

## **Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi**

*Chiara Bove*

Il tema dell'accoglienza dei bambini e dei genitori nei servizi per la prima infanzia è parte della cultura pedagogica italiana e attraverso le pratiche dell'inserimento/ambientamento, costituisce un'asse portante del dibattito sulla qualità e sulla partecipazione delle famiglie (Mantovani, 2000). L'ingresso in un servizio educativo rappresenta, come è noto, un evento delicato nell'esperienza di crescita nei primi anni di vita: in molti casi è il primo passo di un'esperienza educativa che si svolgerà in un contesto extra familiare insieme ad altri bambini, con altri adulti e coincide con il distacco dalle figure di riferimento familiari a seguito di una scelta educativa che prevede la condivisione delle responsabilità e l'intreccio tra contesti e adulti di riferimento. In questa esperienza si giocano fin da subito temi educativi complessi, legati per esempio a come sostenere le prime esperienze di allontanamento o breve separazione del bambino dalle figure familiari, come garantire esperienze di transizione ecologica (Bronfenbrenner, 1979, 2005) e come mediare il confronto con l'altro e l'incontro/scontro tra stili educativi, valori e culture dell'infanzia.

Non si tratta di un tema nuovo per la pedagogia dell'infanzia italiana: dalle prime voci che accompagnarono la legge istitutiva del 1971, infatti, attorno a questo evento paradigmatico si sono susseguite tante voci fino a far di questo tema e delle sue implicazioni psicopedagogiche, come scrive Susanna Mantovani, «una specie di filo rosso che ha segnato l'evoluzione di una pedagogia del nido, costantemente ripreso, dibattuto, oggetto di ricerche, di interventi di formazione, ridimensionato o evidenziato, teatro di prese di posizione più o meno nette per mettere in evidenza la prospettiva teorica o pedagogica adottata» (2000, pp. 19-20).

Andando indietro negli anni si rintracciano gli echi di questo dibattito sia in area psicologica che pedagogica, in diverse forme o riflessioni, ora più orientate a marcare i processi di accoglienza e il ruolo dell'adulto come

sostegno al progressivo adattamento del bambino al nido (Marchesi, Benedetti, Emiliani, 2002), ora più orientate a valorizzare il ruolo attivo dei bambini nel progressivo ambientamento (Fortunati, 1989), ora rivolte a diffondere una cultura educativa fondata sulla messa in campo di strategie di connessione e di co-responsabilità educativa tra le culture familiari e quelle istituzionali (Milani, 2008; Catarsi, Pourtois, 2011). Gli studi che si sono sviluppati a partire dalle prime attenzioni a questo evento hanno sostenuto approfondimenti specifici, tra cui ricordiamo le ricerche sul quotidiano lasciarsi e ritrovarsi al nido (Caccialupi, Stame, 1983; Barbieri *et al.*, 1983; Musatti, Mantovani, 1986), sul nesso tra qualità dei legami oggettuali, «periodi sensibili» e adattamento al nido (Comotti, Varin, 1988; Varin, Riva Crugnola 1996), sul primo ingresso nel servizio di bambini di età inferiore a un anno (Molina, 1994; Mantovani, Saitta, Bove, 2000) e gli studi *cross* culturali che hanno esplorato le rappresentazioni dei genitori e degli educatori rispetto alle prime transizioni in contesti culturali diversi (Bove, 2004). Non è difficile rintracciare segnali di attenzione anche nel dibattito pedagogico internazionale: un esempio sono gli studi sulla natura socioculturale delle pratiche di relazione scuola/famiglia che, alla fine degli anni Novanta, hanno individuato nell'evento educativo dell'inserimento un osservatorio privilegiato per indagare i principi e i valori della partecipazione (New, Mallory, Mantovani, 2000), nonché una cartina di tornasole di esperienze di buona relazione tra servizi e famiglie (Bove, New, 2009).

Tuttavia, da una disamina della letteratura pedagogica più recente, si rileva un'inflexione nelle attenzioni su questo tema: mancano ad oggi ricerche sistematiche che documentino l'evoluzione di questa pratica alla luce dei cambiamenti culturali delle istituzioni educative contemporanee, così come sono relativamente rari studi pedagogici sulla natura culturale dei processi di ambientamento/inserimento e su come modulare le pratiche dell'accoglienza anche in funzione della variabilità culturale degli stili di *parenting*. Mentre sembra ancora viva l'attenzione a sostenere gli educatori perché siano artefici di ingressi mediati, basati sull'incontro e il dialogo con i genitori e su tempi gradualmente di avvicinamento delle famiglie al servizio, così come sono ancora molte le richieste di formazione degli educatori rispetto al tema della relazione con i genitori, meno frequenti sono gli studi che provano a rileggere *etnograficamente* questi rituali di passaggio anche alla luce delle interpretazioni dei protagonisti di questo evento così complesso che chiama in causa la variabilità e nel contempo l'universalità delle rappresentazioni culturali relative alla cura, l'educazione, l'autonomia e la crescita dei piccoli e i relativi valori o assunti sulle tappe e le fasi dello sviluppo nei primi anni di vita (LeVine, New, 2008).

Ben più difficili da mettere in prospettiva sono proprio le pratiche che abbiamo imparato a ritenere più ovvie e che hanno costituito per molti anni la cartina di tornasole della qualità dei nostri contesti educativi. Chi può dirci che le logiche della gradualità nei processi e nei tempi di avvicinamento, presa di distanza, separazione, affidamento e ricongiungimento che sottendono le pratiche abituali di inserimento sono comprensibili e condivisibili in prospettiva interculturale? L'inserimento del bambino al nido è una possibilità che spesso coincide con una scelta educativa molto ponderata dalle famiglie; per la maggior parte dei genitori immigrati, invece, l'inserimento del figlio al nido rappresenta il più delle volte una necessità dettata dal bisogno e questo costituisce un elemento di «discontinuità educativa» rispetto alla propria storia familiare e culturale, che spesso si traduce in modalità di occupare (o abitare) lo spazio del servizio che suggeriscono rappresentazioni diverse e diversificate (Favaro, 2006, pp. 80-85).

Pratiche così radicate nella nostra tradizione come quelle dell'inserimento/ambientamento rischiano, più di altre, di perpetuare modelli organizzativi, psicologici e pedagogici quasi dati per scontati, perché costantemente riletti con le lenti culturali interne e più raramente esposti a re-interpretazioni culturali. Non c'è da stupirsi dunque se, accanto alle incertezze o ai disorientamenti espressi dagli educatori che si relazionano con modalità di *parenting* sempre più variabili, iniziano a farsi sentire voci di *insiders* che, anche se attraverso fonti divulgative e spesso non fondate sulla ricerca, mettono l'accento sui limiti e in qualche caso sui paradossi di una pratica come l'inserimento, così radicata nella cultura educativa dei nostri servizi da risultare ovvia. Nei media, in rete, in contesti informali, iniziano a comparire dibattiti tra genitori sulla validità e l'opportunità di una pratica che in qualche caso, e questo vale soprattutto per i bambini più grandi, rischia di proporre rituali stereotipati e in parte irrigiditi su se stessi, statici anziché flessibili. Iniziano a sentirsi voci che evidenziando le contraddizioni educative implicate in alcune interpretazioni di questa pratica, quali ad esempio il prolungamento a volte esasperato dei rituali di avvicinamento e di presa in carico, la riduzione degli spazi rivolti all'autonomia e alla socialità dei piccoli, o l'irrigidimento progettuale che porta l'inserimento a essere percepito dalle famiglie come un impegno a volte non del tutto comprensibile, non sempre chiaro nelle sue finalità e non sempre conciliabile con le richieste del mondo professionale. Nel contempo, le modalità di *parenting* agite dalle famiglie immigrate nei momenti dell'accoglienza introducono comportamenti di cura, di contatto, di vicinanza, di presa di distanza, di esplo-

razione sociale, di assicurazione, di indipendenza o interdipendenza spesso diversi da quelli agiti dalle famiglie autoctone, e non sempre facili da interpretare nei loro significati simbolici e culturali più profondi. Come conciliare allora la tradizione culturale specifica della pedagogia dell'inserimento/ambientamento che si è diffusa capillarmente nei nostri contesti educativi, con queste nuove sollecitazioni interculturali, con i traguardi della recente ricerca sullo sviluppo e la mente relazionale (Siegel, 1999) e con l'immagine di infanzia, i bisogni e le competenze dei bambini oggi? (Cambi, Scarsini, 2012)

Come sappiamo l'attenzione pedagogica a pratiche gradualistiche di passaggio dei piccoli dal contesto familiare al contesto istituzionale nasce inizialmente anche dalla necessità di superare gli antichi pregiudizi evocati dal timore che l'ingresso al nido potesse provocare disturbi ai bambini. Oggi possiamo affermare di aver ampiamente superato questo tipo di preoccupazioni anche grazie all'impegno e al lavoro centrato sulle relazioni delle educatrici e degli educatori; tuttavia, mentre la ricerca recente sulla mente relazionale ci offre nuovi stimoli per comprendere i meccanismi con cui le relazioni intersoggettive plasmano l'organizzazione del sé, i processi di autoregolazione attraverso le relazioni con gli altri e la mente dei piccoli fin dalle prime età (Siegel, 1999), si percepisce l'emergere, ancora offuscato e non sistematico, di nuove preoccupazioni legate piuttosto al timore che un eccesso di attenzioni alle dinamiche emotive del distacco tra la madre e il bambino rischi di lasciare più in ombra la necessità di pensare agli spazi di transizione come contesti educativi deputati a sostenere e sviluppare le potenzialità relazionali, sociali, rivolte ai pari, legate alla creazione di legami multipli, all'esercizio di una responsabilità sociale tra pari sia dei bambini che accolgono i nuovi arrivati, e che già conoscono le ritualità dei servizi, sia dei bambini che entrano nei contesti per la prima volta e che in essi cercano rituali prevedibili che ne accompagnino il progressivo ambientamento. Lo spostamento dalla centratura sulla dimensione relazionale/emotiva, a quella delle potenzialità sociali e intersoggettive implicite nella transizione tra contesti di crescita e di sviluppo, in una prospettiva relazionale di matrice sistemica, è tra l'altro necessaria oggi in un tempo in cui le ambivalenze della dipendenza a volte prevaricano sui bisogni di autonomia rischiando a volte di orientare le attenzioni degli educatori più agli adulti, e al contenimento delle loro preoccupazioni, che ai bisogni effettivi dei bambini. Ripensare a come accogliamo i bambini insieme ai loro genitori nei servizi costituisce in questo senso un'occasione per riprendere in mano i temi della relazione educativa, delle interazioni tra

pari, e dei nessi tra sicurezza, autonomia o interdipendenza studiandoli in contesti interculturali e riportando l'attenzione ai bambini, alle loro potenzialità e ai traguardi evolutivi.

Nel prossimo paragrafo proveremo ad ampliare la nostra riflessione avvicinandoci in modo microscopico alla variabilità culturale di stili e modelli educativi che oggi si osserva nei servizi.

### *Osservare le culture genitoriali nei rituali di passaggio*

Bianca (34 mesi), figlia di una coppia di origini moldave, entra in sezione da sola camminando mentre la mamma resta sulla soglia guardandola mentre va nella direzione opposta rispetto all'educatrice. La mamma le dice di salutare l'educatrice. La bambina si volta, allunga il braccio verso l'educatrice muovendo la mano in segno di saluto; poi guarda la mamma. Sta ferma. La mamma la guarda. Aspetta qualche secondo, in piedi sulla soglia, rivolta verso la figlia; poi volta il capo e lo sguardo, saluta l'educatrice e va.

Poco dopo, nella stessa sezione arriva Patrick (30 mesi), figlio di genitori nati nelle filippine, che si ferma sulla porta insieme alla mamma. La mamma lo spinge da dietro con le sue gambe, mentre con la mano gli accarezza la pancia spingendolo verso l'educatrice. Lui entra in sezione, sembra incerto, poi si dirige verso l'educatrice che, seduta, lo abbraccia dal dietro e lo gira verso la mamma. La mamma lo guarda restando in piedi sulla porta. L'educatrice e il bambino la salutano da lontano, lei ricambia e va.

Da ultimo arriva Loris (32 mesi), un bambino figlio di genitori italiani, che entra in sezione in braccio alla sua mamma, la quale si ferma di fronte all'educatrice (seduta vicino all'ingresso) che si alza in piedi mentre protende le braccia verso il bambino. Mentre Loris passa dalle braccia materne a quelle dell'educatrice, la mamma dà all'educatrice un peluche giallo. Loris, restando in braccio all'educatrice, prende il peluche e ruota il capo verso la mamma protendendosi leggermente con il busto verso di lei. Lei aspetta un po', lo bacia e esce. (Cescato, 2012).

Come Bianca, Patrick e Loris, tutti i giorni bambini e genitori mettono in scena al momento dell'ingresso e dell'uscita i loro «rituali di interazione» che, come direbbe Goffman (1969, 1971), spesso sono il prosieguo e l'eco di comportamenti già iniziati prima del vero e proprio passaggio (in famiglia, o al nido durante il giorno). Si tratta di pratiche di esplorazione, di contatto, di avvicinamento o di presa di distanza tra adulti e bambini che spesso scorrono sotto i nostri occhi nel rapido fluire della scena educativa, ma che richiedono che si sviluppino «un'etologia del-

le interazioni» (Goffman, 1971, p. 2) per essere non solo viste, ma anche descritte, nominate e successivamente discusse anche con i protagonisti stessi. Uno dei presupposti dell'etnometodologia è che la drammaturgia sociale che sostiene la messa in scena quotidiana di comportamenti e riti costituisca una trama per nulla scontata che, se osservata in modo sistematico, ci informa sulla natura e sulle culture delle relazioni, nonché sulle regole interne dell'interazione stessa. Il rituale ordinario (o ritenuto tale dal senso comune) sembra così da un lato conoscibile nello studio dell'esperienza interattiva, dall'altro plastico, dinamico, suscettibile di modifiche e trasformazioni legate al contesto in cui le interazioni hanno luogo. Pedagogicamente occuparsi di questi rituali di margine o di passaggio (Van Gennep, 1909) significa osservare i cambiamenti di ruolo, di status, di stile interattivo che si attivano, occupandosi nel contempo delle aspettative e delle rappresentazioni degli adulti coinvolti, nonché dei processi di decostruzione e ricostruzione delle configurazioni interattive che caratterizzano questo evento critico in chiave evolutiva. Significa anche occuparsi dello specifico educativo del cambiamento, delle discontinuità che lo rendono tale occupandosi di tutti i micro-scambi che ne costituiscono l'ossatura in termini evolutivi, culturali e sistemici.

In questa prospettiva, gli ingressi di Bianca, Patrick e Loris sopra descritti, oltre ad essere tre esempi tra i tanti che quotidianamente scorrono sotto i nostri occhi nei servizi, costituiscono degli osservatori privilegiati per vedere la genitorialità in azione, le pedagogie o culture familiari e i relativi comportamenti di esplorazione, socializzazione e autonomia dei bambini; tutti e tre possono essere considerati esemplificativi della quotidianità, dunque «normali o attesi» oppure, laddove se ne evidenziano gli elementi di sorpresa, possono dare adito a considerazioni intrinseche di giudizio. In essi possiamo riconoscere elementi di familiarità o somiglianza, ma anche tratti di differenza e discontinuità culturali. Pensiamo ad esempio alla mamma di Patrick che, nell'esempio sopra riportato, «resta sulla soglia» quasi a marcare la linea di confine tra la responsabilità familiare e quella istituzionale, mentre la mamma di Loris entra al nido con il piccolo in braccio partecipando al passaggio e mediando a sua volta lo spazio della transizione con il corpo e un oggetto transizionale. La prima mamma, sulla soglia, potrebbe sembrare distaccata, disinteressata, delegante o viceversa rispettosa, attenta, discreta, mentre la seconda partecipa, presente, o viceversa meno sicura e a tratti ingombrante. Nel contempo potremmo anche osservare nei bambini comportamenti o gesti diversi: mentre Bianca entra negli spazi del nido (apparentemente) senza esitazioni, Patrick, spinto da dietro dalla mamma,

sembra più incerto nei suoi comportamenti pur lasciandosi guidare dalla spinta della mamma, e infine Loris vive la gradualità e la mediazione del passaggio stando a stretto contatto con la madre e vivendo un passaggio più partecipato. Sono tante le interpretazioni possibili che possono nascere dall'osservazione di un rituale come quello dell'ingresso dei piccoli al nido o alla scuola dell'infanzia, ma sono altrettante le possibilità che questa osservazione ci offre per aprire il dialogo con i genitori superando possibili irrigidimenti valoriali o stereotipie, producendo quelle che Geertz (1973) chiamerebbe «descrizioni dense» e dunque nutrite anche dei significati dei suoi protagonisti.

La dimensione multiculturale che caratterizza i nostri servizi crea così nuovi spazi per studiare i rituali di passaggio, da cui trarre indicazioni e criteri osservativi per riconoscere come cambiano (e come possono cambiare) le *forme* e le modalità della relazione in contesti plurali dal punto di vista culturale. Come ci ricorda Stern «l'interazione è la scena in cui si manifestano le rappresentazioni dei genitori» (1995, p. 65) e degli educatori. In questo caso si tratta di rappresentazioni culturalmente informate, legate a costrutti teorici quali l'autonomia, l'interdipendenza, la socializzazione, a loro volta legati a precisi orizzonti culturali e simbolici relativi alla cura, all'accudimento, e al ruolo dell'adulto nei primi anni di vita (Emiliani, 2002). Dietro le mosse comportamentali che ciascuno agisce in situazioni critiche, che più di altre evocano emozioni forti spesso latenti, ci sono i modelli e gli assunti che gli adulti hanno rispetto ai bambini e al loro sviluppo, ai loro ruoli, alle istituzioni, alla condivisione di responsabilità educative. Si tratta di modelli non statici ma in evoluzione e, per questo, particolarmente interessanti in prospettiva pedagogica.

Studi recenti di antropologia dell'educazione (Rogoff, 2003; LeVine, New, 2008) ci aiutano a riflettere su questi aspetti, proponendo di osservare le «miniature etnografiche» che caratterizzano i nostri servizi in termini intra- e inter-culturali, dandoci delle indicazioni teoriche per capire che cosa succede oggi nell'incontro con la diversità e dandoci degli spunti per individuare criteri coerenti per l'azione educativa. Tali studi ci dicono, ad esempio, come suggerisce nei suoi lavori Barbara Rogoff (1990, 2003), che i genitori di ogni parte del mondo, mentre attingono alle norme e ai valori della propria comunità deducendo da essi criteri per le azioni educative, sono esposti a possibili re-interpretazioni delle proprie norme educative grazie all'incontro con «altri adulti nelle comunità di vita dei propri figli» (Rogoff, 2003). Adulti e bambini partecipano dunque attivamente ai processi di re-interpretazione delle idee e delle pratiche educative introducendo nei contesti di vita dei piccoli nuovi

comportamenti e nuovi modelli che ampliano la gamma dei comportamenti possibili e nel contempo contrastano il rischio di proporre pratiche ingessate, immobili e stereotipate. Tutto questo genera, a catena, la possibilità di ristrutturare, rendere più duttile, a volte modificare le proprie azioni educative e le relative interpretazioni.

Il tema pedagogico interessante è come sostenere gli educatori affinché questi echi culturali non si trasformino in gabbie o limiti al riconoscimento e alla comprensione dell'altro (Cambi, 2001). Sapersi aprire alla variabilità culturale dei modi di allevare o far crescere i bambini facendo spazio a queste specificità anche nei servizi per l'infanzia, pur nella certezza di condividere sullo sfondo alcuni universali educativi, è una competenza che va sostenuta negli educatori che oggi si trovano a dover mediare tra modelli educativi e relazionali sovente diversificati tra loro e non sempre congruenti con quelli veicolati, spesso in modo tacito, dalle istituzioni. Formuliamo l'ipotesi che una postura da «etnografi» immersi nello sforzo della comprensione dell'altro, a partire dalla consapevolezza della parzialità della propria interpretazione, sia una possibile strada che, come da tempo hanno messo a fuoco le riflessioni teoriche maturate nell'ambito degli studi di pedagogia interculturale, apre la via all'incontro e al dialogo, incoraggiando modelli pedagogici di rilettura dei rituali di interazione attraverso l'osservazione e l'incontro con altri modelli di *essere con* ora giocati più sul contatto corporeo, ora sulla mediazione linguistica, ora su sguardi e contatti espressi con modalità non verbali. L'osservazione dei rituali di interazione può dunque rivelarsi un'occasione preziosa per iniziare a chiederci se la nostra pedagogia dell'accoglienza sia comprensibile, o se – come ha detto un'educatrice in una recente esperienza di ricerca legata ai momenti di transizione al nido (Cescato, 2012) – le modalità di accoglienza e passaggio «[...] Non so più se siano pratiche legate a un modello ancora valido [...]» per rispondere ai bisogni e alle competenze di autonomia, interdipendenza, socialità dei bambini e degli adulti oggi. Dati emersi da ricerche internazionali recenti ci fanno vedere le potenzialità, in termini di relazione e benessere, di un'accoglienza fondata sui criteri della gradualità, ma ci mostrano anche i limiti, talvolta gli eccessi educativi di questa estensione nel tempo e nello spazio. A volte quella ritualità che in origine è nata come forma di ingresso dolce e partecipato rischia, soprattutto per i bambini più grandi che hanno già vissuto esperienze di socializzazione extra familiari, di essere trasformata in un rituale irrigidito e non sempre in linea con i bisogni e le competenze dei bambini; talora assistiamo piuttosto a vere e proprie meccanizzazioni del

rito, non sempre discusse nelle loro pedagogie implicite con i genitori, e questo non sembra favorire né gli adulti, né i bambini, né a volte gli educatori stessi.

Ci fanno da specchio, in queste riflessioni, le considerazioni di alcuni genitori immigrati che, ascoltati nel corso di ricerche recenti condotte nelle scuole dell'infanzia in Italia e in altri paesi, dicono di apprezzare molto la centratura sulla relazione e sulla dimensione sociale tra pari e l'approccio inclusivo della pedagogia dell'infanzia italiano (Mantovani, 2007), ma intravedono forse un *eccesso* di *protezione* nel nostro modo di accogliere, mediare, sostenere transizioni lunghe, dialogate, centrate sulla gradualità a scapito di quella che più di un genitore ha definito come una non sufficiente centratura sulla dimensione dell'indipendenza e dell'autonomia. L'incontro e la relazione con famiglie che fanno riferimento a universi linguistici e culturali diversi dai nostri ci provoca e ci sfida a re-interrogare termini ed espressioni a volte facilmente proclamati/predicati nel discorso educativo pubblico: inserimento, partecipazione, relazione. Che cosa significano oggi? In che modo e in che misura possiamo chiedere a genitori che in molti casi non sono nelle condizioni (linguistiche, culturali, valoriali, ma anche economiche e professionali) per essere presenti nel contesto educativo di essere attivi, propositivi, comunicativi e dunque partecipi alla vita del servizio? Siamo così sicuri di condividere il significato che attribuiamo al termine «partecipazione»? E come ne discutiamo con i genitori? Siamo sicuri di non confondere la collaborazione pratica o la presenza prolungata nel tempo dei genitori nel servizio con le dimensioni più profonde legate ai significati della co-educazione? Queste e altre domande meritano risposte fondate sulla ricerca, riducendo così lo iato che oggi si avverte in alcune situazioni tra impressioni di incertezza o disorientamento educativo di fronte alla variabilità culturale delle famiglie e proposta di un progetto educativo fondato su criteri pedagogici discussi e condivisi in una prospettiva interculturale.

### *Per concludere*

Non si tratta di abbandonare le logiche pedagogiche della gradualità o della relazione con le famiglie, né tanto meno di pensare che, da adesso in poi, i bambini e le bambine possano entrare nei servizi senza alcuna mediazione pedagogica o transizione. Non è questo il punto, né si intende qui proporre un cambio radicale di direzione negando i traguardi pe-

dagogici raggiunti in anni di proposte educative di qualità come quelle che oggi osserviamo nei nidi e nelle scuole dell'infanzia italiani. Si tratta piuttosto di incoraggiare l'assunzione di una prospettiva pedagogica critica orientata a riprendere in mano il senso e i significati di queste pratiche creando spazi di rivisitazione e di rinnovamento dei nostri modelli pedagogici a partire dall'osservazione dei nuovi bisogni e competenze dei bambini e delle loro famiglie.

Sappiamo bene tra l'altro che trattandosi di questioni educative, siamo di fronte a un problema di equilibrio e di equilibri, non facili né da nominare, né da gestire. Tra i tanti aspetti, evidente è il bisogno di equilibrio tra la tradizione pedagogica dei nidi e delle scuole (centrata sulla relazione e sulla costruzione di reti), che vogliamo preservare perché rappresenta un patrimonio culturale e una risorsa educativa da valorizzare, e le spinte che vengono dalle trasformazioni storiche, sociali, culturali che interessano oggi le famiglie e le *nuove* culture educative (familiari o professionali). Da più parti viene riconosciuta la necessità di valorizzare la professionalità consolidata delle educatrici e degli educatori che hanno partecipato attivamente alla diffusione e al consolidamento di queste pratiche, e al contempo il bisogno di creare spazio per le educatrici nuove, che oggi entrano nei contesti senza aver vissuto gli anni della loro fondazione e dunque fatalmente interpreti più incerte (il che può essere una risorsa) della cultura educativa in essi veicolata. Non da ultimo ci troviamo di fronte al bisogno di far convivere tradizioni e immagini culturali di un certo tipo (come l'immagine di famiglia nucleare) con la presenza di nuove famiglie e di genitori che hanno alle spalle riferimenti culturali, educativi, valoriali, linguistici diversi e che introducono nei nostri contesti di sviluppo immagini di infanzia spesso diverse tra loro. La ricerca di questi non facili equilibri può portare a due possibili reazioni: da un lato può dominare l'ansia, la percezione di stare su un crinale, timorosi di fare la mossa sbagliata, di precipitare da una parte o dall'altra e dunque desiderosi di agganciarsi a comportamenti in parte ritualizzati e per questo rassicuranti; dall'altro lato il senso di vertigine o di insicurezza può essere spinto alla ricerca di nuove possibilità per vivere queste apparenti contraddizioni trasformandole in occasioni educative. I teorici della complessità ci invitano da tempo a esercitarsi a un pensare dialogico, più che dicotomico, che ci aiuti a vivere l'incertezza, evitando le «varianti disastrose del dualismo cartesiano» (Bateson, 1972, p. 344). Nei contesti per i piccoli possiamo esercitarsi a questo pensare dialogico, a nostra volta proponendoci come modelli educativi per i nostri bambini, partendo dalle situazioni che conosciamo bene e su

cui abbiamo tanto ragionato e investito in termini di ricerca, ripartendo dall'osservazione di quello che accade nell'*hic et nunc* della transizione dal contesto familiare a quello del nido o della scuola dell'infanzia e provando a vedere, nei primi approcci delle famiglie e dei bambini al servizio, le interazioni nelle loro dimensioni osservabili per poi animare nuove forme di dibattito pedagogico sui significati dell'accoglienza di tutti i bambini e le bambine oggi.

### *Bibliografia*

- Barbieri M.S., Angelini, D., Adorni, L. (1983): L'ingresso del bambino al nido: esiste un modo migliore? Osservazioni su madri, bambini, educatrici. In S. Mantovani, T. Musatti (a cura di): *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1976.
- Beebe B., Lachmann F.M. (2001): Co-costruire processi interni e relazioni. *Ricerca psicoanalitica*, XII, 2, pp. 119-160.
- Bove C. (2002): Separarsi e ritrovarsi al nido: strategie educative e interpretazioni culturali. In: L. Carli (a cura di): *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee e di ricerca e nuovi servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2004): *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*. Azzano San Paolo: Junior.
- Bove C., New R.S. (2009): Idee e pratiche di relazione scuola-famiglia. In: A. Fortunati, G. Tognetti (a cura di): *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*. Azzano San Paolo: Junior.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U. (2005): *Rendere umani gli esseri umani*. Trad. it. Trento: Erickson, 2010.
- Caccialupi M.G., Stame S. (1983): La separazione del bambino dal genitore: interazione e comunicazione tra adulti e bambino al momento dell'ingresso in asilo nido. In: S. Mantovani, T. Musatti, (a cura di): *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Cambi F. (2001): *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi F., Di Bari C., Scarsini D. (2012): *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito alla relazione di cura*. Milano: Apogeo
- Catarsi E. (2004): I genitori nell'asilo nido. In: E. Catarsi, A. Fortunati: *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E., Pourtois J.P. (a cura di) (2011): *Educazione familiare e servizi per l'infanzia. XIII Congresso Internazionale. Firenze 17-19 novembre 2010*, 2 voll. Firenze: Firenze University Press.

- Cescato S. (2012): *Bambini, genitori, educatori al nido d'infanzia. Un' esplorazione "micropedagogica" dei momenti di transizione*, tesi di dottorato in Scienze Umane, Università degli Studi di Milano-Bicocca, XXIV ciclo, a.a. 2011/2012, coord. O. Albanese, rel. C. Bove.
- Comotti S., Varin D. (1988): Il processo di ricongiungimento dopo la separazione diurna nel contesto dell'asilo nido. *Bambini*, 3, pp. 50-64
- Demetrio D. (1997): *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e in ricerca*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dusi P., Pati L. (a cura di) (2011): *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Desmet H., Pourtois J.P. (2009): Educare tra continuità e rottura. In: G. Tognetti, A. Fortunati, (a cura di): *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*. Azzano San Paolo: Junior.
- Emiliani F. (a cura di) (2002): *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Favaro G. (2006): A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale. In: G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti (a cura di): *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery A. (1999): *Il triangolo primario*. Trad. it. Milano: Cortina, 2000.
- Fortunati A. (1989): L'inserimento del bambino nel nido. Verso un approccio sistemico. *Bambini*, 6, pp. 1-7.
- Geertz C. (1973): *Interpretazione di culture*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1987.
- Goffman E. (1969): *Modelli di interazione*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1971.
- Goffman E. (1971): *Relazioni in pubblico*. Trad. it. Milano: Cortina, 2008.
- LeVine R., New R.S. (a cura di) (2008): *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione. Studi classici e contemporanei*. Trad. it. Milano: Cortina, 2009.
- Maltempi A. (1986): Il ricongiungimento tra bambini e genitori. In: T. Musatti, S. Mantovani (a cura di): *Stare insieme al nido*. Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani S. (2000): L'inserimento del bambino al nido tra storia, ricerca e dibattiti. In: S. Mantovani, L.R. Saitta, C. Bove: *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2007): Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque Paesi. *Educazione interculturale*, 5, 3, pp. 323-339.
- Mantovani S., Saitta R.L., Bove C. (2000): *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Marchesi F., Benedetti S., Emiliani F., (2002): L'asilo nido: un servizio per la prima infanzia. In F. Emiliani (a cura di): *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Milani P. (1995): La Famiglia: partner o cliente della scuola? *Difficoltà di Apprendimento*, 2, pp. 239-254.
- Milani P. (a cura di) (2008): *Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Molina P. (1994): L'inserimento. 1^ parte. *Bambini*, 6, pp. 20-23.

- Molina P. (1994): L'inserimento. 2<sup>a</sup> parte. *Bambini*, 7, pp. 24-28.
- Musatti T., Mantovani S. (1986): *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*. Bergamo: Juvenilia.
- New R.S., Mallory B., Mantovani S. (2000): Cultural images of children, parents, and teachers: Italian interpretations of home-school relations. *Early Education and Development*, 11, 5, pp. 597-616.
- Pati L. (2001): Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare. *La Famiglia*, 205, pp. 15-26.
- Ricci Sargentini M. (2012): I bamboccioni nascono all'asilo. Le follie dell'inserimento all'italiana. *Corriere della sera*, 12 settembre.
- Rogoff, B. (1990): *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Trad. it. Milano: Cortina, 2006.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Cortina, 2004.
- Schaffer H.R. (a cura di) (1977): *L'interazione madre-bambino, oltre la teoria dell'attaccamento*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 1984.
- Siegal, D. J. (1999): *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Trad. it. Milano: Cortina, 2001.
- Sirna Terranova C. (1997): *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano.
- Stern D.N. (1985): *Il mondo interpersonale del bambino*. Trad. it. Torino: Boringhieri 1987.
- Stern D.N. (1995): *La costellazione materna*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.
- Van Gennep A. (1909): *I riti di passaggio*. Trad. it. Torino: Universale Scientifica Boringhieri, 1981.
- Varin D., Riva Crungola C. (1996): Riunione genitore-bambino nell'asilo-nido e qualità dei legami oggettuali e di attaccamento. *Prospettive psicoanalitiche nel lavoro istituzionale*, 1, pp. 30-44.

### *Sitografia*

- I bamboccioni nascono all'asilo. Le follie dell'inserimento all'italiana*, <<http://27esimaora.corriere.it/articolo/i-bamboccioni-nascono-allasilo-le-follie-dellinserimento-allitaliana/>>.

