

# Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 1 – gennaio-giugno 2019

Firenze University Press  
2019

## Rivista Italiana di Educazione Familiare

Rivista dell'Associazione Internazionale di Formazione  
e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) Italia

Direttore responsabile: Clara Silva

Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X

ISSN (online) 2037-1861

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:

<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze  
Firenze University Press  
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy  
<http://www.fupress.com/>  
E-mail: [abbonamenti@fupress.com](mailto:abbonamenti@fupress.com)

© 2019 Firenze University Press

*Printed in Italy*

## Indice

- 5 *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, Gianfranco Bandini, Paola Caselli
- 35 *Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti*, Francesca Linda Zaninelli
- 53 *La realtà dei genitori separati e il supporto emotivo e relazionale nella separazione: il movimento dei GENitori sinGLE (GenGle) come gruppo di mutuo-auto-aiuto online. Uno sguardo pedagogico-sociale*, Maria Rita Mancaniello
- 81 *La funzione affettivo-educativa dei genitori nell'affidamento "diviso". Una nota di commento pedagogico al disegno di legge Pillon*, Monja Taraschi
- 97 *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna*, Stefania Lorenzini
- 123 *Famiglie transnazionali e sostegno alla genitorialità a distanza tra Italia e Paesi postsocialisti*, Marta Bertagnolli
- 153 *Paternità emigrata, transnazionale, ritrovata: in conversazione con la comunità bangladesese di Firenze*, Zoran Lapov
- 175 *I nonni oggi, tra stili e declinazioni educative. Un contributo empirico*, Valeria Caggiano, Virginia Caliciotti

## **Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti**

*Francesca Linda Zaninelli<sup>1</sup>*

### **Abstract**

Il contributo presenta un breve *excursus* tra i curricula di quattro Paesi europei che hanno adottato da tempo un modello integrato di educazione, avendo quale fuoco di approfondimento il tema della relazione tra servizi educativi e famiglie, tra educatori/insegnanti e genitori. L'approccio olistico e integrato di educazione, benessere e sviluppo infantile espresso in tali documenti fa da sfondo e sostiene una discorsività complessa e inclusiva verso la pluralità delle storie e configurazioni familiari, dando forma a modalità di cooperazione, comprensione e collaborazione originali e di qualità per i contesti educativi. La messa a fuoco di alcuni concetti e delle scelte lessicali che li sostengono si ritiene utile per proiettarsi in un prossimo curriculum nazionale integrato, capace di esprimere sia una cultura della continuità e del cambiamento, sia una reale interdipendenza tra contesti e soggetti, significativi per lo sviluppo infantile.

**Parole chiave:** relazione scuola famiglia, connessioni tra contesti e soggetti, educazione integrata e approccio olistico, curriculum integrato, continuità e cambiamento.

### **Abstract**

The paper presents a brief overview of the curricula of four European Countries which have long adopted an integrated model of education, having as a focus of deepening the topic of the relationship between educational services and families, between educators/teachers and parents. The holistic and integrated approach of education, well-being and child development expressed in these documents is the background and supports a complex and inclusive discursiveness towards the plurality of family histories and configurations, giving form to original and quality modes of cooperation, understanding and collaboration for educational contexts. The focus on some concepts and the lexical choices supporting them is considered useful to "project" us into a next integrated national curriculum, capable of expressing both a culture of continuity and change, and a real interdependence between contexts and subjects, which are relevant for child development.

**Keywords:** school-family relationship, connections between contexts and subjects, integrated education and holistic approach, integrated curriculum, continuity and change.

---

<sup>1</sup>Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

*Premessa*

L'approccio olistico allo sviluppo infantile si basa su uno stretto legame tra educazione e cura, tra soggetti e contesti, pensato sulla ricerca di equilibrio e di integrazione tra pratiche, tempi e processi che sono cruciali per la qualità e complessità dell'esperienza educativa. La qualità delle esperienze e dei processi si sviluppa dalle relazioni stabili e costanti che si tessono tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti, educatori e genitori, nei singoli contesti e tra di essi. Le realtà di cui fanno esperienza i bambini, tutto ciò che avviene all'interno di un servizio educativo, come di un nucleo familiare, ha influenza sul benessere e sullo sviluppo dei bambini stessi, così come tutto ciò che collega, crea connessioni tra ambienti di vita infantile (Bronfenbrenner 1979, trad.it. 1986; Lewin 1935, trad.it. 1965). La qualità dei contesti di vita e di apprendimento assume un'importanza fondamentale nell'infanzia e nella formazione dei bambini a partire dal ruolo delle famiglie, come è espresso chiaramente nel *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*:

i genitori sono i partner più importanti e la loro partecipazione è essenziale. La famiglia è il primo e più importante ambiente di vita dove i bambini possano crescere e svilupparsi, e i genitori (e i tutori) sono responsabili per il benessere, la salute e lo sviluppo di ogni bambino. Le famiglie sono caratterizzate da una grande diversità sociale, socioeconomica, culturale e religiosa e questa diversità dovrebbe essere rispettata come elemento fondamentale delle società europee. All'interno di un contesto stabilito dalle normative nazionali, regionali e locali, la famiglia dovrebbe essere pienamente coinvolta in tutti gli aspetti che riguardano la cura e l'educazione dei loro figli. Affinché questo coinvolgimento diventi una realtà, i servizi per l'infanzia dovrebbero essere progettati in collaborazione con le famiglie e basati sulla fiducia e sul rispetto reciproco. Queste partnership possono sostenere le famiglie sviluppando servizi che rispondono alle esigenze dei genitori e consentono un equilibrio tra tempo per la famiglia e il lavoro. I servizi per l'infanzia possono integrare la famiglia e offrire supporto e opportunità aggiuntive a genitori e bambini (2014, p. 9)<sup>2</sup>.

In poche righe è delineata la cornice concettuale in cui siamo chiamati a muoverci per poter parlare di prospettiva integrata nel sistema

---

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf) (ultima consultazione: 3 giugno 2019). Si veda anche la traduzione italiana a cura di A. Lazzari, 2016 (per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*).

educativo, sono declinate le ragioni essenziali della “co-educazione” (Rayna *et al.* 2010), delle connessioni tra esperienze nei contesti di vita dei bambini, tra il bambino e i suoi *caregivers* nei rispettivi ambienti e nella collaborazione tra di essi (Catarsi, 2011; Mantovani, 2006). Si tratteggia la «terna insegnanti-bambini-famiglie» (Cagliari, 2017, p. 190) che è alla base di una «cultura della continuità» (*Ibidem*) e che traduce l’interdipendenza tra bambini, genitori e insegnanti in una

relazione di dialogo sull’educazione che includendo tutti i protagonisti, si proponga come nucleo centrale della riflessione e della cultura educativa di una società [...] la cultura della continuità propone allora una idea di partecipazione di tutti alla costruzione della cultura dell’educazione della singola scuola nella relazione con il territorio, [una relazione che è] quotidiana, dialogica e partecipata tra insegnanti e genitori (Ivi, pp. 190-191).

Una idea e prospettiva di continuità sulla relazione con i genitori quale discorsività quotidiana e partecipata che trova espressione, spazio e traduzione nel curricolo educativo, che

è uno strumento importante per favorire la creazione di un universo di significato condiviso e l’istaurarsi di relazioni di fiducia tra bambini e adulti così come tra bambini, genitori e personale dei servizi in modo da stimolarne la crescita e l’apprendimento [...] il curricolo può orientare la progettualità di tutti i servizi e contesti educativi e di cura per l’infanzia [...] incoraggiando il confronto coi genitori rispetto a come le pratiche educative e di cura agite all’interno del servizio contribuiscano a supportare la crescita e lo sviluppo dei loro bambini (Ivi, p. 17).

Il curricolo è espressione e interpretazione di questioni educative che, in una prospettiva olistica e integrata di educazione e cura, hanno necessità di essere ripensate, rese più attuali e coerenti nei contenuti e nel linguaggio, per compiere scelte importanti che animino la cultura della continuità educativa (Silva, 2016) tra servizi e famiglie, tra adulti e tra contesti. È lo strumento che può contribuire a creare un clima collaborativo tra adulti, educatori e genitori, utile per sostenere riflessioni condivise sulle pratiche educative e di cura agite nei servizi, sulla qualità delle esperienze offerte ai bambini, per sostenere in modo globale le loro potenzialità, nella prospettiva innovativa e sistematica di un progetto educativo unitario dalla nascita fino ai sei anni.

Per garantire la cultura pedagogica di cui è espressione, il sistema integrato di educazione attende, ci auguriamo in un futuro molto prossimo,

le *Linee guida pedagogiche*<sup>3</sup>, che rappresentano anche l'occasione per ri-significare assunti e repertori di pratiche, per ridare spessore a temi educativi pregnanti nei primi anni di vita (Zaninelli, 2017, 2018), per ricostruire «uno scenario dove alcuni assunti possono diventare discutibili o comunque da ricollocare dentro i nuovi mandati istituzionali e dentro le nuove prospettive di ricerca» (Fabbri, 2016, p. 93), a partire dal sistema educativo attuale, dalla cultura dell'educazione che i servizi per l'infanzia hanno costruito e di cui sono espressione. L'approccio unitario sull'infanzia, l'idea dello sviluppo come processo di continuità e di cambiamento (Schaffer 2006, trad. it 2008) comprende un pensiero più complesso e articolato rispetto alla quotidiana esperienza dei bambini tra scuola e casa che rimescola le nostre idee e rappresentazioni di infanzia, di famiglia o famiglie, di genitori, di ruoli adulti e compiti, di servizi (Emiliani, 2002; Schaffer 1996, trad.it. 1998), anche di scelte lessicali e concettuali per esprimere posizioni e intenzioni, creando canovacci inediti e propositivi (Bruner 1997, trad. it. 1998). Un rimescolamento e una ricerca di nuove formule e linguaggi per parlare di temi come la relazione tra famiglie, educatori e bambini, cruciali per la qualità di qualsiasi servizio educativo.

Nel presente contributo interessa riflettere sulle relazioni tra famiglie, bambini e contesti educativi, facendosi stimolare dalla lettura di alcuni curricula di paesi del Nord Europa caratterizzati da un modello integrato di educazione prescolare. In Norvegia, Svezia, Finlandia e Islanda,

L'approccio integrato dell'educazione dei bambini si estende [...] al *curriculum*. I paesi nordici concepiscono la loro politica in materia di programmi, contenuti e metodi per tutti i bambini di tutte le età dell'ECEC. Ciò significa che questi paesi riconoscono all'educazione, alla socializzazione e all'accoglienza la stessa importanza durante tutto il percorso unitario (EACEA, Eurydice, 2009, pp. 136-137).

L'interesse verso i curricula di questi paesi è motivato dalle scelte pedagogiche, politiche e culturali che li contraddistinguono, scelte egualitarie e inclusive verso tutti i soggetti e rispetto a tutti i contesti coinvolti. Sono curricula che, nelle singole specificità e sezioni tematiche in cui sono articolati, orientano e regolamentano modelli integrati di educazione prescolare, garantendo l'accesso generalizzato e il diritto all'educazione dalla nascita e che, puntando a una qualità alta dell'offerta formativa, riconoscono nel

---

<sup>3</sup>Si veda: D. Lgs. 65/2017 "Istituzione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni", art. 5, comma 1, lettera f).

sistema educativo integrato da zero a sei anni il primo gradino del sistema formativo. Leggendo pagina dopo pagina, ci si rende conto che sono curricula ispirati da una idea educativa di partecipazione democratica che sembra garantire a tutti, genitori *in primis*, la possibilità di essere parte attiva dei processi decisionali, da un impegno etico e di giustizia sociale che si traduce in un importante e reale rispetto di tutte le diversità dei bambini, degli adulti e delle forme del loro vivere insieme. Curricula nazionali coerenti e organici che, possiamo dire, trasmettono con chiarezza un'idea di infanzia e di bambino, di *Children and Childhood* e che, come nel caso del testo svedese, entrano nel merito dei contenuti auspicabili e degli apprendimenti attesi<sup>4</sup>, facendo proprio un approccio cooperativo di adulti, educatori e genitori e di bambini; curricula che identificano continuità e transizioni tra contesti all'interno di strutture unitarie per tutti i bambini in età prescolare e poi scolare (Zaninelli, 2018).

Nel proporre all'attenzione questi quattro curricula, nelle sezioni dedicate al rapporto tra famiglia e scuola, l'intento è di offrire altri punti di vista, raccogliere suggestioni e muovere pensieri in ottica inedita a partire da curricula e sistemi integrati e egualitari nati altrove (Silva, 2016; Zaninelli, 2018), cercando di assumere una dimensione allargata tra età infantili, storie familiari e gruppi di adulti e bambini.

### 1. *Contesti, famiglie e bambini: dando un'occhiata altrove*

«Il benessere dei bambini negli anni prescolari è inseparabile dal benessere della famiglia e della casa. L'atteggiamento e il contributo dei genitori alle attività prescolari è un fattore importante della prospettiva integrata sulla situazione di sicurezza e di benessere dei bambini»<sup>5</sup> (Icelandic National Curriculum Guide for Preschools, 2011, p. 48). È la frase con cui si apre la sezione *Family and Preschool* nell'*Icelandic National Curriculum Guide for Preschools* che, con immediatezza, evidenzia la trama che unisce lo sviluppo del bambino ai suoi ambienti, le interazioni e interdipendenze tra gli adulti che se ne curano nella storia stessa del bambino, la dimensione storica e culturale del suo essere e divenire. Pa-

---

<sup>4</sup>Per approfondimenti si veda: European Project *Care – Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care* (<http://ecec-care.org>; ultima consultazione: 3 giugno 2019).

<sup>5</sup>La traduzione dei brani tratti dai documenti nazionali, redatti in lingua inglese, è a cura di chi scrive.



role che chiariscono come le condizioni di vita nel contesto familiare si intrecciano alle possibilità di benessere e sviluppo nei contesti educativi, di come il loro connettersi abbia influenza sul benessere quale potenziale specifico di ciascun bambino, attraverso il suo sviluppo fisico, mentale, emozionale, spirituale, in relazione a sé stesso e agli altri, nonché in rapporto all'ambiente (Learning for Well Being Consortium of Foundation in Europe, 2011; Leavers, 2005). Infatti,

quando i bambini vanno a scuola per la prima volta, tra genitori e servizi nasce una collaborazione in cui preoccupazione e benessere dei bambini sono l'obiettivo principale. Gli insegnanti di scuola e altro personale devono mostrare comprensione e rispetto delle diverse forme familiari (Icelandic National Curriculum Guide for Preschools, cit., p. 49).

Genitori e insegnanti si impegnano in una collaborazione che è responsabilità comune verso il bambino, che «dovrebbe essere basata sulla comprensione reciproca e sul rispetto per gli atteggiamenti e le conoscenze di entrambe le parti. È importante che tutte queste parti si fidino l'una dell'altra, che siano in grado di condividere le loro opinioni e prendere decisioni collettive sui singoli bambini» (Ivi, p. 48). È sulla comprensione che si fonda una collaborazione che si sostanzia e traduce nelle quotidiane relazioni tra educatori e genitori, ribadendo che «quando un bambino inizia la sua frequenza in età prescolare, vengono gettate le basi per la cooperazione tra genitori e scuola dell'infanzia» (*Ibidem*). L'idea della comprensione e cooperazione ci porta verso il mutuo rispetto e riconoscimento reciproco dei propri sistemi di credenze (Emiliani, cit.), delle rispettive responsabilità e compiti verso i bambini, affermando che

I genitori hanno quindi l'opportunità di familiarizzare con i metodi di lavoro, l'ideologia e il *curriculum* della scuola e il personale della scuola riceve informazioni sui bambini, sulla loro situazione, esperienza e aree di interesse. Questa informazione reciproca è il primo trampolino di lancio del bambino nel servizio (Icelandic National Curriculum Guide for Preschools, cit., p. 49).

È interessante leggere in che cosa si sostanzia il partenariato tra insegnanti e genitori, prendere atto che è visibile attraverso azioni di reciproca conoscenza, un dare e ricevere informazioni e spiegazioni, racconti e storie che si è disponibili a condividere perché «sin dall'inizio i genitori dovrebbero sapere che il loro contributo è apprezzato e sono considerati partner preziosi» (*Ibidem*), raggiungendo e includendo i genitori di tutti i bambini frequentanti.

Comprensione reciproca, rispetto, decisioni collettive, cooperazione tra genitori e insegnanti che condividono i loro sistemi di sapere sul bambino, in uno scambio tra partner impegnati nella medesima impresa, ampliando così «la circolazione della conoscenza educativa» (Fabbri, cit., p. 98), rendendola bene e prospettiva comune. È iscritta in queste frasi la continuità educativa e formativa delle azioni e tensioni reciproche tra adulti, del creare reali condizioni di partecipazione per i genitori alla vita dei servizi e alle esperienze che in essi i loro figli vivono, facendo anche sì che gli insegnanti assumano la storia precedente e parallela dei bambini, “prima e dopo”, delle loro famiglie e genitori come parte di quella che insieme andranno costruendo con la frequenza del contesto educativo (Mantovani, 2006, cit.; Zaninelli, 2018, cit.).

Un’idea di benessere e di continuità che si ravvisa nell’immagine stessa del bambino a tutto tondo che ispira il curriculum norvegese<sup>6</sup> in cui il legame tra sviluppo e benessere dei bambini è descritto come «un’interazione dinamica e strettamente intrecciata tra le loro condizioni fisiche e mentali e l’ambiente in cui crescono» (Norwegian Directorate for Education and Training, 2011, p. 14), facendo eco al principio integrato espresso da Bronfenbrenner, secondo il quale, per svilupparsi, un bambino necessita di «prendere parte ad attività progressivamente più complesse che si svolgono in modo sufficientemente regolare e per un periodo di tempo esteso, realizzate con persone con le quali abbia sviluppato un attaccamento emotivo forte e reciproco e che siano attivamente impegnate a garantire il suo benessere» (2005, a cura di, trad. it. 2010, p. 48). Si riconosce la complessità delle esperienze che il bambino vive assieme ai suoi adulti, il loro dipanarsi nel tempo in modo stabile, la continuità e il cambiamento dello sviluppo, dei contesti e dei soggetti che vi agiscono e delle interazioni tra di loro. Il primo contesto è indiscutibilmente quello familiare, il più determinante per lo sviluppo del bambino, anche se non tutto dipende dalla famiglia a cui segue e si affianca, integrandosi e collaborando, quello educativo (*Ibidem*).

Leggendo il documento norvegese colpisce la scelta di *casa dei bambini* e la spiegazione che «il termine casa è il contesto che significa genitori e/o altri tutori» (Norwegian Directorate for Education and Training, cit.,

---

<sup>6</sup>Norwegian Directorate for Education and Training, *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens 2011* – ([https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework\\_Plan\\_for\\_the\\_Content\\_and\\_Tasks\\_of\\_Kindergartens\\_2011\\_rammeplan\\_engelsk.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no); ultima consultazione: 3 giugno 2019).

p. 16). La *casa* è il contesto in cui trovare genitori o adulti responsabili dei bambini scegliendo in modo evidente di accogliere e accettare, attraverso scelte linguistiche mirate, tutta la comunità genitoriale e familiare, la pluralità del mondo della socializzazione primaria infantile (Emiliani, cit.; Milani, 2009). Un pluralismo e una diversificazione che comporta l'adozione di prospettive inclusive e formule coerenti, che sollecita gli insegnanti a interrogarsi sulle proprie idee e modalità di relazione con i genitori e «sul significato che assume il proprio intervento con un bambino all'interno della relazione che questi intrattiene con i suoi genitori» (Ivi, p. 127). La stessa collaborazione tra scuole dell'infanzia e dell'obbligo è pensata «in stretta collaborazione con la casa dei bambini» (p. 49) perché ogni transizione ecologica, ogni movimento del bambino in altri e diversi sistemi e contesti lo coinvolge in nuove attività e in strutture sociali che ne influenzano lo sviluppo (Bronfenbrenner 2005, a cura di, cit.; Molinari, 2010). La collaborazione tra istituzioni educative e scolastiche e le transizioni tra di esse ci permettono di andare oltre i singoli contesti e osservare legami, relazioni e intrecci che li uniscono, interconnessioni che sono importanti per lo sviluppo infantile quanto gli eventi che si verificano nel tempo e in successione in ciascun contesto (Bronfenbrenner, 2005, a cura di, cit.).

I principi della collaborazione, dell'accordo e del partenariato tra scuole e case dei bambini sono ribaditi anche nel curriculum approvato nel 2017<sup>7</sup>, in cui si richiama espressamente il lavoro con le case dei bambini «per soddisfare il bisogno di cura e gioco dei bambini» (p. 7) e promuovere «l'apprendimento e lo sviluppo formativo come base per lo sviluppo a tutto tondo» (*Ibidem*). La *collaboration* riguarda la comunità sociale allargata per garantire il coordinamento di tutti i servizi sul territorio a favore dei bambini e delle famiglie, per cui il «Il pensiero interdisciplinare e olistico è quindi di importanza centrale. Sia i genitori che le scuole potrebbero dover cooperare con vari servizi di assistenza sociale» (Framework Plan of Kindergarten. Contents and Task, 2017, p. 49), sviluppando sinergie tra soggetti, contesti e istituzioni presenti sul medesimo territorio, tra diversi approcci e modalità di intervento, creando una comunità educante in senso ampio con al centro il bambino

---

<sup>7</sup>Nell'agosto del 2017 entra in vigore, in Norvegia, il nuovo *Framework Plan of Kindergarten. Contents and Task* (<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>; ultima consultazione: 3 giugno 2019).

integro, a tutto tondo. Una collaborazione che si basa su principi e valori che sono espressi chiaramente nella sezione *Children and Childhood*:

L'infanzia ha un valore intrinseco e le scuole adottano un approccio olistico allo sviluppo dei bambini. Le scuole devono lavorare in partenariato e accordo con la casa per soddisfare le esigenze di cura e gioco dei bambini, e devono promuovere l'apprendimento e lo sviluppo formativo come base per lo sviluppo a tutto tondo. Gioco, cura, apprendimento e sviluppo formativo devono essere considerati nel contesto (Framework Plan of Kindergartner. Contents and Task, cit., p. 7).

È il ruolo del contesto, come afferma Bronfenbrenner (2005, a cura di, cit.) a un determinato livello di sviluppo del bambino; è l'intreccio tra il contesto e il mondo esperienziale di ogni bambino per cui, nel curriculum norvegese si legge che «I bambini devono essere accolti come individui e la scuola deve rispettare il mondo esperienziale del bambino. Le vite dei bambini sono modellate dal loro ambiente, ma i bambini esercitano anche un'influenza sulla propria vita» (Framework Plan of Kindergartner. Contents and Task, 2017, p. 8). La scuola è chiamata a costruire una familiarità con i genitori, a «rispettare il diritto dei genitori di partecipare e lavora in stretta collaborazione e accordo con i genitori» (Ivi, pp. 29-30). Un intreccio e una interdipendenza tra persone, contesti e percorsi che in prospettiva ecologica Bronfenbrenner esprime scrivendo che

in famiglia, nell'asilo nido, nei gruppi di gioco o in classe ci sono di solito più di due persone; il bambino agisce e influenza coloro i quali influenzano lui; gli altri partecipanti non sono estranei ma vivono durevoli e diversificate relazioni viso a viso con il bambino; e, infine, il comportamento di tutti questi partecipanti al contesto è profondamente determinato da altri sistemi sociali nei quali essi hanno ruoli e responsabilità» (2005, a cura di, cit., p. 70).

Il *National Core Curriculum for Pre-primary Education*<sup>8</sup>, che il Finnish National Board of Education ha emanato nel 2010, si fonda sul principio secondo cui

L'educazione integrata è composta da temi relativi alla sfera della vita dei bambini, da una parte, e dai contenuti che espandono e strutturano le visioni dei

---

<sup>8</sup> [www.oph.fi/.../153504\\_national\\_core\\_curriculum\\_for\\_pre-primary\\_education\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/.../153504_national_core_curriculum_for_pre-primary_education_2010.pdf) (ultima consultazione: 3 giugno 2019).

bambini sul mondo, dall'altra. Gli obiettivi della formazione integrata saranno negoziati insieme e saranno riconosciuti nella comunità in cui vivono i bambini [...]. Elaborare esperienze e informazioni in interazione con adulti e bambini in molti modi diversi costituisce una parte centrale dell'apprendimento (p. 10).

Una prospettiva sistematica di educazione che conosce e comprende l'infanzia inserita nel mondo che la circonda e che mette in connessione le realtà di vita del bambino con quanto le sue esperienze gli offrono quale conoscenze e possibilità, negoziando gli obiettivi della sua educazione all'interno della stessa comunità allargata.

Anche in tale documento si tematizza la «cooperazione con la casa» (Ivi, p. 31) quale supporto educativo e si specifica che gli educatori devono realizzarla con gli adulti che vivono nella casa dei bambini intesa, come nel caso del *curriculum* norvegese, quale situazione affettiva e di vita del bambino, tenendo presente che

i bambini vivono e sono influenzati dall'educazione domestica, dai servizi educativi e da qualsiasi altra forma di ECEC (educazione e cura della prima infanzia) che possono frequentare. Ciò richiede che queste comunità educative cooperino e interagiscano per supportare la crescita, lo sviluppo e l'apprendimento positivo dei bambini in modo olistico (*Ibidem*).

Con altre parole è espresso il principio integrato di sviluppo e di educazione già incontrato nei precedenti curricula, che tematizza educazione, cura e sviluppo, intrecciando soggetti e contesti, non scindendo l'una dall'altra la prospettiva dello sviluppo e quella della relazione tra scuola e casa, tra adulti e bambini. Una prospettiva curricolare unitaria che è coerente espressione di un sistema educativo integrato in cui

l'obiettivo della collaborazione educativa è quello di far progredire la crescita, lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini, i loro sentimenti di sicurezza, sicurezza di sé e di benessere all'interno dell'istruzione prescolare. In termini di soddisfazione dei bambini, crescita e apprendimento, è importante creare una relazione di fiducia tra il personale educativo e i suoi genitori o tutori» (*Ibidem*).

Ritroviamo espressi, in forme simili e altrettante unitarie, i medesimi obiettivi nel curriculum del sistema educativo integrato svedese<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> *Curriculum for the Preschool Lpfö '98 Revised 2010*, Skolverk, (<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=2704> - pdf; ultima consultazione: 3 giugno 2019)

Lo sviluppo dei bambini in persone responsabili e membri della società dovrebbe essere promosso in collaborazione con la casa. Il servizio educativo dovrebbe aiutare le famiglie sostenendole nel loro ruolo di allevare e aiutare i loro figli a crescere e svilupparsi. Il compito della scuola è di lavorare in collaborazione con i genitori in modo che ogni bambino riceva l'opportunità di svilupparsi secondo le proprie potenzialità (Curriculum for the Preschool, 2011, pp. 31-32).

Educare persone che diventino membri responsabili della società significa cooperare con la famiglia, sviluppare insieme un progetto educativo. È una prospettiva molto aperta e attuale che colloca il bambino al centro di una rete di pensieri, azioni e compiti adulti, di una *comunità educante* della quale già partecipa e alla quale, crescendo, avrà modo di contribuire ancor di più.

Vi è, come in ogni curriculum che si rispetti, una parte espressamente dedicata a *Preschool and home* in cui sono declinati alcuni passaggi significativi, anche se molto simili a quanto già individuato nei precedenti curricula:

Il tutore è responsabile per l'educazione e lo sviluppo del bambino. Il contesto prescolare dovrebbe integrare la casa creando le migliori premesse possibili per assicurare che lo sviluppo di ogni bambino sia ricco e vario. Il lavoro della scuola con i bambini dovrebbe quindi avvenire in stretta e confidenziale collaborazione con la casa. I genitori dovrebbero avere l'opportunità nel quadro degli obiettivi nazionali per essere coinvolti e influenzare le attività nella scuola. Un prerequisito per i bambini e i genitori per avere l'opportunità di esercitare un'influenza è che la scuola sia chiara sui suoi obiettivi e su ciò che comporta il suo lavoro (Curriculum for the Preschool, cit., p. 13).

Le persone sono investite di compiti e responsabilità in ciascuno dei contesti tra loro interdipendenti e interagiscono come parti di un gruppo impegnato in compiti comuni, complementari o relativamente indipendenti (Bronfenbrenner, 2005, a cura di, cit., p. 90). Non è la prima volta che incontriamo il richiamo ai servizi educativi a farsi leggibili e trasparenti verso l'esterno, a dare informazioni circa le proprie pratiche e finalità di modo che ai genitori sia garantita una reale possibilità di partecipazione, di essere parte di un progetto che comprendono e condividono, una partecipazione e cooperazione basata su conoscenze e sistemi di credenze comunicate e condivise, su idee e attese reciprocamente comprensibili (Emiliani, cit.). E così ogni educatore è responsabile con i genitori dell'ambientamento del bambino nel servizio e verso i genitori perché abbiano reali «opportunità di partecipazione ed esercitino

un'influenza sul modo in cui gli obiettivi possono essere concretizzati nella pianificazione pedagogica» (2010, p. 13). Un punto, in particolare, risulta cruciale rispetto ai valori e agli obiettivi enunciati:

Il gruppo di lavoro dovrebbe: a) mostrare rispetto per i genitori ed essere responsabile dello sviluppo di buone relazioni tra il personale della scuola dell'infanzia e le famiglie dei bambini; b) mantenere un dialogo continuo con i genitori/tutori sul benessere, lo sviluppo e l'apprendimento del bambino, sia all'interno che all'esterno della scuola dell'infanzia, e tenere incontri sullo sviluppo almeno una volta l'anno; c) tenere in debito conto i punti di vista dei genitori durante la pianificazione e lo svolgimento delle attività (Ivi, pp. 31-32).

La relazione con la casa dei bambini è il prodotto di intenzionalità e di pensieri, «l'esito di una conversazione con le situazioni» (Fabbri, cit., p. 100) di un gruppo educativo, chiamato ad assumersi collettivamente la responsabilità educativa dello sviluppo, del benessere e degli apprendimenti dei bambini, mettendo in atto le competenze, le risorse e i talenti di cui dispone per creare sinergie e coerenze con gli adulti della casa dei bambini, condividendo percorsi, obiettivi e togliere e inserire transizioni.

## 2. *Note in conclusione*

Quello presentato è un breve excursus tra le pagine di curricoli di sistemi educativi integrati di paesi europei, avendo quale fuoco di attenzione la relazione tra servizi educativi e casa o, come per noi più consueto, famiglie. L'approccio olistico e di educazione integrata che li connota, ciascuno con accenti particolari, rispecchia idee ecologiche di sviluppo ed educazione in continuità e cambiamento, in sintonia con la dimensione storica e culturale dello sviluppo infantile (Rogoff 2003, trad. it. 2004) che comprende le relazioni tra persone e contesti, tra ruoli e compiti, per tessere un sistema di legami e influenze che è nei fatti la trama delle esperienze in cui i bambini vanno costruendo l'immagine di sé e degli altri, le loro conoscenze e competenze. Sono curricoli interessanti da conoscere nella loro organicità e struttura perché presentano coerenze educative e prospettive su principi, obiettivi e prassi, trattano e tematizzano di bambini, di adulti, di contenuti, tempi e spazi in modo integrato e complesso, non separando e spezzettando processi che sono interdipendenti e unitari. A renderli interessanti è anche la focalizzazio-

ne di ciascuno sui temi degli apprendimenti e dei contenuti, sulla ricerca di equilibri tra educazione e cura, tra cognitivo e affettivo, tra ruoli adulti e partecipazione allargata di adulti e bambini.

Conoscere le discorsività che altre realtà hanno costruito su modelli di educazione integrati è un modo per suscitare pensieri, possibilità e lessici non ancora conosciuti ed esplorati, anche pensando a un prossimo curricolo integrato. È una opportunità unica per valorizzare e attualizzare quanto espresso e costruito nella storia dei servizi per l'infanzia sul rapporto tra adulti educanti, sulla partecipazione e collaborazione con le famiglie. Rapportarci con altre prospettive educative ci permette di ritornare alla nostra con uno sguardo critico, avvertendo le dissonanze e le zone d'ombra delle cornici di significato in cui siamo immersi (Sclavi, 2000); conoscere e comprendere il punto di vista di altri ci aiuta a sostare sulle questioni prendendo le opportune distanze, a capire che per «vedere il tuo punto di vista, devi cambiare il punto di vista» (Ivi, p. 23). Le buone pratiche, i concetti e le realizzazioni teoriche e curricolari di altri sono utili per uscire dal proprio groviglio di aspettative e rappresentazioni, decostruirle e trovare altre possibili piste per edificare una proposta di corresponsabilità educativa integrata e complessa sullo zero sei, tra cura ed educazione, tra relazioni e apprendimenti, tra soggetti e contesti, bambini e adulti, educatori, genitori.

Anche dal punto di vista linguistico sono documenti interessanti e stimolanti. Le scelte lessicali, i vocaboli e le frasi che nelle pagine e sezioni tematiche si susseguono danno idea di una ricerca di coerenza tra i punti di vista e il lessico con cui esprimerli; alcune parole e formule lessicali scelte descrivono come la relazione tra adulti, tra casa e scuola, sia esperita e intesa, narrano delle tensioni inclusive e congruenti che li ispirano e della variabilità di contesti, di pratiche, di esperienze e di soggetti che comprendono e accolgono.

Confrontarsi tra educatori e insegnanti su documenti simili è altamente formativo, è un passo verso la consapevolezza che le parole scelte per definire obiettivi e assunti sono molto significative e lo sono ancora di più quando in gioco ci sono novità istituzionali e inediti culturali, quando si profilano all'orizzonte realtà educative altre, innovative per il mondo educativo "zerosei". Bruner ha scritto che il linguaggio è il mezzo con il quale compiamo l'educazione e che «non può mai essere neutrale: esso impone un punto di vista non solo sul mondo a cui si riferisce, ma anche all'impiego della mente nei confronti del mondo. Il linguaggio trasmette necessariamente una prospettiva dalla quale vedere le cose e un atteggiamento verso ciò che vediamo» (1986, trad. it. 1993, pp. 149-150).



Non è indifferente se la continuità casa scuola la trattiamo pensando alla pluralità diversificata di forme familiari che sono presenti nell'immaginario comune o se scegliamo di compiere scelte di fondo e lessicali ancora più inclusive verso tutta la variabilità presente, se parliamo di genitori o di casa dei bambini o di cooperazioni e comprensioni o confidenza e rispetto perché «il linguaggio è anche il nostro punto di partenza, il nostro strumento conoscitivo e il nostro problema» (Maturana, Varela 1987, trad. it. 1992, p. 46). Occorre sviluppare un lessico che sia espressione di una specifica visione integrata dell'educazione, di una cultura della continuità e del cambiamento che riguardi tutti i soggetti coinvolti, che sia una conoscenza condivisa tra genitori ed educatori per «rinnovare la nostra cultura senza chiusure, riflettendo su spunti e significati che emergono dalle interpretazioni di altri contesti e producendo esperienze, parole, significati e pensieri nuovi che si rinnovino guardando i bambini di oggi» (Mantovani, 2014, p. 21). Ne abbiamo bisogno perché l'ottica integrata in educazione richiede, come ci ricorda anche l'OECD, «una visione coerente, condivisa da tutte le parti interessate, tra cui i genitori, una politica quadro comune con obiettivi armoniosi in tutto il sistema [...] basarsi su un quadro pedagogico concordato, che copra l'intero intervallo di tempo che va dalla nascita all'età della scuola dell'obbligo» (2011, pp. 8-10).

#### *Riferimenti bibliografici*

- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U. (a cura di) (2005): *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. it. Trento: Erikson, 2010.
- Bruner J. (1997): *La cultura dell'educazione*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1998.
- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1993.
- Cagliari P. (2017): Ricerche di continuità. In C.P. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 183-192.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018): Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 231-253.
- Catarsi E. (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa: il ruolo delle famiglie e dei servizi per l'infanzia*. In Id. (a cura di). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Parma: Junior Spaggiari, pp. 17-60.
- Emiliani F. (2002): *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.

- EACEA, Eurydice (2009): *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura – P9 Eurydice; (<http://eurydice.indire.it/educazione-e-cura-della-prima-infanzia-in-europa-politiche-e-pratiche-in-europa/>; ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- European Commission (2014): *Proposals for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care - Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission* ([http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf); ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- Fabbri L. (2016): *Verso un nido "situato". Condividere pratiche educative e organizzative*. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di): *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 85-102.
- Finnish National Board of Education (2010), *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010* ([https://www.oph.fi/download/153504\\_national\\_core\\_curriculum\\_for\\_pre-primary\\_education\\_2010.pdf](https://www.oph.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_pre-primary_education_2010.pdf); ultima consultazione: 3 giugno 2019)
- Freschi E., Silva C., Caselli P. (2015): *ECEC in European Union: Governance and analysis of the systems in a shortlist of Countries*. In A. Fortunati (ed.): *TALE. Tuscan Approach Learning For Early Childhood and Care. Activities, results and perspectives*. Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 49-69.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Icelandic Ministry of Education, Science and Culture (2011), *The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools* ([https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adskr\\_leikskens\\_2012.pdf](https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adskr_leikskens_2012.pdf); ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- Lazzari A. (a cura di) (2016): *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Laevers F. (2005): *The Curriculum as Means to Raise the Quality of ECE. Implications for Policy*. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 13, pp.17-30.
- Lewin K. (1935): *Teoria dinamica della personalità*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1965.
- Luciano E., Marcuccio M. (2017): *Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 123-143.
- Maturana H., Varela F. (1987): *L'albero della conoscenza*. Trad. it. Milano: Garzanti, 1992.
- Mantovani S., (2006): *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 71-80.

- Mantovani S. (2014, marzo): I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, n.n.i., pp. 21-29.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2009): La formazione e la ricerca in educazione familiare. Lo stato dell'arte in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 17-35.
- Molinari L. (2010): *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Moss P. (2014): *Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie*. In M. Guerra, E. Luciano (a cura di): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Azzano San Paolo (Bg): Junior, pp.17-32.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2017), *Framework Plan for Kindergartens. Content and tasks. In force from 01.08.2017* (<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>; ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- Norwegian Ministry of Education and Research (2011), *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens* ([https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework\\_Plan\\_for\\_the\\_Content\\_and\\_Tasks\\_of\\_Kindergartens\\_2011\\_rammeplan\\_engelsk.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no); ultima consultazione: 3 giugno 2019).
- OECD (2011): *Doing Better for Families*. Paris: OECD.
- OCSE (2012): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Rayna S., Rubio M.-N., Scheu H. (eds.) (2010): *Parents-professionnels: la coéducation en question*. Toulouse: Érès.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Schaffer R. (1996): *Lo sviluppo sociale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Schaffer R. (2006): *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2008.
- Sclavi M. (2000): *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Silva C. (2016): *Dall'educare al co-educare: traiettorie di senso nelle esperienze del nido d'infanzia*. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di): *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 139-150.
- Silva C., Freschi E., Caselli P. (2018). ECEC in the European Union: Analysis and governance of ECEC systems of four Member States. *FORM@RE*, vol. 18. n. 1, pp. 234-247.
- Swedish Ministry of Education and Research (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfö '98 Revised 2010* – Skolverk, (<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=2704> – pdf; ultima consultazione: 3 giugno 2019; <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2011/curriculum->

for-the-preschool-lpfo-98-revised-2010; ultima consultazione: 3 giugno 2019).

Zaninelli F.L. (2014): *La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educativi per l'infanzia in Italia*. In M. Guerra, E. Luciano (a cura di): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, cit., pp. 99-110.

Zaninelli F.L. (2017): Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 185-198,

Zaninelli F.L. (2018): *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.