

I genitori, educatori naturali

*Agnese Infantino*¹

Abstract

L'articolo riflette sull'esperienza di un nido-scuola nel corso della pandemia. Il lavoro educativo, interrotto nelle sue forme consuete, è cambiato. Declinato a distanza, si è dematerializzato per trovare collocazione in coordinate spazio-temporali ben diverse da quelle note e solide e, soprattutto, si è dovuto confrontare con l'impossibilità del contatto diretto con i bambini e con i loro genitori, diventati volti con cui dialogare mediante uno schermo. Questa novità ha spaventato, bloccato, intimidito ma allo stesso tempo, per molti educatori e insegnanti, ha rappresentato una sfida capace di motivarli nell'impegno nel loro lavoro, sebbene all'interno di confini mutati, variabili, parimenti valorizzando il ruolo dei genitori come "educatori naturali".

Parole chiave: educazione dell'infanzia, servizi educativi per l'infanzia, ruolo educativo, professionalità, relazione genitori-educatori.

Abstract

This paper focuses on the experience in ECEC services during the Covid-19 pandemic. Educational work changed following disruption of its conventional forms. Implemented at a distance, it dematerialized and migrated to space-time coordinates that were far removed from the previously known and established. One key challenge for educators was managing the absence of direct contact with children and parents, now become faces with whom to dialogue via a screen. Despite the frightening, inhibiting, even intimidating nature of these developments, many educators and teachers have valued the role of parents as "natural educators", meanwhile meeting the challenge by working with renewed commitment, within novel, and mutable, boundaries.

Keywords: children's education, Early Childhood Education and Care (ECEC) services, educational role, professional competence, parent-educator relationship.

1. *Possibilità di relazione nella comunicazione a distanza*

Professionisti e genitori, sollecitati dall'emergenza pandemica, che ha imposto rapide risposte e inedite organizzazioni del servizio, hanno ride-

¹ Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

finito, in modo più o meno esplicito e consapevole, contenuti e modalità secondo le quali dare forma all'educazione rivolta ai più piccoli. Questo articolo intende condurre una riflessione sull'esperienza del nido-scuola della Cooperativa "Oplà!" di Vimercate (MB) evidenziando due dimensioni, strettamente interconnesse: il ruolo dei genitori, come "educatori naturali" e le dinamiche relazionali tra bambini, genitori e educatori nella comunicazione digitale.

Nei mesi in cui a causa della pandemia è stato necessario chiudere i servizi, educatori, insegnanti e genitori hanno vissuto, oltre a gravi disagi e preoccupazioni, anche la possibilità di tessere insieme inedite forme di collaborazione, capaci di dare nuovo senso all'educazione dei bambini, intesa, come ci ricorda Milani (2008), come esperienza di co-educazione. Venendo meno il quotidiano ritrovarsi nei servizi, si è posta la necessità di fondare, o anche solo di esplicitare su basi e presupposti nuovi, l'offerta di occasioni e proposte educative per i bambini che, pur non potendo più essere condivise in presenza, fossero comunque sia significative, sia sensate e sostenibili, tramite forme di condivisione della relazione a distanza fra educatrici e bambini, oppure fra bambini e genitori nel contesto (forzatamente) domestico.

Si è trattato di operare un radicale e repentino cambiamento, che ha posto in discussione i ruoli e gli assetti consolidati dell'impianto pedagogico e progettuale del nido-scuola. Infatti, con la ridefinizione delle esperienze di gioco, apprendimento, esplorazione da proporre ai bambini è stato anche necessario ripensare i ruoli e le responsabilità educative degli adulti: professionisti e genitori. In questo senso, il ruolo dei genitori e, in particolare, la loro capacità di adattarsi ai bisogni dei figli, sono risultati determinanti. *L'adattabilità*, come sottolineano Benedetto e Ingrassia, è tra le condizioni di un *parenting* competente (2015, cfr. in particolare p. 170) e l'assoluta novità della situazione ha richiesto ai genitori capacità di adattamento a sollecitazioni fuori dall'ordinario.

La riorganizzazione delle progettualità educative rivolte ai bambini ha aperto ai servizi nuove prospettive educative, fino a quel momento impensabili e inesplorate, alle quali avvicinarsi in un quadro di grande autonomia (il Documento del MIUR *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami educativi a distanza* è uscito infatti a maggio 2020 inoltrato)², ma

² Cfr. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017 (data di ultima consultazione: 17.4.21), N.d.R.

anche di grande confusione amministrativa, e con l'amara consapevolezza dell'inasprimento dei divari socioeconomici nel nostro Paese, in un contesto già fortemente segnato dai problemi generati dalle disuguaglianze e dalla crescente povertà economica delle famiglie (Istat, 2020; Save the Children, 2020).

In altre parole, nelle forme di relazione a distanza, legate alla comunicazione digitale, il personale educativo ha preso atto, più intensamente di quanto non fosse avvenuto fino ad allora, della pluralità e delle «diverse normalità» (Fruggeri, 2005, *passim*), nel solco delle quali i genitori e i loro bambini vivono l'intreccio della loro storia relazionale e familiare. Le nuove modalità di relazione a distanza hanno dunque implicato l'elaborazione e l'attivazione di pratiche educative fondate su una pluralità di proposte, articolate, differenziate, flessibili, individualizzate secondo le diverse esigenze e possibilità reali dei genitori, considerando, da un lato, le possibili difficoltà tecniche nell'accesso alla comunicazione digitale, dall'altro, i vincoli dell'organizzazione familiare e lavorativa, nelle crescenti forme di *smart working*.

Ridefinire la comunicazione con i genitori ha dunque portato a ripensare i processi comunicativi nella loro complessità, cogliendo con nuova luce e intensità questioni apparentemente già risolte o definite, in realtà sempre attuali, nell'incontro interpersonale e nella necessità di comprenderci. Se, cioè, è teoricamente acquisito l'assunto che il decentramento culturale sia il presupposto per capirsi nelle esperienze di comunicazione tra genitori e insegnanti (Bove, 2020), tale consapevolezza ha richiesto un'ulteriore elaborazione per declinarsi sensatamente nelle pratiche di comunicazione a distanza tra bambini, genitori e educatrici, generando una pluralità di forme di incontro, compatibili con le diverse esigenze e configurazioni familiari. L'attenzione all'inclusione sociale (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019; Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2019; Sabatano, 2010; Striano, 2015) ha sollecitato a non dare per scontato il canale comunicativo digitale; al contrario, ha spinto a problematizzarne l'uso, per riuscire a individuare la soluzione di comunicazione e relazione più adeguata per ogni famiglia, prevedendo per i genitori la possibilità di scegliere se partecipare a occasioni di incontro digitale con l'educatrice e piccoli gruppi di bambini, oppure prendere parte a incontri individuali; o, ancora, se fruire per i propri bambini delle proposte educative messe a disposizione on line dal personale educativo.

Indipendentemente dalla forma di relazione a distanza messa in atto, il tema dell'accessibilità alla comunicazione, e della comprensione e condivisione semantica, è dunque emerso in tutta la sua rilevanza e comples-

sità. Se, infatti, nella comunicazione in presenza l'efficacia e il livello di reciproca comprensione non possono ritenersi affatto scontate, quando l'interazione si sposta on line allora il livello di complessità si infittisce ancor più, segnalando la necessità di porre attenzione a una pluralità di variabili connesse ai codici, ai linguaggi, ai contenuti e alla condivisione dei significati veicolati. Ci ricorda a tale riguardo Rivoltella che nella comunicazione a distanza «il venir meno della presenza sottrae alla comunicazione tutto quell'importante apparato di tratti metacomunicativi che in essa lavora a favorire la chiusura del senso, orientando il lavoro interpretativo dei destinatari» (2003, p. 138).

Le esperienze di relazione a distanza hanno quindi sollecitato le équipe educative a ripensare le relazioni con i genitori in una prospettiva articolata, per porsi in contatto da un lato con la pluralità socioculturale delle famiglie, tenendo in massimo conto le differenze, e dall'altro con la complessità delle dinamiche comunicative digitali, prestando particolare attenzione alla dimensione semantica.

All'interno di questo scenario hanno preso forma le esperienze di comunicazione digitale finalizzate a sostenere le relazioni educative con bambini e genitori, visti nel loro ruolo di educatori naturali (Catarsi, 2008).

2. I genitori, educatori naturali

Riconoscere ai genitori il ruolo di educatori naturali conduce il discorso entro il campo della riflessione sull'educazione intesa come processo socioculturale; come *dinamica relazionale* in cui, nella condivisione di sequenze di vita quotidiane, di pratiche, oggetti, o artefatti culturali emerge la trama dei significati e dei valori di coloro, adulti e bambini, che ne sono a vario titolo coinvolti (Emiliani, 2011).

I genitori educano i propri bambini in un fluire relazionale scandito giorno dopo giorno, nelle pieghe del quotidiano sia in situazioni di vita condivise, nel corso delle quali può affiorare più esplicito l'intento di guidare una competenza o un apprendimento nei piccoli, sia in situazioni alle quali i bambini stessi partecipano come osservatori, assistendo alle attività che vedono impegnati gli adulti. Barbara Rogoff ha mostrato molto chiaramente come l'educazione possa interpretarsi nei termini di apprendimento guidato, nel quale gli adulti forniscono ai bambini «so-stegno interpersonale all'apprendimento» (1990, trad. it. 2006, p. 67), ossia «strutturano il coinvolgimento dei bambini nelle situazioni di apprendimento attraverso la partecipazione congiunta» (ivi, p. 106).

Nella riflessione che ha coinvolto le équipes educative dei servizi rivolti ai bambini da zero a sei anni, la prospettiva socioculturale sullo sviluppo e sull'educazione è apparsa particolarmente pertinente e feconda proprio in considerazione della natura dei processi di crescita e apprendimento che caratterizzano in modo del tutto specifico questa fase della vita e della costruzione dell'identità degli esseri umani. Lo mostra con evidenza il contributo fornito da Tomasello, che segnala la centralità del ruolo svolto dagli adulti nei confronti dei piccoli lungo il processo che ci consente di «diventare umani» (2019, trad. it. 2019, *passim*). Infatti, i contesti di vita condivisi nella quotidianità da adulti e bambini nei primissimi anni, forniscono l'*habitus* ossia il “materiale grezzo” dello sviluppo, nel senso che

i membri di un particolare gruppo sociale vivono in una certa maniera – preparano e mangiano il cibo in certi modi, hanno un certo repertorio di stili di vita, frequentano certi luoghi e fanno certe cose. Dato che fino a tutta la seconda infanzia i bambini piccoli dipendono completamente dagli adulti, essi mangiano in questi modi, vivono secondo questi stili, e accompagnano gli adulti quando vanno in questi luoghi e fanno queste cose. [...] Il particolare *habitus* nel quale il bambino è nato determina le interazioni sociali cui il bambino prenderà parte, gli oggetti fisici che avrà a disposizione, le esperienze e le opportunità di apprendimento cui andrà incontro, e le conclusioni che trarrà circa il modo di vivere delle persone intorno a lui (Tomasello, 1999, trad. it. 2005, p. 102).

A partire da questo “materiale grezzo” si apre lo spazio dell'educazione, che implica un ruolo attivo da parte dell'adulto nell'orientare, sostenere e facilitare lo sviluppo dei bambini e il loro apprendimento rispetto a contenuti culturali specifici, ritenuti importanti per la loro sopravvivenza e per la partecipazione competente al gruppo culturale di cui sono parte. Si tratta di esperienze di apprendimento connesse a situazioni contestualizzate nell'ambiente di vita condiviso da adulti e bambini, nel corso delle quali «l'adulto osserva il bambino alle prese con un certo compito e cerca in vari modi di facilitare il compito o di attirare l'attenzione del bambino su certi suoi aspetti cruciali, o esegue egli stesso una parte del compito così che il bambino non sia sopraffatto da troppe variabili» (ivi, p. 103).

Nelle forme dell'apprendimento guidato, i bambini sono attivamente impegnati a imparare abilità e competenze significative perché non astratte ma connesse al contesto e alle pratiche dell'esperienza diretta in cui sono coinvolti nella vita quotidiana. La necessità di far fronte ad un problema, di riuscire in un compito che è ritenuto importante e di valore

nel proprio contesto di vita sono molle cruciali per l'apprendimento e spingono i bambini a impegnarsi e a chiedere agli adulti tutto l'aiuto necessario per essere capaci e riuscire a fare da soli, sperimentando con un certo livello di autonomia ciò che ancora non sanno fare, o controllano solo parzialmente.

I genitori sono spesso protagonisti insieme ai loro bambini di situazioni di questo tipo nel corso della quotidianità che dà forma al vivere abituale nella sfera familiare. Ciò che il bambino apprende nei suoi primissimi anni di vita, nella condivisione con l'adulto, riguarda quindi acquisizioni imprescindibili e strutturanti che, in una visione *olistica* dello sviluppo, sostengono la possibilità stessa di fare esperienza (Infantino, 2019). Infatti, i bambini, nelle forme definite dalla cultura di appartenenza, entrano in contatto fin dai primissimi mesi di vita con gli oggetti, ma anche con le persone e con le relazioni e in queste esperienze imparano il principio della permanenza, comprendono l'influenza dei legami fondati su nessi di causa-effetto, scoprono come programmare le loro azioni all'interno di una intenzionalità orientata in uno sviluppo mezzi-fine e, ancora, costruiscono mondi nei quali le cose possono essere rappresentate e assumere significati e usi anche diversi da quelli funzionali.

La vita quotidiana condivisa con gli adulti, e in particolare con i genitori, è per i bambini nei primi anni di vita uno scenario significativo in cui prende forma la complessità dei processi di apprendimento. Da questo punto di vista, le teorie socioculturali e costruttiviste sullo sviluppo offrono un terreno fertile alla valorizzazione del ruolo dei genitori in quanto educatori naturali, sottolineandone le competenze di adulti esperti del mondo culturale quotidiano nel quale i bambini stanno imparando ad entrare per esserne via via sempre più parte attiva. Riprendendo a tale riguardo il perimetro delle riflessioni di Rogoff, nel corso delle dinamiche che caratterizzano i processi di partecipazione guidata o di attenzione congiunta tra adulti e bambini in situazioni di vita quotidiana, possiamo constatare che l'adulto che guida la partecipazione del bambino in un'esperienza di apprendimento (ad esempio imparare a sciare piuttosto che, in un villaggio del Guatemala, tessere una cintura al telaio) è in molti casi non un insegnante o in generale un professionista, ma un genitore, o una persona esperta (anche un pari ma più competente), che fa parte della comunità o del contesto familiare a cui il bambino appartiene.

Gli interventi educativi dei genitori, in quanto educatori naturali, che non hanno perciò alcuna necessità di qualificarsi in un sapere teorico e tecnico, hanno dunque un particolare valore perché contestualizzati cul-

turalmente all'interno della vita quotidiana e relazionale dei figli, direttamente connessi al mondo dei significati che strutturano l'esperienza dei bambini, dello stare e del fare insieme, in situazioni abituali, per nulla eccezionali, che tessono giorno dopo giorno la trama culturale della vita familiare.

Come assumere questa visione, che restituisce ai genitori un ruolo educativo con cui dialogare, per darne rilievo lungo la progettazione delle esperienze di comunicazione digitale? Le équipes educative, dovendo sperimentare l'organizzazione del servizio in nuove forme e lungo inedite coordinate, hanno ripercorso, riattualizzandole, sia le interpretazioni relative al ruolo dei genitori sia i significati attribuiti al proprio ruolo, in quanto professionisti dell'educazione. Appariva infatti impossibile progettare nuove proposte educative sensate e sostenibili a prescindere dalla tematizzazione e dalla valorizzazione del ruolo dei genitori.

3. Non destinatari, ma attivi interlocutori

Se dunque i genitori sono educatori naturali, allora l'ambiente domestico, prevalente se non esclusivo contesto di vita nei mesi di *lockdown*, è da ritenersi a tutti gli effetti un contesto educativo. Questo assunto ha guidato l'ideazione delle proposte educative on line e delle forme di comunicazione digitale con bambini e genitori, permettendo di individuare nel ruolo attivamente educativo dei genitori una delle condizioni, forse la principale, per la riuscita del dialogo tra educatori, insegnanti, bambini e genitori stessi. In altri termini, più che pensare i genitori come destinatari ed esecutori (inviando loro tutorial di varia natura per svolgere attività con i loro bambini), sono state valorizzate le forme di comunicazione e relazione fondate sulle competenze dei genitori in quanto educatori naturali, che quotidianamente, in base alle loro conoscenze e abilità, operano in un contesto, quello della vita familiare e domestica, di per sé denso di sollecitazioni culturali, e che offre molteplici possibilità di educazione informale o, se preferiamo, di apprendimento culturale da parte dei bambini.

Del resto, nei mesi di chiusura dei servizi, quello dei genitori è stato l'unico sguardo sui bambini, l'unico accesso adulto all'esperienza che i bambini stavano facendo dei repentini cambiamenti causati dalla pandemia, venendo a mancare qualsiasi possibilità di relazione in presenza nei servizi con le educatrici, e in assenza di qualsiasi forma di vita sociale extrafamiliare. Sostenere e valorizzare la competenza di questo sguardo è

dunque apparso non solo coerente con una prospettiva di natura teorica ma soprattutto, in quella contingenza, assolutamente necessario.

Si è cioè da subito compreso che, per garantire anche ai bambini una partecipazione sensata e attiva (non da passivi ricettori) nel corso dei momenti di interazione a distanza con educatrici e insegnanti, era necessario che i genitori per primi potessero vedersi riconosciuto un ruolo attivo e propositivo, modellando lo spazio-tempo di incontro a distanza sulla base di quanto essi stessi per primi, insieme ai loro bambini, sentivano e desideravano condividere con il personale educativo, percependo che rispondeva a ciò di cui in quel momento avevano bisogno ed erano in grado di affrontare, anche dal punto di vista emotivo (Milani, 2008).

Questa postura educativa da parte del personale educativo si è rivelata efficace dal momento che, in forme assai differenziate, con modalità di frequenza variabili, la quasi totalità delle famiglie coinvolte nel nido-scuola ha preso parte alle proposte organizzate dal personale educativo. Evidentemente non ovunque è andata così, in altre realtà talvolta la relazione tra servizio e famiglie si è modellata con difficoltà e in modo intermittente, segnata da blocchi, fratture o vere e proprie interruzioni. Non credo tuttavia che ci si possa limitare ad addurre l'impossibilità della comunicazione con le famiglie agli impedimenti e difficoltà connessi alle sole ragioni – pure pesanti, e indubbe – di ordine socioeconomico che causano forme di povertà economica e svantaggio culturale. Temo che una lettura di questo tipo si rivelerebbe pericolosamente riduttiva e al contempo paralizzante per l'azione educativa dei servizi.

Al contrario, lo sguardo va rivolto al servizio, alla *cultura dell'infanzia* che esprime, ai suoi modelli educativi e alle interpretazioni professionali che convivono al suo interno. Se esplorate, queste dimensioni possono rivelare, come fanno emerge le riflessioni di Foni (2015) a proposito della relazione con le famiglie al nido, se e quanto nel personale educativo riesca a prender forma una percezione più concreta e plurale della vita dei genitori e come, superando una rappresentazione spesso idealizzata e stereotipata, si possa generare una più profonda comprensione sia dei ruoli genitoriali, in questo nostro complesso e contraddittorio presente, sia dell'esperienza personale che un adulto (professionista e non) compie quando è coinvolto nell'educazione di un bambino piccolo.

Con quale flessibilità di pensiero si guarda, nei servizi, ai genitori e si assegna significato all'impegno comunicativo nei loro confronti? I passaggi critici e le fatiche di questi mesi hanno evidenziato che su questi aspetti del lavoro educativo occorre assumere uno sguardo rinnovato, e non solo per dare la necessaria risposta all'emergenza, ma anche, se

non soprattutto, per affrontare in un'ottica più sistemica i limiti e le criticità che pesavano nei servizi educativi già prima della pandemia, che ha contribuito a rendere ancor più gravi ed evidenti. All'interno di una rinnovata progettualità educativa nei servizi, le relazioni con le famiglie chiedono allora di essere ripensate in una postura professionale maggiormente improntata al dialogo, in modo non stereotipato. Come infatti osserva Foni, «sviluppare empatia verso una figura concreta, vitale e un po' incerta, o accettare una madre stanca e che risponde in modo inadeguato al proprio figlio vuol dire avventurarsi in un terreno non previsto dall'orientamento pedagogico in generale più diffuso in questi servizi» (2015, p. 132).

In definitiva, le condizioni eccezionali in cui è stato necessario ripensare, sulla base di nuovi presupposti, non solo le relazioni con i genitori ma, coerentemente, anche il lavoro educativo nel suo complesso, hanno reso ancor più evidente la necessità, nei servizi e a scuola, di adottare uno sguardo aperto e flessibile, imprimendo un'accelerazione alla messa in pratica di maggiore attenzione ed empatia da parte del personale educativo nei confronti delle famiglie. È infatti sulla base di un atteggiamento empatico, di apertura e autentico interesse verso l'esperienza dell'altro che è stato possibile ideare e condurre le diversificate modalità di incontro a distanza con i genitori e con i loro bambini.

In questa prospettiva non si è trattato di far rivivere ai bambini, tramite i loro genitori, un po' delle attività e delle esperienze che caratterizzano la vita al nido o a scuola, conservando il modello del servizio come guida alle nuove relazioni; piuttosto, il personale educativo ha cercato di evidenziare le opportunità educative delle esperienze che i bambini vivevano e vivono a casa, nei giochi, nelle esplorazioni, negli interessi che possono sorgere e prendere forma nello spazio domestico, e nelle opportunità di assistere e prendere parte a situazioni molto concrete di vita quotidiana con i genitori, sulla base delle loro competenze.

Il confronto che si è generato nell'ambito dei diversi canali di comunicazione digitale a disposizione nella rete, è nato quindi a partire dai contenuti e dai materiali (racconti, foto, brevi filmati) che i genitori, di volta in volta, hanno scelto e selezionato per la condivisione sia con le educatrici sia con gli altri genitori, in situazioni di scambio che hanno riguardato la partecipazione dei soli adulti oppure, con le opportune attenzioni, anche dei bambini. Le educatrici, come si anticipava, hanno così potuto costruire il loro agire non solo predisponendo offerte educative fruibili on line per i bambini (ad esempio letture, racconti, proposte di gioco), ma anche coltivando uno spazio di relazione molto aperto con

i genitori, promuovendo un dialogo a partire dai temi legati alla riorganizzazione delle giornate e ai cambiamenti in corso negli equilibri della vita relazionale familiare, che i genitori stessi segnalavano come rilevanti per loro e per i loro bambini. Dai racconti dei genitori, dal loro modo di tenere traccia giorno dopo giorno delle esperienze dei loro bambini mediante le immagini, condivise con educatori e insegnanti, ha preso forma la trama portante di un dialogo a distanza ricco e significativo tra bambini, educatrici e insegnanti.

Per i genitori è stato di grande valore poter prendere parte a queste occasioni di relazione con il personale educativo, che non ha fornito risposte genericamente rassicuranti e men che meno ha indicato programmi di attività da svolgere o far fare ai bambini; piuttosto, li ha aiutati a osservare i loro figli, in situazioni molto concrete del contesto domestico, alle prese con sfide cognitive, esplorazioni di oggetti e materiali, acquisizioni di nuove abilità nell'uso di strumenti quotidiani e nella partecipazione a momenti della vita relazionale e familiare, indubbiamente limitata e circoscritta all'interno dei confini domestici, ma pur sempre vita.

I genitori hanno condiviso dubbi e interrogativi riguardo alla conduzione di situazioni di routine nella giornata con i bambini, come ad esempio i rituali familiari che segnano e scandiscono alcune fasi ricorrenti della giornata, le pratiche quotidiane mediante le quali ci si prende cura di sé stessi, degli altri ma anche dello spazio di vita comune, o di quello individuale, le condizioni o regole che in forme più o meno esplicite ogni famiglia si dà per la convivenza e molti altri aspetti ancora.

Su questo terreno, così fondamentale per l'apprendimento culturale dei bambini nei primi anni di vita, i genitori si sono resi conto di poter giocare con efficacia il loro ruolo educativo di adulti responsabili della crescita dei loro piccoli e su questi aspetti hanno sentito l'esigenza di essere sostenuti, riconosciuti, incoraggiati da parte del personale educativo. Il confronto ha permesso di far evolvere le capacità di osservazione dei genitori che via via, in uno sguardo sulle esperienze dei loro bambini sempre più attento, hanno raccolto ampie sequenze di gioco e di relazione significative.

Lo sguardo dei genitori ha così permesso al personale educativo di seguire e sostenere a distanza l'evoluzione di scoperte e interessi, che avevano visto avviarsi quando i bambini frequentavano i servizi, e ciò ha fornito le condizioni affinché certe esperienze di apprendimento e relazione non si interrompessero ma, grazie alle sensibilità dei genitori, potessero proseguire, assumendo altre forme, all'interno di nuove coordinate.

4. *Per non “fondere e confondere”*

Non è certo stato un processo semplice. Sebbene personale educativo e genitori avessero chiara la necessità di individuare e garantire nel tempo modalità di comunicazione e relazione inedite a vantaggio dei bambini, preservando – sebbene in una condizione esistenziale assolutamente in-naturale e fuori dall’ordinario – la possibilità di rendere sensato e pensato questo tempo per i più piccoli, non sono mancati dubbi, esitazioni, e fatiche.

La sfida è stata infatti inedita per entrambi: per i genitori si è trattato di svolgere un ruolo del tutto insolito, trovandosi in prima linea, in un momento difficile, denso di preoccupazioni pesanti e problemi, a svolgere un impegno formativo solitamente condiviso frequentando il servizio; per il personale educativo si è posta la necessità di ripensare professionalmente il proprio ruolo e le sue declinazioni all’insegna di un’azione per lo più indiretta e di supporto alle famiglie, sostenendo dietro le quinte le esperienze educative solitamente giocate in prima persona con i bambini nei servizi.

Sebbene a distanza e in modalità inusuali, la comunicazione con il personale educativo ha fornito un prezioso ancoraggio ai genitori e mai come in questi mesi è stato così intenso il coinvolgimento, anche emotivo, in vicende e storie di vita che hanno messo tutti a dura prova, ma hanno anche offerto un terreno per scoprire nuove vicinanze. I ruoli sono cambiati, in una sorta di ribaltamento che ha portato l’educazione dei bambini a declinarsi fuori dallo spazio del servizio per accedere all’interno dell’ambiente domestico, e in questo radicale cambiamento anche i confini e i limiti di ruolo validi in precedenza sono stati messi sotto pressione, comportando una nuova definizione.

Lo spazio della relazione è stato ridisegnato. Su queste trasformazioni ha inciso la natura della comunicazione digitale che, soprattutto quando condivisa con i bambini, ha introdotto il personale educativo direttamente dentro i contesti domestici delle famiglie, rendendo accessibile al loro sguardo ambienti di vita privati, spingendo così verso la dimensione dell’apparire ciò che, in quanto intimo, non pertinente alla natura della relazione tra educatrici e genitori, è escluso dalla comunicazione in presenza. Ciò ha fatto affiorare il tema di come garantire la “giusta distanza” rispettando dei confini di ruolo, senza irrigidimenti, ma anche senza sconfinamenti, mantenendo una postura professionale di disponibilità, ma senza sovrapporre empatia e amicizia. Paradossalmente la comunicazione a distanza ha messo in discussione “la distanza”, perché

ha generato un forte avvicinamento dei ruoli nel momento in cui si è reso più prossimo, accessibile e visibile ciò che nella dinamica relazionale in presenza poteva permanere implicito, restare invisibile, nella penombra e non apparire alla luce della sfera pubblica.

Sono, quelle appena citate, questioni fondanti relative alle coordinate spazio-temporali lungo le quali prende forma la nostra esistenza e l'esperienza del mondo, che il pensiero educativo non può ignorare per il peso che esercitano sulla vita di ogni individuo, piccolo o grande che sia. Un'acuta filosofa come Hannah Arendt ci invita infatti a riflettere su questi aspetti, per non *fondere e confondere* spazio pubblico e sfera privata, dal momento che

la nostra sensibilità nei confronti della realtà si fonda soprattutto sull'apparire e quindi sull'esistenza di una sfera pubblica in cui le cose possono emergere dall'oscurità di un'esistenza protetta, anche la penombra che rischiarà le nostre vite private e intime deriva in ultima analisi dalla luce molto più aspra della sfera pubblica. Tuttavia vi sono moltissime cose che non possono sopportare la luce intensa e implacabile della presenza costante di altri sulla scena pubblica (1958, trad. it. 2017, p. 79).

La vita privata va preservata dalla visibilità, dalla luce "aspra" dello spazio pubblico. Ma come tutelare lo spazio privato quando diventa sfondo e ambiente della comunicazione interpersonale digitale? Come tenere separate e distinte due dimensioni che si sono così fortemente avvicinate ed evitare di generare fusione e confusione nella relazione con i genitori?

Lo spazio, il luogo, e l'azione del soggetto al loro interno, assumono nuove valenze quando la comunicazione si sviluppa nel mondo digitale e conduce chi comunica a occupare una

zona di intersezione tra differenti contesti di interazione. Quando comunichiamo in internet noi non abbandoniamo il luogo in cui ci troviamo: continuiamo a rimanere seduti alla nostra scrivania, siamo condizionati dai rumori che provengono dall'ambiente, possiamo addirittura continuare le nostre occupazioni. Più correttamente possiamo dire che strutturiamo una nuova situazione comunicativa che andrà a comporsi con il contesto in cui siamo inseriti e le situazioni comunicative già aperte in esso (Rivoltella, 2003, p. 121).

I contesti e le pratiche della comunicazione a distanza più che come «luoghi alternativi alla realtà "reale" vanno concepiti come scenari di azione, come situazioni e sceneggiature» (*Ibidem*), in cui si intrecciano sguardi e prospettive che dialogano fra loro.

Lo spazio della comunicazione a distanza tra educatori e genitori ha dunque implicato una sua condivisa costituzione affinché potesse avviarsi un effettivo dialogo in quella nuova dimensione. Le équipes educative si sono confrontate con questo ordine di questioni, dalle quali era evidente che dipendeva la possibilità di tratteggiare in modo chiaro non solo il perimetro del ruolo professionale e genitoriale ma, più in generale, il significato stesso del servizio educativo che, sebbene senza ritrovarsi in presenza nello spazio materiale del nido e della scuola, comunque, nel corso di quelle interazioni a distanza, si stava realizzando.

Ma come intendere lo spazio del servizio nella comunicazione digitale? Si tratta di uno spazio pubblico, che come rileva Arendt è caratterizzato dall'emergere di ciò che può essere mostrato agli altri, o pertiene invece all'incontro tra dimensioni private che non potrebbero reggere alla luce aspra dell'apparire in pubblico? E, in generale, il servizio educativo in quanto tale è una dimensione pubblica o privata? Quando Vandembroeck e Geens riflettono sul valore sociale dei servizi educativi evidenziano la specificità di questi luoghi e la natura intermedia tra pubblico e privato delle relazioni che in essi prendono forma, poiché si tratta di «un lieu qui n'est ni privé (comme une rencontre entre amis) et ni public (comme le parc)» (2016, p. 36). Entrare con i propri figli nello spazio di un servizio educativo è cioè ben diverso dall'accedere ad un parco pubblico, dove si è reciprocamente esposti gli uni agli altri, ma anche dal prendere parte ad un incontro tra amici, nello spazio privato della casa dell'uno o dell'altro genitore.

A segnare la distanza e la differenza tra l'una e l'altra dimensione è il *ruolo educativo*, non un carattere intrinseco del servizio, connaturale alla sua identità in termini astratti e aprioristici. Il carattere né pubblico né privato dei servizi educativi, il suo essere "tra", dovuto alla sua natura relazionale, legato ai processi di relazione che il personale educativo è in grado di alimentare con i genitori e i bambini, può emergere proprio prendendo in considerazione la natura delle relazioni interpersonali che legano educatrici e genitori. Si tratta indubbiamente di rapporti di vicinanza, in cui stretta è la condivisione dell'esperienza dell'educazione dei bambini: ma non si tratta di relazioni di prossimità.

La riflessione sul ruolo educativo sottolinea infatti la necessità di non fonderlo e confonderlo né con la prossimità amicale, quando si declina empaticamente, né con la formale distanza istituzionale, quando fa emergere i contorni professionali. Il ruolo educativo segnala che lo spazio dell'educazione è *sul limite*, sul crinale tra dimensioni distinte ma contigue. L'educazione, e i servizi, siano essi in presenza o a distanza,

si offrono come dimensioni di transizione e connessione, di tessitura di esperienze, apprendimenti, progettualità. Facilitano e mediano le esperienze di transizione tra una dimensione e l'altra, tra vita privata e sfera pubblica grazie all'intenzionale creazione da parte del personale educativo di un'area di mediazione, dove poter osservare, comprendere ed elaborare da una certa distanza sia l'una sia l'altra, per trovare "il proprio posto".

Credo che la comunicazione del personale educativo con i genitori si sia rivelata particolarmente preziosa nei mesi più duri del *lockdown* proprio perché, mantenendo vive le relazioni, è riuscita a garantire la permanenza di questo spazio intermedio tra privato e pubblico, che è condizione e strumento di tutela della possibilità di una vita sociale all'interno di un gruppo comunitario. Essa ha infatti dato ai genitori la possibilità di sostare in uno spazio condiviso, ma allo stesso tempo protetto, evitando così sia il rischio di sentirsi "sprofondare" nell'isolamento della vita privata sia la fatica dell'esposizione allo sguardo degli altri, nella dimensione aperta della vita pubblica.

Ne è quindi emersa ancor più forte la necessità di potenziare lo sviluppo dei servizi come luoghi educativi e sociali, imprescindibili per i bambini e per i loro genitori.

Conclusioni

La pandemia ha segnato una svolta radicale nelle nostre vite, individuali e collettive. Tuttavia, la crisi che si è aperta ha portato anche possibilità di cambiamento. Come sottolinea, a ragione, Zambrano, «soltanto la crisi [...], formulando in tutta la sua gravità il conflitto umano, manifesta l'evidenza del fondo ultimo della condizione umana» (1982, trad. it. 2008, p. 125).

Si sono infatti manifestate capacità di risposta e risorse rese evidenti proprio dalla crisi, messe in movimento dall'attivazione di nuove progettualità educative, aperte al cambiamento. Le esperienze educative e di comunicazione a distanza, avviate per fare fronte alla chiusura dei servizi, ne sono un evidente esempio. La necessità di dar forma a distanza alle relazioni educative con i bambini ha impresso una spinta verso la valorizzazione del ruolo attivo e propositivo dei genitori da parte del personale educativo come in precedenza non era mai accaduto. Il ruolo assunto dai genitori come educatori naturali ha giocato un peso determinante nel rendere possibile le esperienze di relazione a distanza, che,

laddove si sono realizzate, hanno dato vita ad un universo variegato di storie, di relazioni più fitte, complesse, a volte indubbiamente anche faticose, scandite da nuove conquiste e apprendimenti dei bambini e degli adulti, da nuove sfide educative.

Sono state esperienze preziose, sebbene in un quadro di crisi e di profonde preoccupazioni per il futuro. Come tenere memoria e fare evolvere questo patrimonio di cultura educativa, di sapere e di esperienze di bambini e adulti? Come elaborarlo in nuove progettualità educative affinché non sia considerato una parentesi o un tempo di vita sospeso, da dimenticare, ma permanga significativamente e sappia fornire impulso al rinnovamento dei servizi educativi? Si dice, un po' enfaticamente, che nulla potrà tornare come prima. E, più o meno in toni altrettanto enfatici, si fa appello alla necessità del cambiamento. Tra il rimpianto per il passato e lo slancio verso un nuovo futuro forse l'educazione dei bambini è il più forte richiamo all'impegno nel presente, nel quale la vita dei bambini prende forma e non aspetta.

Più che volgere linearmente l'attenzione indietro o proiettare avanti l'asse d'azione, secondo quanto suggerirebbe il modello ontologico centrato sulla postura verticale del soggetto, abbiamo la necessità, come ci aiuta a cogliere Cavarero nella sua critica alla rettitudine, di costruire il nostro rapporto gnoseologico ed etico con il mondo seguendo altre geometrie relazionali, ripensando la soggettività lungo le inclinazioni che portano a sporgersi, a curvarsi, a incontrare l'altro: «quando a essere chiamato in causa è il modello relazionale invece di quello individualista, e quindi la soggettività altruistica invece del soggetto egoista, l'inclinazione può infatti diventare il modulo in cui si compone il disegno, ovvero il suo motivo ricorrente, la postura prevalente» (2013, p. 176).

Il presente della relazione e dell'incontro, assunti come orientamenti centrali da cui ripensare la comunità, sostengono al riconoscimento della dipendenza, della reciprocità e della nostra vulnerabilità come dimensioni costitutive della condizione umana. Su queste basi, in quali altre forme e modi innovativi il mondo adulto saprà e vorrà assumere nel presente la responsabilità dell'educazione dei bambini?

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (a cura di) (2019): *Comunità e corresponsabilità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Arendt H. (1958): *Vita activa. La condizione umana*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2017.

- Benedetto L., Ingrassia M. (2015): *Parenting. Psicologia dei legami genitoriali*. Roma: Carocci.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cavarero A. (2013): *Inclinazioni. Critica della rettitudine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Emiliani F. (2011): *La vita quotidiana dei bambini. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M., Palmieri C. (a cura di) (2019): *L'educazione e i margini*. Milano: Guerini.
- Foni A. (2015): *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento: Erikson.
- Fruggeri L. (2005): *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma: Carocci.
- Infantino A. (2019): *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia*. Milano: Guerini.
- Istat (2021): *Rapporto Bes 2020. Il benessere equo e sostenibile in Italia* (https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES_2020.pdf; data di ultima consultazione: 29.3.21).
- Milani P. (2008): *Il partenariato genitori-insegnanti*. In P. Milani (a cura di): *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 73-90.
- Milani P. (a cura di) (2008): *Co-educare i bambini*, cit.
- Rivoltella P.C. (2003): *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Trento: Erikson.
- Rogoff B. (1990): *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Trad.it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Sabatano F. (2015): *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Save the Children – Gruppo CRC (2020): *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 11° Rapporto* (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia-11deg-rapporto-crc.pdf>; data di ultima consultazione: 29.3.21).
- Striano M. (a cura di) (2019): *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomasello M. (1999): *Le origini culturali della cognizione umana*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2005.
- Tomasello M. (2019): *Diventare umani*. Trad. it. Milano: Raffaello Editore, 2019.
- Vandenbroeck M., Geens N. (2016): *Soutien et cohésion sociale dans les crèches et les lieux qui accueillent parents et enfants, en Belgique. La revue internationale de l'éducation familiale*, 40(2), pp. 21-38.
- Zambrano M. (1982): *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Trad. it. Genova: Marietti, 2008.