

ORIENTAMENTI E PRATICHE 0-6

Collana diretta da Annamaria Bondioli, Monica Guerra ed Elena Luciano

Comitato scientifico:

Monica Amadini (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Lucia Balduzzi (Università di Bologna), Fabrizio Bertolino (Università della Val d'Aosta, Aosta), Andrea Bobbio (Università della Val d'Aosta, Aosta), Margaret Carr (University of Waikato), Alison Clark (University College, London), Patricia Corsino (Universidade Federal de Rio de Janeiro), Antonio Gariboldi (Università di Modena e Reggio), Massimo Marcuccio (Università di Bologna), Elena Mignosi (Università di Palermo), Catarina Moro (Universidade Federal do Paraná), Maria Cristina Picchio (ISTC-CNR), Maria Antonia Riera Jaume (Universidad de Palma de Maiorca), Donatella Savio (Università di Pavia), Clara Silva (Università di Firenze)

La collana attraversa i principali temi relativi al lavoro educativo nelle diverse tipologie di servizi rivolti ai bambini dalla nascita ai sei anni e alle loro famiglie (per es. nidi, scuole dell'infanzia, servizi educativi 0-6...). Nei diversi volumi s'intrecciano orientamenti teorici, prospettive di ricerca e possibili buone pratiche, connettendo la dimensione riflessivo-teorica, quella metodologica e quella pratico-operativa. Le esperienze proposte nei diversi volumi vengono rilette nell'intento di evidenziarne i riferimenti sottesi e le implicazioni educative, ma anche di indicare la direzione di eventuali, possibili riprogettazioni. Tale articolazione intende individuare in ciascuna scelta educativa un'intenzionalità pedagogica che consenta a educatori e insegnanti di conoscere e riconoscere le idee e le strategie fondanti il progetto educativo che il servizio ha scelto di promuovere, a quali condizioni esso è realizzabile e attraverso quali metodologie e prospettive di sviluppo.

Arianna Lazzari, Giulia Pastori, Chiara Sità e Paolo Sorzio

Prospettive educative per i servizi zero-sei

Itinerari di teoria, pratica e ricerca

edizioni junior

ISBN 978-88-8434-881-4

© 2020 Edizioni Junior-Bambini srl

www.edizionijunior.com

Progetto di copertina e impaginazione: Martina Zonca

Prima edizione: giugno 2020

Edizioni 6 5 4 3 2 1
2023 2022 2021

Questo volume è stato stampato presso
GruppoSpaggiariParma S.p.A.
Stampato in Italia – Printed in Italy

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.
Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Indice

9	Prefazione
13	Capitolo primo Sostenere la qualità dei servizi per l'infanzia in prospettiva sistemica Riflessioni a margine del dibattito europeo <i>Arianna Lazzari</i>
13	1. Introduzione
14	2. Il dibattito politico e pedagogico sull'educazione e la cura dell'infanzia in Europa
14	2.1. <i>I servizi per l'infanzia nell'agenda politica europea</i>
20	2.2. <i>Il Quadro di riferimento Europeo per la Qualità nei servizi per l'infanzia</i>
27	3. Verso un approccio europeo per l'educazione dell'infanzia: quali implicazioni per il contesto italiano?
30	3.1. <i>Le sfide attuali...</i>
33	3.2. <i>... e una nuova visione per affrontarle</i>
38	4. Il coordinamento pedagogico come snodo di un "sistema competente capace d'inclusione": un progetto di ricerca-formazione
41	4.1. <i>Le fasi di realizzazione del progetto</i>
51	5. Considerazioni conclusive
53	Bibliografia
57	Capitolo secondo La relazione con le famiglie e le transizioni in prospettiva ecologica <i>Chiara Sità</i>
57	1. Introduzione
57	2. La teoria bio-ecologica
58	2.1. <i>Lo sviluppo</i>
60	2.2. <i>I "motori dello sviluppo": i processi prossimali</i>
61	2.3. <i>Le interdipendenze dello sviluppo: il sistema ecologico e il fattore tempo</i>
62	2.4. <i>Sistemi, transizioni, apprendimenti</i>

Indice

64	3. Le pratiche educative in chiave sistemica
64	3.1. <i>La transizione ai servizi per l'infanzia</i>
67	3.2. <i>L'accompagnamento delle situazioni di vulnerabilità in chiave ecosistemica</i>
71	4. Le competenze del personale educativo
73	Bibliografia
75	Capitolo terzo
	Vita, relazioni e apprendimenti: il curricolo zero-sei in prospettiva sociocostruttivista
	<i>Giulia Pastori</i>
75	1. Introduzione
77	2. Curriculum e pedagogia per la prima infanzia in Europa e in Italia
78	2.1. <i>Modelli di curriculum: alcune distinzioni in prospettiva comparativa</i>
79	2.2. <i>Teorie comuni, storie diverse</i>
82	2.3. <i>Nodi teorici e dilemmi pratici</i>
88	2.4. <i>Il curriculum di nidi e scuola d'infanzia in Italia</i>
99	3. La nozione di “bambino”, di “sviluppo” e di “apprendimento” nelle teorie costruttiviste
100	3.1. <i>Piaget e il “bambino logico”</i>
104	3.2. <i>Vygotskij e il “bambino culturale”</i>
108	3.3. <i>Bruner e il “bambino narrativo-transazionale”</i>
112	4. Criteri pedagogici e competenze di educatori e insegnanti
113	4.1. <i>Apprendere per “partecipazione guidata”</i> <i>Regia educativa, osservazione e riflessività come habitus professionale</i>
116	4.2. <i>Curriculum emergente e costruzione dell'apprendimento:</i> <i>ascoltare, estendere, condividere</i>
118	4.3. <i>Apprendere per scoperta guidata:</i> <i>promuovere ragionamento, capacità d'iniziativa e autonomia</i>
120	4.4. <i>Tutoring e orchestrazione: accompagnare, incoraggiare, modellare</i>
123	4.5. <i>Comunità d'apprendimento:</i> <i>promuovere intersoggettività, dialogo riflessivo, circolarità d'idee e cooperazione</i>
126	Bibliografia
135	Capitolo quarto
	Le pratiche educative in prospettiva storico-culturale e microgenetica
	<i>Paolo Sorzio</i>
135	1. Premessa
136	2. Vygotskij: un breve profilo biografico
136	3. Lo sviluppo della coscienza umana e la mediazione dei segni linguistici

Indice

138	<i>3.1. I contesti educativi nello sviluppo umano</i>
146	4. Le pratiche educative
149	<i>4.1. Il gioco in prospettiva vygotkiana</i>
153	<i>4.2. La dimensione culturale dell'educazione</i>
153	<i>4.3. I contesti della prima esperienza con i libri</i>
158	5. Conclusioni
158	Bibliografia

La relazione con le famiglie e le transizioni in prospettiva ecologica

Chiara Sità

1. Introduzione

Gli esseri umani, lungo tutto l'arco della loro vita, sono impegnati a costruire interazioni via via più complesse con gli ambienti che li circondano. In virtù di questo processo, secondo Bronfenbrenner (2006), essi sono i primi «artefici del loro stesso sviluppo». Questa tesi, che fa da sfondo alla prospettiva bio-ecologica dello sviluppo umano, è qui assunta come punto di partenza per leggere il lavoro educativo dei servizi per l'infanzia.

Nella prima parte del capitolo saranno esaminati i concetti essenziali con cui la teoria bio-ecologica descrive l'interazione tra soggetti e ambienti (relazioni, transizioni e attraversamenti tra sistemi ambientali diversi), viste come situazioni dotate di potenziale evolutivo e come contesti di apprendimento.

Nella seconda parte, alcuni concetti propri dell'approccio bio-ecologico saranno analizzati in relazione allo scenario e alle pratiche dei servizi per l'infanzia, con una particolare attenzione ad alcuni ambiti: l'ingresso nei servizi come transizione ecologica e il processo d'ambientamento in un'ottica ecosistemica, la relazione tra personale educativo e genitori, il ruolo del mesosistema e dell'esosistema nel lavoro con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità e il suo impatto sulla relazione tra servizi per l'infanzia, servizi sociali e sanitari, famiglie.

L'ultima parte del capitolo concentra l'attenzione sulle competenze del personale educativo, in particolare la capacità di leggere la dimensione dell'ambiente e di renderla parte integrante delle progettualità educative.

2. La teoria bio-ecologica

La teoria bio-ecologica dello sviluppo umano, elaborata da Urie Bronfenbrenner nel corso di alcuni decenni, vede una sua prima base nel testo *Ecologia dello*

sviluppo umano, apparso nel 1979 e tradotto in italiano nel 1986. Alla vasta e pluridecennale produzione dell'autore, scomparso nel 2005, si devono due contributi fondamentali, l'uno legato alla metodologia della ricerca, con cui ha richiamato gli studiosi alla responsabilità di produrre conoscenza sullo sviluppo all'interno di contesti naturali e d'adoperarsi per connettere gli esiti della ricerca alle politiche sociali e educative e l'altro connesso alla costruzione di un modello teorico, tuttora considerato valido dalla comunità scientifica, sui processi e i motori dello sviluppo, visto come prodotto emergente dall'interazione tra soggetto e ambienti. Pur ritenendo inscindibili i due piani di riflessione, questo capitolo concentra l'attenzione essenzialmente sul secondo. Nel suo modello, infatti, l'autore si propone di produrre una conoscenza su come i bambini apprendono e si sviluppano entro contesti naturali e di metterla a servizio della pratica e dell'elaborazione di politiche sociali e per l'infanzia (Bronfenbrenner, 1979b, 2005; Bronfenbrenner, Morris, 2006). Questo ci consente d'esplorare la struttura del modello bio-ecologico e di delinearne le ricadute rispetto al modo in cui i servizi per la prima infanzia sono pensati e organizzati.

2.1. *Lo sviluppo*

Che cos'è, innanzitutto, lo sviluppo nell'ottica bio-ecologica? La prima definizione che ne dà Bronfenbrenner mette in luce alcune caratteristiche del suo approccio che, pur rivisitate, ne accompagneranno tutta l'evoluzione successiva:

Lo sviluppo umano è il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquista una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida e diventa motivato e capace d'impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente, e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto (Bronfenbrenner, 1986, p. 63).

In questa definizione possiamo identificare due elementi salienti: a. un soggetto che è protagonista attivo del proprio processo di sviluppo e che diventa progressivamente capace d'impegnarsi in attività di scoperta e accettazione o modifica dell'ambiente; b. la visione relazionale dello sviluppo, come processo che avviene nella relazione tra il soggetto e i suoi ambienti di vita, di cui ciascuno sin dalla tenera età apprende a costruire una comprensione sempre più raffinata e complessa.

Questa cornice teorica ci consente d'osservare momenti quotidiani della vita nei servizi per l'infanzia leggendoli come processi, con esiti visibili, di percorsi di sviluppo: un lattante che dirige lo sguardo verso una fonte di luce, un bambino che afferra un oggetto e lo mette in bocca, un altro che espande i confini del suo

ambiente prossimo attraverso il gattonamento, un altro ancora che si nasconde dietro a una tenda, stanno tutti costruendo attivamente una comprensione sempre più «estesa, differenziata e valida» del loro ambiente ecologico e diventano sempre più motivati e capaci d'agire su questo ambiente ecologico, arrivando anche a scoprire di poterlo modificare. Questo processo di comprensione attiva, tuttavia, non riguarda soltanto i bambini: un genitore che entra per la prima volta al nido e parla con l'educatrice di come il suo bambino sta crescendo è un genitore che sta costruendo una visione del suo ambiente di vita più articolata e complessa, in cui sono presenti nuovi sguardi, nuove risorse e ambienti; un progetto in cui i bambini del nido portano fuori i loro lavori per decorare gli alberi del quartiere è una situazione dotata di potenziale per una nuova comprensione dell'ambiente da parte dei bambini stessi, del personale educativo, degli abitanti del quartiere. Questi esempi ci consentono di vedere che, come affermato nella definizione riportata, lo sviluppo non è un processo solitario, soggetto unicamente a determinanti individuali, ma intrinsecamente relazionale.

Vi è, però, un ulteriore elemento che va preso in considerazione per comprendere il quadro che questa teoria costruisce: il concetto di “vissuto esperienziale”. Questa espressione

è usata per indicare il fatto che ogni caratteristica, di qualunque ambiente, per essere scientificamente rilevante per lo sviluppo umano, deve includere non solo le proprietà oggettive del contesto ma anche il modo nel quale la persona che vive in quell'ambiente ha soggettivamente esperienza di queste proprietà (Bronfenbrenner, 2010, p. 43).

Ambienti e pratiche educative, pertanto, non sono semplicemente dati, ma possono assumere valenze e potenzialità differenti in base a come i soggetti ne fanno esperienza. Diventano quindi rilevanti dal punto di vista educativo i filtri soggettivi con cui adulti e bambini si accostano ad ambienti, oggetti e relazioni, ovvero tutti gli aspetti cognitivi, emotivi, ma anche sociali e culturali che aprono ai soggetti differenti modalità per comprendere e per agire sul proprio contesto.

Questa dimensione diviene importante nel pensiero di Bronfenbrenner, al punto da ispirare una rivisitazione, nel corso del tempo, delle stesse definizioni di “microsistema” e “macrosistema”. Il microsistema, infatti, viene ridefinito (con l'aggiunta della parte in corsivo) nel modo che segue:

schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete *e contenenti altre persone aventi determinate caratteristiche di temperamento, personalità e sistemi di credenze* (Bronfenbrenner, 2010, p. 206).

Per quanto riguarda il macrosistema, Bronfenbrenner, riprendendo il concetto vygotkiano di “evoluzione socio-storica della mente”, rileva come le pratiche e le scelte educative degli adulti nei confronti delle generazioni più giovani attingano a repertori culturali disponibili in un determinato contesto storico e sociale e si appoggino su sistemi di credenze che meritano pertanto tutta l’attenzione da parte della comunità scientifica come componenti essenziali dei percorsi di sviluppo (ivi, pp. 206-207).

Riassumendo, quindi, possiamo dire che, secondo la prospettiva bio-ecologica, per comprendere e accompagnare nel modo più efficace i processi di sviluppo è necessario fondarsi su una visione del soggetto come attivo, impegnato a interagire con l’ambiente, ingaggiato in relazioni con persone, oggetti, simboli e capace di investire questi oggetti e relazioni di significati soggettivi. Un soggetto, quindi, che non è determinato né dall’ambiente né da soli processi interni, ma il cui corso di sviluppo è definito dalle loro interazioni.

Come si può vedere, questi primi elementi iniziano a delineare un quadro che ha un potenziale impatto su come la pratica educativa viene pensata e organizzata.

2.2. I “motori dello sviluppo”: i processi prossimali

Lo sviluppo dell’uomo si realizza attraverso interazioni reciproche, progressivamente più complesse, che si verificano tra un organismo umano [...] e le persone, i simboli e gli oggetti che fanno parte del suo ambiente più prossimo. Per poter risultare efficace, questa interazione deve avvenire in modo sufficientemente regolare e per un periodo di tempo esteso (Bronfenbrenner, Morris, 1998, p. 966).

L’interazione di cui qui si parla, regolare e dotata di una certa continuità temporale, costituisce il principale motore dello sviluppo ed è definita dagli autori «processo prossimale».

La teoria bio-ecologica concettualizza l’interazione tra soggetti e ambienti come un insieme di situazioni dotate di potenziale evolutivo e d’apprendimento. I processi prossimali sono attività dell’ambiente immediato a cui il soggetto prende parte: per esempio, giocare, essere consolato in braccio a un adulto, partecipare al pranzo, esplorare un oggetto. La partecipazione a processi prossimali contribuisce a generare e affinare competenze nei soggetti coinvolti e rende i soggetti «agenti del loro stesso sviluppo» (Bronfenbrenner, 2010, p. 45). L’impatto dei processi prossimali sul percorso di sviluppo del soggetto varia in funzione di alcuni elementi: le caratteristiche della persona, l’ambiente, i risultati di sviluppo che si vogliono considerare e il tempo, inteso come le forme di continuità e di mutamento che hanno luogo nell’ambiente vicino e remoto. Questi elementi costituiscono le componenti del cosiddetto modello PPCT (Processo-Persona-Contesto-Tempo)

che Bronfenbrenner propone come framework per l'analisi dei processi di sviluppo. Questo framework invita a esaminare i processi prossimali senza mai separarli dalle caratteristiche della persona e del contesto e dagli elementi temporali rilevanti per lo sviluppo, come per esempio il tempo storico in cui ci si colloca o la sequenza di eventi critici all'interno della vita del bambino e della famiglia. Come si può vedere, questa (ambiziosa) indicazione richiede d'adottare uno sguardo sistemico, storicizzato e attento alle connessioni nel momento in cui si osservano gli esiti di sviluppo dei bambini.

2.3. Le interdipendenze dello sviluppo: il sistema ecologico e il fattore tempo

Il concetto di “interdipendenza” è un altro elemento cruciale per comprendere il paradigma bio-ecologico. Se le componenti (persona, processi, contesto, tempo) da cui i percorsi di sviluppo emergono hanno bisogno di essere comprese attraverso uno sguardo sistemico, allora è necessario pensare l'intero processo all'interno di un sistema ecologico interconnesso. Il modello di Bronfenbrenner vede il soggetto situato entro un insieme di quattro sistemi nidificati che disegnano la sfera di influenze e connessioni, dirette e indirette, legate alla relazione tra il soggetto e il suo mondo di vita:

- a. il “microsistema” fa riferimento a tutti i processi, le attività, i ruoli e le relazioni interpersonali cui il soggetto partecipa nel suo ambiente immediato (per es., l'interazione con l'educatrice al nido, con il genitore o con i nonni a casa, con i compagni e con gli insegnanti a scuola);
- b. il “mesosistema” è invece costituito dalle connessioni e dai processi che hanno luogo tra due o più contesti abitati dalla persona in via di sviluppo (per es., la relazione tra il nido e la famiglia);
- c. l'“esosistema” comprende i legami e i processi tra contesti in cui almeno uno di questi non vede la partecipazione diretta del bambino ma i cui eventi hanno un impatto su ciò che accade nell'ambiente immediato del bambino (per es., ciò che accade nei contesti di formazione in servizio del personale educativo del suo nido o nell'ambiente lavorativo di uno dei genitori);
- d. il “macrosistema” è identificabile, invece, con la cornice che comprende i micro-, meso- ed esosistemi e questa cornice ha un carattere storico, politico e culturale situato nel contesto sociale più ampio contenente gli ambienti di vita che hanno un impatto sui soggetti in via di sviluppo: le politiche per l'infanzia, l'organizzazione della città, degli orari, dei trasporti, ma anche le sensibilità e culture diffuse in un determinato contesto.

La complessità di questo modello consiste nel fatto che i processi prossimali che avvengono nei diversi ecosistemi non hanno un impatto di tipo puramente additivo sullo sviluppo della persona, ma hanno potenziali effetti moltiplicativi

(Guhn, Goelman, 2011). Questo significa che anche i processi di sostegno allo sviluppo (per es., accompagnare il bambino nella comprensione di una situazione, modificare gli ambienti del nido, mettere a disposizione delle opportunità per bambini e famiglie...) hanno bisogno di essere pensati e realizzati non semplicemente per addizione, ma con un'attenzione specifica alle loro interazioni, come vedremo meglio nel paragrafo che segue (Goldstein, 2008).

Questo quadro aiuta certamente a comprendere il rifiuto di Bronfenbrenner di considerare i contesti come uno sfondo, un'aggiunta o un ausilio ai processi: al contrario, nella sua visione essi sono una vera e propria componente delle capacità degli esseri umani: «il contesto in cui una capacità si esprime non è semplicemente un qualcosa che si aggiunge alla capacità, ma ne è un elemento costitutivo» (Bronfenbrenner, 1992, p. 127).

Anche i traguardi di sviluppo e le azioni messe in atto per sostenerne il raggiungimento riflettono norme sociali e culturali (pensiamo, per es., alle profonde differenze nei tempi e nelle strategie d'ambientamento messe in atto al nido in contesti diversi anche in differenti Stati europei; oppure alle differenti concezioni e modalità di gestione del tempo del sonno dei bambini in differenti contesti sociali e culturali). Una lettura capace d'osservare le relazioni tra persona, processo, contesto e tempo consente di descrivere in modo preciso e accurato il sistema ecologico, oltre che d'interrogarlo criticamente.

2.4. Sistemi, transizioni, apprendimenti

La teoria bio-ecologica dello sviluppo umano formula e corrobora numerose ipotesi sui vantaggi che relazioni efficaci tra sistemi ambientali differenti possono avere per l'apprendimento. In particolare, Bronfenbrenner mette in luce come una relazione improntata alla reciprocità tra sistemi ambientali di diverso livello conduca a un incremento del potenziale evolutivo del sistema relazionale nel suo complesso. Per esempio, a livello di mesosistema (che comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali il soggetto partecipa attivamente), quando un bambino o un adulto diviene progressivamente partecipe di una nuova situazione ambientale (per es., inizia a frequentare l'asilo nido o la scuola), vive una "transizione ecologica". Nelle transizioni ecologiche non si verifica semplicemente una "aggiunta" di un nuovo ambiente agli ambienti di vita con cui il soggetto ha già familiarità, ma si modifica e si espande la stessa sfera del mesosistema, includendo soggetti, modi della comunicazione – formale e informale – tra sistemi ambientali, conoscenze, regole e infine percezioni e vissuti dei soggetti coinvolti sulla loro esperienza (Bronfenbrenner, 1986, p. 60; Wilder, Lillvist, 2018).

Il potenziale evolutivo di un mesosistema è connesso con la quantità e qualità dei collegamenti tra una situazione ambientale e l'altra e potenziato dal fatto che

i soggetti del collegamento siano in una relazione diadica con il bambino e costruiscano diadi tra loro o siano impegnati in attività comuni: se, per esempio, i genitori e gli insegnanti condividono progetti e attività, le possibilità evolutive di quel contesto per il bambino sembrerebbero essere massimizzate (Bronfenbrenner, 1986, p. 325).

Pertanto, nel progettare la pratica educativa è importante tenere presente che i sistemi ambientali non si giustappongono, ma configurano nuovi spazi e interagiscono tra loro. Questo assetto però non è semplicemente esterno al soggetto, ma si ripropone, potremmo dire, anche nella sua mente. Per adulti e bambini, infatti, l'apprendimento non avviene per addizione di nuove esperienze e nuovi contesti al loro orizzonte vitale, ma ciò che lo rende valido e lo consolida è piuttosto la dimensione della connessione, che potremmo tradurre come la capacità mentale d'attraversare esperienze e contesti costruendone una cornice dotata di senso. Sappiamo, infatti, che l'apprendimento può essere considerato come proprietà emergente dai mondi vitali presenti nei campi d'esperienza quotidiana del bambino, in cui sono disponibili forme d'interazione e di mediazione capaci di rendere fruibili i modelli culturali propri del contesto educativo. I processi di pensiero e d'apprendimento, in questa prospettiva, non sono semplicemente situati nelle menti individuali, ma diffusi entro una pluralità di ambienti d'apprendimento (Cole, Engeström, 1993). Occorre chiarire che questa pluralità non genera, di per sé, una situazione armoniosa, come spesso si tende ad auspicare quando si parla dei contesti educativi: l'idea che il bambino si muova entro un contesto omogeneo e assonante, privo di contraddizioni (tra nido e casa, tra casa dei genitori e casa dei nonni...) è spesso associata all'idea di "comunità educante". In una prospettiva ecologica, ciò che sembra fare la differenza, però, non è tanto la concordia e l'armonia tra i diversi ambienti attraversati dal bambino (peraltro difficilmente realizzabile entro contesti culturali e sociali altamente disomogenei), quanto piuttosto il fatto che i soggetti abbiano la possibilità di dialogo e di spazi comuni, di sperimentare e partecipare a pratiche, linguaggi, letture della realtà segnate da continuità e contraddizioni, presenze e assenze, e di costruire progressivamente una comprensione sempre più «estesa, differenziata e valida» di questa multivocalità, diventando capaci anche d'agire su di essa. Ciò che qualifica una situazione dotata di potenziale di sviluppo, infatti, non è che i diversi soggetti che si prendono cura del bambino la pensino allo stesso modo o dicano e facciano le stesse cose, ma piuttosto il fatto che questi soggetti siano in relazione tra loro e siano impegnati in attività comuni. Questo, in un servizio per l'infanzia, può significare per esempio che, se il bambino frequenta un nido montessoriano, ciò che può fare la differenza per quel bambino nella relazione nido-famiglia non è il fatto che i genitori allestiscano in casa loro un ambiente montessoriano simile a quello del nido, ma piuttosto il tempo in cui interagiscono con il personale educativo, il fatto di provare a osservare, de-

scrivere e comprendere lo stesso bambino entro contesti diversi, l'essere impegnati insieme in un percorso comune, anche senza necessariamente avere le medesime letture. Questi processi prossimali consentiranno al bambino di fare esperienza di un ambiente ecologico arrivando a comprenderlo, a trasferire apprendimenti da un contesto all'altro e a connettere nella sua mente le loro differenti caratteristiche e le diverse opportunità d'agire che offrono.

Una visione di questo tipo ci consente di uscire dall'idea che i processi di apprendimento siano situati entro contenitori statici (la sezione del nido, la classe, la casa...) e di espandere la geografia dell'apprendimento entro un ecosistema che ci aiuta a pensare i soggetti nella loro postura attiva e nella loro mobilità entro spazi socioculturali, reali e virtuali, caratterizzati da dinamismo e mutamento. Questi spazi includono i contesti immediati delle relazioni familiari, i luoghi d'esperienza quotidiana dei bambini, istituzionali e informali, ma anche ambiti non immediati fisicamente, accessibili però attraverso la tecnologia. Pensiamo, per esempio, ai bambini che hanno vissuto la migrazione e che sono in contatto con gli altri componenti della famiglia per via telematica: come ci ricorda Bronfenbrenner, le relazioni diadiche non sono necessariamente caratterizzate dalla presenza fisica. Il soggetto, in questa prospettiva, si trova a essere impegnato in un'attività di messa in relazione (networking) delle sue risorse affettive e d'apprendimento. I servizi educativi per l'infanzia sono attori fondamentali nel riconoscere questo processo e nel garantire a bambini e famiglie tutte le opportunità per metterlo in atto, a cominciare dal primo ingresso nel servizio.

3. Le pratiche educative in chiave sistemica

3.1. La transizione ai servizi per l'infanzia

Arianna (undici mesi) entra per la prima volta al nido, accompagnata dal papà, che seguirà i suoi primi giorni d'ambientamento.

I suoi genitori hanno già incontrato le educatrici del nido: con loro in un primo colloquio hanno parlato di Arianna, delle sue abitudini, di ciò che sta imparando, di ciò che le piace e non le piace e di come loro la conoscono. Hanno trovato nel colloquio uno spazio per esprimere le loro preoccupazioni nel lasciare la piccola in un ambiente che non è la sua famiglia. Il loro primo figlio Luca, che ora ha quattro anni, non ha frequentato il nido ed è stato a casa con la nonna mentre i genitori lavoravano. I genitori, parlando con altre famiglie della positività dell'esperienza del nido, si sono decisi a iscrivere la secondogenita, ma i nonni hanno espresso forte contrarietà a questa scelta, vedendola come un "abbandono" della bambina in mani estranee. Pur essendo convinti della loro scelta, nel colloquio i genitori hanno espresso una certa preoccupazione per la nuova esperienza e il bisogno di comprendere bene il contesto del nido.

Ora il papà è con Arianna all'ingresso del nido, le toglie le scarpe cantando la canzoncina che cantano sempre insieme e poi le dice, indicando verso la porta: «Guarda Eva che ti aspetta, andiamo da lei». Eva, l'educatrice, è a pochi passi, sulla porta della stanza gialla dove Arianna trascorrerà la sua prima mattina d'ambientamento e sorride alla bambina mentre si avvicina in braccio al papà.

Tutto ciò che accade in quel momento e nei giorni a venire è un processo di transizione ecologica. Come si può vedere dall'esempio riportato, la transizione non riguarda soltanto Arianna ma tutta la sua famiglia (genitori e nonni in primis), è nata a partire da una scelta (quella del nido) che è stata elaborata a partire da scambi tra i genitori e le loro reti di prossimità (amici, genitori di altri bambini incontrati al parco e nella scuola di Luca) ed è oggetto di una dialettica con i nonni. Non solo: questa transizione riguarda anche il personale educativo del nido, perché Eva e le sue colleghe, nell'incontrare Arianna, integrano nella loro azione la conoscenza del contesto di vita della bambina, le preoccupazioni dei genitori a cui offrono rassicurazione e informazioni aggiuntive, la consapevolezza di una discussione che in famiglia è presente sull'opportunità o meno della scelta del nido.

Ora Arianna è entrata nella stanza e ha manifestato il desiderio di scendere dal braccio del papà. Gattonando, esplora il nuovo ambiente della stanza gialla. Ci sono odori e colori nuovi, oggetti che attirano la sua attenzione, e altri bambini. Osserva incuriosita la trama del tappeto, poi afferra un oggetto e lo lascia cadere a terra, accompagnata dal suono della voce del papà che seduto lì vicino parla con l'educatrice.

In quelle settimane, il mondo di Arianna si sta espandendo. Nel nido, nella relazione con i suoi familiari, nelle esperienze che vive dentro e fuori casa, Arianna troverà risposte ai suoi molteplici bisogni di sviluppo e sperimenterà, in modi diversi, le sue capacità; imparerà a distinguere ambienti e relazioni e a connettere esperienze, per esempio, ripetendo con gli oggetti di casa una scoperta che ha fatto al nido.

Ma anche il mondo dei genitori di Arianna si espande.

La mamma e il papà di Arianna hanno nuovi interlocutori con cui parlare della bambina, educatrici che la conoscono nel quotidiano e che la vedono in situazioni in cui loro non ci sono; nel corso dei mesi, conoscono altri genitori che hanno bambini della stessa età e si scambiano considerazioni ed esperienze; con qualcuno di loro iniziano a vedersi al parco e a frequentarsi anche al di fuori dei fugaci incontri al nido. Durante la festa di Natale del nido Arianna osserva i suoi genitori che parlano con i genitori del suo compagno Simone, che ha conosciuto nella stanza gialla. Quando parlano con i nonni, i genitori riescono a spiegare meglio l'esperienza che sta facendo Arianna al nido e a cercare di mitigare le loro preoccupazioni. Quando i nonni vanno a

prenderla, notano con stupore che l'ambiente del nido non è – come immaginavano – un'istituzione in cui i bambini sono accuditi solo sul piano fisico, ma osservano la cura degli ambienti e la vivacità delle relazioni che Arianna costruisce con le educatrici e con gli altri bambini.

Si può vedere da questo breve esempio come le transizioni sono un tempo particolarmente sensibile per lo sviluppo e per l'apprendimento, non solo dei bambini ma anche degli adulti. Ogni cambiamento conduce alla ricerca di nuovi equilibri, porta ciascuno a riposizionarsi, sperimentando nuovi ruoli e possibilità, suscita vissuti emotivi di vario segno e apre lo spazio per nuove domande.

In una prospettiva ecosistemica, il primo ingresso dei figli nei contesti educativi e di cura, considerato una fase critica per il nucleo familiare, diviene un momento in cui la sfera d'esperienza del mondo del bambino e degli adulti, modificandosi e includendo nuovi soggetti, ambienti, artefatti e pratiche, dà luogo a una situazione ottimale, in cui le potenzialità d'apprendimento sono massimizzate, soprattutto se i diversi soggetti sono in relazione tra loro e sono impegnati in attività congiunte. Questo ci consente di uscire dall'idea che la cura possa in qualche modo esaurirsi nella relazione diadica e ci ricorda invece che ogni pratica di cura ha anche a che fare con la continuità, che dovrebbe essere sempre presente nella mente dell'educatore, dell'interazione tra soggetti, contesti e ambienti di cui il bambino e la bambina sono partecipi. Inoltre, questa considerazione sfata, se mai fosse ancora necessario, il paradigma del/della professionista del nido come mero “sostituto materno”, a favore di un paradigma centrato sull'ampliamento e la connessione delle relazioni di cura come fondamento di un sistema caratterizzato da complessità e a volte da conflitto. Proprio in questa dimensione di complessità il sistema è capace di garantire per i soggetti quella continuità e permanenza dell'esperienza di sé e degli altri e al tempo stesso sostiene attivamente la capacità d'espandere i propri sistemi di riferimento.

Le transizioni possono diventare momenti evolutivi, anche quando comportano delle crisi, se favoriscono questa dimensione della connessione. Ciò avviene, per fare un esempio, nei progetti di continuità educativa, che sono caratterizzati da tre elementi essenziali che possono esistere soltanto in una collaborazione tra genitori e caregiver. In primo luogo, essi favoriscono gli attraversamenti tra diversi contesti, rendendo visibile il ruolo attivo del bambino: per esempio, andare insieme a vedere gli animali di una fattoria, utilizzare e valorizzare gli oggetti che transitano tra casa e nido (come per es. conchiglie e sassi portati dai bambini dopo le vacanze, quaderni di documentazione). In secondo luogo, le pratiche di continuità coinvolgono i genitori, attivando processi di comprensione e di costruzione condivisa di significati rispetto all'esperienza di cambiamento vissuta da bambini e adulti, alle narrazioni che la accompagnano, alle nuove domande che emergono. Questo accade, per esempio, nei momenti informali in cui il geni-

tore commenta con l'educatore la documentazione esposta nel nido, nei colloqui, negli incontri di gruppo tra genitori e personale educativo quando l'esperienza dei bambini al nido viene raccontata al gruppo (Bobbio, 2011). Infine, i processi legati alla continuità evidenziano il ruolo di connettore e mediatore che gli adulti assumono durante le transizioni, nominando i cambiamenti, stando in ascolto dei bambini, fornendo cornici di senso capaci di sostenere la loro comprensione.

La relazione tra nido e famiglia, e in generale le pratiche di continuità orizzontale, possono essere qualificate non come sfere d'interazioni separate per cui s'identificano due filoni d'attività del personale educativo – con i bambini e con i genitori – che a volte sono contrapposte tra loro (è il caso di quando gli educatori rimarcano che il loro “vero” lavoro è quello con i bambini, mentre l'interazione con le famiglie è un semplice corollario funzionale al primo). Invece, qui si tratta proprio di lavorare con il mesosistema (e, come vedremo più avanti, con l'esosistema) e non solo con i singoli soggetti. Bronfenbrenner (1979b, 1986) ha affermato che il potenziale educativo di un contesto aumenta in funzione del numero dei legami di supporto tra quel contesto e altri contesti che coinvolgono, direttamente o indirettamente, i soggetti in via di sviluppo. Un sistema ambientale che comunica e rende visibili questi legami potenzia la natura evolutiva delle transizioni sperimentate dai soggetti.

La probabilità di successo di una transizione aumenta quando il bambino riceve messaggi coerenti in ciascuna di queste relazioni significative e quando vi sono forti connessioni tra i microsistemi del bambino (bambino-educatore, bambino-genitore, bambino-insegnante) (Bronfenbrenner, 1979a, p. 848).

3.2. L'accompagnamento delle situazioni di vulnerabilità in chiave ecosistemica

Guido (diciotto mesi) ha appena iniziato a frequentare il nido. La sua famiglia è seguita dai servizi sociali locali, perché vive una situazione di vulnerabilità. Guido è il più piccolo di quattro fratelli che abitano da soli con la mamma dopo che il padre è entrato in una comunità terapeutica per problemi di tossicodipendenza. La mamma fa lavori di pulizia e deve uscire di casa alle 6 ogni mattina. Un'anziana vicina di pianerottolo dà ogni mattina la colazione ai bambini e li aiuta a prepararsi, l'educatore territoriale che segue il nucleo familiare, in accordo con la famiglia e i servizi, li accompagna al nido e a scuola. Nel pomeriggio la mamma è a casa e viene sempre a prendere Guido al nido. A volte racconta alle educatrici quanto si sente affaticata e carica di preoccupazioni nel gestire da sola tutta la famiglia. Guido non ha ancora iniziato a camminare, al nido spesso rifiuta il cibo e al momento del sonno piange a lungo; a volte accade che non riesca ad addormentarsi ed esprima nervosismo e stanchezza. Gli educatori del nido sono invitati dall'assistente sociale a far parte dell'équipe multidisciplinare che segue Guido e la sua famiglia (che nella sua forma allargata comprende assistente sociale, psicologo, pediatra di

Guido, educatore territoriale, operatori della comunità che ospita il padre, la vicina in qualità di famiglia d'appoggio), a partecipare all'analisi della situazione di Guido e a essere presenti agli incontri in cui si parla di tematiche che coinvolgono la loro competenza e l'esperienza quotidiana di Guido al nido.

La situazione in cui si trova il personale del nido di Guido corrisponde alla metodologia di lavoro indicata, in Italia, dalle *Linee d'indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, emanate dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali nel 2017 in seguito a una sperimentazione pluriennale (MPLS, 2017; Milani, 2018). Le linee d'indirizzo si fondano in modo esplicito sulla teoria bio-ecologica dello sviluppo umano (MPLS, 2017, p. 16) che vede la crescita del bambino come la risultante di un insieme di fattori collocabili su tre livelli:

- le caratteristiche personali del bambino e i suoi bisogni evolutivi (per es., l'autonomia, la capacità d'esprimere le emozioni, le modalità con cui comunica e si relaziona con i pari...);
- le caratteristiche e le azioni di chi si prende cura del bambino (per es., il fornire cura di base, sicurezza, protezione, stimoli, regole, incoraggiamento nelle esperienze quotidiane...);
- le caratteristiche sociali e contestuali, ossia l'insieme di elementi che esercitano un'influenza indiretta sulla genitorialità e che costituiscono l'ambiente nel quale il bambino cresce: per es., il fatto che la famiglia sia inserita in un contesto comunitario, che viva una relazione di fiducia con il personale educativo che si occupa del bambino, che abbia una casa vivibile, un lavoro... (*ibidem*).

Non è la prima volta che la teoria bio-ecologica dello sviluppo umano costituisce la base per pensare il lavoro d'accompagnamento di bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità (Premoli, 2013; Serbati, Milani, 2013). In Gran Bretagna, l'*assessment framework* che costituisce la base per un'analisi accurata e completa del mondo di vita del bambino¹ è stato costruito su queste dimensioni e con la medesima attenzione a pensare il lavoro integrato dei servizi non tanto come un insieme d'operazioni finalizzate ad "aggiustare" singoli soggetti e le loro capacità, quanto come un lavoro di costruzione di comunità: come riportano le linee d'indirizzo,

l'approccio bio-ecologico dello sviluppo umano evidenzia [...] che un bambino cresce in maniera positiva quando gli adulti che si occupano di lui in famiglia e negli altri ambienti di vita ("microsistemi") interagiscono tra di loro in maniera sistematica e collaborativa (all'interno del "mesosistema") e vengono accompagnati nel loro ruolo attraverso diverse forme di supporto

¹ Tradotto e rielaborato per la versione italiana da S. Serbati e P. Milani (2013).

dal più ampio contesto sociale e culturale. [Oggi sappiamo che] le funzioni genitoriali in senso lato possono essere apprese, e ricevere sostegno sociale è una variabile che impatta su questo apprendimento, favorendolo. Sembra dunque che sia più funzionale, rispetto allo sviluppo dei bambini, facilitare il processo di inclusione dei genitori nella comunità d'appartenenza, garantendo loro sostegno per favorire il recupero e/o la qualificazione delle loro modalità di risposta ai bisogni di sviluppo dei figli, piuttosto che soffermarsi sulla sola valutazione delle competenze genitoriali (MLPS, p. 17).

Queste indicazioni ci fanno vedere il ruolo fondamentale che può assumere il nido nell'ambito di un progetto-quadro che tenga conto dell'ambiente ecologico in cui Guido e la sua famiglia vivono. Da un lato, per l'équipe del nido la possibilità d'interagire con gli altri professionisti che lavorano con la famiglia di Guido consente d'espandere il loro angolo di visuale e d'integrare nella loro pratica obiettivi e punti d'osservazione nuovi e congruenti con l'esperienza quotidiana del bambino. Dall'altro lato, questo assetto modifica ed espande anche il mondo della famiglia di Guido, che vede la sua rete di supporto formale non come qualcosa d'estraneo alla propria quotidianità, ma come un soggetto plurale e flessibile che coinvolge anche il nido e le persone che conoscono Guido e se ne prendono cura ogni giorno.

Swick e Williams (2006) hanno messo in evidenza le potenzialità della teorizzazione di Bronfenbrenner nel comprendere e identificare strumenti adeguati per lavorare con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

Da questa analisi scaturiscono tre orientamenti fondamentali anche per chi lavora al nido.

In primo luogo, gli autori invitano a comprendere i fattori che inducono stress e vulnerabilità assumendo il punto di vista della famiglia. Questo può consentire di non produrre frettolose diagnosi ed etichette. Per esempio, può accadere che una madre che tiene i bambini sempre in casa e rifiuta di portarli fuori al parco sia giudicata dai professionisti come "ansiosa", "ipeprotettiva", poco capace di sintonizzarsi con i bisogni dei bambini. Tuttavia, la comprensione del rapporto che questa madre ha con il proprio ambiente di vita può aiutare a ricontestualizzare questa valutazione: per esempio, la sua paura per i bambini può essere connessa con la percezione di pericolosità del suo quartiere e con eventi difficili che hanno coinvolto la sua famiglia, per esempio conflitti e aggressioni subite nel quartiere. Questa comprensione può aiutare a trovare, tra madre e professionisti, un terreno comune in cui sia possibile mettere a tema i bisogni dei bambini, l'importanza del rapporto con i pari e della relazione con il vicinato, ascoltando i vissuti e i timori della madre e cercando modi praticabili per garantire ai bambini un contesto di crescita nel loro ambiente sociale.

In secondo luogo, è necessario stringere un'alleanza con i genitori nell'esplorare possibili modi in cui aiutarli ad affrontare le difficoltà che percepiscono come ri-

levanti: questo invita professionisti e genitori ad analizzare e progettare in modo partecipato, come richiedono anche le Linee d'indirizzo nazionali già menzionate.

Infine, risulta importante mettere a disposizione forme di supporto che offrano al sistema familiare nel suo complesso risorse e modalità per prendersi cura: per esempio, nel caso di Guido la presenza di una vicina di casa è certamente una risorsa informale di prossimità, che può essere adeguatamente sostenuta e facilitata nella sua funzione d'appoggio al nucleo familiare; accanto a questo, si possono anche identificare azioni di sostegno al nucleo all'interno del nido, come la costituzione di uno spazio di recupero di vestiti e attrezzature per bambini messi a disposizione dai genitori di bambini più grandi, che per una famiglia con quattro figli in una situazione di precarietà economica come quella di Guido – ma anche per altre famiglie – può costituire una risorsa importante.

La collaborazione tra soggetti (famiglie, educatori, professionisti dei servizi sociali e sociosanitari, associazioni) piuttosto che la somma di singoli interventi diventa pertanto il fulcro di un sistema che promuove il benessere dei bambini e delle loro famiglie in una prospettiva di equità e giustizia sociale (cfr., *supra*, capitolo primo). Questa collaborazione non riguarda soltanto il mesosistema, ovvero la relazione tra persone che sono in una diade con il bambino, ma anche l'esosistema, ovvero lo spazio di connessione tra contesti e persone con cui il bambino non è necessariamente in contatto ma che hanno un impatto sulla sua vita: per esempio, i terapeuti che seguono il papà di Guido, l'assistente sociale che segue la mamma, la cooperativa di pulizie dove la mamma fa i turni e le istituzioni che questi soggetti rappresentano.

Secondo Swick e Williams, ogni livello del sistema ecologico contiene in sé delle potenzialità di cura che possono fare la differenza per bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

Un servizio come il nido può avere un considerevole impatto su alcuni bisogni di sviluppo del bambino (per es., bisogni legati alla salute e alla crescita, all'apprendimento, all'autonomia, alle relazioni sociali...) e sui microsistemi che il bambino attraversa e che producono a loro volta risposte a questi bisogni: pensiamo al ruolo di sostegno alla genitorialità che il personale educativo esercita nell'ascoltare i dubbi e le domande della mamma e nell'aiuto che gli educatori le danno per leggere il percorso di crescita di Guido e per rispondere in modo adeguato alle sue esigenze e alla sua situazione.

Ma il nido può anche agire a livello di mesosistema, per esempio esercitando quella funzione che alcuni studi sul capitale sociale attribuiscono ai servizi educativi, di "diffusori di fiducia": l'indicazione di risorse sul territorio, come per esempio forme di supporto esistenti per madri sole, può essere accolta più facilmente se a darla è una persona di cui la mamma di Guido si fida, che ha una relazione affettiva con Guido e che se ne prende cura nel quotidiano, mentre può suscitare

diffidenza se arriva come un “invio” da parte di un giudice minorile o di un professionista dei servizi con cui la famiglia non ha ancora costruito una relazione di fiducia (McCull, Lei, Skinner, 1995).

La connessione tra nido e famiglie attiva processi di comprensione e di costruzione condivisa di significati rispetto all'esperienza di cambiamento vissuta da bambini e adulti, alle narrazioni che la accompagnano, alle nuove domande che emergono: questo avviene, per esempio, nei colloqui con i genitori sui passaggi biografici della famiglia, nel confronto sui processi d'acquisizione d'autonomie o nel preparare l'ingresso alla scuola dell'infanzia. Si tratta di momenti in cui il personale educativo è accanto alle famiglie, le aiuta a nominare e comprendere i cambiamenti ed è in ascolto dei bambini. Questa qualità della presenza costituisce una risorsa essenziale per ridurre i timori nei confronti delle istituzioni e dei servizi e per rendere possibile – quando diviene necessaria – la richiesta di aiuto.

Garbarino (1992) sostiene che gli esosistemi ci spaventano soltanto quando non riusciamo a comprendere in qual modo ne siamo parte. Il nido e la rete dei servizi possono esercitare un'importante funzione in questa direzione, sia nelle situazioni di vulnerabilità sia nelle routine quotidiane, mettendo i bambini e i genitori nelle condizioni di comprendere i contesti più ampi che hanno un impatto sulle loro vite, e di essere più agenti (*empowered*) nelle relazioni di esosistema. Pur senza utilizzare questa chiave di lettura e questo linguaggio, in fondo questa era l'azione che faceva Loris Malaguzzi quando proponeva di portare i bambini e le loro pratiche nella vita della città, abitandola da protagonisti.

Questo esempio ci rimanda al macrosistema, ricordandoci l'essenziale ruolo politico del nido (Moss, 2007). I servizi educativi per l'infanzia sono e saranno sempre luoghi di produzione e diffusione di una cultura dell'infanzia, spesso in controtendenza con le immagini stereotipate di bambino che sono presenti nei media e nella cultura diffusa. Il nido, insieme alle famiglie, può svolgere un'importante funzione di advocacy sul territorio, per esempio sensibilizzando la sua circoscrizione o la sua città sulla necessità di spazi e percorsi che siano anche pensati per i bambini della fascia zero-tre, sulla necessità di potenziare servizi che rispondono ai bisogni delle famiglie in situazione di vulnerabilità, sul rendere vivibile il contesto per le famiglie che l'abitano attraverso politiche adeguate.

4. Le competenze del personale educativo

I principali orientamenti internazionali perché i servizi educativi possano esercitare il ruolo di agenti di sostegno e d'inclusione riguardano, come si vede da

questi esempi, la connessione tra tutte le “soglie” che i bambini e i loro familiari attraversano, e quindi la relazione tra servizi educativi, famiglia, territorio.

Questa relazione, come abbiamo potuto osservare, non è il frutto della buona volontà di singoli individui, ma richiede – per funzionare in modo efficace e non dispersivo delle energie di tutti – un collegamento di sistema e una conoscenza reciproca e condivisione di linee essenziali di lavoro tra servizi educativi, sociali, sociosanitari che vada anche al di là dei singoli casi. Inoltre, una relazione di accoglienza e ascolto che mira alla reale partecipazione delle famiglie nel servizio educativo può costituire una risorsa importantissima perché i genitori superino le diffidenze, sviluppino consapevolezza dei bisogni del bambino e siano partecipi del percorso d’accompagnamento. In una prospettiva ecologica, pertanto, per il bambino e la famiglia è fondamentale avere presente che i soggetti che hanno un ruolo nel loro benessere sono in connessione tra di loro, come accade nei casi di Arianna e Guido.

Questo chiama in causa non soltanto le competenze dei componenti del team educativo, ma anche le capacità organizzative dei contesti che accolgono bambini e famiglie.

Una sfida essenziale, a questo proposito, riguarda lo sviluppo della capacità di leggere la dimensione dell’ambiente e renderla parte integrante delle progettualità educative del servizio. Questo richiede due livelli d’attenzione: innanzitutto, lo sviluppo di una comprensione ecologica del bambino e del suo percorso d’apprendimento, che riguarda – come abbiamo visto nei paragrafi precedenti – saper osservare il bambino in relazione ai suoi mondi vitali e consolidare l’interazione e lo sviluppo d’attività congiunte con i soggetti significativi del suo ambiente. In secondo luogo, è necessario mantenere il focus su una concezione del servizio per l’infanzia come attore in relazione con una pluralità di sistemi ambientali, dallo spazio d’interazione con l’insieme di relazioni primarie del bambino, alla relazione con gli attori istituzionali (servizi sociali, sanitari...) fino alla relazione con le forze culturali e politiche che danno forma a una visione d’infanzia sul territorio in cui il nido è inserito.

Il nido e i servizi per l’infanzia, in questa prospettiva, non sono solo erogatori di prestazioni di cura ma soggetti di politica, capaci d’interloquire con il contesto e contribuire, con il loro sapere e il loro specifico punto d’osservazione, all’idea d’infanzia, di crescita, di comunità educativa che permea il territorio e le sue scelte.

Bronfenbrenner ha spesso, nella sua opera, lamentato la mancanza di una connessione rigorosa tra una cornice teorica interdisciplinare integrata e le realtà della pratica educativa e del policy making, giungendo ad affermare non solo il bisogno che ha la politica di basarsi sulla ricerca scientifica, ma anche il bisogno che la ricerca ha delle politiche, capaci di offrire al mondo scientifico elementi di «vitalità e validità» (Bronfenbrenner, 1974, p. 1) che possono dare forma a una ri-

cerca capace di affondare le sue radici nei fenomeni concreti e d'operare in modo situato e responsivo, producendo così un impatto sulla conoscenza, le prassi, le politiche dei servizi.

Bibliografia

- Bobbio A. (2011), *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Bronfenbrenner U. (1974), "Developmental research, public policy, and the ecology of childhood", in *Child Development*, 45, pp. 1-5.
- Bronfenbrenner U. (1979a), "Contexts of child rearing: problems and prospects", in *American Psychologist*, 34, pp. 844-850.
- Bronfenbrenner U. (1979b), *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge; tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Bronfenbrenner U. (1992), "Ecological systems theory", in R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*, Jessica Kingsley, London, pp. 187-249.
- Bronfenbrenner U. (ed.) (2005), *Making human beings human. Bio-ecological perspectives on human development*, Sage, Thousand Oaks; tr. it. *Rendere umani gli esseri umani. Bio-ecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.
- Bronfenbrenner U., Morris P. (1998), "The ecology of developmental process", in W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 1, *Theoretical models of human development*, John Wiley, New York, pp. 993-1028.
- Bronfenbrenner U., Morris P. (2006), "The bio-ecological model of human development", W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 1, *Theoretical models of human development*, John Wiley, Hoboken, pp. 793-828.
- Cole M., Engeström Y. (1993), "A cultural-historical approach to distributed cognition", in G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-46.
- Garbarino J. (1992), *Children and families in the social environment*, Aldine de Gruyter, New York.
- Goldstein L.S. (2008), "Teaching the standards is developmentally appropriate practice: strategies for incorporating the sociopolitical dimension of DAP in early childhood teaching", in *Early Childhood Education Journal*, 36, pp. 253-260.
- Guhn M., Goelman H. (2011), "Bio-ecological theory, early child development and the validation of the Population-Level Early Development Instrument", in *Social Indicators Research*, 103, pp. 193-217.
- McCull M.A., Lei H., Skinner H. (1995), "Structural relationships between social support and coping", in *Social Sciences and Medicine*, 41, 3, pp. 395-407.
- Milani P. (2018), *Educazione e famiglie*, Carocci, Roma.
- Moss P. (2007), "Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice", in *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 1, pp. 5-20.
- Premoli S. (2013), *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socio-educativi*, FrancoAngeli, Milano.

- Serbati S., Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.
- Swick K.J., Williams R.D. (2006), “An analysis of Bronfenbrenner’s bio-ecological perspective for early childhood educators: implications for working with families experiencing stress”, in *Early Childhood Education Journal*, 33, 5, pp. 371-378.
- Wilder J., Lillvist A. (2018), “Learning journey: a conceptual framework for analyzing children’s learning in educational transitions”, in *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 5, pp. 688-700.