
Educazione familiare e servizi per l'infanzia

Susanna Mantovani*

Sette anni fa, al Convegno dell'AIFREF tenutosi a Padova, riflettevo sul significato di «educazione familiare», facendo riferimento a come esso fosse stato declinato nei servizi per l'infanzia e la famiglia e nella scuola dell'infanzia che costituiscono da 35 anni il fulcro del mio impegno pedagogico sia dal punto di vista pragmatico – dare vita a nuovi servizi – e politico – i servizi per l'infanzia e la famiglia sono infatti un accesso molto importante alle politiche educative, familiari e di welfare – sia dal punto di vista della riflessione teorica e della ricerca empirica (Mantovani, 2001).

Notavo come alcune parole-chiave avessero marcato il «discorso pubblico», la normativa e la pubblicistica professionale relativa ai servizi per l'infanzia, quando il riferimento era alla famiglia: integrazione, sostegno, responsabilità, partecipazione. Notavo altresì come esistesse nella scuola un fenomeno diffuso di attribuzione di «colpe» più che di responsabilità alla famiglia, nei casi di problemi e insuccessi scolastici o di situazioni di disagio, e di come i servizi per l'infanzia fossero l'unico luogo educativo dove ciò non avveniva.

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. Oggetto e strumento strettamente connesso agli obiettivi educativi rivolti all'infan-

* ??

zia, perché i bambini giungono ai servizi inseriti e accompagnati dal sistema familiare e dalla sua storia. Lo scambio con la famiglia, il sostegno ad essa per stabilire un rapporto di fiducia e dunque le basi per la collaborazione educativa sono da tempo non solo strumento essenziale della pedagogia dei servizi per l'infanzia e del lavoro educativo quotidiano, ma anche oggetto, finalità e come tali vanno ricostruiti e analizzati.

Oggi il panorama sociale è, se possibile, ancora più complesso di alcuni anni fa ed è segnato dalla profonda incertezza esistenziale che fa esitare e rinunciare tanti giovani ad affrontare il compito di diventare genitori ; è questo un segno che deve far riflettere senza lasciarsi trasportare, da un lato da superficiali lamentazione sui giovani edonisti e poco autonomi che non vogliono assumersi le loro responsabilità, e dall'altro evitando di definire la questione come problema economico – chi garantirà la sostenibilità del nostro sistema pensionistico ? – o addirittura etnico – chi renderà possibile il mantenimento della nostra cultura e della nostra «etnia»? – parola che può sorprendere se riferita a noi stessi, perché le etnie sembrano sempre quelle «diverse», quelle «degli altri». Si tratta di interrogarsi sulle ragioni profonde che portano tanti giovani a posporre indefinitamente e quindi di fatto a rinunciare non solo e non tanto alla responsabilità ma anche al senso di pienezza e realizzazione che si prova nel dare vita ai figli, spaventati dal senso di solitudine e di isolamento che pare associato ai primi anni del mestiere di genitore, dall'assenza di riferimenti orientativi condivisi, ma anche resi incerti dalla sensibilità alla estrema delicatezza della responsabilità educativa e dei bisogni dei piccoli, dalla assenza di prospettive attraenti ma non invasive dell'intimità della dimensione comunitaria, dalla consapevolezza della difficoltà di coniugare in modo armonico l'esperienza genitoriale con quella di coppia, di realizzazione professionale, di relazione equilibrata con la famiglia di origine e dall'assenza di una percezione di fiducia e di sostegno da parte della società.

In questo panorama, la funzione dei servizi per l'infanzia quali soggetti e luoghi di promozione di consapevolezza educativa e di fiducia, partner nel definire e portare avanti l'educazione dei figlie e dunque quale sostegno ed agente di «educazione familiare» sembra particolarmente importante.

I rapporti OCSE *Starting Strong* 2001 e 2006 definiscono i servizi per l'infanzia, in Italia come *servizi educativi per l'infanzia e la famiglia*, sintetizzando così il lavoro di tanti anni all'interno dei servizi e nella cultura che intorno ad essi si è venuta creando. Che cosa è avvenuto

e che cosa va preservato e potenziato, oggi che siamo di fronte a una rapida trasformazione dei servizi e a un forte ricambio generazionale? Cercherò di riprendere alcuni concetti per me importanti, che hanno segnato la riflessione nei servizi per l'infanzia rispetto alla relazione con la famiglia e alla possibilità di operare in sostegno di essa.

Fin dalle loro origini, i servizi per l'infanzia e prima di tutto gli *asili nido* hanno elaborato e messo in atto delle *pratiche di connessione*, dei *links*, come direbbe Bronfenbrenner, che hanno funzionato per creare un contesto positivo per lo sviluppo dei bambini e delle bambine, per la loro maturazione personale e il loro apprendimento emotivo, cognitivo e sociale.

Esse si sono concretizzate, innanzitutto, nell'attenzione alla *transizione*, e cioè in quel complesso di rituali e regole condivise, in particolare nel periodo di inserimento o ambientamento (Mantovani, Saitta, Bove, 2000), che prevedono il coinvolgimento di almeno uno dei genitori, talora di tutta la famiglia, nella costruzione di una responsabilità condivisa e nella transizione dalla quotidianità familiare a quella del nido. Quella che era all'inizio una richiesta generata dal timore che la separazione potesse essere dannosa per bambini così piccoli, è divenuta una filosofia fondamentale che mira a mantenere e talora a restituire pienamente ai genitori – talora ancora insicuri nel loro ruolo e dipendenti dalla famiglia di origine o dai professionisti che a vario titolo dettano norme sul come si deve fare ad accudire ed educare il proprio bambino- la piena titolarità nell'educazione del figlio, favorendo esperienze condivise in una situazione protetta e lieta nella quale, nel riconoscimento delle forti ambivalenze che comportano le prime esperienze fuori dalla nicchia domestica, le prime reciproche autonomie, la prima condivisione delle responsabilità, il primo confronto con altri genitori. Queste pratiche, che divengono esperienze, consentono di sperimentare la condivisione di incertezze e sentimenti, e di imparare a stare con il proprio bambino, sostenendolo, ma al tempo stesso consentendogli di crescere in un momento delicato, impegnativo, emotivamente forte, spesso difficile per i genitori, scoprendo il nuovo ambiente, senza negare le proprie emozioni, bensì imparando a riconoscerle, a parlarne, a governarle in un obiettivo comune di crescita. Le pratiche di transizione si sono declinate come condivise tra i genitori e le educatrici di riferimento, i genitori e il gruppo delle educatrici, i genitori tra loro, la scoperta degli altri bambini come partner essenziali del proprio. Il raffinarsi di queste pratiche si è ispirato alla pedagogia di comunità avendo come fine l'*empowerment* dei genitori e cioè la loro progressiva capacità di sentirsi sicuri nella

scelta, agenti attivi, importanti per il loro bambino anche e soprattutto quando la responsabilità educativa veniva condivisa, competenti nel sostenerlo in uno snodo delicato dello sviluppo. «Tu sei importante per il tuo bambino, tu puoi aiutarlo a stare bene, le emozioni e le crisi sono normali, ce la farai e ce la farà, gli altri genitori possono essere una rete importante, io educatrice non posso fare bene il mio lavoro senza di te, e quindi creo spazi e tempi di accoglienza e di transizione anche per te». In questi messaggi si può riassumere la «pedagogia della transizione» che si è venuta sviluppando e che è a mio avviso una vera e peculiare forma di educazione familiare.

La ricerca sull'infanzia ha rilevato, documentato, l'importanza del *gruppo dei pari* per lo sviluppo, e addirittura di come si possa parlare di una cultura dei pari o cultura dell'infanzia (Corsaro, 1997). Il confronto, la scoperta dei limiti, la gestione dei conflitti, l'apprendimento collaborativo, il superamento dell'egocentrismo, la progettualità e la capacità di stare sul compito sono favorite e rese possibili dalle interazioni regolari con i pari (Dunn, 2004). I servizi per l'infanzia, oltre a consentire ai genitori di rendersi conto direttamente dell'importanza di scambi regolari e liberi tra bambini e di come questi possano verificarsi, permettono loro di sperimentare nei servizi il proprio gruppo come gruppo dei pari (Mantovani et al. 1999). I servizi chiamati integrativi dalla legge 285 del 1998, che sono nati per la prima volta nel nostro paese nel 1985, hanno messo fortemente a fuoco questo aspetto, avendo come uno dei punti di partenza la constatazione dell'isolamento nel quale si trovavano le nuove coppie genitoriali e la necessità di condivisione e di confronto. I nomi stessi di questi servizi mettono spesso in luce questo aspetto – *Tempo per le famiglie, Spazio insieme, Piccoli e grandi* – e in ciascuno di essi sono stati attivi, in questi vent'anni esperienze di gruppi di genitori; gruppi di parola ma anche gruppi del fare, esperienze condivise, nascita di reti di collaborazione, e modalità di coordinamento e di conduzione da parte di educatori o pedagogisti, improntate alla supervisione pedagogica volta a promuovere nei genitori la consapevolezza delle proprie risorse e a potenziare così quel fattore protettivo fondamentale che è la relazione vissuta con fiducia e senso di competenza con il proprio bambino, nella consapevolezza della fatica condivisa dell'essere genitori (Pianta, 1999). La ricerca longitudinale che venne effettuata per valutare il significato per i bambini della frequenza al *Tempo per le famiglie* (Mantovani, 2005) segnalò, come principale e inaspettato risultato, l'atteggiamento attivo e propositivo dei genitori che provenivano dal nuovo servizio, più attivi nell'accompagnare i figli nelle nuove transizioni, più capaci di

mediare le nuove esperienze e di stabilire relazioni con gli insegnanti, più attivi negli organi collegiali.

Un'altra parola-chiave che va rideclinata in termini di educazione familiare è quella di *documentazione*: la documentazione come narrazione, traccia, memoria, riconoscimento del valore, invito alla ricostruzione e alla riflessività è un modo indiretto e lieve ma anche molto potente attraverso il quale i genitori possono leggere, rileggere e ripensare l'esperienza del proprio figlio e il ruolo che hanno avuto in essa, partecipare nel raccontarla avendo il tempo per comprendere quante infinite possibilità si aprono per i bambini e quale può essere il loro ruolo di adulti. I genitori sono chiamati a costruire la documentazione, raccontando il proprio bambino, la propria esperienza prendendone così quel tanto di distanza che consente di comprenderla senza esserne sopraffatti e di scoprire, rintracciando le tappe salienti dello sviluppo nelle situazioni informali quotidiane dove gran parte dell'apprendimento avviene per *partecipazione guidata* (Rogoff, 2006) quello che è stato ed è il proprio ruolo fondamentale e così a prenderne coscienza e a indirizzarlo .

L'esperienza dei servizi per l'infanzia ha evidenziato l'importanza educativa delle *routines* (Goldscmied e Jackson, 1996; Emiliani, 2002), quegli aspetti che più mettono in difficoltà i nuovi genitori, legati alle pratiche fondamentali di acculturazione e al benessere del bambino. Le routines sono fortemente segnate dal nostro modo di intendere la vita quotidiana e la vita associata; proprio recentemente, l'antropologo dell'educazione J. Tobin, nel partecipare alla raccolta di materiale di documentazione sulla scuola dell'infanzia per un ricerca interculturale¹, notava di non avere mai assistito a un pasto così lungo e così festoso come in una scuola dell'infanzia italiana: L'attenzione alle routines, lo spazio per la tenerezza e le abitudini, gli oggetti, i riti, i gesti di ciascuno, come tenere la mano a un bambino che si addormenta, come battergli lievemente e aritmicamente la mano sopra le coperte, come tenere il biberon..., l'importanza data a queste segnalazioni o a questi gesti raccontati o mostrati dai genitori, il rispetto e il riconoscimento dei rituali dei genitori nell'addormentare, nutrire o cambiare il proprio bambino per poi portarlo ad abitudini condivise nella comunità, il progressivo acclimatemento ai nuovi ritmi, il dialogo sul significato di queste abitudini, la possibilità per i genitori di osservare lo straordinario progres-

¹ Vedi la ricerca Children Crossing Borders www.childrencrossingborders.org

so dell'autonomia in bambini anche piccolissimi, sono tutti messaggi strutturanti che rimandano al genitore a un tempo l'importanza della personalizzazione dell'intervento educativo, la titolarità primaria dell'allevamento e al tempo stesso lo confronta con altre pratiche, pensate, sicure, consolidate, serene e meno gravate dalle ansie che caratterizzano in questi momenti molte relazioni con il proprio bambino.

I servizi per l'infanzia, servizi aperti nei quali si sta insieme per qualche settimana alla prima transizione e nei quali i genitori sono presenti quotidianamente, accompagnando e andando a prendere i loro bambini, sono luoghi nei quali è possibile osservare gli educatori e vedere altri possibili *modelli di stile educativo*, di modo di stare con i bambini, di proporre e fare rispettare le regole della convivenza sociale (è questa, come segnalano molte ricerche, la motivazione più prioritaria dei genitori). I modi possibili vengono mostrati e non insegnati, sono osservabili, i genitori possono vederli, valutarne il significato e l'efficacia, farli propri e reinterpretarli. Ancora una volta si tratta di modelli in senso "debole", perché non è certo compito dei servizi per l'infanzia insegnare ai genitori a fare i genitori, bensì consentire loro di essere se stessi come genitori in modo consapevole e più sereno.

Nei servizi per l'infanzia si è molto parlato di *osservazione* come strumento fondamentale per la formazione degli educatori, come per la raccolta di elementi e riflessioni che consentano all'educatore di definire singolarmente e a livello intersoggettivo i criteri per il proprio intervento, come atteggiamento che consente di essere presente con il bambino e di sostenerne l'attenzione e l'attività senza essere intrusivo. Nei servizi per genitori e bambini insieme, questa possibilità di *trovare la giusta distanza* si è estesa ai genitori. Osservare il proprio bambino mentre gioca e interagisce con altri adulti e altri bambini, consente di scoprire le sue potenzialità, di esserci – il sostegno dello sguardo e del pensiero dell'adulto per il bambino è molto importante ed egli costantemente vi ricorre – lasciandolo al tempo stesso libero di sperimentare e di allontanarsi senza perdere il contatto. L'osservazione consente di trovare uno spazio di pensiero prima di intervenire e di cercare di comprendere, invece di reagire semplicemente a ciò che avviene, e questo distingue un intervento educativo da una semplice reazione che risponde alle esigenze dell'adulto e non del piccolo. «Il capriccio di un bambino è un problema scientifico da risolvere» sintetizzava mirabilmente Maria Montessori.

Gli *spazi e i tempi* dei servizi per l'infanzia sono un'ulteriore espressione di educazione familiare: 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. I *tempi* dei servizi, dai tempi dell'ambientamento, alla scansione della giornata, al riposo e alle routines sono tempi distesi, nei quali il pensiero è possibile, si può essere attivi nella tranquillità e osservare un bambino di dodici mesi esplorare anche per quaranta minuti un «cestino dei tesori»...Questi tratti della quotidianità parlano ai genitori dicendo che bisogna fare spazio ai bambini, anche nella loro mente, dare tempo ai bambini, anche il tempo del loro pensiero.

Infine la *partecipazione*, un concetto molto sentito e molto usato nei servizi per l'infanzia e la famiglia, e che qui distingo dalle forme di coinvolgimento più sopra citate, sottolineandone il carattere di prima forma di partecipazione civica, di prima forma di esercizio della cittadinanza attiva per molti giovani genitori. I servizi per l'infanzia sono un intreccio nel quale si incontrano non solo le politiche educative, ma anche le politiche a sostegno della famiglia, le politiche del lavoro, le politiche relative alle pari opportunità, che si traducono concretamente in modalità e diritti di accesso ai servizi, possibilità di scelta, costi, rappresentanza. Mi piace ricordare che il nido è stato il primo servizio per il quale è stata prevista una forma di partecipazione organizzata dei genitori fin dal 1971, tre anni prima dei decreti delegati del 1974. Numerosi contributi, e tra questi i criteri di qualità elaborati a livello europeo, sottolineano come le esperienze di partecipazione nei servizi siano un elemento essenziale per valutarne la qualità educativa e rappresentano un segno di quella partecipazione civica che affonda le sue radici nelle comunità locali (Putnam, 1993). Al di là di specificità e differenze locali legate a diverse tradizioni culturali e politiche, i servizi per l'infanzia e la famiglia italiani sono notevolmente omogenei nella loro interpretazione delle cure e dell'educazione dell'infanzia come responsabilità condivisa dalla società che coinvolge non solo

gli individui all'interno e al di fuori della famiglia, ma anche le istituzioni, le amministrazioni locali, oggi in modo nuovo e vivace il mondo cooperativo del privato sociale. Già in passato (Tizard, 1972) diverse ricerche indicavano come la gestione partecipata, la possibilità di essere

coinvolti e di condividere le decisioni favorissero una comunicazione più ricca all'interno dei servizi per l'infanzia, tra adulti, tra bambini e tra adulti e bambini e quindi, indirettamente, la qualità educativa del servizio. Nei servizi per l'infanzia la partecipazione ha assunto una serie di significati importanti, tra i quali il diritto-dovere di partecipare come esercizio del controllo dei cittadini nei confronti di un servizio considerato come una conquista e come un patrimonio pubblico. Molti servizi per l'infanzia, così come molte scuole dell'infanzia, nacquero dall'iniziativa di gruppi di genitori, quali testimonianza degli effetti possibili dell'impegno diretto delle famiglie. L'attività dei comitati di gestione e delle assemblee dei genitori, nel decennio che segue la legge istitutiva e il fermento che si viveva in ogni comune quando andavano definiti i regolamenti, ebbe una funzione formativa che familiarizzò molti genitori alle forme della partecipazione organizzata e li avvicinò anche ad altre forme di rappresentanza politica. Oggi, dopo anni di stanchezza, quando spesso i cosiddetti «organi collegiali» si sono fortemente burocratizzati e l'entusiasmo si è spento, resta però nei servizi per l'infanzia una disponibilità alla partecipazione maggiore che altrove, una propensione alla corresponsabilità; la partecipazione può allora assumere nuovamente una valenza formativa e un supporto a una visione più matura del proprio ruolo genitoriale a un incoraggiamento ad assumere un ruolo attivo nella comunità.

In un tempo nel quale il problema dell'educazione alla cittadinanza è particolarmente urgente e quando potenziali futuri cittadini, che vengono da esperienze culturali molto diverse, si affacciano nella nostra società, i servizi possono assumere il ruolo importante di divenire nuovamente palestra di partecipazione dove l'incontro è possibile, dove è possibile giocare un ruolo attivo e creare contesti di dialogo. Se tutti i genitori portano con sé e attivano, quando nascono i figli, le tradizioni, le costanti culturali che segnano la storia loro, delle loro famiglie di origine e delle loro culture, è peraltro meno difficile che altrove riconoscere l'uno nell'altro, quando si ha un bambino piccolo tra le braccia gli universali educativi che sono la base per un lavoro di approfondimento e di conoscenza. Creare questi contesti non è facile, ed è ancora meno facile oggi, di fronte alla sfida dell'educazione interculturale, e richiede da parte degli educatori una formazione antropologica, oltre che strettamente pedagogica, e una nuova declinazione degli strumenti professionali e delle pratiche. È una prospettiva per i prossimi decenni.

Vorrei concludere queste riflessioni attraverso tre immagini, per me molto vive nei servizi per l'infanzia che segnano l'evoluzione del pensiero sui bambini e sui loro genitori:

1. *l'attaccapanni*: nei primi anni del nido, quando si cominciava a parlare di inserimento e si chiedeva ai genitori di accompagnare i loro bambini e di restare con loro, le mamme e i papà erano spesso tesi, si sentivano a disagio e non sapevano nemmeno dove lasciare il cappotto; il contesto lanciava messaggi contraddittori: «devi stare con il tuo bambino ma qui non c'è un posto per te». Poi comparvero, negli ingressi gli attaccapanni e anche le prime poltrone e il messaggio cambiò: «se vuoi fermati, rilassati, il nido è anche per te»;

2. *il lettino-divano*: per molti anni, al nido ci sono stati i lettini con le sbarre, poi le cose sono cambiate, si sono abbassate le sbarre, i lettini con le sbarre sono stati sostituiti dalle brandine, dalle pedane o dalle tane, si sono tolte le sbarre, si sono aggiunti i cuscini, e il lettino/prigione è diventato un primo divano (ne sono seguiti altri molto più comodi), dove stare seduti insieme. In molti nidi ci sono ancora questi piccoli divani «liberati»;

3. *i libri*: molti anni fa, nei nidi, vi erano alcuni scaffali in un angolo con dei giornali disordinati e strappati, perché i bambini non leggevano e, naturalmente, strappavano i libri. Ora, in quasi tutti i nidi c'è un «angolo morbido per la lettura», con un tappeto, cuscini sui quali a volte si trova un bambino addormentato, un divano e dei piccoli scaffali sui quali sono posati molti libri dei quali si può vedere la copertina; libri bellissimi, curati, vissuti, molto sfogliati, a volte riparati con un po' di nastro adesivo trasparente. Ci sono anche dei sacchetti, preparati dai genitori, per portare a casa in prestito i libri che piacciono di più e leggerli prima di dormire con mamma o papà.

Bibliografia

- Corsaro W.A.(1997): *Le culture dei bambini*. (Trad. it. 2003): Bologna:Il Mulino.
- Dunn J. (2004): *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*. (Trad. it. 2006): Milano: Cortina.
- Emiliani F. (a cura di) (2002): *I bambini e la vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Goldschmied E, Jackson F.(1999): *Persone di meno di tre anni*: Bergamo: Edizioni Junior.
- Mantovani S., Andreoli S., et al. (1999): *Bambini e adulti insieme*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mantovani S., Restuccia Saitta L.,Bove C. (2000): *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano:Angeli.
- Mantovani S.(2001): Gli interventi innovativi in educazione familiare. In: P.

- Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.
- Mantovani S. (2005): Per la prima volta insieme: Tempo per le famiglie a Milano. In: T. Musatti, Picchio M.C.: *Un luogo per bambini e genitori nelle città*. Bologna: Il Mulino.
- OCDE (2001): *Starting Strong*
- OCDE (2006): *Starting Strong*
- Pianta R.C. (1999): *La relazione bambini-insegnante*. (Trad. it. 2001): Milano: Cortina.
- Putnam R.(1993): *La tradizione civica nelle regioni italiane*. (Trad. it. 1998): Milano: Mondadori.
- Tizard J. et al.(1972): Gli effetti dell'ambiente sullo sviluppo del linguaggio. In: S. Mantovani(a cura di): *Asili nido: psicologia e pedagogia*. Milano: Angeli 1975.