere l’attenzione dei bambini sulla attività diventa oggetto di confronto tra due possibili scelte educative: lasciare oppure togliere i materiali contenuti stabilmente nei mobili presenti nell’angolo in cui viene proposta l’attività; le educatrici, in questa terza volta in cui propongono l’attività con la pasta, hanno scelto di toglierli e hanno osservato che i bambini hanno usato lo spazio rimasto vuoto per fare altri giochi; la discussione si articola quindi a partire dalla considerazione che questi materiali da un lato sembrano essere fonte di distrazione, dall’altra il toglierli crea l’opportunità per fare giochi nuovi anche se non inerenti alla attività con la pasta: ad esempio le caselle di un mobile svuotato diventano per un momento lo spunto per giocare a nascondino, o attraversarle come un tunnel:

“c’erano dei bambini che giocavano a vedersi da una parte e dall’altra, è un bel gioco” (Ed5).

“è un gioco anche quello” (Ed4).

“al di là che tu hai tolto il cestino, però loro hanno fatto un altro gioco che era quello del cucù attraverso il buco. Per cui secondo me, se un bambino non ha voglia o non è interessato a quel materiale, prende un altro gioco, sono tutti bambini che si spostano” (Ed4).

L'incremento della capacità di muoversi nell'ambiente, porta il bambino ad esplorare lo spazio e le opportunità presenti; in questo caso assegnando agli arredi un uso non funzionale - anche se non sembra essere questa l'intenzionalità dei bambini, piuttosto si potrebbe dire che 'il mobile vuoto' diventa una *affordance* (Gibson, 1979) per giocare a nascondino, un gioco che quando fatto tra bambini assume un'importante valenza sociale tra pari, anche per la necessaria assunzione di un ruolo attivo - ad esempio nella alternanza dei turni - da parte di entrambi i partecipanti, ai fini di "un gioco sincronizzato" (Bruner e Sherwood, 1976). L'attraversare il vano di un mobile che, come quello in questione è dimensionato al corpo del bambino, è anche un'occasione per 'misurare' le cose nello spazio attraverso il corpo, e specularmente è un 'prendere consapevolezza' delle dimensioni, dei limiti del proprio corpo.

La funzione comunicativa che lo spazio svolge con un linguaggio analogico richiede, in un contesto educativo, di scegliere intenzionalmente i messaggi che dovrebbe veicolare, coerentemente agli obiettivi individuati, seppur senza la pretesa di ridurre completamente all'intenzionalità educativa la 'potenza' comunicativa dello spazio e degli oggetti: il "rendere lo spazio neutro" - come dice l'educatrice nel commento sotto riportato - che da un lato esprime un obiettivo, dall'altro è un'operazione impossibile, forse nemmeno auspicabile: gli interessi, le interpretazioni dei bambini, spesso e per fortuna, eccedono gli intenti degli adulti e, proprio negli spazi residuali tra l'intenzionalità pedagogica e ciò che accade nella pratica si situano spesso suggerimenti e suggestioni di altre possibili attività da proporre anche in altri momenti, a partire dalle interpretazioni dei bambini:

"alla luce di quello che si diceva prima, del rendere lo spazio neutro, è anche vero che se un bambino è interessato ci sta, ma altrimenti 'si fa portar via dalle cose' [Questa suggestiva metafora è evocativa della forza attrattiva che gli oggetti hanno sul bambino, come dice Vigotskij]. Banalmente abbiamo spostato gli attrezzi, ma gli attrezzi sono diventati fonte di gioco e di distrazione [In questo commento viene anche sottolineata la potenziale pervasività del gioco, che come in questo caso, non è tanto determinato dall'oggetto in sé ma da funzioni di volta in volta attribuiti dai bambini]. Come dire: ogni cosa per i bambini può diventare fonte di gioco" (Ed4).

Ritorna a più riprese il tema del gioco con gli oggetti che verrà approfondito nel prossimo paragrafo.

Emerge quindi che, dalla osservazione dei video, le educatrici traggono spunti per riflettere e confrontare in modo sempre più sistematico i loro obiettivi con i comportamenti dei bambini, non sempre prevedibili, non uguali per tutti e, a partire dai quali, le educatrici individuano diverse scelte possibili. In questo senso emerge un atteggiamento di ricerca nell'individuazione di interventi sullo spazio e i materiali adeguati agli interessi dei bambini: "bisogna vedere il fine dell'osservazione" (Ed2).

Un altro aspetto che impegna le educatrici in una discussione articolata riguarda la scelta tra due diverse modalità 'didattiche' relative alle attività: mettere a disposizione oggetti e attrezzi per travasare la pasta da subito, oppure aggiungerli in un secondo tempo allestendo all'inizio solo la pasta nelle vasche.

Di fatto, in questa terza attività le educatrici hanno messo a disposizione dei bambini dapprima le vasche con la pasta, mentre gli attrezzi sono stati posti poco distanti in un cesto sul tappeto, a differenza della prima e seconda attività in cui erano stati collocati da subito nelle vasche insieme alla pasta. Questa seconda modalità (che non pare pienamente condivisa da tutte le educatrici) sembra essere attuata per 'provare' e 'vedere cosa succede'.

Riemerge quindi una questione già discussa nella fase esplorativa della ricerca: dal punto di vista formativo, il video sembra confermarsi come strumento e metodo per verificare l'adeguatezza di idee diverse presenti nel gruppo, forse non esplorate e confrontate fino in fondo e affrontate a più riprese in questo percorso di ricerca-formazione.

La discussione e il confronto sembrano riconducibili alle esperienze pregresse delle educatrici, in particolare quelle del nido:

“se questo può essere utile però nella mia esperienza di lavoro, noi all'inizio quando davamo i contenitori con tutto il materiale, le prime volte [...] solo con il materiale” (Ed4).

“la conoscenza del materiale, dopo di che, a seconda di come reagivano, a seconda dell'età del bambino [...] cominciavamo ad introdurre dei contenitori per fare i travasi. Se i bambini sono particolarmente piccoli i contenitori li porti più tardi, se i bambini sono più grandi i contenitori li fai arrivare prima perché l'interesse per il materiale svanisce un po' prima. Questa è l'esperienza che io ho fatto all'interno del nido. Se tu porti a dei bambini che hanno tra i 2 e 3 anni dei contenitori così, solo con la pasta, la terza volta che li porti cominciano magari a lanciarla perché perdono l'interesse sul materiale, allora il contenitore, la bottiglia, il cucchiaino o chi per esso ricarica e allora magari ci giocano per altri due mesi, invece prima solo tre volte perché il materiale dà adito a fare altre cose” (Ed2).

I criteri con cui proporre i materiali in successione delineati in questo commento, sembrano riferirsi al percorso dall'esplorazione dell'oggetto in sé alla scoperta e invenzione di possibili relazioni tra oggetti rintracciabili nelle funzioni educative delle proposte del Cestino dei Tesori e successivamente del Gioco euristico (Goldschmied e Jackson, 1994), che richiamano la traiettoria dal comportamento esplorativo al gioco delineato nello studio di Hutt (1966). Nel corso di questa discussione, una riflessione *sulla* azione esplicita una riflessione *in* azione (Schön, 1987):

“la volta scorsa [...] quando abbiamo portato la pasta io ho messo gli attrezzi e lei giustamente aveva detto ‘mi sarebbe piaciuto vedere come giocavano i bambini con la pasta senza l'aggiunta delle cose’ [...] allora li ho tirati via e gli ho detto: ‘ok te li lascio qui, valutate poi voi’ ” (Ed4).

“volevo vedere appunto, quando tu gli dai il materiale ad un bambino vedi che cosa fa prima su questa cosa, poi dopo per cambiare il gioco, per dargli più stimoli a quel punto inizi a dargli il contenitore piuttosto che le altre cose” (Ed5).

Quindi, anche se dal punto di vista della coerenza del percorso non aveva forse molto senso fare questa proposta al terzo *step*, è stato interessante per le educatrici poter verificare attraverso l'osservazione video gli effetti delle loro diverse idee sulla progressione della proposta.

Questa discussione sembra confermare la valenza formativa del video e dei *focus group* svolti in questo percorso, per la possibilità offerta alle educatrici di dipanare domande di ricerca, teorie ricorrenti nel gruppo; in particolare per l'andamento ricorsivo che ha caratterizzato questo percorso: pensare un'attività, proporla, osservare i bambini in azione e successivamente la possibilità di avere un tempo e uno spazio di confronto mediato dal video, fare una nuova proposta e ricominciare, porta il gruppo a esplicitare, argomentare discutere, confrontare scelte e idee educative-didattiche, teorie sui bambini, sui processi di conoscenza.

Diversi commenti in questo incontro mettono a confronto ciò che ciascuna di loro pensa che un bambino possa fare a quest'età e, in connessione a ciò, quali sono gli interventi adeguati dell'educatrice rispetto alle modalità e ai tempi con i quali mettere a disposizione oggetti e materiali.

Alla fine, un'educatrice prova a riassumere, a tirare le fila di questa discussione, a delineare una possibile scelta che pare tener conto dei diversi punti di vista e dei riscontri derivati dalle diverse osservazioni in queste tre attività:

“quindi la situazione ideale è: mettere le vasche, mettere il cestino con i contenitori vicino alle vasche in modo da vedere come i bambini [...]” (Ed4).

“servirebbe a noi la prossima volta visto che abbiamo fatto questi passaggi mettere: le vasche, i cestini a loro portata e vedere cosa, senza intervenire e mettere a disposizione uno per uno” (Ed5).

“la prossima volta potremmo fare così” (Ed1).

Pare interessante sottolineare che, dal punto di vista del percorso di ‘indagine’ (Dewey, 1939), a questo punto le educatrici sembrano essere arrivate ad una determinazione più articolata e chiara del problema, anche alla luce delle riflessioni su ciò che la traduzione delle diverse ipotesi ha prodotto: alla soluzione delineata a questo punto sono giunte sia con ‘*il ragionamento*’ sia con l’osservazione.

L’importante consapevolezza che non solo il *setting*, ma anche il ruolo dell’educatrice sono importanti per la buona riuscita della attività, aspetto che era stato appena accennato nel secondo incontro, viene ora esplicitato e discusso, forse anche a seguito del bilancio di questa attività alla quale i bambini hanno partecipato meno rispetto a quella precedente. Una discussione articolata prende piede evidenziando un punto cruciale della gestione e conduzione di una attività: la continuità della presenza dell’educatrice, necessaria anche per cogliere esperienze e processi di conoscenza dei bambini, che per essere considerati in tutta la loro portata e potenzialità necessitano di essere colti anche nella prospettiva temporale, sincronica e diacronica:

“non essendo lì non ho visto ma poi voi avete avvicinato il cestino con dentro gli attrezzi o gli attrezzi solo? (Ed4).

“non so come è stato perché io li ho ritrovati già lì [...] sono andata di là a vedere una bimba” (Ed5).

“Però la volta scorsa che poi sono stata lì tutto il tempo [...] anche perché la volta scorsa mi interessava vedere questa cosa del gioco, per cui mi sono messa lì e son stata lì. [...] Questa volta ho detto a loro ‘io sto fuori’ ” (Ed4).

“comunque è importante che gli adulti devono restare là tutto il tempo, come diceva Ed4, non ti devi spostare dal tappeto” (Ed1).

“anche quest’oggi io ed Ed2 abbiamo fatto un andirivieni però quasi fissa la Ed5, è importante ci sia una figura fissa (Ed1).

Questa significativa consapevolezza (verbalizzata anche a microfono spento prima di questo terzo incontro) sulla importanza che le educatrici permangano nella situazione per mantenerne “la regia”, (Musatti e Mayer, 2011; Bove, in corso di stampa) viene quindi ribadita da diversi interventi; si tratta di un aspetto cruciale che questo percorso di ricerca-formazione ha probabilmente contribuito a far emergere, ma che andrebbe attentamente riconsiderato.

Uno snodo formativo importante viene esplicitato a questo punto del percorso: l’importanza della presenza dell’educatrice nel *setting* della attività e il soffermarsi. Tuttavia non viene specificato che sarebbe importante anche la continuità, sia per ‘vedere’ meglio i processi messi in atto dai bambini, sia per fare interventi che rilancino e tengano il filo, anche sul piano relazionale (sia tra bambini che tra bambino e adulto familiare, sia nella loro relazione con i bambini), laddove opportuni.

### **5.3.2 Bambini, oggetti e materiali**

In questa terza attività in cui, come spiegato nel precedente paragrafo, le educatrici hanno scelto di ‘testare’ una modalità ‘didattica’ diversa per vedere i comportamenti e le reazioni dei bambini (ovvero proporre dapprima solamente la pasta dentro le vasche e, solo in un secondo tempo, aggiungere gli attrezzi/oggetti). I commenti sono quasi tutti di

segno negativo (il termine di confronto è con quanto osservato nella attività precedente): si sono soffermati meno bambini, per meno tempo, i comportamenti osservati sembrano essere meno evoluti, meno precisi:

- “c’è meno stare nella pasta oggi, a parte J. che è stato l’unico bambino che è stato tanto” (Ed2)
- “hanno usato meno i contenitori e le bottiglie dei travasi e hanno giocato di più con la pasta. Prenderla, buttarla fuori, rovesciare il contenitore” (Ed2)
- “e perché non glieli abbiamo dati gli attrezzi qua” (Ed4)
- “non erano ancora stati dati?” (Ed2)
- “gli attrezzi erano nell’angolo, non ce li avevano gli attrezzi” (Ed4)
- “infatti il gioco di F. è rovesciare tutto il contenitore della vasca” (Ed5).

Viene sottolineato che il “mettere in bocca la pasta” è un comportamento prevalente in questa attività. Queste considerazioni e riflessioni sembrano implicitamente dire che in questa attività si sono verificate condotte più estemporanee, diremmo con Bronfenbrenner “molecolari”, come il mettere in bocca, il rovesciare la pasta e poi lasciarla. Un’ipotesi è che queste condotte siano meno evolute e forse frutto anche della ‘noia’. Di fatto, sembra verificarsi un gioco ‘meno evoluto’ e viene indirettamente sottolineata l’importanza degli oggetti che possono suggerire al bambino condotte volte a stabilire relazioni, combinazioni ‘tra oggetti’: un “aiutami a fare da solo” (Montessori) offrendo materiali adeguati alle potenzialità.

Viene anche esplicitato che i bambini in questa situazione non sono andati a prendere gli attrezzi collocati nel cestino a una certa distanza dalle vasche contenenti la pasta: “è difficile associare una bottiglia di plastica alla pasta” (Ed2); “senza fare un pensiero, lo fa magari un bambino più grande che ha avuto modo di [...]” (Ed5); “conoscere” (Ed1).

Sembrano dire che l’associazione tra oggetti, laddove non facilmente percepibile, richiede un pensiero rappresentativo che, secondo la teoria piagetiana, i bambini di questa età (dai 12 ai 18 mesi) stanno ancora costruendo, in base all’intelligenza sensomotora che caratterizza ancora il loro pensiero. Una maggior strutturazione percettiva della proposta - in questo caso gli oggetti posti vicini o dentro alla vasca con la pasta - può facilitarli nel “vedere” possibili associazioni, nel percepire come *affordances* (Gibson, 1979) le possibili combinazioni tra oggetti; riecheggia quindi anche l’idea di Vygotskij che, a questa età, sono gli oggetti a “suggerire” le condotte.

Anche nell’incontro precedente, le educatrici si sono confrontate sull’opportunità di mostrare ad un bambino l’infilo nella bottiglia di pezzi di pasta e a questo proposito una educatrice sottolinea:

“come quando ci si chiedeva se era più un gioco di scoperta o di imitazione. È chiaro che qualcuno arriva a scoprire da solo che quell’oggetto li gli può servire, come la volta scorsa che dicevamo ‘ma lei ha visto mettere dentro o mettere fuori da qualcuno o l’ha scoperto?’. Per qualcuno è un gioco di imitazione, magari glielo fai vedere tu e allora lo fa” (Ed4).

A questo proposito è interessante un esempio di gioco proto-simbolico, presimbolico-funzionale che il commento di un’educatrice rievoca implicitamente. Nel video si possono osservare alcuni esempi di queste condotte dei bambini talvolta appena accennate: come delle microevoluzioni che caratterizzano il percorso dal rituale ludico al gioco simbolico (Piaget, 1945; Bondioli e Savio, 1994; Braga, 2005; Braga e Morgandi 2012):

“l’A. si è avvicinata, aveva un suo cucchiaino in mano, si era avvicinata e ha messo il cucchiaino dentro la bottiglietta con cui giocava G., quindi faceva il suo gioco. È rimasta lì così poi io le ho dato un altro contenitore non una bottiglia, un altro, un pentolino e non ha voluto quello e ha ripreso a giocare con la bottiglietta e poi è andata” (Ed5).

Raramente le educatrici verbalizzano queste condotte ludico-simboliche osservando i video. In questo caso l'educatrice vede e commenta un intervento che lei stessa ha messo in atto nella situazione osservata. L'offrire un pentolino alla bambina che sta usando cucchiaio e bottiglia sembra un intervento di *scaffolding* agito dall'educatrice che lo ha commentato: il tentativo di sostenere la condotta ludica offrendo un oggetto per il gioco del 'far finta' con un primo livello di decontestualizzazione (ovvero il livello funzionale), che sembra collocarsi nella zona di sviluppo prossimale della bambina; questo intervento viene forse fatto anche come tentativo di far 'sostare' questa bambina sulla quale, anche negli altri incontri, le educatrici avevano sottolineato: si sofferma poco nel gioco.

Questa situazione si presta anche ad un'altra interpretazione: la bambina A., sembra incuriosita, interessata ad inserirsi nel gioco che sta facendo l'altro bambino e di fatto declina la proposta di un nuovo oggetto offerto dall'educatrice, un intervento intenzionato ad espandere il gioco di finzione della bambina, che tuttavia forse interrompe, sul nascere, l'interazione tra i due bambini; si tratta di una situazione che richiama la funzione dei pari nelle situazioni di gioco di piccolo gruppo in relazione all'uso convenzionale e simbolico degli oggetti. In particolare, come evidenziato da uno studio di Musatti: "l'attività del coetaneo fa emergere elementi di significato del mondo degli oggetti così come l'uso convenzionale di quegli oggetti nella vita sociale quotidiana attribuisce a quegli oggetti un significato specifico." (1993, p. 99).

Di fatto, in questo terzo incontro non si rintraccia nessuna verbalizzazione delle educatrici sulle relazioni tra i bambini, anche se, nelle sequenze video osservate, sono presenti alcuni comportamenti sociali, seppur non di lunga durata. Si nota in particolare nel terzo videoclip un'interazione tra due bambini (J. e B.) visibile 'in primo piano'. Il primo passo per sostenere le relazioni tra i bambini è di riconoscerle.

È probabile che la priorità individuata da questa educatrice sia stata qui quella di sostenere il gioco di A. che, a più riprese, viene descritta come una bambina che si sofferma poco sui giochi, come afferma una collega: "A. è una bambina che si muove tanto ma, in effetti, sui giochi che richiedono di stare un po' lei non ci sta mai e forse oggi la tata è stata un'enormità di tempo al telefono e quindi credo che questa cosa non aiuti A. a stare su una cosa, nel senso che è una bambina che vaga tanto sulle cose" (Ed4). Le educatrici sottolineano l'atteggiamento 'poco presente' della tata come una delle cause della discontinuità del suo gioco anche se non verbalizzano, né sembrano mettere in atto nessun intervento nella direzione di un maggior coinvolgimento dell'adulto familiare con la bambina che sembra richiederlo. Si potrebbe dire, seguendo la Logica dell'indagine di Dewey, che - non problematizzano - questo aspetto, lo colgono come punto critico ma non aprono una discussione su possibili strategie di intervento da attuare, a differenza di quanto accade per altri aspetti - in particolare la riorganizzazione di spazi e materiali - sui quali invece le educatrici si soffermano a discutere e a confrontarsi delineando anche possibili riprogettazioni.

Oltre alla situazione sopra descritta, notano, come se le avessero sempre un po' 'in mente', alcune relazioni bambino-adulto. In questo incontro viene descritto l'andamento positivo - con 'piccoli passi' verso l'autonomia, e un progressivo e sereno distanziamento/sganciamento dall'adulto - attuato/agito da un'altra bambina:

"a me ha colpito Fr.: all'inizio non giocava, era sempre attaccata alle gambe della sua baby sitter, mentre adesso l'ho vista giocare, era proprio impegnata" (Ed1); "finalmente è stata la prima lei a iniziare il gioco, a partire, tra l'altro con la sua baby sitter che è rimasta un po' più defilata. Lei la guardava però era abbastanza tranquilla come gioco" (Ed5).

## 5.4 Quarto Incontro

In questo ultimo incontro sono state osservate alcune sequenze video tra quelle scelte dalle educatrici dopo che avevano individualmente osservato i video integrali relativi a tutte le quattro attività con la pasta. Le sequenze scelte hanno arricchito il ventaglio delle situazioni già osservate poiché sono diverse da quelle già discusse nei tre incontri precedenti. La centratura tematica e l'esplicitazione delle motivazioni alla scelta possono essere considerate una "cartina al tornasole" delle rappresentazioni delle educatrici, rilevabili nei contenuti di quest'ultimo incontro, che consentono di avanzare alcune riflessioni conclusive anche sugli aspetti formativi indiretti innescati da questo percorso. Contestualmente, quanto emerso, apre a piste di approfondimento sul ruolo educativo e sulle esperienze che i bambini possono fare in questi servizi a partire dalla specifica organizzazione spaziale, temporale e dall'architettura relazionale che li caratterizza.

### 5.4.1 Il contesto fisico: spazi e materiali, oggetti

In quest'ultimo incontro non ci sono riferimenti specifici sul tema degli spazi e dei materiali, solo un'ipotesi di introduzione di oggetti diversi a partire da una sollecitazione del ricercatore a considerare anche proposte in continuità con l'attività scelta, ma diversificate per complessità e livello di sfida, nella direzione del sostegno e dell'espansione degli interessi dei bambini. In particolare, lo spunto è stato dato a seguito dell'osservazione di un videoclip in cui un bambino di 12 mesi si sofferma ad osservare i pezzi di pasta che scivolano all'interno di un cesto, a seguito delle inclinazioni diverse che lui stesso fa assumere al contenitore, una sequenza che ripete più volte:

"questa cosa qua ce la dobbiamo segnare" (Ed3).

"lo vedi in altre situazioni, non è uno scivolo, è un contenitore inclinato. Si però è vero pensare che quando noi proponiamo i contenitori è casuale però è vero che uno può dare la cosa grande, la cosa stretta, la cosa che magari ha il collo della bottiglia più stretta" (Ed4).

Le educatrici sembrano accogliere con autentico interesse questo spunto, che in realtà è nato dalla condotta del bambino, a partire dalla quale non sono state suggerite soluzioni sui materiali da adottare. In questo caso, il ruolo del ricercatore (cioè di chi scrive) è stato quello di mettere in evidenza un aspetto che le educatrici non avevano colto.

Ed è stato sufficiente farlo notare, descrivendo quanto veniva osservato, per far cogliere aspetti del processo di conoscenza sotteso alla condotta di questo bambino, aspetti che naturalmente meriterebbero di essere ulteriormente esplorati e approfonditi per coglierne meglio le implicazioni educative e di riprogettazione possibili. Ma ciò che pare interessante sottolineare è che lo spunto dato da un *outsider* ha aiutato le educatrici ad andare oltre le questioni che fino a quel momento avevano affrontato. In particolare l'aspetto 'didattico' che, nella discussione delle educatrici, è sembrato attestarsi sulla modalità e la sequenza con le quali proporre i materiali; mentre non è quasi mai stata posta la questione di una diversificazione dei materiali e oggetti nella direzione di aggiungerne di nuovi, anche a partire da ciò che avevano osservato. Unica eccezione, si rileva nella prima attività quando un'educatrice ha suggerito l'idea di introdurre anche dei tubi di plastica trasparenti per infilare la pasta, quindi una variante più complessa che avrebbe alzato e



diversificato il livello di sfida dei materiali, probabilmente collocandoli nella zona di sviluppo prossimale di parecchi bambini, una possibilità che tuttavia non è stata realizzata.

#### 5.4.2 *Bambini, oggetti e materiali*

In questo *focus* sono presenti interessanti riflessioni e interpretazioni sulle capacità dei bambini, molti dei termini utilizzati si riferiscono a processi cognitivi, ad esempio ricorre l'espressione: "ha capito" dentro descrizioni di processi di esplorazione e scoperta nelle azioni dei bambini con gli oggetti:

"io l'avevo segnato in un'altra questa cosa carina che c'era il barattolo di metallo con la camomilla, era S., e lui per esempio cerca di infilarsi dentro la mano e poi dopo in un'altra situazione guarda la bottiglia e ci infila l'occhio. Come dire: lui capisce che non ci arriva con la mano però ha capito che, cerca di guardarla. Per cui questa cosa rispetto alla difficoltà, questa cosa è finita dentro perché non ci entra la mano, cerca con la mano o con l'occhio di recuperare. Cioè ha già capito che l'oggetto è finito lì e non ce la fa. Anche il loro gesto non è stato casuale, lo buttano dentro e si rendono conto che è successa una cosa" (Ed4).

Le educatrici sono interessate a cogliere sequenze di azioni, interpretano le intenzioni sottese ai comportamenti dei bambini, che posti dentro ad una sequenza acquistano un significato diverso. Il livello di analisi sembra affinarsi. Sicuramente il fatto di avere i video a disposizione e 'un compito' assegnato le ha portate a osservare nuovamente alcune situazioni, scegliendo anche di rivedere parti che volevano approfondire, quindi a beneficiare maggiormente delle potenzialità del video interrogandolo anche con nuove domande e curiosità. Hanno scelto e commentano, come nell'esempio sopra riportato, alcune condotte intenzionali dei bambini, le strategie finalizzate a raggiungere un risultato attraverso tentativi, che a volte si verificano in tempi brevissimi, come nell'esempio di seguito descritto, richiedono un'osservazione microanalitica, attenta e ripetuta per essere colti:

"qua mi ha incuriosito un sacco il fatto che lei prendesse in modo meticoloso la pasta e la mettesse dentro [...] l'ha fatto in modo meticoloso: prendeva i pezzettini, li metteva giù uno alla volta, poi l'ha rovesciato aspettando che cadesse, è stata una frazione perché l'ho rivisto tre, quattro volte per riuscire a vedere bene e nel momento stesso in cui non le è caduto l'ha istintivamente mosso però li muovendola ha capito che sarebbe poi caduta la pasta. Per cui lo guarda, lo rigira e lo muove per far cadere la pasta e la sensazione che ho è che abbia scoperto, che stia sperimentando il fatto che per cadere a volte gli oggetti devono essere mossi" (Ed2).

Osservando i video sono colpite dalle sequenze di condotte che riecheggiano le attività pre-logiche, ad esempio l'inserimento di oggetti uno dentro l'altro, cioè il *nesting* (Sinclair *et al.*, 1982) "c'è un pezzo in cui lui usa molto i contenitori, cioè mette un contenitore dentro l'altro e continua per un po', incastra un contenitore dentro l'altro" (Ed3). O la ricorsività delle azioni (Forman, 1982, p. 115): "oppure c'è un altro pezzo in cui il contenitore è fuori e uno dentro, prende il pezzo di pasta lo mette fuori, poi lo guarda lo riprende e lo rimette dentro" (Ed3). Si tratta di riferimenti teorici di chiara derivazione piagetiana, cui fa diretto riferimento l'educatrice, evidenziando una cornice teorica che sembra informare le idee delle educatrici: "io ho pensato proprio a Piaget e mi è venuto in mente, assimilazione, accomodamento, apprendimento. Il fatto che ripetono continuamente l'esperienza, sai la concretezza che metti dentro attraverso il movimento, il gesto, il tocco. A me quella cosa lì mi è venuta in mente" (Ed3).

Le capacità di cogliere aspetti articolati dei comportamenti dei bambini sembrano emergere anche dai commenti che seguono in cui sembrano emergere in particolare due aspetti connessi e particolarmente interessanti a partire dalle differenze individuali dei bambini, che evidenziano aspetti peculiari sottolineati anche dalla letteratura in riferimento ai bambini nel secondo anno di vita: da un lato l'idea di bambino interessato soprattutto ad esplorare lo spazio, quindi con condotte prevalenti di movimento, dall'altro, a partire da questa rappresentazione, quest'educatrice si dichiara "colpita" dal cogliere come la creatività possa realizzarsi anche in attività che si realizzano in spazi contenuti.

"tornando alla sicurezza mettersi dentro un contenitore dentro dà sicurezza" (Ed1)

"la cosa che mi colpisce, anche J. è uno che sta fermo si è infilato lì nel contenitore non è che ha fatto chissà cosa però io lo vedo come un bambino creativo. L'osservazione che ho fatto su un bambino come S. che si è mosso tantissimo, non l'ho vista così creativa come quella di J., però ci ho visto delle altre cose. Lui fa delle cose che ti colpiscono, S. fa altre cose che sono più indicative di un modo di essere di un bambino. (Ed3)

"sì, sì, infatti a me viene in mente che ci sono bambini che investono tanto lo spazio e bambini che in uno spazio più piccolo, il suo spazio, ma come quello di F. è delimitato però in quel metro quadro loro tutto quello che possono fare lo fanno" (Ed4)

"chi gioca in modo preciso e chi va" (Ed4).

Ci sono esempi di condotte 'più complesse' che ora vengono osservate e che prima non erano state colte, ad esempio l'infilare un maccherone dentro l'altro: "si vede che cerca di infilare il maccherone dentro l'altro" (Ed4). Una condotta che richiede una coordinazione oculo-manuale più competente rispetto, ad esempio, all'infilare la pasta nella bottiglia, e che non era stata colta nell'osservazione dei videoclip proposti nella prima attività. Si tratta di un esempio che, dal punto di vista didattico, può offrire spunti per implementare l'offerta di materiali nella direzione di sfide livellate alle capacità dei bambini.

Questi esempi sembrano nel complesso confermare il valore del gioco come evidenziatore di apprendimenti secondo la lezione di Vygotskij laddove sottolinea che "nel gioco il bambino è sempre un palmo più avanti".

Questa condotta viene anche collegata dalla stessa educatrice alla dimensione della memoria dei bambini su eventi ed esperienze precedenti:

"rispetto alla memoria avevo visto che lì due volte fa un'altra cosa [...] lei cerca di mettere un maccherone dentro l'altro, e a distanza di tempo [...] come se si ricordasse del gioco precedente" (Ed4).

"come se si fosse ricordata, che ci avesse già provato a fare questa cosa" (Ed4).

La dimensione del tempo richiamata dal tema della memoria, emerge anche in relazione alla durata della attività dei bambini, che pare evidenziare - come già sottolineato - uno scarto tra aspettative e ciò che osservano, una constatazione accanto allo stupore: "il Fr. è stato lì tanto" (Ed4).

Torna nuovamente il tema dell'età dei bambini in relazione alle loro condotte; l'aspetto interessante sembra essere l'attenzione delle educatrici all'età cronologica dei bambini, come riferimento 'oggettivo' con il quale confrontare le loro idee sulle competenze dei bambini: "lui è piccolo però, eh, non ha fatto ancora l'anno [...] E mi è venuta in mente questa cosa dell'età, infatti ho detto: 'devo andare a guardare l'età perché lui è piccolo'" (Ed5).

La durata della attività viene collegata all'interesse unito al piacere, due dimensioni che caratterizzano il gioco: "poi probabilmente ci sono anche dei bambini che hanno trovato un grosso piacere in questo tipo di attività quindi sono stati tanto tutte le volte. J., lei, altri un po' meno" (Ed4).

Il tempo viene esplicitato - alla fine di questo percorso - come un aspetto educativo

importante, declinato con diverse valenze che meriterebbero di essere esplicitate maggiormente nei possibili significati contenuti nelle metafore di questo commento:

“per noi è un indicatore fondamentale il tempo, noi lo utilizziamo come elemento d’osservazione, per noi è un segnale. Un bambino che da valore al tempo e un bambino che da un altro valore al tempo ci sta dicendo qualcosa. Ci sono bambini che sfuggono il tempo, bambini che lo riempiono, bambini che lo perdono. È di valore enorme il tempo qui”( Ed3).

Nel riferimento ai bambini che “perdono tempo” potremmo rintracciare l’idea educativa di ‘non sprecare’ il tempo e le potenzialità dei bambini, non certo nella direzione di forzature o pressioni, o di ‘anticipi’ - termine che ritroviamo anche nella (precedente) normativa sui servizi ma concetto alquanto discutibile sul piano pedagogico - quanto nell’idea di progettare opportunità ‘alla loro altezza’ visto che, come emerge anche da questa ricerca, quando si offrono proposte adeguate, poi sono i bambini stessi a sceglierle in base ai loro interessi, impegnandosi, anche per tempi lunghi in processi di scoperta e conoscenza.

A partire dall’osservazione di un singolo bambino - metodo scelto autonomamente da alcune educatrici, probabilmente a partire da domande, interessi, dubbi - le educatrici colgono l’evoluzione positiva di alcune situazioni. Ad esempio su una bambina che ritenevano non si soffermasse sui giochi (cfr. ministoria n. 1), ora individuano situazioni nelle quali la bambina gioca a lungo nel corso di un’interazione con l’educatrice. Interessanti i termini usati nel commento che segue: “sembra” vs. “in realtà” che possono essere interpretati come evidenze di una dimensione riflessiva e di revisione delle proprie rappresentazioni sulla bambina: “mi sono fermata su O. che passa, va prende il carrello, è una cosa che [...] perché O. sembra che non abbia giocato con la pasta. In realtà ha giocato in un suo modo, perché ha giocato tanto con Laura” (Ed5). Anche l’espressione: “ha giocato a suo modo” sembra rimandare all’idea che talvolta i bambini hanno modi diversi da quelli più prevedibili di ‘stare’ nella attività.

Colpisce che il ruolo dell’educatrice, di ‘partner’ del gioco, venga citato, ma non sottolineato nella sua possibile portata educativa; ovvero non innesca nessuna riflessione sull’ipotesi che forse la bambina si è soffermata a giocare più a lungo proprio perché l’educatrice ha giocato con lei.

Un’educatrice ha scelto una sequenza video relativa ad una situazione di gioco simbolico (o protosimbolico) - rilevando quindi una dimensione del gioco fino ad ora non sottolineata - nella quale l’intervento della collega è di sostegno e ampliamento a questa forma di gioco che, secondo la letteratura su questo tema, nell’età della bambina osservata, sta emergendo. In particolare echeggia qui l’intervento dell’adulto che promuove il gioco dall’interno (Bondioli, 1996):

“Anche lì sempre sulla bottiglietta c’è un’immagine in cui ci sei tu, l’A., fa il gesto di bere, per cui anche lì utilizza una cosa conosciuta come bere l’acqua ma lei ha dentro tutti i maccheroni. Infatti quando le hai detto ‘Ah, l’hai bevuta tutta?’, nel senso che lei ha sottolineato il gesto... cioè lei ha riproposto il gesto conosciuta” (Ed4).

#### ***5.4.3 Comportamenti sociali tra bambini***

In questo quarto incontro, il tema delle interazioni tra bambini viene individuato come uno dei criteri per selezionare i videoclip da mostrare ai genitori; è per certi aspetti un

esito sorprendente, perché nel corso degli altri tre incontri questo tema non sembra essere stato sottolineato con l'importanza che, invece, ora le educatrici sembrano assegnargli: come se i genitori/gli adulti familiari facessero un po' da 'specchio' attraverso il quale 'vedere' aspetti meno considerati, meno dichiarati, ma probabilmente ritenuti importanti.

“magari un'altra dove c'è Y. e c'eri tu, nella prima osservazione, e si è avvicinato e c'è uno scambio tra loro due e si guardano, tra Y. e tu dici 'guarda ti ha dato'”(Ed5).

“Is. e Y. sono sul lato opposto della vasca e si guardano. [...] La bimba porge a Y. la pasta, lui la lancia un po' di volte in aria e guarda gli spostamenti di Is.” (Ed4).

In contrasto a quanto è fino ad ora emerso, spicca la sottolineatura del ruolo della collega che ha sostenuto e reso possibile l'interazione tra i due bambini, e l'esplicitazione del significato di questo intervento: “per non rompere la comunicazione tra loro due” (Ed2).

Le interazioni tra bambini vengono richiamate anche come criterio per scegliere le sequenze video da mostrare ai genitori in occasione di un incontro. Emergono quindi come un aspetto significativo dell'esperienza dei bambini nel servizio che le educatrici vogliono valorizzare, mettendolo in luce 'agli occhi' degli adulti familiari: “si dicono sempre che durante l'attività non si guardano neanche, cioè non interagiscono tra di loro”(Ed5).

Nello snodarsi della discussione vengono esplicitati anche altri aspetti della competenza sociale tra bambini, come ad esempio il valore educativo dell'imitazione:

“anche su un pezzo dell'imitazione, ho osservato che la Fr. ha imitato J. nel mettere la pasta nel contenitore, anche quella che abbiamo visto prima”(Ed2).

“Mi viene in mente un'osservazione dove eravamo di qua e c'era la B. e J., la cosa di J. che infila e si imitano mentre fanno delle cose” (Ed4).

Interessante anche la funzione di apprendimento assegnata all'osservazione tra i bambini, come aspetto dell'interazione che vogliono mostrare ai genitori e che fino ad ora non era stata esplicitata a questo livello di consapevolezza e chiarezza:

“Se c'è qualcosa dove i bambini imparano osservando dagli altri bambini, perché questa è una domanda che è venuta fuori dai genitori: 'ma dobbiamo fargli vedere noi?' Perché a volte anche se noi non siamo propositivi tra di loro si danno comunque degli strumenti” (Ed2).

Quest'ultima frase sembra quasi evidenziare la scelta di un 'non intervento' nelle relazioni tra i bambini; riecheggia l'idea che la socialità tra pari sia una dimensione 'naturale', che i bambini siano - per citare l'educatrice - “strumentati” per interagire tra loro.

Per contrasto, una educatrice evidenzia una situazione di 'isolamento' di una bambina che si relaziona quasi esclusivamente con la sua tata, seppur all'interno di condotte di gioco. È una situazione che sottolinea una consapevolezza importante: la scarsità di relazioni tra questa bambina con i coetanei.

Emerge il valore della discussione di esempi osservati nei video o evocati per associazione che porta 'alla luce' aspetti sommersi, latenti nei pensieri delle educatrici e che nel corso della discussione sembrano articolarsi e approfondirsi.

Il dato che raramente negli incontri precedenti si rilevino menzioni spontanee di interazioni tra bambini o di competenze sociali tra pari - un *trend* che pare congruente con l'agito osservato nei video (in cui gli interventi delle educatrici volti a favorire le relazioni tra i bambini sembrano essere rari) - suggerisce la necessità di approfondire in ambiti di ricerca e formazione questi temi.

Baumgartner e Bombi (2005) sottolineano come sulla prima infanzia ci sia stato uno sguardo preferenziale “sulle relazioni del bambino con gli adulti, a scapito di quelle con i coetanei”. La socialità, diversamente dalla cognizione, è una dimensione evanescente e il fatto che “non sia stata pensata come oggetto pedagogico favorisce alcuni equivoci. In particolare si ritiene che sia sufficiente mettere insieme i bambini perchè imparino a stare con gli altri”. Ciò sembra implicare l’idea che le capacità sociali dei bambini si sviluppino attraverso l’esperienza con i coetanei, e non necessitino di una pianificazione per essere promossi: l’intenzionalità educativa sembra qui cedere il passo a interventi spontanei (Davis e Degotardi, 2015).

Da questi risultati possono derivare importanti implicazioni per gli educatori che lavorano con i bambini. In particolare, la progettazione e pianificazione di situazioni volte a promuovere il gioco sociale tra bambini nel secondo anno di vita può generare un maggiore coinvolgimento tra coetanei e favorire lo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo.

Stabilire relazioni positive con i coetanei è parte integrante dello sviluppo sociale dei bambini ed è collegato a una serie di risultati a lungo termine sulle competenze sociali.

In un contesto come i CBF, i bambini si vedono una o due volte la settimana, i tempi di frequenza sono diversi da quelli del nido, inoltre sono presenti anche gli adulti familiari che sono per i bambini ‘un partner attraente’ anche per il gioco, sicuramente una dimensione importante che va preservata; tuttavia andrebbe considerata con attenzione l’ipotesi di interventi volti a favorire e sostenere maggiormente la dimensione relazionale tra pari, anche ‘solo’ attraverso l’osservazione.

#### **5.4.4 Relazioni tra bambini e adulti familiari**

Le riflessioni sulle relazioni bambino-adulto contenute in questo ultimo incontro sottolineano l’evoluzione positiva di alcune relazioni osservate nel corso delle quattro attività proposte, come ad evidenziare che l’interesse e l’attrazione verso il materiale rende progressivamente più autonomo il bambino.

Questa prospettiva evidenzia come il lavoro sulla relazione bambino-adulto passi anche da interventi sul contesto, attraverso la proposta di materiali interessanti per i piccoli; si tratta di situazioni nelle quali è possibile riposizionare lo sguardo sulle risorse dei bambini più che sulle preoccupazioni legate al proprio ruolo educativo (un processo che porta a costruire rappresentazioni più ricche e articolate).

Osservare aiuta ad individuare le risorse: è la valenza pedagogica più genuina e importante anche per lavorare con i genitori.

Un aspetto interessante, che spicca per la sua assenza, sono i commenti critici nei confronti degli adulti familiari, molto presenti nei materiali (interviste e *focus group*) della fase esplorativa e che nello svolgersi di questo percorso sono raramente emersi, mentre al contrario, in alcuni passaggi, le educatrici sottolineano la soddisfazione degli adulti per questa attività, per come i bambini vi hanno partecipato con interesse e per tempi lunghi. Anche uno degli aspetti più critici evidenziati nella fase esplorativa - interventi intrusivi nel gioco dei bambini - qui vengono menzionati solo in un paio di passaggi.

Un commento testimonia come i timori degli adulti possano lasciare il posto alla tranquillità a partire da una situazione rassicurante che qui sembra nascere da due condizioni: da un lato il constatare che i bambini sono più competenti di quanto a volte ci si aspetti,

dall'altro la presenza delle educatrici che si sono assunte la conduzione della attività, seppur alternandosi, ha trasmesso agli adulti fiducia sul fatto che la situazione era 'sotto controllo', e ha anche mostrato un esempio di intervento indiretto costituito dall'osservazione:

“quando alcuni di loro che tendono a mettere in bocca, forse perché c'eravamo lì anche noi però all'inizio intervenivano sempre di più, adesso non intervengono quasi più, però hanno capito che se succede, se portano la pasta alla bocca è una cosa che si può controllare” (Ed5).

Un aspetto degno di nota, in questo ultimo commento qui riportato, è l'aspettativa disattesa di un intervento pressante dell'adulto su una bambina: “interessante questo passaggio, posso rivederlo che non ho visto bene? Fr. si gira per guardare il rumore e la baby sitter non è insistente” (Ed2).

Dal punto di vista metodologico, non è forse un caso che questo commento nasca a seguito della necessità di verificare, proprio attraverso la visione ripetuta del video, una discrepanza tra ciò che ci si aspetta e ciò che si osserva: un passaggio che evoca la valenza formativa e di ricerca offerta dallo strumento video che consente di essere visto più volte (Bove, 2009) in un produttivo “perseverare nella videoanalisi” (Goldman e McDermott, 2007).

## 5.5 Discussione sul percorso di ricerca-formazione

Nel discutere i contenuti emersi dagli incontri con le educatrici coinvolte nella ricerca, l'intento è stato quello di rintracciare connessioni tra la riflessione sui temi e quella sulle condizioni (i contesti), gli strumenti e gli accorgimenti metodologici che hanno permesso a questo percorso di tradursi in un'esperienza effettiva di riflessività formativa (utile anche per le educatrici partecipanti), in una prospettiva di ricerca-formazione connessa alla riprogettazione dell'esperienza educativa offerta ai bambini. L'intento che ha orientato la progettazione del percorso è stato quello di coniugare la sollecitazione delle educatrici a osservare i fenomeni da 'un altro punto di vista' - mediata dalla riproposizione video delle pratiche - con la spinta a tradurre questi cambiamenti in nuovi comportamenti, azioni, condizioni che contribuiscono a migliorare i contesti. Si tratta di una condizione che può sostenere modelli formativi innovativi, sostenibili e funzionali alla messa in atto di micro-cambiamenti e di innovazione educativa nei contesti.

Il tentativo è stato quello di mettere a punto un percorso di ricerca e formazione caratterizzato dal coinvolgimento delle educatrici in un processo di revisione critica che, ancorata ad eventi situati nella loro quotidianità professionale, potesse generare possibili movimenti formativi traducibili in movimenti intenzionali di riprogettazione. La delimitazione del percorso in un tempo e su un oggetto definito ha dato una certa sistematicità al processo complesso di riflessione sull'azione e in azione.

### *Il contesto fisico*

Le educatrici si sono soffermate a lungo, soprattutto nel primo e nel terzo incontro, a discutere sul contesto fisico della attività proposta, un ambito che hanno considerato con particolare attenzione anche in termini di pensiero progettuale. La discussione si è infatti focalizzata sull'allestimento del *setting* della attività e, in particolare, su alcuni aspetti 'didattici' relativi al *curriculum* implicito costituito dalla scelta e dalla collocazione dei materiali.

Già nel primo incontro, osservando le sequenze video relative all'attività proposta ai bambini, le educatrici hanno dapprima considerato criticamente alcuni elementi ambientali più generali che distraggono i bambini (ad esempio il rumore, la confusione e il movimento); successivamente - anche attraverso l'osservazione ripetuta delle sequenze video - sono arrivate a considerare e ripensare più nel dettaglio aspetti relativi agli oggetti e ai materiali messi a disposizione per l'attività con la pasta.

È interessante osservare come, con il procedere dell'osservazione (talvolta basata sulla visione ripetuta di alcune situazioni per cogliere meglio alcuni dettagli) e similmente a quanto argomentato nella letteratura sui nessi tra videoricerca e formazione (Tochon, 2007), il tono della discussione si è andato progressivamente affinando. A partire da un primo livello più generico, le educatrici si sono gradualmente focalizzate su alcuni aspetti specifici (che rischiano di sfuggire a uno sguardo meno attento), come i nessi tra oggetti-materiali e condotte esplorative e ludiche o come gli intrecci con le possibilità di scoperta, apprendimento dei bambini, in relazione alla predisposizione del *setting* e delle finalità-obiettivi. Questa attenzione 'selettiva' (in senso positivo) ha incoraggiato un'azione di riprogettazione del *setting*: le educatrici coinvolte hanno progressivamente

individuato uno spazio più delimitato e tranquillo, con l'aggiunta di contenitori e materiali per il travaso; contestualmente, si è avviata una riflessione a più voci sui concetti di ordine, cura, disturbo e distrazione, rispetto a come 'costruire-predisporre-allestire' *setting* di gioco adeguati alle caratteristiche e alle potenzialità dei bambini e delle bambine.

È stata inoltre evidenziata la valenza sociale del contesto fisico, a dimostrazione della attenzione a questa dimensione totalizzante che le educatrici sembrano avere in mente come funzione globale del servizio, e dunque come responsabilità connessa al loro ruolo. Il clima relazionale costituisce infatti una categoria pervasiva del contesto. Le educatrici hanno sottolineato gli effetti positivi scaturiti dalle modifiche introdotte, che hanno portato alla messa a punto di un *setting* più funzionale, adeguato e attraente: nelle loro parole era palese la gratificazione data dal 'vedere' una situazione fluida, di *agio* e benessere per tutti, piccoli e grandi.

È interessante notare come il tema del contesto fisico fosse già emerso anche nella fase esplorativa come 'un tema circolante' nel gruppo e come in questo percorso abbia probabilmente trovato in modo più sistematico lo spazio e l'opportunità per essere affrontato, non soltanto a livello di discussione e confronto - comunque importanti - ma anche e soprattutto, nella prospettiva della riprogettazione, attuata al fine di arrivare a concretizzare delle modifiche e a monitorarle con una certa sistematicità attraverso l'osservazione ricorsiva dei video.

L'ambito del contesto fisico sembra dunque evidenziare un primo 'movimento formativo', che si è tradotto e concretizzato in una progettualità nella fase centrale del percorso (cfr. i paragrafi relativi al primo e al terzo incontro). Nell'ultimo incontro infatti non si rilevano riferimenti specifici al tema degli spazi e dei materiali, un dato, questo, che può essere interpretato come esito della riduzione dell'investimento euristico su questi aspetti educativi che ha lasciato spazio ad altri temi di discussione. Fa eccezione un passaggio degno di nota emerso al quarto incontro: le educatrici ipotizzano - a seguito di una sollecitazione presente nel video e fatta rilevare dal ricercatore - di ampliare, diversificandola, l'offerta di materiali di questa attività. L'aspetto che preme qui sottolineare riguarda il fatto che si tratta di uno spunto offerto da una diversa condotta attuata da un bambino, che, dopo aver esplorato a lungo le possibilità offerte dal materiale a disposizione, ha trovato un modo diverso per utilizzarlo. In questo senso si tratta di un rilancio, un'espansione di interessi e capacità del bambino.

Dall'analisi dei quattro incontri, emerge una focalizzazione in evoluzione 'dal contesto fisico ai bambini': l'adeguatezza della proposta viene, infatti, progressivamente valutata osservando i bambini in situazione, fino all'assunzione - non solo metaforica - del loro punto di vista, come ha detto un'educatrice nel primo incontro "*metterci ad altezza bambino*" (Ed5).

### *Bambini e oggetti*

Le condotte dei bambini con i materiali proposti in questa attività di travaso (pasta secca e contenitori di diverse forme, dimensioni e materia) risultano essere la categoria più dibattuta nel secondo e nell'ultimo incontro. Nello specifico si avverte che le educatrici hanno in mente eventi precisi relativi ai bambini e agli oggetti che hanno osservato già direttamente *in* situazione e ritrovato in parte nei video, mentre, in generale, si coglie un



movimento formativo interessante. Le educatrici coinvolte, infatti, sembrano sviluppare una progressiva attitudine e competenza osservativa, proponendo descrizioni sempre più dettagliate e raffinate, che lasciano trasparire anche una certa soddisfazione-gratificazione: “è per questo che oggi è stato più interessante - afferma un’educatrice al secondo incontro - sono rimasta piacevolmente stupita” (Ed4).

Nel secondo incontro, caratterizzato da un *setting* riprogettato e reso più funzionale, come detto nel paragrafo precedente, le considerazioni delle educatrici sono tutte di segno positivo: giocano più bambini, per tempi più lunghi, con maggior attenzione e concentrazione e i giochi sono più articolati; viene inoltre evidenziata un’evoluzione nel gioco dei bambini.

Nel terzo incontro, durante il quale è stata discussa la terza attività, le educatrici hanno invece scelto di testare una modalità didattica diversa per verificare i comportamenti e le reazioni dei bambini: proporre dapprima solamente la pasta dentro le vasche e solo in un secondo tempo aggiungere gli oggetti. I commenti sono quasi tutti di segno negativo e il termine di confronto è con quanto osservato nella attività precedente: si sono soffermati meno bambini e per meno tempo, i comportamenti osservati sembrano essere meno evoluti e meno precisi. Si tratta di risultati ampiamente condivisibili anche da quanto emerso dall’analisi del video.

Il tema delle condotte dei bambini con gli oggetti ritorna al centro dell’attenzione nell’ultimo incontro, che si concentra in larga misura su questo tema a partire da sequenze video scelte dalle educatrici, evidenziando il loro interesse in questa direzione. Interessanti riflessioni e interpretazioni sulle capacità dei bambini costellano le argomentazioni delle educatrici. Molti dei termini utilizzati si riferiscono a processi cognitivi, ad esempio ricorre l’espressione “*ha capito*” mentre stanno descrivendo processi di esplorazione e scoperta, colgono sequenze di azioni, interpretano le intenzioni sottese ai comportamenti dei bambini.

Dal punto di vista metodologico, le condotte dei bambini con i materiali sembrano dunque essere ‘un banco di prova’ dell’adeguatezza delle scelte educative e *didattiche*.

Un aspetto degno di nota è la capacità delle educatrici di cogliere l’evoluzione delle condotte, mantenendo la continuità dell’osservazione su alcuni bambini. Le educatrici descrivono sequenze di gioco e non solo azioni spezzettate, che rievocano concetti noti come le “attività molarie” (Bronfenbrenner 1979) o le condotte “pre-logiche e pre-fisiche” (Sinclair *et al.*, 1982) che consentono di padroneggiare le relazioni fondamentali tra gli oggetti e le loro proprietà (togliere-mettere, riempire-svuotare, sopra-sotto, ‘collezionare’-raggruppare-separare, spingere-tirare, far cadere-riprendere, infilare, spezzettare). Sottolineano più volte la *perseveranza* dei bambini nel raggiungimento dei propri intenti, nel portare a termine qualcosa; ricorrono frequentemente a termini come “esplora”, “ha scoperto”; nominano la concentrazione, come atteggiamento con il quale i bambini stanno nella attività, un’opportunità, questa, favorita probabilmente anche da un contesto tranquillo che permette ai bambini di attualizzare le loro potenzialità e riconosciuta dalle educatrici come condizione che favorisce processi di apprendimento.

Alla luce di queste considerazioni, è possibile rilevare che i processi evidenziati dalle educatrici esemplificano esperienze significative che alcuni bambini hanno fatto in questo percorso.

Nelle argomentazioni delle educatrici ricorre il riferimento implicito alla traiettoria “dalla esplorazione al gioco” delineata da Hutt (1981) e ripresa da Goldschmied nella

messa a punto di alcune importanti proposte educative, molto usate nei servizi<sup>1</sup>. In connessione a questi riferimenti, le educatrici discutono e si confrontano sull'idea che il bambino non vada guidato né da un materiale strutturato (come emerge ad esempio dalla discussione contenuta nella Ministoria n. 1), né da interventi di *modelling* ritenuti troppo 'indirizzanti', che rischiano di limitare la spontaneità e la creatività del bambino.

Sono emersi, in queste discussioni, riferimenti impliciti alle teorie sui processi di conoscenza dei bambini, alle strategie che mettono in atto per risolvere problemi (ad esempio 'per prove ed errori') e come arrivano a scoprire modalità nuove (Bruner *et al.*, 1956; Piaget, 1936; Vygotskij, 1978; Bjorklund, 1990). Le educatrici si sono poste la questione se quello che i bambini fanno con gli oggetti è l'esito di processi che muovono 'dall'interno verso l'esterno' (una concezione evocativa delle teorie piagetiane e montessoriane per cui è il bambino "da solo" - per usare una espressione delle educatrici - che scopre e conosce), o 'dall'esterno verso l'interno' (una concezione più vicina alla teoria sociocostruttivista dato che in questo caso - dicono le educatrici - il bambino imita qualcosa che ha visto fare da altri). Una questione che pare sottesa a queste riflessioni è la creatività, che, nei timori delle educatrici, rischia di essere contaminata dall'esposizione a *modelli*, a soluzioni che 'chiudono' il processo di ricerca del bambino. Questi aspetti si possono leggere riferendosi, tra gli altri, a Vygotskij, laddove sostiene che la creatività non è sganciata dalle conoscenze, al contrario: più si conosce e più si può essere creativi (1933).

Si tratta di questioni più volte dibattute a partire da idee diverse che circolavano nel gruppo, benché agli inizi non così chiaramente definite ed esplicitate, che si sono però andate via via dipanando e sono state oggetto di una sperimentazione che, pur non sistematica, ha ingaggiato molto le educatrici, portandole a chiarire meglio alcuni aspetti.

All'interno di queste rilevanti questioni, che rimandano alle teorie e che si sarebbero prestate ad essere riprese in un percorso meno limitato nel tempo, è stato possibile riscontrare un cambiamento nelle cornici epistemologiche evidenziato da alcune metafore: il passaggio dal "bambino sensoriale" (citato nel primo incontro) al "bambino scienziato". Quest'ultima espressione è emersa al secondo incontro a partire da quanto osservato, in particolare, su J., un bambino di 12 mesi (cfr. la Ministoria n. 3) e ripresa ad esempio nella descrizione di una sequenza associata al termine "sperimentazione" attribuito alla attività di un bambino. Questa è sembrata quindi essere una chiave interpretativa che 'circolava' nel gruppo. Di fatto, molti dei riferimenti teorici che echeggiano nelle parole delle educatrici, in relazione alle condotte dei bambini con i materiali, sono di chiara derivazione piagetiana, una delle letture che sembra informare le idee delle educatrici.

Ciò che, invece, non emerge mai dalle considerazioni delle educatrici sono riferimenti al gioco proto-simbolico, sebbene ne siano presenti accenni nelle manifestazioni tipiche, ad esempio del rituale ludico (Piaget, 1945). Anche quando verbalizzano condotte interpretabili con queste lenti teoriche, non vanno oltre il livello descrittivo: "metteva più in bocca la bottiglia" (Ed4).

In molte proposte educative per i bambini, al nido o più in generale nei servizi dell'infanzia, è sottesa un'interpretazione, talvolta riduttiva, della teoria piagetiana, che evidenzia una concezione dello sviluppo che procede per stadi caratterizzati da competenze cognitive progressivamente più complesse. Da questa concezione rischia di derivare un

---

<sup>1</sup> In particolare la proposta del Cestino dei tesori e il gioco euristico, attraverso cui un bambino arriva prima a conoscere le proprietà percettive del materiale in sé e solo in un secondo momento mette in relazione il materiale con gli altri oggetti/artefatti.

ruolo semplificato dell'educatore, mentre un'interpretazione piagetiana più estesa considera che i bambini devono soprattutto 'apprendere ad apprendere' (Musatti *et al.*, 2014).

Il tema "piccolo-grande" è risultato ricorrente nelle parole delle educatrici. Ad esempio si sono chieste se, e quanto, i materiali proposti fossero adeguati all'età dei bambini, un criterio di base consueto per la progettazione educativa, che ha prodotto un risultato formativo interessante: le educatrici, osservando, si sono 'rese conto' che anche i bambini più piccoli hanno ampiamente utilizzato i materiali offerti, con tempi di attenzione di cui si sono stupite. L'aspetto che qui va sottolineato è che l'osservazione dei video ha rappresentato un'opportunità per 'ricalibrare' le idee sulle abilità e le competenze dei bambini, talvolta sottostimate, come emerso anche nella fase di esplorazione della ricerca. Questo elemento accomuna le idee delle educatrici a quelle dei genitori, seppur con accenti e sfumature diversi, a conferma della letteratura: le idee degli adulti sui bambini sono a volte orientate da "una mappa cognitiva estremamente semplificata" (Ponzo, 1990, p. 42).

Spicca la sottolineatura delle capacità dei bambini promosse da un *setting* tranquillo e protetto dalla confusione, garantito anche dalla regia delle educatrici: diversi bambini hanno agito condotte articolate in sequenze sui materiali a disposizione, mentre 'il mettere in bocca' la pasta - un comportamento che gli adulti temevano si sarebbe verificato, proprio in considerazione che i bambini erano piccoli - si è manifestato più raramente.

Queste considerazioni sembrano confermare che l'osservazione di competenze in atto contribuisca ad una revisione delle rappresentazioni nella direzione di un progressivo allineamento alle effettive capacità dei bambini. Va precisato che la brevità del percorso non ha consentito di verificare quanto questi cambiamenti si siano sedimentati nel tempo, tuttavia, poiché sono emerse in modo ricorrente, possiamo considerarle delle modificazioni di cornici interpretative (Mezirow, 1991) sollecitate da questo percorso.

### *Relazioni tra bambini*

Le educatrici, nel corso di questi quattro incontri, non hanno parlato molto delle relazioni tra bambini, è stato registrato un numero ridotto di commenti rispetto alle altre categorie considerate. Le interazioni tra bambini (al centro di alcune sequenze video) sono state commentate con accenni relativi a comportamenti sociali (sguardi, imitazione, scambi, negoziazioni o conflitti) senza tuttavia innescare una discussione, come invece è accaduto per altri temi: vengono colte come aspetti gradevoli da osservare, che accadono in modo spontaneo, affidate quindi alla "socialità naturale" (Baumgartner e Bombi, 2005).

L'osservazione tra bambini, quando intercalata al gioco, è stata a volte interpretata in un'accezione negativa, come distrazione: la priorità sembra essere accordata alla concentrazione sulla attività. In questo senso l'attenzione viene intesa su una linea di continuità e non come intercalata da attenzioni al contesto che possono avere una funzione rigenerante.

Si colgono qui interpretazioni poco allineate alla letteratura su questi temi. Infatti, le attività dei bambini, anche quelle che sembrano più specificamente deputate allo sviluppo di competenze cognitive, possono - soprattutto quando organizzate per piccoli gruppi, in un *setting* dalla configurazione circolare come quello proposto dalle educatrici in questo percorso - promuovere interazioni e competenze sociali tra bambini, in particolare la

capacità di condividere sequenze di gioco progressivamente più complesse e i significati sottostanti (Musatti *et al.*, 2014; Stambak *et al.*, 1983).

Alcune considerazioni sulle competenze sociali tra bambini emergono, per associazione (quindi come descrizioni di ricordi e non di ciò che osservano nel video), in riferimento ai genitori: ad esempio, le educatrici ritengono che i bambini sono capaci di gestire le contese e possono avere un ‘maggiore margine di negoziazione’ se gli adulti sono impegnati a parlare tra loro (diversamente i genitori tendono ad intervenire in quanto ritengono i bambini incapaci di ‘cavarsela da soli’). Tuttavia, è degno di nota il fatto che, osservando la sequenza documentata e discussa nella ministoria n. 2, non colgano il lungo intervento di *scaffolding* attuato dalla mamma presente, che sostiene e media la relazione tra i due bambini.

Quindi se si considera la scarsa focalizzazione delle educatrici sulla socialità tra bambini fin qui emersa, colpisce, per contrasto, che alla fine del percorso abbiano individuato proprio le interazioni tra pari come ‘criterio’ elettivo per la scelta dei video da mostrare ai genitori in un incontro che si stava organizzando.

Alla luce di queste considerazioni, pare possibile sostenere che, in questo percorso, le interazioni tra bambini sono ‘nella mente’ delle educatrici, ma non emergono come oggetto di intenzionalità educativa.

Nella fase esplorativa sono emerse come aspetto ‘critico’ quando ne hanno parlato senza osservare i video. Nelle interviste infatti hanno fatto riferimento soprattutto a contese e conflitti mentre, quando osservano i video, in cui peraltro ad eccezione di un caso non si registrano situazioni conflittuali, si stupiscono nell’osservare interazioni positive tra bambini: vengono colpite da aspetti discrepanti rispetto alle loro stesse rappresentazioni.

Come dato di contesto, è interessante sottolineare che, nel corso di tutte le videoregistrazioni realizzate (quindi quasi 37 ore di video realizzati in 16 giornate diverse nei 4 servizi coinvolti), non si osservano situazioni conflittuali tra bambini, se non sporadicamente e comunque per brevissimo tempo. Le rare contese registrate sono state risolte autonomamente dai bambini, spesso all’insaputa degli adulti. Quindi, per quanto osservato in questi servizi, le relazioni tra piccoli sono caratterizzate da una socialità positiva.

Tra gli altri, un comportamento sociale poco ‘visto’ è l’imitazione tra bambini, sebbene nei video non manchino esempi a riguardo. L’analisi dei materiali della fase esplorativa ha evidenziato che i genitori colgono maggiormente questo aspetto rispetto alle educatrici, le quali tendono a ridimensionare molto la presenza di questo fenomeno tra bambini, forse perché guidate da un’idea di bambino ancora ‘egocentrico’ nel secondo anno di vita.

Nei video si osservano scambi tra bambini di diversa intensità e articolazione (sguardi, talvolta condivisioni, o tentativi di collaborazione con esiti diversi). Si tratta di fenomeni che nel corso delle attività, con alcune eccezioni, sono avvenuti con modalità ‘silenziose’, brevi ma intense, a conferma della letteratura tematica specifica sull’età considerata (Howes e Ritchie, 2002; Mueller e Lucas, 1975; Mueller e Vandell, 1979; Musatti, 1993). Il primo passo per sostenere le relazioni tra i bambini è il riconoscerle, il saperle osservare.

Le relazioni tra bambini sembrano quindi costituire un ambito che meriterebbe di essere ripreso e approfondito all’interno di percorsi formativi che prevedano anche un aggiornamento sulle teorie e una più puntuale considerazione delle potenzialità dei bambini e dei servizi in ordine a questo importante ambito di sviluppo.

I commenti delle educatrici sugli adulti familiari sono emersi in misura contenuta nel primo incontro, per poi decrescere nei tre successivi, parallelamente a un incremento crescente di considerazioni e riflessioni sulle condotte dei bambini. Questo quadro è quindi mutato considerevolmente rispetto a quello emerso dalla fase di esplorazione della ricerca, nella quale invece le educatrici hanno parlato molto degli adulti in relazione ai bambini, spesso con accenti critici. Le argomentazioni relative agli adulti, infatti, erano sovente riferite a interventi intrusivi, poco contingenti, o limitanti dell'adulto sul bambino, in particolare in occasione di attività con materiali sporchevoli o in relazione all'autonomia personale, ad esempio alla merenda.

Colpisce quindi il numero esiguo di commenti critici relativi agli interventi e al ruolo dell'adulto nei confronti del bambino rintracciato nell'analisi di questi quattro incontri di ricerca-formazione, nei quali le educatrici hanno sottolineato soprattutto la soddisfazione degli adulti per l'attività proposta (l'impegno e la concentrazione dei bambini, i tempi lunghi di permanenza, lo 'sganciamento' dall'adulto). Inoltre, i commenti sono stati più descrittivi e maggiormente ancorati alle osservazioni delle sequenze video e riferiti non tanto 'agli adulti familiari' come categoria astratta, ma a situazioni specifiche, spesso riferite al video.

È ipotizzabile che la continuità nell'osservazione dei video nel corso di più incontri, connessa e intercalata alla continuità della proposta ai bambini (elementi dati dalla struttura del percorso), abbia portato le educatrici a 'vedere' di più i bambini. Entrando nel merito dei contenuti, notiamo che le argomentazioni delle educatrici sulle interazioni tra bambino e adulto familiare si condensano in due temi principali: le relazioni e le interazioni di gioco relativamente alla attività proposta.

Tra i due è il tema relazionale bambino-adulto che sembra prevalere. Vengono evidenziate situazioni tra loro molto diverse, che testimoniano il valore e il gradimento di questi servizi: la variabilità, la flessibilità, la possibilità per ciascuna coppia bambino-adulto di modulare quella distanza o vicinanza che non possono essere definite a priori, dato che ciascuno deve aver la possibilità di trovare ogni volta 'una sua misura' con proprie modalità e tempi con cui stare nel servizio.

Le educatrici sottolineano il ruolo attivo dei bambini nelle interazioni con l'adulto familiare, cui si rivolgono come "fonte e oggetto di conforto e affetto" (Mayer, 1985) e come a una "base sicura" (Bowlby). Viene descritto l'andamento positivo di alcune relazioni, che lungo questo percorso evolvono verso l'autonomia: il clima di tranquillità, la continuità e l'interesse verso i materiali di questa proposta hanno probabilmente favorito lo 'sganciamento' relazionale di alcuni bambini dal loro adulto e, nel contempo, un incremento dell'esplorazione.

In questo bilancio positivo, va segnalato un aspetto che meriterebbe di essere ulteriormente indagato: a differenza di quanto avviene per il contesto fisico, laddove rilevano 'aspetti critici' riferibili alla relazione bambino-adulto familiare, le educatrici non avanzano ipotesi di intervento che possano favorire l'evoluzione positiva delle situazioni. Colpisce, infatti, la minore 'problematizzazione' di questi aspetti.

Un'ipotesi interpretativa è che questa tendenza a non intervenire sulla relazione adulto-bambino, che è invece centrale nelle finalità dei CBF e quindi nel mandato del ruolo delle educatrici, come emerge anche dalle loro dichiarazioni nel corso delle interviste, e

di cui avvertono probabilmente anche la *delicatezza*, la complessità, e quindi la difficoltà ad intervenire, possa essere ricondotto al bisogno di un supporto formativo forte, che accompagni la riflessione e la progettazione di strategie e interventi mirati al sostegno della genitorialità, un ambito di intervento che è complesso anche per le identificazioni e i vissuti che la relazione genitore-bambino mette in gioco.

Agire nella sfera relazionale, sia essa relativa alla relazione adulto bambino o bambino-bambino, è più complesso e richiede un supporto formativo e di supervisione che oggi in questi servizi è venuto meno, come emerge anche dalla ricerca nazionale sui CBF (AA.VV., 2013; Bove, in corso di stampa), mentre è più facile agire nella sfera del contesto fisico. Si tratta comunque di aspetti interconnessi: le relazioni positive possono essere favorite e incrementate anche attraverso l'azione sul contesto fisico, come emerso dagli esempi sopra riportati.

Dall'analisi del percorso di ricerca-formazione realizzato, si può evincere, sia da quanto dichiarato dalle educatrici sia da quanto osservato nei video, che i timori degli adulti possano essere 'contenuti' dalla rassicurazione derivata da alcuni fattori. Il primo consiste nel constatare, attraverso l'osservazione, che i bambini sono più competenti di quanto a volte ci si aspetta (ad esempio hanno fatto giochi più evoluti rispetto al mettere in bocca la pasta, condotta che invece preoccupava molto sia le educatrici che i genitori). Su questo punto - per l'ambito delle attività qui esplorato - non sembrano esserci distanze significative tra le rappresentazioni dei genitori/adulti e quelle delle educatrici. In secondo luogo, è possibile che molte delle difficoltà descritte ed esemplificate dalle educatrici, soprattutto nel corso della fase esplorativa (interventi intrusivi degli adulti e poco pertinenti, in particolare in occasione delle attività e della merenda), si siano *dissolte* anche grazie alla configurazione di un *setting* più funzionale, invitante per i bambini e leggibile per tutti. Infine, una terza e fondamentale considerazione è che la presenza costante delle educatrici nella attività ha trasmesso agli adulti fiducia e rassicurazione sul fatto che la situazione fosse 'sotto controllo'<sup>2</sup>.

La diminuzione dei commenti critici delle educatrici nei confronti degli adulti, pare un risultato significativo anche alla luce di quanto ci dice la prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979), laddove sottolinea che la comunicazione tra educatrici e genitori è importante per rendere al bambino l'idea di due mondi che comunicano tra loro e sono quindi più facilmente integrabili.

### *Il ruolo delle educatrici*

In questo percorso, gli interventi delle educatrici si sono tradotti principalmente nel mantenimento di un *setting* il più possibile tutelato da interferenze, un intervento interpretabile come attuazione indiretta di una delle funzioni di *scaffolding* (Wood, *et al.*, 1976): il mantenere orientata l'attività, evitando distrazioni e favorendo quindi la concentrazione. Laddove attuati, gli interventi più diretti sui bambini, ad esempio quelli di *modelling*

---

<sup>2</sup> Le educatrici hanno sottolineato che nella prima attività gli adulti sono intervenuti meno del solito perché "intimoriti" dalla telecamera; aspetto che si può escludere completamente, tuttavia questo non è un elemento di differenza con la fase esplorativa in cui è stata ugualmente utilizzata la telecamera. Va anche ribadito quanto detto sopra: molti dei commenti critici delle educatrici nei confronti dei genitori non riguardavano situazioni osservate nei video. Per quanto riguarda questo servizio infatti, a differenza di quanto rilevato in altri, non sono stati rilevati esempi di situazioni come quelle evocate dalle educatrici.

(come il mostrare al bambino una condotta con gli oggetti), sono stati a lungo dibattuti in ordine alle loro implicazioni educative.

Come sopra anticipato, il percorso non ha avuto sempre la coerenza richiesta da una progettazione educativa sistematica, gli interessi e i bisogni euristici delle educatrici a volte hanno orientato l'andamento del percorso, a scapito degli interessi dei bambini. Tuttavia, è stato interessante verificare gli effetti delle loro diverse idee sulla progressione della proposta.

Le discussioni delle educatrici hanno assunto, talvolta, la veste di una “*conversazione riflessiva con la situazione*” (Schön 1983, p.101). Nel corso delle discussioni, infatti le educatrici hanno potuto dipanare domande di ricerca e teorie ricorrenti nel gruppo, in particolare per l'andamento ricorsivo che ha caratterizzato questo percorso: pensare una attività, proporla, osservare i bambini in azione e, nel contempo, confrontarsi a partire da osservazioni video per poi avanzare una nuova proposta e ricominciare. Tale andamento ricorsivo ha portato il gruppo a esplicitare, argomentare e discutere a proposito di scelte ed idee relative ai bambini, cioè su idee educativo-didattiche. Diverse argomentazioni emerse nel terzo incontro hanno messo a fuoco e confrontato ciò che ciascuna di loro pensa che un bambino possa fare a quest'età e, in connessione a ciò, quali sono gli interventi adeguati dell'educatrice rispetto alle modalità e ai tempi con i quali mettere a disposizione oggetti e materiali.

### **5.5.1 Considerazioni sul metodo**

Come anticipato nella parte di presentazione degli aspetti metodologici, nella fase di approfondimento della ricerca è stato individuato il momento della attività perché poteva - forse più di altre proposte che punteggiano la scansione della giornata in questi servizi - meglio iscriversi all'interno di un percorso di ricerca e di formazione caratterizzato da un andamento progettuale che, per molti aspetti, è inscrivibile retrospettivamente nella Logica dell'indagine (Dewey, 1939).

L'intento è stato quello di predisporre un *format* nel quale l'esperienza potesse essere decostruita e ricostruita (Santoianni e Striano, 2003) e produrre dei cambiamenti sia nella proposta ai bambini (attraverso movimenti di riprogettazione), sia come movimenti formativi sulle rappresentazioni e le cornici interpretative delle educatrici.

Questa parte della ricerca ha avuto una valenza di tipo formativo, seppur molto indiretto, fondamentalmente mediata dal video.

La struttura ricorsiva del percorso - la possibilità di rivedere sequenze video della attività appena proposta e di poter ripensare ed eventualmente modificare alcuni aspetti da tradurre nella attività successiva - ha favorito probabilmente l'approccio progettuale.

Si tratta di un lavoro dall'andamento ‘discontinuo’, che ha seguito il filo di ciò che di volta in volta le educatrici hanno ritenuto, a volte implicitamente, ‘una urgenza’ formativa. Alcune scelte infatti sono state guidate da un approccio ‘sperimentale’: attuate per provare e verificare cosa succede.

Ricostruendo retrospettivamente il percorso, un primo aspetto che si ritiene abbia avuto una valenza formativa è la dimensione della discussione che ha spesso caratterizzato gli incontri: un succedersi di argomentazioni discorsive, con tesi talvolta contrapposte, che hanno avuto l'importante funzione di aiutare a chiarire e districare aspetti educativi

relativi allo spazio, agli oggetti e ai materiali proposti nel corso di questa attività. In diversi passaggi si è verificato un livello di confronto, riflessione ed esplicitazione che è parso avere una valenza formativa poiché ha aperto a diverse possibilità di cambiamento, e che, in una situazione 'più strutturata', si sarebbero prestate ad essere riprese e poste in connessione con aspetti teorici (più definiti ed assunti esplicitamente, come ad esempio in ordine alle potenzialità evolutive dei bambini a cui l'attività è rivolta) e metodologici e organizzativi del servizio (in particolare il ruolo delle educatrici).

Il tema della progettazione in chiave di ricerca (Mantovani, 1990; Becchi *et al.*, 2002) pone l'attenzione anche su altri aspetti: l'esplicitazione di criteri coerenti con gli obiettivi, l'adeguatezza della proposta agli interessi e alle capacità dei bambini, le ipotesi e l'individuazione delle soluzioni pratiche e praticabili da attuare anche a partire dalle risorse esistenti, l'individuazione dei risultati attesi. Un passaggio fondamentale è costituito dalla osservazione sistematica delle situazioni garantita dal video che, oltre ad aver aiutato a individuare soluzioni e validare o ricusare diverse opzioni, ha consentito un'accelerazione nella rilevazione dei significati (Bove, 2009).

Questi movimenti formativi di indagine sono quasi sempre partiti da "una situazione", secondo la definizione data da Dewey:

"Ciò che si designa col nome di 'situazione' non è un oggetto singolo né un singolo evento, né un gruppo di oggetti ed eventi. [...] Nell'esperienza effettiva non si dà mai un tale singolo oggetto od evento isolato; un oggetto od evento è sempre una parte, un momento o un aspetto speciale di un mondo ambientale esperito, cioè di una situazione. Il singolo oggetto fa molto spicco a causa della posizione particolarmente focale e cruciale che occupa in un dato momento in ordine alla determinazione di qualche problema d'uso o fruizione che l'intero ambiente complesso presenta. È sempre in qualche campo che si verifica l'osservazione di questo o quell'oggetto" (1939, p. 111).

Riflettere su eventi contingenti e situati dell'esperienza riporta alla forza dell'"essenza del concreto" (Mortari, 2010, p. 12), aiuta a prendere coscienza e a decifrare il senso di ciò che è accaduto, *promuove consapevolezza* (Braga, 2009).

L'esplorazione di diverse idee e suggestioni ha aiutato le educatrici a meglio "determinare il problema": alla progressiva individuazione del problema si giunge a partire dall'esplorazione di una situazione di dubbio che pone di fronte a diverse alternative.

Le educatrici sembrano essere arrivate ad una determinazione più articolata e chiara di alcuni 'problemi', anche alla luce delle riflessioni su ciò che la traduzione delle diverse ipotesi ha prodotto. Alla soluzione delineata a questo punto sono giunte con 'il ragionamento' e il confronto sollecitato dall'osservazione: "*poi rivedendolo uno ci ragiona, proponendolo non ci pensi oppure non fai così attenzione*" (Ed4).

"La possibile soluzione si presenta – ci dice Dewey - perciò come un'idea proprio come i termini del problema (che sono fatti) vengono stabiliti dall'osservazione. [...] Un'idea è innanzitutto un'anticipazione di qualcosa che può capitare; essa è una possibilità. [...] Dapprima [...] esse sono vaghe. Esse si presentano da principio come semplici suggestioni, suggestioni che appunto balzano su improvvise, ci balenano innanzi, ci vengono incontro [...] Ogni idea nasce come suggestione, ma non ogni suggestione è un'idea. La suggestione diventa un'idea quand'è esaminata in rapporto alla sua attitudine funzionale, alla sua capacità di fungere da mezzo per risolvere una situazione data" (1939, pp.162-165).

Come evidenziato nella discussione dei dati dal punto di vista del processo formativo, con il procedere della visione dei filmati si colgono descrizioni sempre più dettagliate e analisi sempre più puntuali, relative a sequenze di azioni dei bambini con gli oggetti. Nell'ultimo incontro sono state osservate alcune sequenze video tra quelle scelte dalle



educatrici, dopo che avevano individualmente osservato i video integrali relativi a tutte le quattro attività con la pasta. Le sequenze scelte hanno arricchito il ventaglio delle situazioni già osservate, poiché diverse da quelle già discusse nei tre incontri precedenti. La centratura tematica e l'esplicitazione delle motivazioni della scelta possono essere considerate una 'cartina al tornasole' delle idee delle educatrici, delle loro rappresentazioni e 'curvature' rilevabili nei contenuti e nel linguaggio, che consentono di avanzare alcune riflessioni conclusive anche sugli aspetti formativi indiretti innescati da questo percorso. Contestualmente, quanto emerso apre a piste di approfondimento sul ruolo educativo e sulle esperienze che i bambini possono fare in questi servizi, a partire dalla specifica organizzazione spaziale, temporale e dalla architettura relazionale che li caratterizza. I temi ripresi hanno riguardato sia i processi di conoscenza dei bambini con gli oggetti, sia la relazione adulto-bambino.

Nelle parole delle educatrici ricorre l'interesse a capire e a scoprire - partendo dalle condotte osservate - altre cose che i bambini potrebbero fare, un atteggiamento che rimanda all'idea dell'educatore-ricercatore che costruisce il sapere pratico sul campo, attraverso l'individuazione di problemi che lo portano ad indagare la realtà educativa con competenza riflessiva (Mantovani, 2003; Mortari, 2009). Va tuttavia sottolineato che solo alcune delle idee avanzate si sono tradotte in riprogettazione. È emerso infatti che nel corso della attività non c'è stata un'implementazione dei materiali che si sarebbe potuta generare dalla traduzione di alcune proposte emerse. In questo senso la proposta della attività sembra essersi attestata sui materiali già presenti nel servizio. Forse un maggior tempo e alcune risorse in più avrebbero potuto attuare queste ulteriori interessanti proposte (ad esempio l'introduzione di materiali trasparenti), ma di fatto si è attestata su modalità consolidate e forse un po' ferme. Emblematica, a questo proposito, è la possibilità di ampliare la proposta con l'introduzione di attrezzi per la sperimentazione della caduta degli oggetti, che le condotte di un bambino, anche a seguito di una sottolineatura evidenziata con il video, avevano suggerito nel corso dell'ultimo incontro.

L'analisi di questi dati sembra supportare l'ipotesi che la visione prolungata e ripetuta dei video (Goldman *et al.*, 2007), in diversi momenti del percorso, abbia 'aperto una breccia' nelle rappresentazioni delle educatrici, facilitando l'emergere di consapevolezze anche attraverso il confronto di gruppo, innescando in tal modo un atteggiamento progettuale: "Forse un aspetto che il video amplifica, non so, la sensazione che ho avuto, magari la registrazione in sé, la modifica dei suoni che quando sei lì non senti" (Ed2); "adesso vedendo così c'è troppo passaggio e distrazione" (Ed1).

Un aspetto importante è stata la multivocalità data dal contributo del gruppo, attraverso il quale il livello di osservazione e di descrizione è stato probabilmente più articolato e 'non estemporaneo', si è costruito e approfondito attraverso il contributo di tutti<sup>3</sup> a conferma che "osservando insieme 'si possono vedere' più cose" (Ed02).

Non è mancata, tuttavia, anche la possibilità di fare un lavoro di osservazione individuale proposto seguendo alcune sollecitazioni di una recente ricerca internazionale, in corso, volta a coniugare ricerca e formazione<sup>4</sup>. Le educatrici hanno avuto a disposizione

3 Gli interventi delle singole educatrici sono un aspetto potenzialmente interessante che non abbiamo considerato in questa ricerca, ma che potrebbe essere una fruttuosa pista di lavoro in ordine alla formazione.

4 Si tratta della ricerca *Teacher's Behavior Analyses in Infant-Toddler centers: instruments and methods for training within a cross-national research project* che coinvolge l'Università di Milano-Bicocca (responsabile scientifico Susanna Mantovani) e l'Università di Knoxville-Tennessee (responsabile scientifico Mary Jane Moran). Per una presentazione della ricerca si rimanda a Braga, 2009.

i video ed è stato loro assegnato un compito su cui è stato costruito l'ultimo incontro: scegliere alcune sequenze riferite preferibilmente ad un bambino, da discutere insieme motivando la scelta e ciò che le aveva colpite. Questo le ha portate ad osservare nuovamente alcune situazioni, scegliendo anche di rivedere parti che volevano approfondire, quindi a beneficiare maggiormente delle potenzialità del video, rivedendolo anche con nuove domande e curiosità, come riferito nella parte di discussione dei contenuti emersi. Ciascuna educatrice ha scelto due o tre sequenze video<sup>5</sup>.

Sostare sulle situazioni e riosservarle attraverso il video, ha innescato riflessioni che, a conferma di quanto ipotizzato, sono andate nella direzione di un'articolazione delle rappresentazioni, o ne hanno provocato anche solo un accenno, come dice questa educatrice a proposito delle relazioni tra bambini, un tema che, come sopra detto, ha mostrato una latenza formativa: “che a volte sembra che non si guardino, che ognuno abbia il suo mondo e l'altro sia un oggetto e invece quando li osservi un po' [...]” (Ed2).

I video sono serviti anche ad innescare per *recall* la descrizione di episodi osservati in diretta 'in situazione'. Nelle discussioni lungo il percorso non sono mancate alcune riflessioni sull'azione e sulle riflessioni in azione (Schön, 1987).

Dall'esplicitazione sugli effetti prodotti dal video, è emerso anche lo scorcio di una riflessione sul livello di consapevolezza con la quale a volte si opera. Si tratta di una metariflessione perché non è rivolta direttamente alle pratiche, ma *rivolta a* processi, atteggiamenti, abitudini che orientano e guidano le pratiche (Mezirow, 1991): “poi rivedendolo uno ci ragiona - dice un'educatrice facendo un esplicito riferimento al pensiero, al ragionamento innescato dall'osservazione e discussione in gruppo dei video, che favorisce l'emergere delle intenzioni che informano le pratiche educative - “proponendolo non ci pensi, oppure non fai così attenzione” (Ed4).

Colpisce inoltre la lucidità contenuta nelle parole di un'altra educatrice:

“poi ci sono delle cose in un servizio come il nostro che fai di prassi (giochi con un materiale piuttosto che un altro, lo riproponi). E poi a furia di fare delle cose perdi il senso, gli obiettivi o il livello di attenzione su quella cosa per cui nessuno di noi prima d'ora si era posto il problema di dire 'ma quella vasca è alta, è bassa, è trasparente', poi ci vedi e dici 'forse'” (Ed4).

Si sottolinea un aspetto di questa argomentazione, ricca di suggestioni ritenute rilevanti ai fini della discussione a proposito della valenza formativa di questo percorso: l'idea che in questi servizi l'azione assorba molto del tempo delle educatrici e che non ci siano molti spazi dedicati alla riflessione sull'azione, con il rischio di agire prevalentemente in modo automatico le proposte ormai diventate *prassi*. Quest'ultimo termine viene talvolta contrapposto alla attività speculativa, rimanda alla consuetudine nello svolgere una determinata azione, un'azione incardinata dentro procedure abituali, così abituali che il rischio è quello di perdere di vista tanto il *senso* che le ha originariamente ispirate quanto *gli obiettivi*, ovvero ciò che orienta e informa la direzione e l'intenzionalità delle pratiche che porta a interrogarsi sulla coerenza e l'adeguatezza degli interventi in relazione a ciascuna situazione. Questa può essere una possibile interpretazione delle parole dell'educatrice, che paiono *dense di significato e di consapevolezza*, intesa qui come quella “presa di coscienza [che] ha una qualità generativa” (Formenti, 2007, p. 169) agganciata a situazioni

---

<sup>5</sup> Va precisato a questo proposito che questo lavoro è coinciso con la chiusura dell'anno educativo denso di impegni per le educatrici, quindi ciò ha limitato il tempo che hanno potuto dedicare alla scelta dei video, ritenuta tuttavia molto interessante.

concrete dell'agire educativo, cui alla fine questa educatrice fa riferimento parlando della vasca, ovvero di un oggetto, di un artefatto che in questo contesto discorsivo ha una valenza educativa o, plausibilmente, *didattica*.

### 5.5.2 *Una prospettiva: osare un curriculum?*

In questo percorso si è cercato, attraverso l'analisi delle parole delle educatrici, di far emergere l'esperienza dei bambini. È noto che se le attività dei bambini sono viste come elementari, molecolari, anche il contenuto dell'esperienza che viene loro proposta rischia di essere semplificato.

La discussione di quanto emerso dalla fase di approfondimento della ricerca ha evidenziato il ruolo potenziale dei contenuti dell'esperienza offerta ai bambini piccoli, attraverso l'analisi delle attività educative proposte dalle educatrici e discusse in questo percorso di riflessività formativa, collocato in un quadro di progettazione in chiave di ricerca (Dewey, 1939; Mantovani, 1990; Becchi, 2002) all'interno di un CBF a Milano.

Al tempo stesso, la videoregistrazione delle esperienze dei bambini ha offerto un materiale utile per documentare e riflettere, ponendo questioni educative interessanti, ad esempio sul significato dell'esperienza che i bambini fanno in questi servizi durante le attività, in particolare le condotte con i materiali a disposizione, nella relazione con altri bambini coetanei, con il loro adulto familiare e con le educatrici.

La scelta del momento della attività, che fa parte dell'organizzazione del servizio coinvolto dalla ricerca, si è basata sull'assunto che il CBF è un luogo di esperienza continuativa, seppur non quotidiana, familiare, che dovrebbe offrire ai bambini esperienze cognitive significative, che tengano conto della specificità e delle risorse di questi servizi: la compresenza adulto-bambino sullo sfondo di un contesto relazionale e sociale più ampio.

Riferendoci ad una definizione di Cocever, col termine 'attività' si può intendere

“quella parte del gioco che, nella intenzione dell'adulto, viene accolta come facente capo ad ambiti di codifica culturale, nei quali i prodotti del corpo e della mente dei singoli bambini vengono ricevuti e accostati a quanto già elaborato come frutto dell'intelligenza (motoria, intellettuale, artistica) di uomini e donne dentro lo scambio sociale” (2002, p. 182).

Una proposta intenzionale e sistematica, informata dalle conoscenze elaborate dalle ricerche sullo sviluppo per cercare di dare significato all'esperienza dei bambini, ricomponendo la frammentarietà delle loro condotte e delle loro competenze dentro una mappa, un quadro, un *format* entro cui la loro esperienza acquisti un significato, implementando e consolidando le loro abilità e le loro conoscenze.

Tra gli altri aspetti sopra discussi, l'analisi dei dati, in presenza delle condizioni di contesto, mostra come sia possibile in prospettiva costruire un *curriculum* anche per i bambini che frequentano questi servizi: forse una sfida.

I genitori che frequentano questi servizi (almeno quelli ascoltati in questa ricerca) chiedono attività stimolanti per i loro bambini, una richiesta che pare molto allineata anche agli studi sulla psicologia dello sviluppo e la letteratura sui servizi per l'infanzia, approfonditi nella parte teorica di questo lavoro di tesi. L'approccio olistico allo sviluppo, che costituisce una delle cifre culturali del nido ed è continuamente richiamato anche nei documenti europei, indica quanto le diverse dimensioni dello sviluppo siano tra loro integrate (cognitivo e sociale/relazionale; emotivo e cognitivo; corpo e mente, e così via).

Lavorare nella direzione di proposte specifiche per i bambini non significa dimenticare la dimensione relazionale della coppia adulto-bambino su cui si fondano le finalità di questi servizi. Al contrario, come abbiamo visto anche nello svolgersi di questo percorso, la relazione del bambino con il suo adulto familiare può trarre vantaggi da una proposta culturale interessante. Infatti, come è possibile osservare nei video, molti degli adulti presenti erano contenti, talvolta orgogliosi nel vedere il loro bambino, la loro bambina che si ‘gettava’ con una profonda concentrazione nel ‘lavoro’ - per usare l’espressione dall’eco montessoriana ascoltata da una tata e una nonna - e vi rimaneva per un tempo lungo. In parallelo, l’impegno del bambino lasciava all’adulto un tempo in cui l’osservazione del bambino era intercalata da scambi, chiacchiere con altri adulti e/o le educatrici (di cui troviamo un riscontro anche nella ministoria n. 3, come sembrano confermare anche le parole di questa educatrice: “loro erano tranquilli e giocavano e se anche c’erano i genitori o le baby sitter che parlavano però era una cosa tutta molto soft e quindi come atmosfera, un clima sereno” (Ed5).

In questo senso, non si tratta tanto di contrapporre un modello più centrato “sulla competenza educativa del bambino [in cui le attività guidate] costituiscono parte rilevante dello svolgimento della giornata [ad un altro modello] che si configura come ‘accoglienza alla relazione’ ” (Andreoli, 2002, p. 95), quanto di valorizzare il tempo che il bambino e l’adulto trascorrono nel servizio, in una integrazione forse ‘più convinta’ tra apprendimento e relazione.

L’attenzione alla relazione genitore-bambino e la centratura sul supporto alla funzione genitoriale, non escludono la possibilità di proporre ai bambini esperienze significative di apprendimento. Al contrario, costituiscono un’opportunità sia per i piccoli sia per i grandi. Negli obiettivi del progetto originario di questo servizio (cfr. Cap. I) si fa riferimento ad “un tempo e uno spazio educativo integrativo e alternativo a quello della famiglia [a] processi di socializzazione e di integrazione sociale [a] processi di apprendimento diversificati rispetto a quelli familiari” (Anolli e Mantovani, 1987, p. 364).

Va anche sottolineato che l’integrazione tra queste diverse dimensioni presuppone ed è fortemente favorita da un’attenta regia del contesto, a partire da un’intenzionale suddivisione dei ruoli, che porti le educatrici ad ottimizzare la loro presenza nel servizio, progettandola in coerenza agli obiettivi individuati. La collocazione delle educatrici nelle diverse proposte che compongono la giornata non è sempre sembrata chiara: questo è un punto sul quale riflettere anche per un’ottimizzazione delle risorse professionali presenti in questi servizi.

Educare i bambini significa anche offrire loro contesti di vita che siano significativi, proponendo opportunità che abbiano significato per i bambini stessi e per i loro adulti, in una visione globale dell’esperienza. Una derivazione fondamentale dagli studi cui è stato fatto riferimento nella parte teorica di questo lavoro di tesi, è la qualità del contesto in cui si svolge l’esperienza dei bambini, un contesto che dovrebbe avere per loro significato, sollecitare la loro curiosità, la motivazione alla conoscenza, favorire l’abitudine alla riflessione, promuovere l’immaginazione e la creatività, consentire l’uso del corpo per grandi movimenti o movimenti più minuti. Un ambiente che consenta esperienze significative variate ma stabili, permettendo cioè la ripetizione e l’approfondimento di esperienze individuali o condivise tra bambini e tra bambini e adulti.

In questa prospettiva pedagogica, i percorsi che si sviluppano all’interno della vita quotidiana di un servizio come i Centri per Bambini e Famiglie, potrebbero ricompre-

dere la proposta di un *curriculum*, un concetto che ha avuto una lunga storia e diverse interpretazioni, talvolta controverse.

Laevers (2005) propone un approccio in cui gli obiettivi tesi al benessere e al coinvolgimento sono complementari, un approccio ecologico alla socialità si fonda su uno ‘stare insieme’ agli altri in un clima di condivisione; è questa una condizione di base per favorire il benessere.

La proposta di percorsi di attività educative attorno a nuclei specifici, organizzati attorno agli interessi dei bambini, si può intrecciare saldamente alla promozione del loro sviluppo olistico. In questa prospettiva, decade la questione dell’equilibrio tra proposte da dedicare all’una o all’altra finalità e azione educativa (Bennet, 2004).

Hyson (2007), nell’esplorare il concetto di *curriculum*, sottolinea che il ‘che cosa’ i bambini apprendono è meno importante del ‘come’ e del ‘perché’ e il confine tra *curriculum* e pedagogia è sempre più sfumato.

In questo quadro, la continuità è una caratteristica importante: per i bambini il ritrovare la stessa proposta tematica, con leggere variazioni, che seguano le loro capacità e suggestioni, alzando progressivamente il livello di sfida, può promuovere lo sviluppo di un interesse specifico attorno ad uno stesso materiale o processo. Inoltre, può costituire l’offerta di un *curriculum* articolato e solido, che non consiste in una serie di istruzioni desunte da aspetti teorici, ma si costruisce attraverso l’analisi delle pratiche, delle attività e delle interazioni sociali (Musatti *et al.*, 2014). In questo senso il *curriculum* viene inteso come *approccio* e non come modello, nel quale le diverse dimensioni dello sviluppo, propriamente cognitive, emotive e sociali, siano fortemente integrate (Hyson, 2007).

L’attività proposta con continuità può facilitare la formazione e il consolidamento del gruppo di bambini, il senso di appartenenza derivato anche da una familiarizzazione sostenuta dalle interazioni, dalla vicinanza fisica che, ad esempio, un allestimento circolare del *setting*, come quello riprogettato dalle educatrici in questo percorso, contiene potenzialmente. Gli studi sulle relazioni tra bambini e sui processi di conoscenza, approfonditi nella parte teorica di questa ricerca, evidenziano quanto l’osservazione tra bambini, l’imitazione e la condivisione possono facilitare processi di conoscenza. Questo non significa forzare la partecipazione dei bambini, che possono avere tempi e modalità diverse di avvicinarsi ad una proposta, anche perché non è necessario che un bambino partecipi subito attivamente alla attività. Rimanere sul ‘perimetro’ ed osservare ciò che succede può, infatti, essere un modo indiretto di partecipare, con un coinvolgimento diverso ai processi, cognitivi, sociali ed emotivi in atto.

L’attività può offrire uno *scaffolding* indiretto, il quale, come già detto in precedenza, favorisce la ricomposizione della frammentarietà delle condotte dei bambini e delle loro competenze in un quadro entro il quale acquista senso la loro esperienza e si consolidano le loro abilità, offrendo un ancoraggio ad una trama di significati condivisi che crea una microcultura.

La necessità e l’importanza della permanenza dell’educatrice nel *setting* della attività, che richiede una “regia” (Musatti e Mayer, 2011; Bove, in corso di stampa) per mantenerne il profilo e il livello educativo desiderato e per osservare esperienze e processi di conoscenza dei bambini (che per essere considerati in tutta la loro portata e potenzialità necessitano di essere colti anche nella prospettiva temporale, sincronica e diacronica), costituisce un aspetto cruciale che questo percorso di ricerca-formazione ha probabilmente

contribuito a far emergere, ma che per la complessità ecologica e progettuale che chiama in causa, andrebbe attentamente riconsiderato (Andreoli, 2002).

Come evidenziato anche dai risultati della ricerca internazionale *Together*, in questi servizi le educatrici sono chiamate a investire, oltre che sul benessere di ciascuna coppia bambino-adulto, anche sulla trama complessa di interazioni tra i bambini, tra gli adulti (Di Giandomenico, in corso di stampa), tra bambini e adulti nelle diverse configurazioni sociali, di piccole e grandi dimensioni, che caratterizzano la bioecologia di questi servizi. In sinergia con una configurazione dello spazio funzionale a questa variegata e mutevole geografia relazionale (Morgandi in corso di stampa), prevedere alcuni momenti dedicati alle proposte rivolte a tutti i bambini o a loro sottogruppi, aiuta a offrire quadri di riferimento dalle cornici flessibili ma, nel contempo, riconoscibili per gli adulti e per i bambini, per i quali il contesto può acquisire significato sia in base alle loro capacità di decifrarlo in connessione all'età e al tempo di frequenza, sia e soprattutto in base alla 'mediazione' degli adulti, che traducono alcuni significati.

Il percorso conferma l'importanza di far emergere e far evolvere le teorie implicite che sorreggono l'azione educativa, e l'importanza dell'osservazione dei bambini come base per la messa a punto di proposte educative da condividere con i genitori/adulti familiari per 'vedere' insieme le risorse dei bambini, i loro bisogni e potenzialità, promuovendo nel contempo una valorizzazione del ruolo genitoriale. 'Vedere' anche grazie ad altri le capacità e le peculiarità del proprio bambino 'reale' aiuta a costruirne un'immagine composita anche attraverso le sovrainterpretazioni di cui parla Stern (1995) e, specularmente, favorisce nei genitori il senso di adeguatezza e competenza o, per usare l'espressione saggia e autorevole di Winnicott, genitori/adulti familiari "sufficientemente buoni", una condizione che aiuta e forse è necessaria per far crescere e educare un bambino.

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E PROSPETTIVE DI RICERCA

La conoscenza oggi disponibile sui processi essenziali dello sviluppo, costituisce una base teorica di riferimento nell'elaborazione di interventi e progetti educativi. Le acquisizioni scientifiche su questi processi hanno portato infatti ad una sempre più profonda e diffusa consapevolezza sull'importanza delle esperienze dei bambini già dalla nascita. È una consapevolezza che si fonda su diverse acquisizioni: l'interdipendenza tra fattori biologici e ambientali nella determinazione dello sviluppo di strutture, processi e comportamenti; l'influenza della cultura sui tempi e le modalità di acquisizione di competenze specifiche; il ruolo centrale svolto dalle relazioni e, in parallelo, l'influenza delle interazioni tra relazioni diverse; l'orientamento verso concezioni integrate degli aspetti relazionali e cognitivi dello sviluppo; la concezione dello sviluppo come processo continuamente modellato dall'interazione di potenziali vulnerabilità vs. fattori di protezione con i fattori che influiscono su questo equilibrio. La comprensione di questi processi e fattori ha orientato il presente lavoro di tesi, nell'intento di affrontare alcuni temi e piste di approfondimento e, in particolare, nella convinzione che questo lavoro possa offrire una mappa concettuale utile alla progettazione di esperienze, oltre che opportunità all'interno di contesti educativi significativi per lo sviluppo dei bambini, anche alla luce dell'importanza dell'interazione tra i bambini e il contesto nel determinare le esperienze di apprendimento (Nelson, 2007).

A conclusione di questo studio, è possibile mettere in evidenza alcune prime e parziali risposte alle domande che hanno guidato questo lavoro, provando inoltre a delineare alcune prospettive nella direzione di sfide conoscitive e formative che questa indagine ha contribuito a far emergere e tematizzare.

Per i bambini questi servizi risultano *luoghi familiari*, aspetto già emerso anche a livello della ricerca nazionale *Insieme*: la stabilità di spazi e materiali, cioè la *routine*, aiuta a riconoscere l'ambiente e svolge una funzione di *scaffolding*.

I risultati di questo lavoro di tesi sembrano sostenere l'idea che un servizio come i *Centri per Bambini e Famiglie* può rappresentare, per i bambini e gli adulti che lo frequentano abitualmente, un contesto 'naturale', che entra a far parte della loro 'quotidianità' attraverso processi di partecipazione alle attività (intese in senso lato) e la costruzione di relazioni. Per i bambini, in particolare, un'esperienza extrafamiliare come quella vissuta in un CBF può ampliare la gamma delle loro esperienze, promuovere lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e sociali attraverso le diverse potenziali forme di socialità, rese possibili dalla presenza di altri bambini, educatori e adulti familiari e dalle proposte di spazi, materiali/artefatti, attività, *routines*, interazioni che hanno finalità educative.

Affinché venga promossa la conoscenza dei bambini, alcune condizioni preliminari considerate in questo lavoro richiedono di essere calibrate e modulate nell'ecologia specifica di questi contesti. Si tratta in effetti di contesti caratterizzati da tempi regolari ma discontinui, da una flessibilità e una variabilità di espressioni dell'informalità che costituisce la cifra di questi servizi. Questa cifra va preservata e coltivata anche nella direzione di una maggior inclusione sociale, ma richiede, al contempo, di essere gestita da interventi che siano capaci di far fronte a situazioni contingenti e volti ad 'accordare' i diversi elementi del contesto (eventi, relazioni, spazi, materiali/artefatti, tempi). Le attività

offerte nei CBF derivano in larga misura dall'esperienza del nido, dove i bambini stanno tutta la giornata a differenza di quanto accade nei CBF che sono frequentati in misura più ridotta rispetto al nido. Pertanto andrebbe considerata con attenzione la continuità delle proposte ai bambini che frequentano questi servizi.

Nel corso di questa ricerca, nelle idee delle educatrici, è emersa in evoluzione una focalizzazione 'dal contesto fisico ai bambini': l'adeguatezza della proposta educativa, infatti, è stata progressivamente valutata osservando i piccoli in situazione. È possibile affermare che, per alcuni aspetti, le condotte dei bambini con gli oggetti sembrano essersi modificate, a seguito delle variazioni introdotte dalle educatrici che, a questo proposito, hanno fatto riferimento a teorie interrogandosi su come i bambini imparano.

Dai video emerge che i bambini si osservano molto, a volte si imitano, in alcuni casi costruiscono relazioni privilegiate, mentre raramente sono state osservate situazioni di conflitto, a volte brevi contese risolte autonomamente dai bambini (soprattutto quando non viste dagli adulti e dalle educatrici). Colpisce il fatto che le educatrici ne parlino poco dato che, osservando i video, i commenti sulle relazioni tra bambini sono molto meno frequenti rispetto a quelli sulle relazioni con adulti o sulle condotte con gli oggetti: gli apprendimenti di competenze sociali sembrano affidati alla "socialità naturale" (Baumgartner e Bombi, 2005). A questo proposito, pare interessante sottolineare che, nei commenti dei genitori, le interazioni sociali sono descritte con accenti più positivi e maggiormente ancorati alle sequenze video.

Per i loro bambini, i genitori chiedono la proposta di attività che si pongano in discontinuità con ciò che viene offerto a casa e apprezzano il valore sociale di queste esperienze derivato dalla presenza di altri bambini. L'attività proposta al gruppo promuove una socialità tra pari, che favorisce un distanziamento spontaneo tra il bambino e l'adulto derivato dall'ecologia di queste situazioni. Vanno in questa direzione le attività proposte ai bambini in gruppo, soprattutto in un *setting* dalla configurazione circolare come quello scelto dalle educatrici in questo percorso, che può sostenere interazioni sociali favorendone la qualità e la durata.

Le relazioni tra genitori e bambini, elemento fondamentale tra quelli da cui hanno preso vita questi servizi, sono emerse come tema rilevante nelle parole delle educatrici, che si sono a lungo interrogate sulle differenze tra le proposte, gli obiettivi del servizio e le idee dei genitori, sottolineando stili educativi diversi. L'analisi dei materiali svela, in questo senso, direzioni promettenti da esplorare ulteriormente: le idee delle educatrici e quelle dei genitori, a volte molto diverse tra loro ma più frequentemente allineate, potrebbero costituire un oggetto di confronto 'interculturale', mediato dai video, tra educatrici e genitori.

Nella considerazione degli esiti di questo lavoro di tesi, tuttavia, va segnalato che i commenti di segno negativo sugli adulti familiari, nelle parole delle educatrici sono andati diminuendo fino ad essere pressoché assenti, per lasciare spazio a commenti sulla soddisfazione dei genitori per le conquiste dei bambini (l'impegno e la concentrazione, la tenacia, i tempi lunghi di permanenza, lo 'sganciamento' dall'adulto). Le educatrici hanno descritto l'andamento positivo di alcune relazioni che, lungo questo percorso di 'ricerca-formazione', si sono evolute verso l'autonomia, favorite da un contesto fisico interessante, adeguato, piacevole e leggibile. Il clima di tranquillità, la continuità e l'interesse verso i materiali hanno favorito condotte di esplorazione più continue e approfondite, con una minore ricerca di prossimità verso l'adulto da parte dei bambini.



La diminuzione dei commenti critici delle educatrici nei confronti degli adulti pare un risultato significativo anche alla luce di quanto ci dice la prospettiva bioecologica (Bronfenbrenner, 2005), laddove sottolinea che la comunicazione tra educatrici e genitori è importante per dare al bambino l'idea di due mondi che comunicano tra loro e sono quindi più facilmente integrabili. A fronte di questo aspetto positivo, si è evidenziata una 'latenza' che segnala un bisogno formativo. Laddove infatti le educatrici hanno colto alcune criticità nella dimensione relazionale bambino-adulto (ad esempio, un bambino e un adulto che fanno fatica a trovare spazi di socialità con altri), sembrano essersi fermate al livello dell'esplicitazione, che non è stata approfondita, 'problematizzata' (Dewey, 1939). Gli interventi in questa direzione sono stati pochi, molto rispettosi, cauti, spesso 'titubanti' ma, soprattutto, discontinui.

Gli incontri con le educatrici sono avvenuti all'interno di "un percorso di ricerca che diventa formazione" (Mantovani *et al.*, 2000): i temi esplorati sono pedagogicamente rilevanti, densi di potenziali ricadute e implicazioni educative per i bambini e gli adulti familiari che li frequentano.

Il tentativo è stato quello di mettere a punto un percorso di ricerca con una valenza formativa declinata sul coinvolgimento delle educatrici, in un processo di revisione critica ancorata all'osservazione di eventi *situati* nella loro quotidianità professionale, eventi che potessero generare possibili movimenti formativi, plausibilmente traducibili in movimenti intenzionali di riprogettazione. La delimitazione del percorso in un tempo e su un oggetto definito ha dato una certa sistematicità al complesso processo di riflessione *sulla* azione e *in* azione (Schön, 1983). L'analisi longitudinale e tematica ha fatto emergere idee e rappresentazioni, permettendo di seguire il flusso di ricorrenze, discontinuità, evoluzioni, cambiamenti nell'andamento iterativo dei quattro incontri proposti.

Il progetto pilota di ricerca-formazione sembra confermare la possibilità di ingaggiare le educatrici in percorsi di riprogettazione intesa come anticipazione di possibilità concrete, di azioni e proposte fondate su presupposti individuati e declinati esplicitamente (Becchi *et al.*, 2002; Mantovani, 1990) in percorsi sostenibili, a carattere innovativo. È emerso che le educatrici hanno competenze specifiche su questi contesti ma, al contempo, molte competenze solo potenziali che, se adeguatamente sostenute e sviluppate, possono però tradursi in risorse cruciali all'interno dei servizi.

È possibile sostenere che questo percorso ha attivato nelle educatrici coinvolte un atteggiamento di ricerca. I cambiamenti introdotti e le discussioni nel gruppo, infatti, sono state guidate da un approccio 'sperimentale': l'interesse a capire e scoprire, ad esempio nel 'testare' una modalità 'didattica' diversa per vedere i comportamenti e le reazioni dei bambini. Dal punto di vista del percorso di "indagine" (Dewey, 1939) si è verificata una progressiva individuazione di alcuni "problemi" (a partire da una situazione di dubbio, da idee, suggestioni) e, attraverso "il ragionamento", sono state ipotizzate soluzioni, alcune tradotte poi nella pratica.

Sembra che l'osservazione di competenze in atto nei bambini abbia contribuito ad una revisione delle rappresentazioni delle educatrici, nella direzione di un maggior allineamento alle 'reali' capacità dei bambini. L'osservazione ricorsiva e sistematica di situazioni individuate, ha accelerato l'attribuzione di significati (Bove, 2009) e aiutato ad individuare il filo, le sequenze tra ciò che accadeva: una conferma della valenza formativa dell'osservazione video (Tobin *et al.*, 2010) anche come strumento di progettazione/riprogettazione.

Tuttavia, le teorie di riferimento delle educatrici sono sembrate, per alcune dimensioni, ‘cristallizzate’ su interpretazioni semplificate o riduttive rispetto alle potenzialità dei bambini, da cui rischia di derivare un ruolo educativo semplificato. Gli interventi delle educatrici potrebbero potenziare le occasioni nelle quali i bambini possono esercitare le loro capacità emergenti, attraverso l’offerta di materiali e attività adeguati e un’attenzione volta a cogliere e rilanciare opportunità. Si tratta di una competenza professionale che andrebbe rivisitata, aggiornata e dunque meglio valorizzata, e il percorso proposto sembra indicare come questo sia possibile.

In ordine all’individuazione di temi da esplorare ulteriormente, inoltre, è emersa la necessità di rivisitare la dimensione organizzativa, per consentire un’individuazione e una distribuzione più chiare, seppur non rigide, delle funzioni e dei tempi delle educatrici, sia rispetto ai tempi di presenza con bambini e adulti, sia ai tempi dedicati per riflettere e ri-progettare,

“esplorare il territorio che separa il dichiarato dall’agito, le intenzioni dai gesti e dalle parole, il curricolo implicito dal curricolo esplicito. La riflessione sull’esperienza porta in primo piano la dimensione del tempo: richiama la sosta, uno spazio e un tempo per pensare, per ricordare gli eventi passati, per sorvegliare le azioni del presente e per prefigurarsi e progettare le mosse possibili” (Braga, 2009, p. 13).

In una situazione formativa dall’intento più dichiaratamente “trasformativo” (Mezirow, 1991, 2009) e ‘più strutturata’, questi aspetti si sarebbero prestati ad essere ripresi e messi a tema, in dialogo con riferimenti teorici più definiti ed assunti esplicitamente, anche in connessione con aspetti organizzativi del servizio e, in particolare, con il ruolo delle educatrici. Va anche precisato che la brevità del percorso non ha consentito di verificare quanto questi cambiamenti si siano ‘sedimentati’.

Si tratta dunque di dati e conclusioni preliminari, che potrebbero utilmente essere ripresi anche per definire percorsi di formazione coerenti e sostenibili.

In queste considerazioni conclusive è necessario ribadire una considerazione metodologica. Questa ricerca muove sostanzialmente da un approccio di carattere idiografico, che afferisce al paradigma fenomenologico-ermeneutico (Baldacci, 2001), quindi per assunto metodologico non si pone intenti di generalizzabilità, mira piuttosto all’indagine sul ‘senso’ delle singole esperienze educative, poiché “scopo basilare della ricerca empirica è quello di permettere la comprensione di singoli eventi o casi, attraverso interpretazioni che consentono di coglierne il significato, il senso” (Baldacci, 2001, p. 48). I dati e le conclusioni hanno carattere preliminare ma, alla luce del processo innescato e delle riflessioni emerse, potrebbero utilmente essere ripresi anche per definire percorsi di formazione coerenti e sostenibili.

Alla base di questa ricerca era presente l’esigenza di raccogliere ulteriori elementi che potessero contribuire a valutare e decidere se, e a quali condizioni, i CBF siano ancora oggi servizi sostenibili e importanti per i bambini. Dalla ricerca internazionale emergono risultati incoraggianti, ma appare anche evidente l’esigenza di un aggiornamento mirato soprattutto a ridefinire l’offerta ai bambini.

L’analisi dei dati mostra, tra gli altri aspetti sopra discussi, come sia possibile (forse una sfida a partire dalle molte potenzialità di questi contesti) costruire un *curriculum* anche per i bambini che frequentano i Centri per Bambini e Famiglie.

I genitori incontrati all’interno di questi servizi chiedono sostegno per sé e attività ricche e interessanti, comunque all’altezza dei bambini.

In questa prospettiva, andrebbe superata la contrapposizione tra un modello di servizio centrato sulle competenze dei bambini e quello concentrato sull'accoglienza e la relazione: si tratta di dimensioni che andrebbero meglio integrate, anche perché i genitori sembrano chiederle entrambe come forma di sostegno/integrazione al loro ruolo genitoriale.

La proposta di percorsi di attività educative attorno a nuclei specifici proposti dalle educatrici, organizzati attorno agli interessi dei bambini, si può intrecciare saldamente alla promozione di un approccio olistico allo sviluppo.

In questo senso questi servizi possono essere 'integrativi' non solo al nido, ma anche in rapporto alla famiglia: le attività che i bambini fanno nei CBF sono contestualizzate in una dimensione sociale di pari, che riequilibra le esperienze di molti di essi.

Da un'analisi dell'offerta di spazi, materiali e attività, i CBF coinvolti in questo lavoro di tesi non sembrano offrire spazi e attività specificamente pensate in considerazione dei tempi di frequenza e della presenza di altri adulti oltre agli educatori. Le attività e gli ambienti sono, per dir così, 'appiattiti' sul modello del nido e faticano a trovare un'identità specifica. Questo conferma e sottolinea quanto è emerso dalla ricerca nazionale. Sembra allora auspicabile un intervento sistematico che porti a una riflessione degli educatori per progettare una maggiore diversificazione dei materiali, con proposte di attività che sostengano l'evoluzione delle esperienze. Gli spazi e i materiali non devono imitare o riprodurre semplicemente il nido, ma differenziarsi a seconda dell'utenza e del territorio, per rendere i CBF più aperti e meglio integrati nei servizi e nel tessuto sociale.

Alcuni servizi privati hanno fatto da apripista in questa direzione: una cascina e una officina d'arte o altre possibilità che emergono dalle tante esperienze censite e osservate nella ricerca nazionale. Ricordiamo, a questo proposito, che il primo *Tempo per le famiglie* è stato aperto, e tuttora risiede, in un condominio di edilizia popolare destinato a 'case parcheggio' temporanee.

Il percorso è stato continuamente attraversato da alcune domande sulla formazione, che a volte hanno trovato un ancoraggio nelle parole delle educatrici, caratterizzato dalla ricerca e dai tentativi di un equilibrio - non sempre facile e non sempre chiaro - tra ricerca e formazione, due ambiti la cui contaminazione è ormai consolidata (Bove, 2009) ma che richiede ogni volta di essere attentamente pensato.

L'approfondimento realizzato a livello nazionale dalla ricerca *Insieme* ha evidenziato il bisogno di una formazione specifica per le educatrici che operano in questi servizi:

“la variabilità/varietà di profili e competenze professionali agite dagli educatori che operano in questi contesti, la ricchezza e la complessità dell'agire educativo tra adulti e bambini insieme e/ma anche una certa distanza fra i discorsi sul proprio ruolo e le pratiche osservate nei contesti coinvolti” (Bove, in corso di stampa).

Il percorso di ricerca-formazione messo a punto e realizzato in questa ricerca può essere considerato nella prospettiva di un “percorso-pilota”, che, a fronte dei limiti posti e nelle condizioni di tempo e contesto in cui è stato realizzato, ha promosso alcune consapevolezze (Braga, 2009), nel tentativo di mostrare come, con pochi incontri e quindi con un investimento di tempo circoscritto, ha 'smosso' alcuni aspetti formativi che hanno prodotto alcuni cambiamenti nella situazione considerata. In questo senso, si è caratterizzato come uno dei possibili *format* che possono sostenere percorsi formativi innovativi, sostenibili, funzionali alla messa in atto di micro-cambiamenti e di innovazione educativa nei contesti.

Particolarmente pertinente ci sembra qui l'accezione di "innovazione" introdotta da Cros (2001), definita come un processo intenzionato al cambiamento mediante l'introduzione di elementi o di un sistema in contesti già strutturati. È una definizione molto prossima a quella di 'formazione', in quanto finalizzata alla trasformazione dell'esistente verso possibili miglioramenti generati dall'introduzione di soluzioni originali ai problemi individuati, attraverso la partecipazione e il contributo sostanziale dei soggetti del contesto. Innovativo è ciò che è sostenibile, deve pertanto coniugarsi con la fattibilità e la sostenibilità. Gli elementi innovativi richiedono di essere inseriti in modo armonioso e coerente nel contesto (Grange, 2012) e, in questo senso, l'innovazione si presta ad essere concettualmente e fattivamente coniugata con processi di riprogettazione. Ed è con queste accezioni che l'innovazione è stata pensata in questo percorso.

I genitori chiedono attività per i loro bambini, il 'come' tradurle in offerta è un compito pedagogico che può diventare una specificità di questi servizi.

Questa ricerca conferma quanto emerso dai dati della ricerca nazionale: le famiglie, incontrate in questo lavoro di tesi frequentano volentieri questi servizi, in molti casi con costanza, talvolta sfidando le intemperie meteorologiche. In alcune giornate di pioggia battente, infatti, ci si sarebbe aspettati l'arrivo di pochi bambini e adulti, invece è stato sorprendente vedere arrivare genitori e nonni anche con i bambini nei passeggini. Può essere questo un esempio che conferma quanto questi servizi siano richiesti e 'necessari'.

Per poter continuare a dare risposte a questa domanda, in tempi di crisi come quelli in corso, è importante valorizzare le risorse e implementarle ottimizzandole. La sostenibilità dei servizi passa anche, forse soprattutto, da un attento investimento e da un impiego delle risorse per garantire servizi di qualità, di alta qualità, con strategie lungimiranti. Sappiamo che le risorse umane - individuate come *asset* fondamentale nel mondo delle aziende, in particolare quelle di servizi, che considerano strategico l'investimento sulla loro formazione - costituiscono un asse fondamentale nei servizi educativi: la professionalità costituisce uno specifico pedagogico che contribuisce in misura sostanziale alla loro qualità.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2010): Giocare all'aperto: perché è importante. *Bambini in Europa*, n. 2.
- AA.VV. (2013): *Un'opportunità per bambini e genitori nella società di oggi. Indagine sui Centri per Bambini e Famiglie*. Roma, ISTC, CNR; Milano, QUA\_SI Universiscuola, Università di Milano-Bicocca.
- AA.VV. (2014): *Indagine sulla diffusione e il funzionamento dei Centri per Bambini e Famiglie in Italia*. GIFT, n. 20, pp. 15-38.
- Adolph K. E. (1997): Learning in the development of infant locomotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n. 62, pp. 1-140.
- Agliati A., Grazzani I., Ornaghi V. (2015): *La socializzazione emotiva nei contesti educativi per l'infanzia. Conversare sulle emozioni al nido*, Parma: Junior-Spaggiari.
- Alliora F. (2012): *I gruppi mamma-bambino: un "buon incontro" per genitori di bambini piccoli*. In: Vallino D., Macciò M. (a cura di): *Infant Observation-Infant Research. Storie cliniche e applicazioni ricerche*, Roma: Borla, pp. 165-177.
- Altman, I., Rogoff, B. (1987): *World Views in Psychology: Trait, Interactional, Organismic. and transactional perspectives*. In D. Stokols, I. Altman, *Handbook of Environmental Psychology*, New York: Wiley, Vol. 1, pp. 7-40.
- Andreoli S. (2002): *I centri per bambini e genitori*, in P. Di Nicola (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*, Roma: Carocci, pp. 69-98.
- Andreoli S., Cocever E. (1988): *Ai confini del nido: servizi per la prima infanzia all'estero*, Bologna: IRPA
- Anolli L. (2006): *La mente multiculturale*, Roma: Laterza.
- Anolli L., Mantovani S. (1985): *Giochi finalizzati e materiale strutturato*, Milano: Franco Angeli.
- Anolli L., Mantovani S. (1987): *Oltre il nido: il Tempo per le famiglie*. In: A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: F. Angeli, pp. 345-377.
- Anolli L., Mantovani S., Braga P., Gattico P., Lambiase L., Sbattella F., Tosi P. (1990) (a cura di): *Tempo per le famiglie. Secondo rapporto di valutazione*, Fondazione Bernard Van-Leer-Comune di Milano.
- Anolli L., Mantovani S., Braga P., Gattico P., Lambiase L., Sbattella F., Tosi P. (1992) (a cura di): *Tempo per le famiglie. Terzo rapporto di valutazione*, Fondazione Bernard Van-Leer-Comune di Milano.
- Appel G., Tardos A. (a cura di) (1998): *Prendersi cura di un bambino piccolo*. Trad. it. Trento: Gardolo, 2004.
- Ariés PH (1960): *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza, 1970.
- Arterberry M. E., Bornstein M.H., Blumenstyk J.B. (2013): Categorization of two-dimensional and three-dimensional stimuli by 18-month-old infants, *Infant Behavior & Development*, n.36, pp. 786-795.
- Arterberry, M. E., Bornstein, M. H. (2012). Categorization of real and replica objects by 14- and 18-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, n. 35, pp. 606-612.
- Aureli T. (1993), Il comportamento nel contesto. *Età Evolutiva*, n. 45, pp. 47-55.
- Baillargeon R., Spelke E. S., Wasserman S. (1985): Object permanence in 5-month-old infants. *Cognition*, n. 1-208.
- Baldacci M. (2001): *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano: Mondadori.
- Baldwin J. M. (1897): *Social and ethical interpretations in mental development*. London: Macmillan & Co., ltd.
- Bandini F., Majer E., Morgandi T. & Testa B., (a cura di), *I servizi per l'infanzia e le famiglie*, Secondo quaderno, 2006, Bergamo: Provincia di Bergamo – Settore Politiche Sociali.
- Barbagli M. (1988): *Sotto lo stesso tetto*. Bologna: Il Mulino.

- Barbara A. (2000): *Storie di architettura attraverso i sensi*, Milano: Mondadori.
- Barbetta P. (1997): *Il bambino e l'acqua sporca*, Bergamo: Lubrina Editore.
- Baron-Cohen S. (1994): *How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading*, in *Current Psychological Cognition*, n. 13, pp. 513-552.
- Bates E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., Volterra, V. (1979). *Cognition and communication from nine to thirteen months: Correlational findings*. In: E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1976.
- Bateson G. (1979): *Mente e natura*. Tr. it. Milano: Adelphi, 1984.
- Bauer T. M., Lofstrom M., Zimmermann K. F. (2000): Immigration policy, assimilation of immigrants, and natives' sentiments toward immigrants: Evidence from 12 OECD countries. *Swedish Economic Policy Review*, n. 7, pp. 11-53.
- Baumgartner E., Bombi A. S. (2005): *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*, Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (2010): *Una pedagogia del buon gusto*, Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (a cura di) (2002): *Idee guida del nido d'infanzia: La qualità negoziata*, Bergamo: Junior.
- Becker, J. (1977). A learning analysis of the development of peer oriented behavior in 9-month-old infants. *Developmental Psychology*, n. 13, pp. 481-491.
- Benedetti S., Monini T., Orsoni B. (2014): Perché sono importanti i servizi di compresenza adulti-bambini anche in tempi di crisi e cambiamento, *GIFT*, Dicembre, pp. 3-10.
- Benson J. B., Uzgiris I. C. (1995): Effect of self-initiated locomotion on infant search activity. *Developmental Psychology*, n. 26, pp. 923-931.
- Bertolini P., Cardarelli R. (a cura di) (1989): *Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bettelheim B (1987): *Un genitore quasi perfetto*. Tr. it. Milano, Feltrinelli, 1987.
- Bjorklund D. F. (1990): *Children's strategies*, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publisher.
- Bondioli A. (1996): *Gioco ed educazione*, Milano: Angeli.
- Bondioli A. (a cura di) (2002): *Il tempo nella quotidianità infantile*, Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (a cura di) (2006): *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A., Mantovani S. (a cura di) (1987): *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Nigito G. (a cura di) (2008): *Tempi, spazi, raggruppamenti*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli A., Savio D. (1994): *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle attività ludico-simboliche infantili*. SVALSI, Bergamo: Edizioni Junior.
- Bonica L. (2010): Transizioni ecologiche e visibilità dei contesti. In: M. B. Ligorio (a cura di). *La scuola come contesto*, Roma: Carocci, pp. 51-62.
- Borghi B. Q. (2007): *Nido d'infanzia 1: buone pratiche e problemi degli educatori* Trento: Erickson.
- Boris J. (1971): *Des enfants conçoivent leur habitat*, *Les Cahiers Sandoz*, n. 19.
- Bove C. (2004): *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Bove C. (2007a): Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali, In *Educazione Interculturale*, n.3, pp. 341-359.
- Bove C. (2008): Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole. *Encyclopaideia, Journal of Phenomenology and Education*, n.23, pp. 131-150.
- Bove C. (2009): *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano: Franco Angeli.

- Bove C. (Prefazione a) (2009b): Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J., (a cura di) (2009): *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Milano: Cortina
- Bove C., Braga P., Cescato S. (2014): Semantiche personali e processi riflessivi negli educatori. Analisi di una storia di formazione. *STUDIUM EDUCATIONIS*, n.1, pp. 75-83.
- Bove C., *Pratiche quotidiane e professionalità in azione: il ruolo degli educatori nei centri per bambini e famiglie in Italia*; in corso di stampa.
- Bove, C. (2003): Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido. In: L. Gandini, S. Mantovani, C.P. Edwards (a cura di): *Il nido per una cultura dell'infanzia*. Bergamo Edizioni Junior, pp.21-35.
- Bowlby J. (1988): *Una base sicura*. Trad. it. Milano: Cortina,1989.
- Braga P. (a cura di) (2005): *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Braga P. (a cura di) (2009): *Promuovere consapevolezza*, Bergamo: Edizioni Junior
- Braga P., *Attività ed esperienze dei bambini nei centri per bambini e famiglie*, in corso di stampa.
- Braga P., Mantovani S. (2012): L'asilo nido come "laboratorio di formazione". In: Ongari B., Tomasi F. (a cura di): *Nido d'infanzia 5. Prospettive di ricerca e spunti per la formazione*, Trento: Erickson, pp. 92-112.
- Braga P., Mauri M., Tosi P. (1988): *Interazione e conflitto. Bambini «aggressivi» e adulti in difficoltà*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Braga P., Mauri M., Tosi P. (1994): *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Braga P., Morgandi T. (2012): *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Brandstädter J. (2006): *Action Perspectives On Human Development*. In: W. Damon, R.M. Lerner (a cura di), *Handbook of child psychology: Vol. 1 Theoretical models of human development*. New York: Wiley, pp. 516-568.
- Braverman L. (1989): Beyond the myth of motherhood. In: M. McGoldrick, C.M. Anderson, F. Walsh (Eds.), *Women in families*, New York: Norton, pp. 227-241.
- Brenner J., Mueller E. (1982): Shared Meaning in Boy Toddlers' Peer Relations. *Child Development*, n. 53, pp. 380-391.
- Bretherton I. (1985): *Symbolic play*, Orlando: Academic Press
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (1998): *The ecology of developmental processes*. In W. Damon e Lerner R.M. (a cura di), *Handbook of child psychology: Vol. 1 Theoretical models of human development*. New York: Wiley, pp. 993-1028.
- Bronfenbrenner U. (2005): *Rendere umani gli esseri umani*. Trad. it. Trento: Erickson. 2010.
- Bronfenbrenner U., Morris, P. (2006): The Bioecological Model of Human Development. In: Lerner R.M., Damon W., *Handbook Of Child Psychology Sixth Edition. Volume One: Theoretical Models Of Human Development*, Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, pp. 793-828.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, n. 18, pp. 32-42.
- Brownell, C. (1986): Convergent developments: Cognitive-developmental correlates of growth in infant/toddler peer skills. *Child Development*, n. 57, pp.275-286.
- Bruner J.S. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Bari: Laterza, 2003.
- Bruner J.S. (1998): *Scuole dell'infanzia: alcune specifiche per lo spazio*. In G. Ceppi, M. Zini (a cura di): *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Emilia: Reggio Children, pp. 137.
- Bruner J.S., Jolly A., Sylva K. (a cura di) (1976): *Il gioco*. Trad. it. Roma: Armando, 1981.
- Bruner J.S., Sherwood V. (1976): *Il gioco del cucù e l'apprendimento delle strutture normative che lo regolano*. Trad. it. in J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (a cura di), *Il gioco*, Roma: Armando, 1981.

- Bruner, J.S. (1964): *Il Conoscere, saggi sulla mano sinistra*. Trad. It. Roma: Armando Editore, 1968.
- Bruner, J.S. (1971): *Psicologia della conoscenza*. Trad. It. Roma: Armando Editore, 1990.
- Bruner, J.S. (1983): *Il linguaggio del bambino*. Trad. It. Roma: Armando Editore, 1987.
- Buysse V., Goldman D., and Skinner M. L. (2003): Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, n. 18, pp. 485–501.
- Caggio F. (2000) (a cura di): *Uno e più nidi cinque resoconti di nidi comunali milanesi*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Caggio F. (2005): Pedagogia e architettura, in *Bambini*, Dossier, n. 10, pp. 4-9.
- Caggio F. (2005): *Coltivare sensibilità. Cosa dare fra le mani a un bambino?* In: P. Braga (a cura di): *Gioco, cultura e formazione*, Bergamo: Edizioni Junior, pp. 117-160.
- Caggio F., Mantovani S. (2004) (a cura di): *Famiglie, bambini, educatrici. Esplorazioni del consueto*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Caillois R. (1967): *I giochi e gli uomini: la mascherare la vertigine*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1981.
- Callari G. M. (1993): *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze: La Nuova Italia.
- Camaioni L. (a cura di) (1993): *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna: Il Mulino.
- Camaioni L., Baumgartner E., Pascucci M. (1988): Interazioni imitative e complementari tra bambini nel secondo anno di vita. *Età evolutiva*, n. 29, pp. 37-45.
- Cambi I., Monini T. (2008) (a cura di): *I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna. Analisi organizzativa e riflessioni*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Campbell J. J., Lamb M. E., Hwang C. P. (2000): Early child-care experiences and children's social competence between 1 1/2 and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, n. 4, pp. 166-175.
- Campos-de-Carvalho M., Noronha de Souza T. (2008): Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível? *Paidéia*, n.18, pp. 25-40.
- Campos-de-Carvalho M., Rossetti-Ferreira M.C. (1993): Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. *Children's Environments*, n. 10, pp.19-30.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., Stenberg, C. (1983): Socioemotional development. In: M. M. Haith & J. J. Campos (Eds.), *Infancy and developmental psychobiology* (4th ed., Vol. 2, pp. 783–915). New York: Wiley.
- Cardon G., Van Cauwenberghe E., De Bourdeaudhuij I. (2011): What do we know about physical activity in infants and toddlers: A review of the literature and future research directions. *Science et Sports*, n. 26, pp. 127-130.
- Carneiro P., Heckman J.J. (2003): Human Capital Policy, *IZA Discussion Paper* No. 821.
- Caronia L. (1997): *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia L. (2011): *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura, conoscenza in pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Caruana F., Borghi A. M. (2013): Embodied cognition: una nuova psicologia, *Giornale Italiano di Psicologia*, n. 1, pp. 23-48.
- Catarsi E. (2008): *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. In Percorso tematico. Nidi e servizi per l'infanzia. Istituto degli Innocenti*, Firenze, n. 1, pp. 3-42.
- Catarsi E. (a cura di) (1993b): *I servizi per l'infanzia in Europa*, Bergamo: Juvenilia.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004): *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (a cura di) (1993a): *I servizi educativi e sociali per i bambini e le loro famiglie*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ceppi G., Zini M. (a cura di) (1998): *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Emilia: Reggio Children.



- Changeux, J.-P., Dehaene, S. (1989): Neuronal models of cognitive functions. *Cognition*, n. 33, pp.63-109.
- Clarkin-Phillips J., Carr M. (2012): An affordance network for engagement: increasing parent and family agency in an early childhood education setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 2, pp.177–187.
- Clearfield M. W. (2004): The role of crawling and walking experience in infant spatial memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 3, pp. 214–241.
- Clearfield M. W. (2011): Learning to walk changes infants' social interactions. *Infant Behavior and Development*, n. 34, pp. 15-25
- Clearfield, M.W., Osborne C.N., Mullen M. (2008): Learning by looking: Infants' social looking behavior across the transition from crawling to walking. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 4, pp. 297–307.
- Cocover E. (a cura di) (1990): *Bambini attivi e autonomi. A che cosa serve l'adulto? L'esperienza di Loczy*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cocover E. (1977): *La donna il bambino l'educazione*, Milano: Emme edizioni
- Cohen L.B. (1991): *Infant attention: an information processing approach*. In: Weiss J., Zelazo P.R. (a cura di) *Newborn Attention: Biological Constraints and the Influence of Experience*, Norwood N.J. Ablex, pp. 1-21.
- Cohen L.B. (1998): *An Information-Processing Approach to infant perception and cognition*. In: Simion F.E. Butterworth (a cura di): *The Development of Sensory, Motor and Cognitive Capacities in Early Infancy: From Perception to Cognition*, Hove, Psychological Press, pp. 277-300.
- Cohen L.B., Caputo N. (1978): *Instructing infants to respond to perceptual categories*, presentazione al convegno della Midwestern Psychological Association, Chicago, maggio.
- Colombo J., 1993, *Infant cognition: Predicting later intellectual functioning*, Newbury Park (CA) Sage. Citato in L. Camaioni (a cura di) (1993): *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna: Il Mulino.
- Comunità Europea (2004): *40 obiettivi di qualità nei servizi per la prima infanzia, Bambini in Europa*, n. 3, pp. 14-17.
- Cordes S., Brannon E. M. (2008): Quantitative competencies in infancy. *Developmental Science*, n. 11, pp. 803-808.
- Corsano P., Cigala A. (2004): *So-stare in solitudine. Tra competenza emotiva e competenza sociale*, Milano: The McGraw-Hill Companies.
- Corsaro W. A. (1997): *Le culture dei bambini*. Tr. it Bologna: Il Mulino, 2003.
- Cummings, E.M. (1980): Caregiver stability and day care. *Developmental Psychology*, n. 61, pp. 31-37.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2003): *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*, Reggio Emilia: Reggio Children Editore
- Dallari M. (1988): *Pastrocchi, macchie, scarabocchi*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dallari M. (2008): *Arte per le rime*, Bologna: Edizione Artebambini.
- Dallari M. (2009): *Arte per le rime*, Bologna: Edizione Artebambini.
- David M., Appell G. (1973): *0-3 anni. Un'educazione insolita*. Trad. it. Milano: Emme Edizioni, 1978.
- David T. D., Weinstein C. S. (1987): *The built environment and children's development*. In: C. S. Weinstein, T. G. David (Orgs.): *Spaces for Children: The built environment and child development*. New York: Plenum, pp. 3-18.
- Davis B., Degotardi S. (2015): Educators' understandings of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. In: *Journal of Early Childhood Research* 2015, Vol. 13, pp. 64–78.

- De Botton A. (2006): *Architettura e felicità*. Trad. it Parma: Guanda, 2006.
- Dehaene S. (1997): *The number sense: How the mind creates mathematics*. New York, NY: Oxford University Press. Citato in Macchi Cassia et al., 2012
- Delalande F. (1984): *La musica è un gioco da bambini*. Tr. it Milano: Franco Angeli, 2010.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2005): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.
- Derry S.J., Barron B., Engle R.A. (2010): Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *The Journal of The Learning Sciences*, n. 19, pp. 3–53.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 2000.
- Dewey J. (1939): *Logica, teoria dell'indagine*. Tr. It. Torino: Einaudi, 1949.
- Dewey, J. (1916): *Democrazia e educazione*. Tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1965.
- Di Giandomenico I. (2014): Introduzione, *Quaderno Gift* n. 20, pp. 12-14.
- Di Giandomenico I., *Tra adulti nei centri per bambini e famiglie*, in corso di stampa.
- Di Nicola P. (a cura di) (1989): *Il dovere, il piacere e tutto il resto. Gli indicatori oggettivi della qualità della vita infantile*, Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nuovo S. (1995): *Attenzione, percezione, contesto*. In: D. B. Paola (a cura di): *Contesti relazionali e processi di sviluppo*. Milano: Cortina Editore, pp. 253-273.
- Dodge K. (1983): Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, n. 54, pp. 1386-1399.
- Dolto F. (1981): Le parole dei bambini e l'adulto sordo. Tr. it. Milano: Mondadori, 1991.
- Dolto F., La Boutique verte: histoire d'un lieu de rencontres et d'échanges entre adultes et enfants. In F. Dolto, D. Rapoport & B. This (Eds.), *Enfants en souffrance*, 1981, Stock, Paris, pp. 137–156.
- Donald M. (1991): *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Dovigo F., Galizzi A., I centri per le famiglie tra educazione e socialità, *Animazione sociale*, 1, gennaio 1999, pp. 25-57.
- Doyle A., Connolly J., Rivest L. (1980): The effect of playmate familiarity on the social interactions of young children. *Child Development*, n. 51, pp. 217–23.
- Dunn J. (1988): *La nascita della competenza sociale*. Tr. it., Milano: Cortina Editore, 1990.
- Dunn J. (1993): *Affetti profondi. Bambini, genitori, fratelli, amici*. Tr. it, Bologna: Il Mulino, 1998.
- Dunn J., Kendrick C. (1982): *Siblings*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eckerman C. O., Stein M. R. (1982): *The toddler's emerging interactive skills*. In: K. H. Rubin, H. S. Ross (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag, pp. 41-71.
- Edelman S., Duvdevani-Bar S. (1997): Similarity, connectionism, and the problem of representation in vision. *Neural Computation*, n. 9, pp. 701–720.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1993): *I cento linguaggi dei bambini*. Trad. it Bergamo: Junior, 1995.
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course and human development. In W. Damon (Editor-in-Chief) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 939–991). New York: Wiley.
- Emde R. N. (1988): *The Effect of Relationships on Relationships: A Developmental Approach to Clinical Intervention*. In: R.A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (eds.): *Relationships within Families*. New York: Oxford Scientific Publications, pp. 334–64.
- Emiliani F. (a cura di) (2002): *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- Ensor R., Hughes C. (2005): More Than Talk: Relations between Emotion, Understanding, and Positive Behaviour in Toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, n. 23, pp. 343–363.

- Epstein S. (1994): Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, n. 49, pp. 709-724.
- Evans G. W. (2006): Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, n. 57, pp. 423-451.
- Fein G. (1987): *Il gioco del far finta: creatività e consapevolezza*. In: A. Bondioli (a cura di): *Il Buffone e il re: il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1989, pp. 133-162.
- Fenech M. (2011): An Analysis of the Conceptualisation of 'Quality' in Early Childhood Education and Care Empirical Research: promoting 'blind spots' as foci for future Research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, (Vol. 12), n. 2, pp. 102-117.
- Fenech M., Sweller N., Harrison L. (2010): Identifying high-quality centre-based childcare using quantitative data-sets: what the numbers do and don't tell us. *International Journal Of Early Years Education*, n. 4, pp. 283-296.
- Ferrarotti W. (2001): Bambino e sicurezza nella prospettiva educativa. Materiali e sicurezza. *Centro Internazionale Ludoteche*, n. 4, pp. 63-64.
- Fink E. (1957): *Oasi della gioia. Per una ontologia del gioco*. Tr. it. Salerno: Edizioni 10/17, 1987
- Fischer K. W., Farrar M. J. (1987): Generalizations about generalization: How a theory of skill development explains both generality and specificity—The neo-Piagetian theories of cognitive development: Toward an integration [Special issue]. *International Journal of Psychology*, n. 22, pp. 643–677.
- Fischer K. W., Immordino-Yang M. H. (2002): *Cognitive development and education: From dynamic general structure to specific learning and teaching*. In: E. Lagemann (Ed.), *Traditions of scholarship in education*. Chicago: Spencer Foundation.
- Fisher C., Ferdinandsen K., Bornstein, M. H. (1981): The role of symmetry in infant form discrimination. *Child Development*, n. 52, pp. 457–462.
- Fontaine A. M. (2005): Écologie développementale des premières interactions entre enfants: effet des matériels de jeu. *Enfance*, n. 57, pp. 137-154.
- Forman G.E. (1982): *Action and thought*, London: Academic Press Inc.
- Formenti L. (2007): *La meta cognizione e la facilitazione cognitiva*. In: O. Scardella (a cura di): *Interpretare la tutorship*, Milano: Franco Angeli, pp. 159-171.
- Fornasa W., Vanni A. (a cura di) (1991): *Con voce di nido. Bambini e complessità*, Milano: Franco Angeli.
- Fortunati A. (2002): *Orientamenti per la qualità dei servizi educativi per i bambini e le famiglie*, Bergamo: Junior.
- Fosha D., Siegel D. J., Solomon M. F. (2009): *Attraversare le emozioni*. Trad. it. Milano-Udine: Mimesis Edizioni, 2011.
- Frabboni F. (1985): *Il pianeta nido: per una pedagogia e un curriculum del nido*, Firenze, La Nuova Italia.
- Fraisse P., Piaget J., Reuchlin M. (1963): *Psicologia sperimentale*. Trad. it. Torino: Einaudi editore, 1972.
- Freud A. (1965): *Normalità e patologia del bambino*. Tr. it. Milano: Feltrinelli, 1969.
- Freud A., Dann, S. (1951): An experiment in group upbringing. *Psychoanalytic study of the Child*, n. 8, pp. 127-168.
- Fromberg D. P. (1992): *A review of research and play*. In: C. Seefeldt (Ed.): *The early childhood curriculum*. New York: Teachers College Press, pp. 42-64.
- Fruggeri, (2002): *Genitorialità e competenza educativa in contesti triadici*, in F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Roma: Carocci, pp. 73-108.
- Galardini A.L., Giovannini D., Musatti T. (1993) (a cura di): AreaBambini: i nuovi servizi educativi per l'infanzia a Pistoia, *Dossier in Bambini*, n. 1, pp. 1-32.

- Galardini L. (a cura di) (2003): *Crescere al nido*, Roma: Carocci.
- Galimberti U. (1979): *Psichiatria e fenomenologia*, Milano: Feltrinelli.
- Gandini L., Mantovani S., Pope Edwards C. (a cura di) (2003): *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Ganea P., Pickard M., DeLoache J. (2008): Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, n. 9, pp. 46–66.
- Garcia-Coll C., Kagan J., Reznick, J. (1984): Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, n. 55, pp. 1005-1019.
- Gay Cialfi R. (1979): *Guida didattica degli asili nido*, Milano: Fabbri Editori.
- Gay Cialfi R. (2001): *Il riconoscimento dell'altro al di là del pregiudizio*. In E. Bein Ricco (a cura di), *La sfida di Babele*, Torino: Claudiana, pp. 127-152
- Geens N., Vandebroek M. (2013): Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity, *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 3, pp. 407–419
- Geens N., Vandebroek M. (2014): *Che cosa abbiamo imparato dai genitori sui Centri per Bambini e Genitori*, GIFT, pp. 56-61.
- Ghedini P. (1988) (a cura di): *Quali prospettive per l'infanzia. Partecipazione e gestione dei servizi nelle trasformazioni dello stato sociale*, Firenze: La Nuova Italia.
- Giani Gallino T. (2007): *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gibson J.J. (1979): *L'approccio ecologico alla percezione visiva*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1999.
- Giovanelli G., Sansavini A. (2007): *Tempo e sviluppo psicologico*, Bologna: CLUEB.
- Goldman B., Ross H. (1978): *Social skills in action: Analysis of early peer games*. In: J. Glick, A. Clarke-Stewart (Eds.): *The development of social understanding*. New York: Gardner, pp. 177-212.
- Goldman R. (2007): Le rappresentazioni video e la cornice teorica del prospettivismo. In Tr. it. R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S. J Derry., *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Milano: Cortina Editore, 2009.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura di) (2007): *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Tr. It Milano: Cortina Editore, 2009.
- Goldman S., McDermott R. (2007): *Perseverare nella video analisi*. In Tr. it. R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S. J Derry., *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Milano: Cortina Editore, 2009.
- Goldschmied E., Jackson S. (1994): *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, Bergamo: Junior.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Goodwin, C. (1995). Seeing in depth. *Social Studies of Science*, 25, 237–274.
- Goodwyn S. W., Acredolo L. p., Brown C. A. (2000): Impact of symbolic Gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, n. 24, pp. 81-103.
- Gopnik A., Meltzoff A. N. (1997): Relation between semantic and cognitive development in the one-word stage: The specificity hypothesis. *Child Development*: n. 58, pp. 1040-1053.
- Gopnik A., Seiver E. (2009): Reading Minds: How Infants Come to Understand Others. *Zero to Three*, n. 30, pp. 28–32.
- Grange Sergi T. (a cura di) (2013): *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Pisa: Edizioni ETS.
- Granott N., Fischer K. W., Parziale J. (2002): *Bridging to the un-known: A transition mechanism in learning and problem-solving*. In: N. Granott & J. Parziale (Eds.): *Microdevelopment: Transition processes in development and learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 131–156.
- Grazzani I. (2014): *Psicologia dello sviluppo emotivo*. Seconda edizione, Bologna: Il Mulino.
- Greenfield P.M., Reifel S. (1983): Part-Whole Relations: Some Structural Features of Children's Representational Block Play, *Child Care Quarterly*, n. 12, pp. 144-151

- Hall E. T. (1966): *La dimensione nascosta*. Tr. it. Milano: Bompiani, 1968.
- Hamlin J. K., K. Wynn (2011): Young Infants Prefer Prosocial to Antisocial Others. *Cognitive Development*, n. 26, pp. 30–39.
- Harrison L. J., Sumsion J. (2014): *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice*, Springer eBooks.
- Hartup W. (1983): *Peer relations*. In: E. M. Hetherington (Ed.): P. Mussen (Series Ed.): *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley pp. 103–196.
- Haw K., Hadfield M. (2011): *Video in Social Science Research*, Oxson:Routledge
- Hay D., Pedersen J., Nash A. (1982): *Dyadic interaction in the first year of life*. In: K. Rubin, H. Ross (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag, pp. 11-39.
- Hengst H, Zeiher H. (2004): *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano: Franco Angeli.
- Honegger Fresco G. (2014): Il bello dell'ambiente. *Bambini*, n. 4, pp. 55-57.
- Honegger Fresco G., Honegger Chiari S. (2005): *Una casa a misura di bambino*, Milano: Red.
- Hood B., Willatts P. (1986): Reaching in the dark to an object's remembered position: Evidence of object permanence in 5-month-old infants. *British Journal of Developmental Psychology*, n. 4, pp. 57-65. *Human Development*, n.30, pp. 225-235.
- Hoshi-Watanabe M., Musatti T., Rayna S., Vandenbroeck M. (2012): Origins and rationale of centres for parents and young children together. *Child and Family Social Work*, n. pp. 1-10
- Hoshi-Watanabe M., Shiozaki M., Mukai M., Kamigaichi N. (2014): I luoghi di incontro per genitori e bambini in Giappone: Chiiki Ko sodate-shien Senta. *GIFT*, n. 20, pp. 46-55.
- Howes C, Ritchie S (2002) *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood*
- Howes C. (1983): Patterns of friendship. *Child Development*, n. 54, pp. 1041–53.
- Howes C., E. W. Smith (1995): Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, pp. 381-404.
- Howes C., Matheson C.C. (1992): Sequences in the Development of Competent Play With Peers: Social and Social Pretend Play. *Developmental Psychology*, n. 5, pp. 961-974
- Howes C., Mueller E. (1980): *Early peer friendships: Their significance for development*. In: W. Spiel (Ed.), *Tire Ps.vc/ro/og.vof rthe rwenrierh century*. Zurich: Kindler.
- Howes C., Olenick M. (1986): Family and child care influences on toddlers' compliance. *Child Development*, n. 57, pp. 202-216.
- Howes C., Smith E.W. (1995): Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, pp. 381-404.
- Howes C., Unger O., Seidner L. (1987): *Socialpretend play in toddlers: Socialpretend play forms and parallels with solitary pretense*. Submitted for publication.
- Howes, C. (1984). *Social interactions and patterns of friendships in normal and emotionally disturbed children*. In T. Field, J. Roopnarine, & M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and huncidapped children*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 163-186.
- Howes, C. (1987): Social competence with peers in young children: developmental sequenze. *Developmental Review*, n. 7, pp. 252-272.
- Hutt C. (1966): *Gioco e comportamento esplorativo nei bambini*. In: J. S. Bruner, K. Sylva (a cura di) (1976): *Il gioco*, Roma: Armando Editore, Vol. 2, 1981.
- Ingrosso M. (1984): *Strategie familiari e servizi sociali: un'indagine in Emilia*, Milano: Franco Angeli.
- Ingrosso M. (1988): *Stelle di mare, fiocchi di neve*, Firenze: La Nuova Italia.

- Inhelder B., Piaget J. (1964): *The early growth of logic in the child*. Trad. ingl. New York: The International Library of Psychology, Routledge, 2013.
- Inhelder B., Sinclair H., Bovet M. (1974): *Apprendimento e strutture della conoscenza*. Tr. it. Torino: Loescher Editore, 1975.
- Ispa J. (1981): Peer support among Soviet day care toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, n. 4, pp.255-269.
- Izard V., Sann C., Spelke E. S., Streri A. (2009): Newborn infants perceive abstract numbers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, n. 106, pp. 10382-10385.
- Jackson D. (2013): Creating a place to ‘be’: unpacking the facilitation role in three supported playgroups in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 21, n. 1
- Jackson D., Needham M. (2014): *Engaging with Parents in Early Years Settings*. London: SAGE.
- Jacobson J., Willie D. (1986): The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development*, n. 57, pp. 338-347.
- Johnson M. H., Morton J. (1991): *Biology and cognitive development: The case of face recognition*. Oxford: Blackwell.
- Johnson M.H. (2011): Interactive specialization. In: *Developmental Cognitive Neuroscience*, n. 1, pp. 7-21.
- Kagan J. (1981): *The second year. The Emergence of Self-Awareness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kagan J. (2013): *Lo sviluppo umano. Tra genetica ed esperienza*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Kagan J., Moss H. (1962): *Birth to maturity*. New York: Wiley.
- Kagan J., Reznick S., Clarke C., Snedman N., Garcia-Coil C. (1984): Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, n. 55, pp. 2212-2225.
- Kaye K. (1982): *La vita mentale e sociale del bambino*. Tr. it. Roma: Il Pensiero Scientifico, 1989.
- Kellman P. and Spelke E. S. (1983): Perception of partly occluded objects in infancy. *Cogn. Psychol*, n. 15, pp. 483–524.
- Kingo O. S., Krøjgaard P. (2011): Object manipulation facilitates kind-based object individuation of shape-similar objects. *Cognitive Development*, n. 26, pp. 87–103.
- Koffka K. (1935): *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt.
- Koslowski B., Bruner J. S. (1927): Learning to use a lever. *Child Development*, n. 43, pp. 790-799.
- Kuchuk A., Vibbert M., Bornstein M. H. (1986): The perception of smiling and its experiential correlates in 3-month-old infants. *Child Development*, n. 57, pp. 1054–1061.
- Laevers F. (2005): The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal* 13, no. 1: 17–29.
- LaFreniere P.J., Sroufe L.A. (1985): Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, n. 21, pp. 56-59.
- Lamb, M. E. (1998). *Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences*. In W. Damon, I. E. Sigel, K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, New York: Wiley, pp. 73 -133.
- Lazarus R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press:
- Learmonth A. E., Nadel L., Newcombe N. S. (2002): Children’s use of landmarks: Implications for modularity theory. *Psychological Science*, n. 13, pp. 337–341.
- Lefebvre H. (1991): *The production of space*. Oxford: Blackwell. Citato in L. J. Harrison, J. Sumsion (2014): *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice*, Springer eBooks.

- Legendre A. (1986): Effects of spatial arrangements on child/child and child/caregivers interactions: An ecological experiment in day care centres. *Anais da Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, n. 16, pp. 131-142.
- Legendre A. (1987): Transformation de l'espace d'activités et échanges sociaux de jeunes enfants en crèche. *Psychology Française*, n. 32, pp. 31-43.
- Legendre A. (1989): Young children's social competences and their use of space in day care centers. *Social competence in developmental perspective*, n. 51, pp. 263-276.
- Legendre A. (1995): The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early peer interactions. *International Journal of Behavior Development*, n. 18, pp. 297-313.
- Legendre A. (2002): *Social sustainability and changes in environments designed for young children: The case of the French day-care centers*. In: G. Moser, E. Pol, Y. Bernard, M. Bonnes, J. M. Corraliza, V. Giuliani, *People, Places & Sustainability*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers, pp. 243-254.
- Legendre A., Fontaine A. M. (1991a): The effects of visual boundaries in two year old's playrooms. *Children Environments Quarterly*, n. 8, pp. 2-16.
- Legendre A., Munchenbac D. (2011): Two-to-three-year-old children's interactions with peers in child-care centres: Effects of spatial distance to caregivers, *Infant Behavior & Development*, n. 34, pp. 111-125
- Lerner (2005), Prefazione. *Urie Bronfenbrenner: i contributi della ricca carriera di uno scienziato dello sviluppo*, in Bronfenbrenner (a cura di), *Rendere umani gli esseri umani*, trad. it, Erickson, Trento.
- Leslie A.M. (1992): Pretense, autism and the "Theory of mind". In: *Current Directions in Psychological Science*, n. 1, pp. 18-21.
- LeVine R.A., New R.S. (a cura di) (2008): *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura ed educazione: studi classici e contemporanei*. Trad. it Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Levy R. (2008): Third spaces' are interesting places: Applying 'third space theory' to nursery-aged children's constructions of themselves as readers. *Journal of Early Childhood Literacy*. London: SAGE, n. 8, pp. 43-66.
- Lewin K. (1951): *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Tr. it. Bologna: Il Mulino, 1972.
- Lewis M., Brooks-Gunn J. (1979): *Social cognition and the acquisition self*. New York: Plenum.
- Lézine I. (1964): *I primi anni di vita del bambino*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1966.
- Lieberman A. F. (1977): Preschoolers' competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. *Child Development*, n. 48, pp. 1277-1287.
- Ligorio M. B. (2010): *La scuola come sistema di attività*. In: M.B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di): *La scuola come contesto*. Roma, Carocci, pp. 41-62.
- Ligorio M.B., Pontecorvo C. (a cura di) (2010): *La scuola come contesto*. Roma, Carocci.
- Linting M., Groeneveld M. G., Vermeer H.J., Van IJendoorn M. H. (2013): Threshold for noise in daycare: Noise level and noise variability are associated with child wellbeing in home-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 28, pp. 960-971.
- Lipton J.S., Spelke E.S. (2003): Origins of number sense. Large- Number discrimination in human infants. *Psychological Science*, n. 14, pp. 396-401.
- Loizou E. (2007): Humor as a Means of Regulating One's Social Self: Two Infants with Unique Humorous Personas. *Early Child Development and Care*, n. 177, pp. 195-205.
- Løkken G. (2000b) Tracing the Social 'Style' of Toddler Peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, n. 44(2), pp. 163-176.
- Lowman L. H., Ruhmann L.H. (1998): Simply Sensational Spaces: A Multi-"S" Approach to Toddler Environment. *Young Children*, n. 53, pp. 11-17.
- Lucchini E. (2004): *Giocattoli, infanzie e culture in cinque continenti*, Bologna: Perdisa.
- Lumbelli L. (1980): La ricerca esplorativa in pedagogia. In: *Ricerche Pedagogiche*, n. 56-61, pp. 60-77
- Lynch M. (1988): The externalized retina. Selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life sciences. In: *Human Studies*, n. 11, pp. 201-234.

- Macchi Cassia V., Simion F. (2003): Differenze individuali nell'esplorazione visuo-manipolatoria e strategie di elaborazione dell'informazione. In: *Giornale italiano di psicologia*, n. 4, pp. 825-846.
- Macchi Cassia V., Valenza E., Simion F. (2012): *Lo sviluppo della mente umana*, Bologna: Il Mulino.
- Maeda J. (2006): *Le leggi della semplicità*, Milano: Mondadori.
- Mahler M., Pine F., Bergman A. (1975): *La nascita psicologica del bambino*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1978.
- Malaguzzi L. (1984): *L'occhio se salta il muro. Narrativa del possibile*. Regione Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia. Cit. in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) (1993): *I cento linguaggi dei bambini*. Tr. it. Bergamo: Junior, 1995.
- Malaguzzi L. (1995): *La storia, le idee, la cultura*. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) (1993): *I cento linguaggi dei bambini*. Tr. it. Bergamo: Junior, 1995, pp. 43-112.
- Malavasi L. (2013): *l'educazione naturale nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Mandler J. M. (1984): *Representation and recall in infancy*. In: M. Moscovitch (Ed): *Infant memory: Its relation to normal and pathological memory in humans and other animals*. New York: Plenum.
- Mandler J. M., Fivush R., Reznick J. S. (1987): The development of contextual categories. *Cognitive Development*: n. 2, pp. 339-354.
- Mantovani S. (1976) (a cura di): *Asili-nido: psicologia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S. (2001): Milan: Meeting New Kinds of Family Needs. In: L. Gandini, Edwards P.C., *The Italian Approach to Infant/Toddler Care*, Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Mantovani S. (2005): Per la prima volta insieme: Tempo per le famiglie a Milano. In: T. Musatti, M. Picchio. *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Il Mulino: Bologna.
- Mantovani S. (2006): Educazione familiare e servizi per l'infanzia, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 71-80.
- Mantovani S. (2007b): Early Childhood Education in Italy, Pedagogy. In: R. New, E. Cochran (a cura di): *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Vol. IV, Wesport, C.T.: Praeger, pp. 1110-1118.
- Mantovani S. (2010): Le politiche educative per l'infanzia tra pluralismo e intercultura, in Lodigiani R., Garzonio M. (a cura di), *Milano 2010. Welfare Ambrosiano. Futuro cercasi. Rapporto sulla città*. Milano: Franco Angeli, pp. 125-141.
- Mantovani S. (a cura di) (1998): *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mantovani S., Andreoli S., Cambi I., Di Pasquale G., Maselli M., Monini T. (1999): *Bambini e adulti insieme. Un itinerario di formazione*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Mantovani S., *Le prospettive future dei Centri per bambini e famiglie*, in corso di stampa.
- Mantovani S., Musatti T. (1983): *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani S., Musatti T. (1996): New educational provision for young children in Italy. In *European Journal of Psychology of Education*, n. 11, pp. 119-128.
- Mantovani S., Musatti T. (1996): New educational provision for young children in Italy, *European Journal of Psychology of Education*, n. 2, pp. 119-128.
- Mantovani S., Saitta L., Bove C. (2000): *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano: Franco Angeli
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In: L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano: Franco Angeli, pp. 109-120.
- Maragliano R. (1975): Prefazione all'edizione italiana. In: Inhelder B., Sinclair H., Bovet M. (1974): *Apprendimento e strutture della conoscenza*. Tr. it. Torino: Loescher Editore, pp. 17-37.



- Marchesi F., Benedetti S., Emiliani F. (2002): *L'asilo nido: un servizio per la prima infanzia*. In: F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Roma: Carocci, pp. 133-155.
- Mareschal D., Sirois S., Westermann G., Johnson, M. (Eds.) (2007): *Neuroconstructivism vol II: Perspectives and prospects*. Oxford: Oxford University Press.
- Maslow A. (1954): *Motivazione e personalità*. Trad. it. Roma Armando, 1977.
- Massa R. (1986): *Le tecniche e i corpi*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Mayer S., Musatti T. (1992): Towards the Use of Symbol: Play With Objects and Communication With Adults and Peers in the Second Year. *Infant Behavior And Development* 15, 1-13
- McCrink K., & Wynn K. (2004): Large-number addition and subtraction by 9-month-old infants. *Psychological Science*, n. 15, pp. 776–781.
- McElwain N.L., C. Booth-LaForce J.E. Lansford X. Wu, W.J. Dyer. (2008): A Process Model of Attachment-Friend Linkages: Hostile Attribution Biases, Language Ability, and Mother–Child Affective Mutuality as Intervening Mechanisms. *Child Development*, n. 79, pp. 1891–906.
- Meltzoff A. N. (1988): Infant imitation after a 1-week delay: Long-term memory for novel acts and multiple stimuli. *Development Psychology*, n. 24, pp. 470-476.
- Meltzoff A. N., Moore M. K. (1983): Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, n. 54, pp. 702-709.
- Meltzoff A.N. (2010): *Social Cognition and the Origins of Imitation, Empathy, and Theory of Mind*. In: U. Goswami (ed): *The Wiley- Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, 2nd ed*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 49–75.
- Meltzoff A.N., Moore M. K. (1999): *Persons and representations: Why infant imitation is important for theories of human development*. In: J. Nadel and G. Butterworth (ed.): *Imitation in infancy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9–35.
- Meltzoff A.N., Williamson R.A. (2010): *The Importance of Imitation for Theories of Social-Cognitive Development*. In: J.G. Bremner, T.D. Wachs, The Wiley- Blackwell (eds.): *Handbook of Infant Development, vol. 1, 2nd ed*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, pp. 345–64.
- Meneghini R., Campos-de-Carvalho M. I. (1997): Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, n. 7, pp. 63-78.
- Meneghini R., Campos-de-Carvalho M. I. (2003): Arranjos espaciais na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16, pp. 367-378.
- Merleau-Ponty M. (1962): *Fenomenologia della percezione*. Tr. it. Milano: Bompiani, 2003.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione*. Trad. it. Milano: Cortina Editore, 2003.
- Mezirow J. (2009): *Transformative Learning Theory*. In: J. Mezirow, Taylor E.W., *Transformative Learning in Practice*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 18-32.
- Milani P. (2012): *Famiglia, famiglie e educazione dei figli*. In G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Milano: Mondadori e-book
- Miller L., Cameron C. (2014): *International perspectives in the Early Years*. London: SAGE.
- Mirò J., Pennac D. (2012): *Il giro del cielo*, Firenze: Salani
- Molinari L., Melotti G., Emiliani F. (2002): Children's Rights in Educational Relationships, in *Journal of Psychology of Education*, n. 2, pp.139-155
- Montessori M. (1921): *Il bambino in famiglia*. Tr. it Milano: Garzanti, 2000.
- Montessori M. (1936): *Il segreto dell'infanzia*. Tr. it. Milano: Garzanti, 1999.
- Montessori M. (1939): *Dall'infanzia all'adolescenza*. Tr. it. Milano: Franco Angeli, 2009.
- Montessori M. (1948): *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti, 1970. \_
- Montessori M. (1949): *La mente del bambino*, Milano: Garzanti, 1992.
- Moore G. T. (1986): Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: a quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, n. 6, pp. 205-231.

- Moore G. T. (1987): *Environment and behavior research in North America: History, developments, and unresolved issues*. In D. Stokols, I. Altman (Orgs.): *Handbook of environmental psychology*. New York: John Wiley, Vol. 2, pp. 1359-1410.
- Morgandi T. (2007): *Lo spazio a scuola*. In: S. Kanizsa (a cura di), *Il lavoro educativo*, Milano: Mondadori, pp. 79-101.
- Morgandi T. (2010): Luoghi per mamme e bambini da 0 a 12 mesi: immagini e riflessioni. In *Bambini*, 3, pp. 72-73.
- Morgandi T., *Spazi e materiali nei centri per bambini e famiglie in Italia*, in corso di stampa.
- Morgandi T., Testa B., Panzeri M. (2010): Relazioni con le famiglie nei servizi di compresenza spazi per bambini e adulti. In *Bambini*, 1, pp. 63-67.
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- Mortari L. (a cura di) (2010): *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Mondadori.
- Mueller E., Lucas T. (1975): A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In: M. Lewis, L. A. Rosenblum (Eds.): *Friendship and peer relations*. New York: Wiley, pp. 223-257.
- Mueller E., Vandell D. (1979): *Infant-infant interaction*. In: J. Osofsky (Ed.): *Handbook of infant development*. New York: Wiley.
- Mueller E.C., Cooper C.R. (1986): *Process and Outcome in Peer Relationships*. New York: Academic Press.
- Munari B. (a cura di) (1985): *I laboratori tattili*, Bologna: Zanichelli.
- Musatti M., Mantovani S. (a cura di) (1983): *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi* Bergamo: Juvenilia.
- Musatti T. (1983): *Echanges dans une situation de jeux de "faire semblant"*. In: M. Stambak, M. Barrière, L. Bonica, R. Maisonnnet, T. Musatti, S. Rayana, M. Verba (Eds.): *Les bébès entre eux*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 93-134.
- Musatti T. (1992): *La giornata del mio bambino. Madri, lavoro e cura dei più piccoli nella vita quotidiana*, Bologna: Il Mulino.
- Musatti T. (1993): *Tra i più piccoli: il significato del coetaneo*. In Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 99-100
- Musatti T. (2001): *I servizi integrativi al nido*. In Cipollone L. (a cura di), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*, Bergamo: Edizioni Junior, pp. 63-157.
- Musatti T., Giovannini D., Mayer S., Gruppo Nido LagoMago (2014): *How to construct a curriculum in an Italian nido*. In: L. Miller, C. Cameron, *International Perspectives in the Early Years*, London: SAGE.
- Musatti T., Mantovani S. (2013), *I Centri per bambini e famiglie: un'opportunità per bambini e genitori nella società di oggi*, cfr. [www.istc.cnr.it](http://www.istc.cnr.it)
- Musatti T., Mayer S. (2011): Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 19, pp. 207-221.
- Musatti T., Pasquale F. (2001): La cura dei bambini piccoli nei comuni di Città di Castello e Gubbio. In: L. Cipollone (a cura di), *Cura dell'infanzia e uso dei servizi nelle famiglie con bambini da zero a tre anni. Quaderni del Centro Infanzia e Età Evolutiva*, Regione Umbria, Perugia, pp. 41-101.
- Musatti T., Picchio M. (2005): *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Il Mulino: Bologna.
- Musatti T., Picchio M., Scopelliti M. (2009): *Parents perception of their toddler's needs for socialization*. Paper presented at the 19th European Early Childhood Education Research Association annual conference, Strasbourg, 26-29 August.
- Nadel J. (1986): *Imitation et comunitation entre jeunes enfants*. Paris: PUF.
- Nardini M., Atkinson J., Burgess N. (2008): Children reorient using the left/right sense of coloured landmarks at 18-24 months. *Cognition*, n. 106, pp. 519-527.

- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72, 1478–1500.
- Needham M., Jackson D. (2012): Stay and play or play and chat; comparing roles and purposes in case studies of English and Australian supported playgroups. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 2, pp. 163–176
- Nelson K. (1973): Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n. 149
- Nelson K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson K. (1996): *Language in cognitive development: The emergence of mediate mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson K. (2007): *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Newcombe N.S., Learmonth A. (1999): Change and continuity in early spatial development: Claiming the “radical middle”. *Infant Behavior and Development* 22, n. 4, pp. 457–74.
- Neyrand G. (1995): *Sur les pas de la Maison Verte*, 1995, Paris: Syros.
- Nicolodi G. (1992): *Maestra, guardami...*, Bologna: Edizioni Scientifiche CSIFRA.
- Niffenegger J. P., Wilier L. R. (1998): Friendship behaviors during early childhood and beyond. *Early Childhood Education Journal*, n. 26, pp. 95–99.
- Noziglia E., F. Caggio F. (1999) (a cura di), *Bambini a Milano*, Bergamo: Edizioni Junior.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education And Care*, OECD Publishing.
- OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- Oldenburg R. (1989): *The Great Good Place*, New York: Marlowe e Company.
- Olds A. R. (1987): *Designing Settings for Infants and Toddlers*. In: C.S. Weinstein, T.G. David, *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development*, New York: Plenum Press, pp. 117-138.
- Ongaro B., Molina P. (1995): *Il mestiere di educatrice: un'indagine sulla professionalità degli operatori del nido visto dall'interno*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Piaget J. (1936): *La nascita della intelligenza del bambino*, Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- Piaget J. (1945): *La formazione del simbolo nel bambino*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Piaget J. (1964): *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*. Trad. it. Milano: Einaudi, 1967.
- Piaget J. (1967): *La costruzione del reale nel bambino*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1973.
- Piaget J. (1998): *Psicologia dell'intelligenza*. Trad. it. Milano-Firenze: Giunti Editore, 2011.
- Pikler E. (1988): *Datemi tempo*. Trad. it. Como: Red, 1996.
- Ponzo E. (1976): *Il bambino semplificato o inesistente*, Roma: Bulzoni.
- Ponzo E. (1990): *La normalità del bambino nelle aspettative dell'adulto*. In: V. Ugazio (a cura di): *Manuale di psicologia educativa*, Milano: Franco Angeli, pp. 39-47.
- Pramling-Samuelsson I., Fler M. (2009): *Play and learning in early childhood settings*, New York: Springer.
- Prescott E., Kritchevsky S., Jones E. (1972): *The day care environmental inventory. Part I of assessment of child-rearing environments: An ecological approach*. Pasadena, CA: Pacific Oaks College.
- Prochner L., Cleghorn A., Green N. (2008): Space considerations: materials in the learning environment in three majority world preschool settings. *International Journal of Early Years Education*, n. 16, pp. 189–201.
- Putnam R. (1993): *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Trad. it.: Milano: Mondadori, 1996.

- Quinn P.C. (2004a): Development of subordinate-level categorization in 3- to 7-month-old infants. *Child Development*, n. 75, pp. 886–899.
- Rakison D. H., Butterworth G. E. (1998b): Infants' use of object parts in early categorization. *Developmental Psychology*, n. 34, pp. 49–62.
- Rakison D. H., Butterworth G.E. (1998a): Infants' attention to object structure in early categorization. *Developmental Psychology*, n. 34, pp. 1310–1325.
- Rayna S. (2014): I Lieux d'accueil enfants-parents in Francia: evoluzione e prospettive, in *GIFT*, Dicembre, pp. 39-45.
- Rayna S., Bouve C., Moisset P. (2014): *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*, Toulouse: Editions érès.
- Rayna S. (2001): The Very Beginnings of Togetherness in Shared Play Among Young Children. In: *International Journal of Early Years Education*, n. 2, pp. 109-115.
- Reed E. S. (1993): The Intention to Use a Specific Affordance: A Conceptual Framework for Psychology. In: R. H. Wozniak, K. W. Fischer (Eds.): *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 45–76.
- Restuccia Saitta L. (1989): *Il bambino e la famiglia nella vita quotidiana*. In: P. Bertolini, Cardarelli R. (a cura di): *Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ribot Th. (1905): *Psicologia dell'attenzione*. Trad. it. Milano: Fratelli Treves.
- Ricciuti H.N., Thomas M., Ricciuti A.E. (2013): Availability and spontaneous use of verbal labels in sorting categorization by 16–23-month olds. In: *Early Childhood Research Quarterly*, n. 21, pp. 360–373.
- Ricciuti H. N. (1965): Object grouping and selective ordering behavior in infants 12 to 24 months old. *Merrill-Palmer Quarterly*, n. 11, pp. 129–149.
- Rinaldi C. (2009): *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rizzolatti G., Fabbri-Destro M. (2008): The mirror system and its role in social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, n. 18, pp. 179–184.
- Rogoff B. (1990): *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Cortina, 2004.
- Rogoff B., Lave J. (1984): *Everyday cognition*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Rosch E. H. (1973): Natural categories. *Cognitive Psychology*, n. 4, pp. 328–350.
- Rosch E., Mervis C., Cray W., Johnson D., Boyes-Braem P. (1976): Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, n. 8, pp. 382— 439.
- Ross H. (1982): Establishment of social games among toddlers. *Developmental Psychology*, n. 18, pp. 509-518.
- Rubenstein J.L., Howes C. (1979): Caregiving and infant behavior in day care and in homes. *Developmental Psychology*, n. 15, pp. 1-24.
- Rubin K., Daniels-Bierness T. (1983): Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and first grade children. *Merrill Palmer Quarterly*, n. 29, pp. 337-351.
- Rullo G. & Musatti T., Mothering young children: Child care, stress and social life. In *European Journal of Psychology of Education*, XX(2), 2005, pp. 107-119.
- Rullo, G., Musatti, T. (2005): Mothering Young Children: Child Care, Stress and Social Life. *European Journal of Psychology of Education*, n. XX, pp.107-119
- Rutanen (2014): *Lived Spaces in a Toddler Group: Application of Lefebvre's Spatial Triad* e-book
- Ruzek E., Burchinal M., George Farkas G., , Duncan G. J. (2014): The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B, *Early Childhood Research Quarterly*, n. 29, pp. 12–21.
- Ryalls B. O., Gul R. E., Ryalls K. R. (2000): Infant Imitation of Peer and Adult Models: Evidence for a Peer Model Advantage. *Merrill-Palmer Quarterly*, n. 46, pp. 188–202.

- Salvadori M. (2003): *I Centri per Bambini e famiglie e la 285: un 'confine mobile' tra pubblico e privato*. In AA.VV., *Percorsi educativi di qualità*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Samuelson L.K., Smith L.B. (1999): Early noun vocabularies: do ontology, category structure and syntax correspond? *Cognition*, n. 73, pp. 1–33.
- Santoianni F., Striano M. (2003): *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari: Laterza.
- Saraceno C. (1988): Il genere della cittadinanza. *Democrazia e diritto*, n. 1, pp. 273-298.
- Saraceno C. (2012): *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Milano: Feltrinelli
- Scabini E. (1995): *Psicologia sociale della famiglia*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Scheu H., Fraïoli (2010): *LAEP et socialisation(s), Dossier d'Etudes*, CNAF, n°133.
- Schmidt S. (2011): Theorizing place. Students' navigation of place outside the classroom. *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 27, n. 1, pp. 20-35.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Schön D.A. (1987): *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it. Milano: Franco Angeli, 2006.
- Selmi L. (1995): *L'accoglienza i primi giorni di scuola*. *Tre/Sei*, n. 3, p. 11.
- Shaffer H. R. (1984): *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*. Milano: Franco Angeli.
- Shin M. (2010): Peeking at the relationship world of infants and caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, n. 8, pp. 294–302.
- Simms E. (2008): *The child in the world: Embodiment, time, and language in eraly childhood*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Sinclair H., Stambak M., Lezine I., Rayna S., Verba M. (1982): *Infants and objects*. Trad. ingl. San Diego: Academic Press, 1987.
- Singer E., Hännikäinen M. (2002): The Teacher's Role in Territorial Conflicts of 2- to 3-Year-Old Children. *Journal of Research in Child- hood Education*, n. 17, pp. 5–18.
- Small M. (1977): Peer attachments. *Dissertation Abstracts*, n. 37, pp. 4707.
- Smith P. K., Connolly K.I. (1980): The ecology of preschool behaviour. *International Journal of Social Psychiatry*, n. 4, pp.128-133.
- Smith, L.B. (2003). Learning to recognize objects. *Psychological Science*, n. 14, pp. 244–250.
- Spelke E. (1990): Principles of object perception. *Cognitive Science*, n. 14, pp. 29-56.
- Spelke E. S., Katherine D. Kinzler K.D. (2007), Core knowledge, *Developmental Science* 10, pp. 89–96.
- Sroufe L. A. (1979): The coherence of individual development: Early care, attachment and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, n. 34, pp. 834–841.
- Sroufe L.A. (1995): *Lo sviluppo emotivo*. Trad.it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Sroufe L.A., Fox N. E., Pancake V. R. (1983): Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, n. 54, pp. 1615-1627.
- Stambak M., Barribre M., Bonica L., Maisonnnet R., Musatti T., Rayna S., Verba M. (1983): *Les bébés entre eux*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Starkey D. (1981): The origins of concept formation: Object sorting and preference in early infancy. *Child Development*, n. 52, pp. 489–497.
- Stern D.N. (1985): *Il mondo interpersonale del bambino*: Tr. it.: Torino: Boringhieri, 1987.
- Stern D.N. (1995): *La costellazione materna*. Tr. it.: Torino: Boringhieri, 1995.
- Stern D.N. (1998): *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*. Tr. it. Milano: Cortina, 1998.
- Stokols D., Altman I. (a cura di) (1987): *Handbook of Environmental Psychology*, New York: John Wiley.
- Strub U. (1988), *La calma dell'educatrice e il benessere del bambino*. In E. Pikler, *Datemi tempo*, Como: Red Edizioni, 1996.

- Suchman L. (1987): *Plans and situated actions*. New York: Cambridge University Press.
- Sutton-Smith B. (1986): *Nel paese dei balocchi. I giocattoli come cultura*. Trad. it. Bari: La Meridiana, 2002.
- Sylva K. (a cura di) (1976): *Il gioco*, Vol IV. Trad. it, Roma: Armando, 1981.
- Tankersley D., Stowe C.J., Huettel S.A. (2007): Altruism Is Associated with an Increased Neural Response to Agency. *Nature Neuroscience*, n. 10, pp. 150–51.
- Terzi N. (2006): *Prospettive di qualità al nido: il ruolo del coordinatore educativo*, Bergamo: Edizioni Junior
- Thrift N. (2006): Space Theory. *Culture and Society*, n. 23, pp. 139-155.
- Tobin J.J., Mantovani S., Bove C., *Methodological Issues in Video-based Research on Immigrant Children and Parents in Early Childhood Settings*, in Tarozzi M. & Moratri L. (a cura di), *Phenomenology and human Science Research Today*, ZETA books, Bucarest 2010
- Tomasello M. (1999): *Le origini culturali della cognizione umana*. Trad. it. Bologna: Mulino, 2005.
- Tomasello M. (2009): *Altruisti nati. Perché cooperiamo da piccoli*. Tr. it: Torino: Bollati Boringhieri, 2010.
- Trevarthen C. (2003): Infant Psychology Is an Evolving Culture. *Human Development*, n. 46, pp. 233–46.
- US Census Bureau (2012): Table 578. *Child Care Arrangements of Preschool Children by Type of Arrangement: 1991 to 2005.*” [www.census.gov/compendia/statab/2012/tables/12s0578.pdf](http://www.census.gov/compendia/statab/2012/tables/12s0578.pdf).
- Uzgiris I. C. (1967): Ordinality in the development of schemas for relating to objects. In: J. Hellmuth (Ed.): *Exceptional infant, Vol. 1: The normal infant*. Seattle, WA: Special Child Publications, pp. 317-334.
- Vandell D. (1980): Sociability of peer and mother during the first year. *Developmental Psychology*, n. 16, pp. 335-361.
- Vandell D. L., Mueller E. (1980): *Peer play and friendship during the first two years*. In: H. Foot, T. Chapman, J. Smith (Eds.): *Friendship and childhood relationships*. London: Wiley.
- Vandenbroeck M. (2010): *La diversità in educazione*. In: AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Edizioni Junior, pp. 406-411.
- Vandenbroeck M. (2010):, *La construction des savoirs sur l'enfance et sur la parentalité dans l'Etat-providence actif. La prévention précoce comme cas emblématique*. In G. Brougère (a cura di.) *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, P. Lang.
- Vandenbroeck M., Boonaert T., Van der Mespel S., De Brabandere K. (2009): Dialogical spaces to reconceptualize parent support in the social investment state. *Contemporary Issues in Early Childhood*, n. 1, pp. 66-77.
- Varin D. (a cura di) (1985): *Ecologia psicologica e cura dell'ambiente nella scuola materna*, Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij L. S. (1923-1934): *Lo sviluppo psichico del bambino*. Trad. it. Roma: Editori Riuniti, 1973.
- Vygotskij L. S. (1933): *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Trad. it Roma: Editori Riuniti, 1990.
- Vygotskij L. S. (1934): *Pensiero e linguaggio*, Bari: Laterza, 1990.
- Vygotskij L. S. (1960): *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Tr. it. Firenze: Giunti Barbera, 1974.
- Vygotskij L. S. (1966): *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*. In: J.S. Bruner, A. Jolly,
- Vygotskij L. S. (1978): *Il processo cognitivo*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2007.

- Waddington C. H. (1975): *The evolution of an evolutionist*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Wallon H. (1941): *L'evoluzione psicologica del bambino*. Trad. it. Torino: Editore Boringhieri, 1964.
- Wallon H. (1959): *Psicologia ed educazione del bambino*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1975.
- Wallon H. (1970): *L'origine del carattere nel bambino*. Trad. it. Roma: Editori Riuniti, 1974.
- Warneken F., Tomasello M. (2006): Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science*, n. 311, pp.1301–03.
- Warneken F., Tomasello M. (2007): Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, n. 11, pp. 271–94.
- Warneken F., Tomasello M. (2008): Extrinsic Rewards Undermine Altruistic Tendencies in 20-Month-Olds. *Developmental Psychology*, n. 44, pp. 1785–88.
- Warneken F., Tomasello M. (2009): The Roots of Human Altruism. *British Journal of Psychology*, n. 100, pp. 455–71.
- Waters E., Sroufe L. (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, n. 3, pp. 79-97.
- Waters E., Wippman J., Sroufe L. A. (1979): Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, n. 50, pp. 821-829.
- Weber D., Rissel C., Debra Hector D., Wen L. M. (2014): Supported playgroups as a setting for promoting physical activity of young children: Findings from a feasibility study in south-west Sydney, Australia. *Journal of Paediatrics and Child Health*, n. 50, pp. 301–305.
- Weinstein C.S., David T.G. (1987): *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*, New York: Plenum Press.
- Wellman, H. M. (1990): *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Wertsch J. V. (1984): *The zone of proximal development: Some conceptual issues*. In: B.-Rogoff, J. V. Wertsch (Eds.): *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Westermann G., Mareschal D., Johnson M. H., Sirois S., Spratling M., Thomas M. S. C. (2007): Neuroconstructivism. *Developmental Science*, n. 10, pp. 75–83.
- Weyland B. (2013): *Media e spazi della scuola*, Brescia: La Scuola.
- Weyland B., Attia S. (2015): *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Milano: Guerini Scientifica.
- Williams S., Ontai L., Mastergeorge A. (2007): Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior and Development*, n. 30, pp. 353–365.
- Williams Shannon Tierny; Mastergeorge, Ann M.; & Ontai, Lenna L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 25, pp. 251-266.
- Winnicott D. W. (1965): *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma: Armando Editore.
- Winnicott D. W. (1987): *I bambini e le loro madri*, Milano: Cortina.
- Wittmer D.S. (2008): *Focusing on Peers: The Importance of Relationships in the Early Years*. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 17, pp. 89–100.
- Wood, J., Spelke, E. (2005): Infants' enumeration of actions: numerical discrimination and its signature limits. *Developmental Science*, n. 8, pp. 173–181.
- Woolner P., Hall E. (2010): Noise in Schools: A Holistic Approach to the Issue. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, n. 7, pp. 3255-3269.
- Wozniak R. H., Fischer K. W. (1993): *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Xu F., Spelke E.S. (2000): Large number discrimination in 6-month-old infants. *Cognition*, n. 74, B1–B11.
- Younger B. A., Cohen L. B. (1986): Developmental change in infants' perception of correlations among attributes. *Child Development*, n. 57, pp. 803–815.
- Zanatta A.L. (2002): *Le aree del disagio e il lavoro di cura*. In: M. Brazzoduro, C. Conti (a cura di): *Le città della capitale*, Milano: Franco Angeli, pp. 166-183.
- Zucchermaglio C., Alby F., Fatigante M., Saglietti M. (2013): *Fare ricerca situata in psicologia sociale*, Bologna: Il Mulino.