

Pratiche quotidiane e *professionalità* in azione: il ruolo degli educatori nei Centri per bambini e famiglie

*Chiara Bove*¹

Abstract

L'articolo presenta una riflessione sul ruolo e le rappresentazioni degli educatori nei Centri per bambini e famiglie in Italia a partire dall'analisi delle osservazioni e delle interviste condotte nei 40 servizi coinvolti nella ricerca *Insieme*. L'analisi evidenzia la variabilità/varietà di profili e competenze professionali dagli educatori che operano in questi contesti, la ricchezza e la complessità dell'agire educativo tra adulti e bambini insieme e anche una certa distanza fra i discorsi sul proprio ruolo e le pratiche osservate nei contesti coinvolti. Ricorrente è il bisogno di formazione e di nuove occasioni di riflessione e crescita professionale.

Parole chiave: professionalità, sostegno, formazione.

Abstract

This article describes how Italian educators operate in the Centers for Children and Families by discussing the analyses of the observations and the interviews conducted in a sample of 40 CBF involved in the project *Together*. First finding highlight the variety of profiles, attitudes, competences, level of professionalisms and practices of the educators involved in these centers, while give evidence of the increasing complexities of working with children and adults together and also show significant gaps between the 'discourse' of the educators on their role, and the practices observed. Emergent is the need of professional development and of innovative/new opportunities of professional growth.

Keywords: professionalism, support, professional development.

1. Premessa

Chi sono le figure professionali che lavorano nei centri per bambini e genitori oggi in Italia? Che cosa fanno quotidianamente con i bambini e le famiglie che frequentano questi contesti extra-familiari? Come parla-

¹ Professore Associato, Università di Milano-Bicocca.

no delle proprie pratiche quotidiane? Nella nostra ricerca abbiamo osservato diverse professionalità in azione nei 40 CBF visitati nelle tredici regioni italiane coinvolte (AA.VV., 2014) che rispecchiano la «pluralità significativa di esperienze» di servizi per bambini e famiglie offerte oggi in Italia (Cambi, Monini, 1998; 2008). In questo articolo descriveremo che cosa abbiamo visto e che cosa abbiamo ascoltato durante le interviste condotte con queste figure professionali allo scopo di aprire una riflessione sul ruolo e la professionalità degli educatori oggi.

Come ampiamente documentato nella letteratura di settore (Anolli, Mantovani, 1989; Mantovani, 2001, 2005; Musatti, 2005; AA.VV., 1999; 2003; Monini, Cambi, 2008) le figure professionali impegnate oggi in questi servizi – i cosiddetti «servizi integrativi per bambini e famiglie», definiti per la prima volta con la legge 285 del 1997, ri-denominati poi Centri per Bambini e Famiglie² – sono per la maggior parte donne e educatrici, vale a dire professioniste con una formazione di base simile a quella delle educatrici dei nidi o delle scuole dell'infanzia e in molti casi con alle spalle esperienze lavorative nei servizi per la prima infanzia³. Il sapere e la cultura dell'infanzia costruiti con le esperienze educative dei nidi italiani costituiscono dunque, nella maggior parte dei casi, il punto di partenza e in un certo senso lo sfondo teorico-culturale su cui si è andata costruendo l'identità professionale degli educatori impegnati oggi in questi servizi che si è via via declinata sul piano della prevenzione in un'ottica di accompagnamento, sostegno, supporto delle famiglie e della genitorialità (Andreoli, 2002). Nella fase iniziale – quando nacquero i primi Tempi per le Famiglie⁴ a Milano (Anolli, Mantovani, 1989) alla fine

² Useremo in questo articolo la denominazione Centri per bambini e famiglie (CBF) suggerita per questa tipologia di servizi dal Nomenclatore interregionale degli interventi dei servizi sociali (2009).

³ I dati riportati nel Rapporto Quantitativo pubblicato poi nel numero 20 dei quaderni GIFT di dicembre 2014 (cfr. AA.VV., 2014), mostrano come, dei 282 educatori che vi lavorano (su un totale di 423 CBF censiti in Italia) il 58,1% è in possesso di un diploma di scuola superiore di 5 anni, mentre più di un terzo (36,5%) possiede diplomi universitari di diversi livelli. Solo il 5,3% ha solo un diploma di scuola superiore di 3 anni (ivi, pp. 15-39).

⁴ Il primo Tempo per le Famiglie nasce a Milano nel 1986 all'interno dei servizi educativi del Comune di Milano (Anolli, Mantovani, 1989) sostenuto e finanziato, per sei anni, dalla Fondazione Bernard Van Leer che promuove progetti educativi e sociali a favore dell'infanzia. Da allora ne sono nati molti, radicati tra i servizi educativi pubblici della città. Nel 2005 se ne contavano 12 comunali, oltre a 6 in appalto a cooperative sociali. Oggi ce ne sono 9 e, nella nostra ricerca, ne abbiamo censiti 423 (AA.VV., 2014).

degli anni Ottanta e le prime Aree Bambini a Pistoia (Galardini, Giovannini, Musatti, 1993), seguiti poi dai centri di Ferrara (Andreoli, Cambi, Monini, 1996) e dagli Spazi Insieme di Roma nel 1998 (Musatti, 2000; Musatti, Picchio, 2005) – le educatrici erano infatti tutte professioniste provenienti dai nidi o dalle scuole dell’infanzia temporaneamente distaccate per operare in questi nuovi contesti. Negli Spazi Insieme di Roma, per esempio, il servizio veniva organizzato nei locali del nido nelle ore in cui non erano utilizzati e gli operatori erano le educatrici e ausiliarie che lavoravano normalmente al nido e che usavano alcune ore per questo lavoro (Musatti, Picchio, 2005). Nel Tempo per le Famiglie, a Milano, le educatrici erano operatrici dei nidi o delle scuole distaccate per un tempo definito e inserite in questo nuovo servizio – un luogo di gioco e di esplorazione per i piccoli, come lo descrive Susanna Mantovani (2005), e di incontro e aggregazione per gli adulti – nel quale poter fare un’esperienza di azione educativa e di riflessione su come entrare in contatto quotidianamente con genitori di bambini piccoli.

Si trattava di professioniste che si mettevano in gioco nell’ecologia complessa di questi nuovi spazi sociali, ri-declinando il proprio sapere e il proprio saper fare rispetto a un piano più preventivo che educativo in senso lato, e orientandosi a un’azione volta a creare occasioni di scambio, sostegno indiretto, mediazione, supporto alla genitorialità e alle famiglie. Lo scopo era offrire un sistema plurale e vario di offerte educative: occasioni di incontro, di confronto, di socializzazione diverse da quelle dei servizi tradizionali. Un luogo e uno spazio dove l’educatrice, dunque, favoriva la socializzazione spontanea tra adulti – nella maggior parte madri all’inizio – incrementando le possibilità di scambio, mutuo-aiuto, condivisione delle preoccupazioni e delle ansie legate alla crescita di un bambino piccolo e offrendo interventi centrati sulla *normalità* e sulle risorse (declinazione professionale ampiamente discussa in letteratura e, in particolare, rispetto al dibattito sull’educazione familiare e gli interventi di proattività: Milani, 2002; Pourtois, 1998).

Si trattava dunque di figure esperte, professioniste della *normalità*, impegnate a trasformare il sapere educativo maturato nei servizi per la prima infanzia in un sapere educativo-preventivo, non terapeutico o assistenziale⁵, funzionale a creare contesti informali di benessere e di socia-

⁵ La cultura professionale dei servizi per l’infanzia informa profondamente il profilo delle professioniste impegnate nei Centri per bambini e famiglie in Italia come, d’altra parte, la cultura professionale della Maison Verte, che nasce a Parigi alla fine degli anni

lizzazione tra bambini, tra adulti e tra adulti e bambini. Questa esperienza di passaggio dai servizi tradizionali alle nuove tipologie di servizio, anche se per un tempo limitato, «si rivelò nel tempo importante per coinvolgere nel nuovo servizio e nella sua filosofia di apertura ai genitori anche le educatrici delle scuole dell'infanzia che proprio in quegli anni cominciavano ad aprirsi e a sensibilizzarsi ai temi relativi all'accoglienza e al lavoro con le famiglie» (Mantovani, 2005, pp. 53-54). Un sapere dunque maturato all'interno di una prospettiva di pedagogia dell'infanzia più ampia rispetto alla pedagogia del nido e capace di mettere al centro la relazione tra genitori e bambini e un modello di intervento *debole*⁶, basato su un'azione educativa rivolta a creare le condizioni perché gli adulti presenti potessero sperimentare l'incontro con idee e modelli educativi diversi dai propri in una logica di *empowerment* (Mantovani, 2005). La connotazione educativa di questi servizi, pur nelle diverse declinazioni locali, si fonda sulla consapevolezza che per garantire 'infanzia di qualità' oggi sia necessario formare educatori che «entrano in punta di piedi» (Catarsi, 2002) per dare una certa continuità agli interventi educativi favorendo connessioni tra le esperienze che i bambini vivono nei diversi contesti a loro rivolti, preservando un tempo per i bambini (disteso, di qualità) tenendo insieme le varie esperienze con un approccio più vicino alla vita delle madri di quello di altre figure professionali (come medici, pediatri o altri professionisti).

Che cosa resta oggi di questi saperi ispiratori e quali *nuovi modi* di essere educatrici si stanno diffondendo nei centri da cui trarre spunto per consolidare professionalità sempre più competenti? Che cosa hanno in mente oggi le educatrici che lavorano in questi centri e come declinano la propria professionalità nella quotidianità? Quali i punti di forza e quali le debolezze su cui occorre richiamare il nostro impegno pedagogico?

I dati quantitativi raccolti nel corso della nostra ricerca confermano la presenza di educatori la cui professionalità è ancora oggi profondamente ancorata a quella degli altri servizi per l'infanzia: «da un lato, ciò testimo-

settanta (1979), influenzava la postura dei professionisti impegnati nei Lieux d'accueil enfants-parents diffusi in Francia con l'obiettivo di proporre contesti di prevenzione soprattutto in zone urbane connotate da situazioni di disagio socioculturale.

⁶ In quegli anni si avviò, contemporaneamente alla diffusione di queste esperienze innovative, anche un lavoro di formazione sistematico rivolto proprio alle figure professionali impegnate in questi servizi: vennero prodotti materiali per la formazione e molti professionisti furono formati alla relazione con adulti (genitori, nonni, altri adulti) e bambini insieme.

nia l'effettiva 'integrazione' dei Centri per bambini e famiglie nel sistema territoriale dei servizi, d'altro lato, tuttavia, può far temere un possibile allentamento dell'attenzione professionale attorno alle tematiche più specifiche di un servizio che non solo accoglie fisicamente bambini e adulti insieme, ma è strategicamente rivolto ai bisogni e alle richieste di entrambe le tipologie di utenti» (AA.VV., 2014, p. 35). Professionalità fortemente centrate sulla dimensione socio-relazionale, che operano dunque in servizi «permeabili alla vita quotidiana delle famiglie e della comunità», come ci ricorda Sandra Benedetti «che consente alle educatrici di stabilire una comunicazione prolungata con madri e padri che non ha paragoni in altri contesti di servizio» (Benedetti, Monini, Orsini, 2014, pp. 3-9).

Alla luce di queste considerazioni preliminari, nel prossimo paragrafo illustreremo che cosa abbiamo osservato nei servizi coinvolti nella nostra ricerca seguendo l'andamento di alcune giornate o aperture «tipo» individuate come osservatorio per la nostra analisi⁷.

2. *Professionalità «in azione»*

Il primo dato che emerge dall'analisi qualitativa dei Rapporti osservativi è la varietà e la variabilità di profili professionali degli educatori. Il ventaglio di azioni messe in campo dalle educatrici è ampio e diversamente declinato a seconda della pedagogia del servizio, della sua tradizione (la storia di ciascun centro), delle scelte organizzative, delle caratteristiche socioculturali dell'utenza, della formazione dell'educatrice, delle sue esperienze precedenti e delle caratteristiche locali, culturali, geografiche del servizio. Colpisce la variabilità osservata tra le pratiche sia all'interno di ciascun centro e tra le diverse figure professionali in esso impegnate (per la maggior parte educatrici, ma anche collaboratrici, volontari/e), sia tra i CBF a livello locale e regionale. Tuttavia, questa variabilità lascia intravedere una certa omogeneità di fondo o una cultura della pratica professionale comune che diventa visibile nelle azioni e nei comportamenti osservati.

⁷ Gli articoli che illustrano le analisi condotte nell'ambito della ricerca Insieme (Bove, in questo fascicolo; Di Giandomenico, in questo fascicolo; Braga, in questo fascicolo; Morgandi in questo fascicolo) fanno riferimento a un unico corpus di dati, pertanto nelle citazioni riportano le medesime sigle per identificare i CBF e i documenti citati. Ad esempio *A1.ro* oppure *A1.ie*: *A1* identifica il CBF, *ro* è la sigla per Rapporto osservativo; *ie* è la sigla per intervista alle educatrici.

Considerando il complesso dei nostri dati – osservazioni condotte nel corso di 40 visite in tredici regioni italiane – è legittimo chiedersi quanto le considerazioni che emergono dall'analisi siano rappresentative dei profili professionali effettivi delle educatrici/operatori impegnati in questi servizi. In altre parole, quanto rilevanti siano le considerazioni che proponiamo o quale peso abbiano dal momento che si basano su osservazioni di *una* giornata/apertura per servizio. È evidente che, pur considerando l'analisi delle pratiche un approccio particolarmente promettente perché permette di evidenziare i comportamenti quotidiani degli educatori a partire dalla ricostruzione narrativa delle loro azioni, vanno considerati i problemi di metodo che pone: ci si è interrogati ad esempio se trattare i dati in relazione al singolo centro, che potrebbe costituire uno studio di caso, oppure se considerarli in una prospettiva più ampia tentando di verificare il livello di somiglianza o differenza tra le scelte educative e le azioni/i comportamenti delle educatrici in ciascun centro.

Nella nostra ricerca abbiamo provato a collocarci in una posizione intermedia analizzando i comportamenti delle educatrici servizio per servizio, considerandoli cioè «casi specifici» rispetto allo spazio, all'andamento dell'apertura (la successione degli eventi), ai bambini, alle coppie adulto-bambino, agli adulti presenti (tate, nonne, babysitter), ai materiali di gioco, ma nel contempo abbiamo anche considerato ciascun caso come un esempio di per sé 'rappresentativo' di un insieme di casi (simili per storia, tradizione, origini, progetti pedagogici) partendo dalle narrazioni/descrizioni raccolte nei Rapporti osservativi. Abbiamo in questo modo osservato come in alcune situazioni esistano specificità tali tanto che la pratica dell'educatrice costituisce un caso a sé, mentre in altri esiste una più stretta vicinanza tra i modi, le pratiche, i linguaggi, gli atteggiamenti e gli orientamenti pedagogici.

Analizzando le diverse osservazioni è stato possibile tracciare alcuni ipotetici *profili* professionali, espressione di diversi stili/modi di essere educatrici che hanno guidato la nostra analisi:

- l'educatrice «regista», che prepara, gestisce e mette in scena in modo che tutto funzioni al meglio (è il caso dell'educatrice che allestisce gli spazi e i materiali affinché essi fungano da contenitori di esperienze buone di socializzazione tra pari: la sua azione è per lo più orientata a fare la regia, mediare, contenere, ascoltare);
- l'educatrice «animatrice» che propone, offre, stimola i bambini e gli adulti creando opportunità di gioco e di apprendimento specifiche (è il caso dell'educatrice che propone specifiche attività, laboratori, esperienze di gioco basate sul *fare* insieme e che si descrive come colei

- che deve cercare di essere sempre propositiva e stimolante);
- l'educatrice che «detta il ritmo, i tempi, le regole» e si preoccupa di fare in modo che gli utenti rispettino le regole del contesto assumendo una posizione semi-periferica;
 - l'educatrice che «accoglie», fa «la padrona di casa» e permette a adulti e bambini di sentirsi accolti e benvenuti sia come individui, sia come gruppo (è il caso dell'educatrice intenta a creare un clima di piacevolezza e benessere relazionale basato sull'accoglienza di tutti gli utenti);
 - l'educatrice «consulente» che ascolta, suggerisce, offre consigli in particolare agli adulti (è il caso dell'educatrice che offre il suo sapere e la sua esperienza per sostenere la costruzione di quel sapere genitoriale spesso esposto a fragilità).

Si tratta di profili che si sovrappongono e si intrecciano tra loro, sia all'interno di ciascun servizio, sia tra i servizi stessi, restituendo la complessità e l'intrinseca mutevolezza/flessibilità di un ruolo complesso, variegato, multilivello. Il carattere di molteplicità di azioni messe in campo è, in questo senso, un dato di fatto; ciò non toglie tuttavia – come già negli anni Ottanta rilevava Bertolini in una ricerca sui profili professionali degli educatori (Bertolini, 1984) – la possibilità di interpretare il ruolo degli educatori su uno sfondo unitario/comune pur declinato in diversi modi/azioni/compiti.

A seconda della filosofia del servizio, delle scelte pedagogico-organizzative (accesso, orari, gruppi), delle occasioni di formazione/supervisione offerte agli educatori, nonché delle caratteristiche degli utenti e del personale stesso – si pensi per esempio ai gruppi 0-1 o gruppi *bebé* (Paradiso, 1995a; 1995b; Musatti, Picchio, 2003; Morgandi, 2010) che fanno caso a sé stante o ai gruppi che hanno sviluppato una esperienza specifica con i genitori immigrati – prevale l'uno o l'altro modello/stile che diventa visibile attraverso alcune azioni: c'è chi lascia che i tempi e gli spazi siano auto-gestiti dagli utenti, assumendo una postura osservativo-periferica molto centrata sulla creazione di un'esperienza di genitorialità sociale; c'è chi invece adotta un ruolo più propositivo di azione, strutturazione, organizzazione per lo più orientato a offrire delle proposte per stare insieme; e chi invece sceglie una posizione intermedia alternando posture più o meno attive/o di attivazione degli utenti. Queste differenze, ciascuna fondata su diversi criteri metodologici e diverse rappresentazioni delle educatrici rispetto al proprio ruolo, diventano più visibili quando, per esempio, le educatrici sono chiamate a intervenire in situazioni di conflitto/contesa tra bambini, o quando i genitori chiedono

consigli, fanno domande, portano dubbi e durante le proposte di gioco/attività (Braga, in questo fascicolo). Talvolta le educatrici intervengono nei conflitti tra bambini, talvolta mediano, talvolta osservano e accompagnano i genitori a intervenire. Qualche volta rispondono e offrono consigli, talvolta ascoltano, ma nella maggior parte dei casi favoriscono la condivisione tra pari.

Questa variabilità, che riflette la natura di questi servizi di compresenza che sono naturalmente poco prevedibili, fluttuanti, eterogenei, non ci impedisce tuttavia di rilevare una modalità di essere educatrice riconoscibile e “costante” tra i centri a prescindere dalle specificità di ciascuno: si tratta di uno stile, più che di un profilo professionale, che ritorna nelle diverse osservazioni e che sembra accomunare il modo di lavorare nei CBF. Stile che richiama il noto approccio *non direttivo* di Lézine e che generalmente si traduce in un’azione di regia educativa – o di «tenuta globale del servizio» come ha detto un’educatrice intervistata – che comprende una gamma di comportamenti quali: un’azione di contenimento, supervisione, regia, basata sull’osservazione e il non intervento; un’azione di mediazione sociale rivolta a fare stare bene insieme adulti e bambini; un’azione di facilitazione, conduzione e sostegno alla creazione di gruppi di scambio, confronto e socializzazione tra adulti; un’azione rivolta a tenere insieme le coppie (adulto-bambino) e nel contempo a creare spazi o occasioni di reciproca autonomia (per i bambini e per i loro genitori) in spazi e tempi rassicuranti; un’azione finalizzata a sensibilizzare i bambini alle prime regole del vivere comune negli spazi pubblici dei servizi (condividere spazi e materiali, gestire contese o conflitti, riordinare ecc.); un’azione rivolta a sciogliere dubbi, tensioni, ambivalenze rispetto a che cosa implichi oggi essere genitore a partire dalla condivisione e dal confronto fra saperi (formali, informali/professionali, genitoriali, materni, paterni, altro); un’azione rivolta a predisporre e offrire spazi e materiali appositamente pensati per i bambini e gli adulti insieme (Morgandi, in questo fascicolo).

Sostanzialmente si tratterebbe di educatori presenti, ma poco interventisti nel gioco dei bambini, più inclini a osservare, affiancare, accompagnare, offrire “risorse o possibilità” piuttosto che dirigere le esperienze sociali e socio-educative nei centri (Demetrio, 1999). Si intravede quel modello di intervento *debole* orientato al sostegno educativo, non tanto rivolto a completare qualcosa di mancante, quanto piuttosto a potenziare, valorizzare, rinforzare le risorse esistenti attraverso la proposta di situazioni di vita comune costruite attorno ad alcuni momenti chiave che scandiscono il trascorrere del tempo e aiutano a creare un clima di ordine, prevedibilità e positività all’interno del servizio. Siamo in una

prospettiva di promozione delle risorse delle famiglie assunte quindi come soggetto e non destinatari passivi di servizi/interventi (Sità, 2005).

Prevale un atteggiamento educativo non intrusivo che fa leva sulle risorse e la valorizzazione delle potenzialità dell'altro attraverso la messa in campo di interventi indiretti sul comportamento dei bambini la cui responsabilità ultima è lasciata al genitore/adulto accompagnatore. Il tempo, l'organizzazione, la rapidità o la scansione delle proposte, la qualità delle esperienze, le posizioni degli utenti tutto è scandito da un approccio educativo basato sull'accoglienza, l'ascolto, la cura dei rituali e della riconoscibilità delle azioni, il benessere, l'esserci insieme in un tempo pensato per tutti.

È su questa modalità professionale che vale la pena soffermarsi essendo molto in linea con il modello originario proposto in questi centri nel quale gli adulti sono invitati a proporsi come figure interessate, disponibili, non intrusive: tuttavia, che cosa significhi esattamente agire un comportamento «non direttivo» al fine di creare situazioni di benessere sociale e relazionale oggi in contesti complessi da un punto di vista socioculturale – nei quali forme e stili di *parenting* diversi entrano in contatto tra loro con una rapidità e una mutevolezza difficili da interpretare – cambia a seconda delle situazioni osservate, assumendo significati anche molto diversi tra loro. Si pensi per esempio a come cambia il significato e l'interpretazione di un comportamento comunicativo di sostegno in situazioni interculturali: si tratta di situazioni nuove che richiedono riflessioni e consapevolezze specifiche su come declinare la propria intelligenza professionale cognitiva, relazionale, corporea per costruire buone relazioni interpersonali.

Talvolta la non direttività sconfina in un atteggiamento di estrema informalità (forse un'eccessiva confidenzialità che rende troppo sfumati i confini e i reciproci ruoli tra genitori e educatori); qualche volta fa leva sulle sensibilità dell'educatrice e sulle sue competenze e si traduce in un intervento o modello effettivamente debole e di sostegno-attivazione delle risorse altrui; altre volte si traduce in una situazione che attiva e valorizza, potenzia le risorse delle famiglie assumendo una modalità più propositiva/orientativa. Talvolta invece sembra giocare su piani confusi e non chiari al limite del non-intervento: rileggendo alcuni Rapporti osservativi ci siamo chieste chi e dove fosse l'educatrice quando alcune situazioni sembravano richiedere la sua presenza. Questo, se da un lato denota il clima di familiarità e di normalità – la *socialità diffusa* di cui abbiamo parlato sopra – dall'altro fa emergere la necessità di tratteggiare con maggior puntualità le azioni e i comportamenti educativi adeguati a luoghi di *apertura e di possibilità* come i servizi di compresenza. In altre

parole, ripensare a quali azioni dovrebbero mettere in campo gli educatori impegnati in questi contesti/luoghi di socialità diffusa – nei quali la pratica educativa si basa sulla partecipazione dell'educatore alla vita quotidiana – ci sembra un tema stimolante per arricchire l'offerta socio-educativa nei confronti delle famiglie che frequentano questi contesti.

3. Alcune sfide tra «buona socialità» e «prevenzione educativa»

Nella estrema frammentarietà di pratiche e di azioni socio-educative messe in campo dalle educatrici osservate colpisce il clima sociale: le visite hanno consentito di cogliere sempre situazioni di piacevolezza nelle quali il clima era, al di là delle diversità, sempre positivo. Un “tempo disteso” per stare bene insieme: ovunque gli educatori, aiutati in qualche caso da collaboratori e/o volontari, agiscono una professionalità profondamente agganciata all'accoglienza e al benessere dei bambini insieme ai loro genitori o adulti accompagnatori, promuovendo senza forzature il coinvolgimento anche di chi si pone in disparte. Le azioni messe in atto sono quasi sempre orientate a proteggere la qualità del tempo trascorso insieme: se stiamo bene, sembrano dire le educatrici parlando degli utenti, possiamo cogliere in questa dimensione sociale la sua eco relazionale, di condivisione, di senso di appartenenza a una comunità, di recupero della «capacità di pensare e di decidere sui bambini» (Mantovani, Andreoli, Cambi, Di Pasquale, Maselli, Monini, 2001). Questo vale per i genitori (madri, padri) ma anche per altre figure familiari utenti del servizio oggi molto presenti (nonni, nonne, altri parenti) o babysitter.

Non essendo luoghi rivolti alla custodia dei piccoli in assenza dei genitori, la motivazione dell'adulto a stare nel servizio con il proprio bambino è determinante la scelta della frequenza. La possibilità di incontrarsi con altri adulti che condividono le medesime preoccupazioni legate alla crescita e allo sviluppo dei bambini nelle prime età, l'occasione di vedere altri modelli educativi in azione e di sperimentare esperienze di contatto sociale con adulti e bambini del quartiere, la certezza di poter essere se stessi senza essere giudicati, l'uscita dall'isolamento sociale, la curiosità di avviare pratiche di confronto con i saperi professionali mettendo in rete i propri e gli altrui «saperi della quotidianità» sono le motivazioni più ricorrenti della frequenza delle famiglie.

La cifra dell'accoglienza è dunque, al pari del clima sociale, una costante tra le pratiche osservate: ovunque le educatrici sono orientate a dare il benvenuto o ben-ritrovato alle coppie di adulti e bambini in ar-

rivo, a favorire la continuità e il contatto o permeabilità tra i contesti, a dedicare loro un tempo – che spesso coincide con un breve saluto, il richiamo alle esperienze familiari appena concluse, il ricordo di ciò che si è fatto la volta scorsa e l'ascolto dei contenuti introdotti dall'adulto familiare ecc. – per effettuare una transizione graduale dallo spazio domestico/privato allo spazio pubblico del servizio e progressivamente rivolte ad accompagnare la coppia nello spazio sociale del servizio. La stessa centratura sulla coppia si osserva mediamente al momento del saluto, quando le coppie di adulti e bambini si preparano a lasciare il servizio: anche in questi momenti si osservano comportamenti esplicitamente rivolti ad accompagnare ciascuna coppia a congedarsi il più serenamente possibile dal contesto sociale del servizio per il ritorno allo spazio privato delle relazioni familiari. Nel complesso si tratta di rituali che marciano l'ingresso e l'uscita delle coppie adulto-bambino, che in un certo senso riflettono la cultura dell'accoglienza che si è sviluppata nei servizi tradizionali, in un tempo nel quale si tratta di far fare «un'esperienza positiva come genitori sperimentando sentimenti di benessere ed efficacia personale» (Musatti, 2005, p. 43; Guerra, 2002).

Si tratta di uno stile riconoscibile, consolidato, anche se a volte è parso fin eccessivo date le circostanze dei centri nei quali non si agisce alcuna separazione dalle figure genitoriali se non per tempi brevi e in spazi generalmente condivisi. Talvolta è sembrata una eco in un certo senso estrema della pedagogia dell'accoglienza e dell'inserimento su cui si sono costruite competenze relazionali anche molto sofisticate ma che, agite in centri nei quali i genitori condividono il tempo educativo con i bambini, sembrano in alcuni casi fuori luogo o contraddittorie rispetto alle finalità del centro. Meno comune è il lavoro sulla valorizzazione delle autonomie e competenze dei bambini che, sempre più spesso, vivono le prime esperienze di separazione dalle proprie figure di riferimento già prima di accedere a questi centri.

Anche l'azione di secondo livello rivolta specificamente a offrire un «*modello educativo*» a genitori con bambini piccoli rinnovandolo alla luce delle sfide recenti sembra in qualche caso meno visibile: alcune osservazioni lasciano intravedere circostanze di piacevolezza relazionale nel corso delle quali, tuttavia, sarebbero stati possibili interventi più puntuali di effettivo sostegno alla genitorialità e di promozione delle prime autonomie dei bambini che non si sono visti. In altri casi invece le osservazioni restituiscono interventi di grande efficacia educativa e promozione/valorizzazione delle risorse genitoriali, così come interventi adeguati a sostenere l'esplorazione, il gioco, la socializzazione tra pari.

Comune è una tendenza a perpetuare stili consolidati – e che in un certo senso fanno parte dell'identità stessa di questi servizi – e forse a non rischiare la messa in campo di proposte nuove, diversificate, aggiornate rispetto ai materiali, gli spazi (Morgandi, in questo fascicolo), le offerte di esplorazione-apprendimento, le autonomie, i bisogni degli utenti, i temi discussi nei gruppi di parola (Braga, in questo fascicolo).

In quasi tutti i CBF visitati emerge la costruzione di un andamento tipo attorno ad alcune regole-rituali che permettono all'adulto di farsi garante del clima socio-relazionale basato sulla fiducia. Le regole dello stare insieme sono nominate, ricordate, richiamate frequentemente dalle educatrici che sembrano costruire attorno a questi rituali la qualità dell'offerta educativa. Il valore educativo delle routine emerge dall'analisi delle osservazioni richiamando quella tradizione pedagogica molto centrata sulla cura dei rituali della vita quotidiana tipica della tradizione o cultura dell'infanzia dei servizi tradizionali in Italia (Goldschmied, Jackson, 1994, trad. it. 1996; Emiliani, 2002).

Il caso della merenda, che abbiamo definito uno spartiacque tipico delle esperienze nei CBF (Braga, in questo fascicolo), è esemplificativo in questo senso: si va da un'informalità molto agganciata a uno stile conviviale reso possibile dal clima sociale e dalla conoscenza reciproca degli utenti («il tavolo è allestito e pronto per tutta la durata dell'apertura, e i bambini e gli adulti vanno e vengono e si servono autonomamente»), a un'informalità più orchestrata in vista di una trasmissione o partecipazione dei bambini alle regole del vivere comune («i bambini sono seduti intorno al tavolo e l'educatrice offre la merenda, chiede che cosa vogliono, ricorda alcune regole mentre i genitori sono dietro le seggioline») o a un'informalità intermedia tra auto-gestione e regia dell'educatrice («i bambini si servono autonomamente, e vanno e vengono, la sola regola è quella di non portare in giro i biscotti»).

L'elemento critico è il giusto equilibrio, la possibilità di non irrigidire pratiche che rischiano di risultare sbilanciate rispetto ai bisogni dei bambini. L'analisi dei dati osservativi lascia intravedere una certa variabilità rispetto alla *flessibilità* che, come è noto, è uno dei criteri di base su cui si è costruita e si è progressivamente consolidata la professionalità di chi lavora in questi servizi. Le visite restituiscono situazioni più rigide, a volte irrigidite e rese automatiche quando le educatrici tendono a proporre situazioni molto piegate sul modello di servizio tradizionale, ma anche situazioni di maggior flessibilità nei tempi e nei modi dello stare insieme, più differenziate in base ai bisogni. Spesso abbiamo osservato due educatrici con due ruoli diversi, complementari e agiti sinergicamente; qual-

che volta educatrici con ruoli meno facili da distinguere o individuare (a volte l'educatrice si perde nell'analisi dei nostri Rapporti osservativi), meno fluidi e non sempre così coerenti tra loro. In qualche caso l'educatrice è una e condivide il lavoro con alcuni volontari/assistenti. Saper essere flessibili, pur non perdendo la consapevolezza di dover porre dei limiti quando sono necessari, resta comunque un tratto centrale per la competenza di queste figure professionali che, altrimenti, risulterebbe contraddittoria rispetto alle finalità dei centri stessi. Dall'analisi condotta fin qui emerge come la comunità di bambini e famiglie che partecipa alle esperienze proposte in questi centri sia un luogo di *sintesi* nel quale affrontare e modulare diverse azioni educative possibili. L'intenzionalità condivisa tra educatrici è dunque oggi più che mai una componente essenziale per promuovere la qualità dell'azione professionale tra responsabilità (proprie e altrui), partecipazione, progettualità.

I contesti cambiano, diventano più complessi, accolgono diverse genitorialità in azione, si aprono a modelli e modi di pensare all'educazione e allo sviluppo diversamente declinati a seconda dei contesti culturali di provenienza e diventano osservatori e laboratori naturali di molti modi di *stare* con un bambino piccolo, di fare e sentirsi comunità e di pensare alla sua educazione (Rogoff, 2003). Ragionare su come affinare e migliorare l'intervento educativo, perché non si irrigidisca attorno a posture consolidate o a modelli di genitorialità statici, che forse in alcuni casi non sono più adeguati ai bisogni dei bambini e delle loro famiglie, è dunque centrale per aggiornare le competenze di chi è impegnato in questi contesti nei quali il raggiungimento di un livello sufficiente di *equilibrio* tra continuità e innovazione – e tra le azioni rivolte ai diversi utenti presenti in un'ottica di inclusione – richiede costanti riflessioni, lavoro di équipe, supervisione, assunzioni di responsabilità, aggiornamenti/formazione. L'apprendimento dall'esperienza, la predisposizione all'indagine, la capacità di incuriosirsi di fronte a ogni bambino/adulto accompagnatore, il lavoro sulle proprie rappresentazioni/immagini di famiglia/e, l'osservazione, sono dunque elementi fondanti per la messa in campo di azioni pensate per creare ambienti di esperienza comune e inclusione sociale.

4. *Le parole delle educatrici*

Oltre alle osservazioni, nella nostra ricerca abbiamo intervistato le educatrici di tutti i CBF visitati. Ascoltare che cosa dicono le educatrici ci è parso di particolare interesse per riflettere sul comportamento edu-

cativo in questi servizi così complessi e particolari e per avviare un lavoro di analisi delle pratiche intrecciato all'analisi delle rappresentazioni dei protagonisti stessi sulle proprie pratiche. In questo paragrafo proponiamo una sintesi di alcuni temi emersi dall'analisi delle interviste, in particolare riguardo alle idee che le educatrici hanno del proprio ruolo, delle famiglie e dei propri bisogni di formazione.

Come per l'analisi delle pratiche, anche l'analisi delle interviste ci restituisce un quadro relativamente frammentato ponendoci di fronte a un repertorio complesso di modelli o culture professionali – modi di «dire la pratica» (Mortari, 2010) – veicolati dalle singole educatrici, ma anche in un certo senso coerente con quanto osservato e descritto nei paragrafi precedenti. Le educatrici descrivono il proprio ruolo usando dei verbi che richiamano le osservazioni sopra discusse: accogliere, sostenere, ascoltare, animare, mediare, stimolare, facilitare, fare la regia. Il modello del sostegno e dell'educatrice che media senza intervenire troppo sembra dominare le immagini raccolte tramite intervista. Tutte le educatrici hanno infatti parlato di un ruolo che il più delle volte si gioca nel sostegno dei bambini e degli adulti, con il fine di offrire ai piccoli un contesto dove essere visti, ascoltati, stimolati, dando nel contempo spazio agli adulti per rafforzare la propria esperienza genitoriale. Il sostegno va di pari passo con la cultura professionale dell'osservazione che da sempre costituisce uno sfondo e un'impalcatura metodologica centrale per la formazione degli educatori. La nostra professionalità, sembrano dire in molte, si basa sull'osservazione dei bambini e degli adulti insieme:

«Osservo i bambini e li lascio tranquilli a esplorare l'ambiente. Cerco un rapporto con le mamme per far capire loro che noi qui le vogliamo; secondo me, quando una mamma si trova bene anche il bambino [...] parto dall'adulto e, piano piano, comincio ad avvicinarmi al bambino. Quando per esempio c'è una situazione di conflitto tra un bambino e l'altro, e la mamma non sa come reagire, allora magari intervengo io. Oppure quando c'è un bambino che non sa che cosa fare, che gira senza giochi, allora magari mi fermo un attimino con lui. Lo stesso con una mamma seduta da sola: cerco di parlare con lei. Queste sono un po' le mie strategie per fare in modo che ogni persona si senta bene» (E11.1e).

Mentre da un lato le riflessioni delle educatrici restituiscono unanimemente i modelli sottostanti i profili di azione osservati, riflettendo quella cultura professionale che ha fatto in un certo senso la storia di questi servizi in Italia e che ne ha accompagnato la progressiva disseminazione, dall'altro lato l'occasione dell'intervista ha permesso alle educatrici di mettere in parola le diverse complessità di un ruolo socio-educativo

sfumato, variegato, complesso andando in un certo senso oltre una certa consuetudine nel descrivere il proprio ruolo. Il dichiarato pare in molti casi andare addirittura oltre le pratiche osservate quasi fosse più facile parlare e descrivere questo ruolo piuttosto che agirlo quotidianamente nei centri. Raccontando le proprie pratiche, molte educatrici hanno rievocato le ragioni che le hanno portate ad avvicinarsi a questi centri: in molti casi, la scelta di impegnarsi nei CBF è legata al desiderio di aprirsi nuovi orizzonti dopo anni di esperienza al nido o alla scuola dell'infanzia, motivazioni di crescita-sfida personale, interesse a lavorare con gli adulti e non solo con i bambini. Non mancano educatrici che lavorano nei CBF per ragioni diverse, tra cui motivazioni legate alla salute o motivi familiari.

La prima immagine che emerge dall'analisi delle interviste ci riporta la complessità di una pratica professionale opaca e dai confini difficilmente tratteggiabili, forse la stessa opacità e frammentarietà che abbiamo descritto sopra parlando delle pratiche e che ci ha impedito di proporre una descrizione univoca e omogenea delle azioni quotidiane delle educatrici. Si tratta di una professionalità, sembrano dirci le educatrici, particolarmente *esposta*.

«Il nostro ruolo è complesso», afferma un'educatrice, «sei in uno stato di sospensione e devi camminare in punta di piedi, io mai come quest'anno l'ho sperimentato: loro mi avevano avvisato, nel nido ti permetti di essere più diretto» (E5.ie). Lavoriamo in una «terra di mezzo» e dobbiamo «entrare in punta di piedi» (E2.ie).

La percezione è di una figura professionale *esposta* agli occhi di altri, laddove questi altri sono i diversi adulti che transitano nello spazio del servizio insieme ai bambini. L'essere viste e osservate da altri adulti genera un senso di vulnerabilità, quell'essere al centro di altri sguardi che può mettere in difficoltà: si tratta di una condizione peraltro schiacciata in un arco di tempo limitato che richiede azioni educative precise e nel contempo diluite in un tempo che non può essere concepito se non sul lungo periodo. La strutturazione delle aperture attorno ad alcuni eventi o rituali comuni funziona da contenitore-educativo delle esperienze degli utenti e consente all'educatrice presente di gestire il tempo a disposizione, che è naturalmente poco, senza dispersione.

«Al nido» spiega un'educatrice intervistata «il genitore lo vedi poco e ha bisogno di quantizzare quello che dici al bambino, invece qui no, le cose vengono diluite nel tempo e tu sai di avere davanti un anno di lavoro [...] e quindi ti dai

dei tempi più lunghi per misurarti col genitore, per parlare con lui, per aiutarlo se te lo chiede, altrimenti stai fuori e osservi. Facciamo un grande lavoro di osservazione» (E5.ie).

Chiara è la consapevolezza della complessità socioculturale del contesto dei CBF in cui l'educatrice ha un ventaglio molto ampio di possibili azioni e un tempo dilatato rispetto alla successione di eventi che caratterizza i servizi tradizionali, oltre a un osservatorio particolare sulla genitorialità, l'infanzia, le famiglie.

Le metafore per descrivere le rappresentazioni che le educatrici hanno dei centri e del proprio ruolo sono molte: i CBF sono, come ha detto un'educatrice intervistata, «una finestra sul mondo». E mentre da questa finestra vedi il mondo, attraverso la stessa finestra sei guardata. «È una bella palestra» afferma un'educatrice «una sorta di trampolino di lancio», «una vetrina!».

Siamo di fronte a un'immagine che ben restituisce la complessità dell'ecologia sociale-relazionale di questi servizi e che evidenzia un profilo professionale soggetto alle diverse identità genitoriali che vi transitano. Le educatrici sono consapevoli della delicatezza socioculturale di questi centri nei quali genitori di diverse provenienze (sociali, culturali, linguistiche, religiose) si incontrano spesso per la prima volta per uscire da condizioni di solitudine o isolamento (si pensi alla vita delle famiglie con bambini piccoli nei grandi centri urbani), per fare esperienze di socialità oltre la rete familiare, per far socializzare i propri figli, per necessità di confronto con altri. Alcune famiglie, in particolare immigrate, scelgono di frequentare questi servizi per rispondere a un bisogno di contatto e di integrazione: «hanno bisogno di conoscere persone e essere assicurate»; «si aiutano nella comprensione della lingua»; «si rilassano, fanno due chiacchiere, socializzano» e «hanno voglia di parlare e tirare un sospiro di sollievo».

«È facile che ognuno esprima e viva questo posto come meglio crede [...] magari una mamma viene qui e si vuole godere il suo bambino, è facile che ognuno esprima e diventa un giudizio sui modelli diversi, anche per noi [educatrici] è faticoso vedere diversi modelli soprattutto all'inizio per me era difficile, il mio modello di mamma o di papà è questo, è un allenamento [a dire] 'aspetta, vediamo': la cultura, i vissuti, per me come educatrice è stato un allenamento sul non giudizio, perché se giudichi dall'altra parte le porte sono chiuse» (E5.ie).

«L'obiettivo primario per cui vengono è far socializzare i bambini [...] soprattutto le famiglie straniere che sentono il bisogno di far avvicinare il bambino alla lingua, e quindi di cominciare a inserirlo» (M1.ie).

È interessante ma non è facile, sottolineano le educatrici, osservare queste differenze senza giudicare: «siamo sempre sotto i riflettori» afferma un'educatrice «è un mettersi in gioco totale e accettare che ci sia l'altro che ti guarda» (N2.ie).

Questo doppio allenamento – a non giudicare quando vedi/osservi l'altro e a reggere lo sguardo dei genitori sempre presenti – esemplifica la complessità di contesto che richiede interventi molto raffinati: «I genitori si rendono conto che i loro problemi in realtà sono quelli di tutti» (M1.ro); «si creano situazioni di sostegno fra le mamme» (H2.ie); «fanno paragoni, osservano, confrontano stili e modalità, si pongono reciprocamente delle domande» (H2.ie). E noi, dicono le educatrici, abbiamo il compito di fargli vedere i bambini: «aiutarli a cogliere aspetti del bambino che forse non sempre riescono a vedere, offrendo loro la possibilità di osservare in maniera un po' diversa» (H1.ie).

Anche l'analisi delle interviste, come era accaduto per i Rapporti osservativi, ci restituisce un modo di descrivere le pratiche comuni, articolato attorno all'immagine di un'educatrice che sostiene, fa la regia, accoglie e media. Alcune educatrici hanno fatto riferimento quasi esclusivamente all'immagine di un professionista che *sostiene*, riflettendo quella cultura della professionalità che molto ha influenzato la nascita e lo sviluppo di questi servizi non solo in Italia: «non è tanto importante il consiglio che gli dai, ma il fatto che tirano fuori questa cosa e qualcuno li ascolta [...]» (A1.ie). E ancora: «il nostro lavoro è volto al sostegno della relazione parentale attraverso la condivisione tra le mamme e l'osservazione e, laddove richiesto, con interventi più mirati anche sulla coppia genitoriale» (H2.ie).

L'idea di essere professioniste dell'ascolto rappresenta una costante nell'analisi delle interviste: tramite l'ascolto, sembrano dire in molte pur senza soffermarsi poi su quali comportamenti denotino “effettivo ascolto”, si riesce ad avvicinarsi a tutte le famiglie, anche a quelle più resistenti o in difficoltà. Sembra quasi una parola d'ordine affermare che l'educatrice nei CBF ascolta, mentre è più raro individuare la descrizione dei comportamenti che rendono possibile agire l'ascolto nella quotidianità.

Altre hanno invece dato più peso al ruolo *attivo* dell'educatrice che propone, invita i bambini a fare qualcosa da soli (bere dal bicchiere, servirsi da soli durante la merenda, sporcarsi le mani durante l'attività, usare gli oggetti per fare i travasi, riordinare ecc.), aiuta la mamma a separarsi dai figli anche se temporaneamente, propone materiali, giochi, attività. Lo scopo è sempre quello di sostenere i genitori «a capire un pochino di più come si può stare con i propri bambini» (H1.ie).

L'analisi delle interviste lascia intravedere una centratura forte sull'adulto-genitore, prima che sul bambino; più rare sono le descrizioni del proprio ruolo rispetto ai bambini, mentre comune è l'idea che il proprio ruolo debba orientarsi ad agire un sostegno flessibile, discreto, aperto, qualche volta più diretto e propositivo, che non esclude naturalmente la proposta e l'offerta di giochi/materiali, basato sulla mediazione, capace di rispondere alle necessità che si presentano, senza preavviso, di volta in volta. Nel dichiarato le educatrici nominano tutti i livelli del proprio agire professionale: si tratta di un profilo che deve sapere essere un po' pronto a tutto, come ci ha ricordato un'educatrice, perché si tratta di uno spazio per i bambini, ma anche per gli adulti: «uno spazio un po' per tutti». Del resto è difficile descrivere il proprio ruolo che richiede un'azione su più livelli e non sorprende quella certa distanza che abbiamo rilevato tra il dichiarato (ciò che le educatrici hanno detto durante le interviste) e l'agito (quello che abbiamo osservato nelle visite).

La flessibilità è una *parola chiave* nelle rappresentazioni di ruolo delle educatrici: «siamo un po' camaleontiche» (L3.ie); «il nostro ruolo è molto elastico» (E2.ie); «dobbiamo captare quali sono i bisogni e le richieste delle famiglie e attivarci» (H1.ie).

«Il nostro ruolo? Noi cerchiamo di ascoltare un po' tutte le esigenze di chi si presenta. Qui le cose sono molto libere. Noi ci muoviamo ci alterniamo nelle stanze, cerchiamo di farli aggregare, o di proporgli delle cose che non hanno visto [...] le attività che proponiamo sono rivolte ai bambini, poi si aggrega anche la mamma e si diverte» (L3.ie).

Si tratta di un profilo di alta competenza relazionale che in parte è consolidato, in parte, come è facile aspettarsi, va rinforzato, sostenuto, in alcuni casi aggiornato. E di questo molte educatrici sono consapevoli:

«Lavorare in questo servizio richiede una professionalità diversa perché bisogna mantenere un certo rigore e tirare fuori altre competenze. È necessario prestare particolare attenzione a quello che dice un genitore perché te lo dice una mattina, e poi non lo vedi per due-tre mattine; devo avere le antenne più dritte anche nei confronti dei bambini, perché certe cose al nido le potevo capire in una settimana, qui ci vogliono quindici giorni» (H1.ie).

L'obiettivo è, suggerisce un'educatrice intervistata, trovare quella «giusta distanza» tra amicalità/familiarità e professionalità. «Non è facile» prosegue l'educatrice «da un lato c'è questo nostro desiderio di creare un ambiente familiare che può sembrare che allontani un po' dalla

professionalità dell'educatore, in realtà cerchiamo sempre di miscelare le due cose» (F1.ie). Chiara sembra essere la consapevolezza di agire un ruolo complesso che richiede, suggerisce un'educatrice, «persone capaci» che sappiano gestire bene questi intrecci tra sfere professionali e personali/amicali.

Accanto all'idea del sostegno, molto radicata nella storia professionale degli educatori impegnati in questi servizi da sempre orientati a comprendere e apprendere dalle famiglie (in una logica di ben-essere), emerge in qualche caso anche quella dell'educatrice *animatrice*: «accogliente», come ci ha suggerito un'educatrice, ma sempre «propositiva, stimolante» (L3.ie). Professionalità più consolidate e magari con molti anni di esperienza così affermano: «proponiamo delle attività, coinvolgendo di più i genitori, proprio perché possano sperimentarsi, per vedere che ci sono anche delle modalità educative diverse per rapportarsi con il proprio bambino» (M1.ie). Emerge come il ruolo educativo sia anche quello di offrirsi come modello: «le mamme osservano molto le educatrici mentre stanno con i bambini e dicono che, con loro, è come se vedessero un bambino diverso» (A5.ie).

Il tema dell'accoglienza, già emerso dall'analisi delle osservazioni, torna nelle parole di molte educatrici che così si esprimono: «L'accoglienza è uno dei nostri modi di far stare bene le persone» (E10.ie); «noi facciamo quello che possiamo per rendere accogliente il posto: ascolto, sorrisi, un caffè, un biscottino, una carezza al bambino e non siamo nonni, siamo persone estranee secondo me fa di questo un gran posto» (L4.ie); «qui c'è un'accoglienza profonda del bambino e della mamma. Non è un modo di fare. Le mamme lo sentono che è proprio una trasmissione del messaggio: sono contenta che tu sei qui. Ci sono, ci sono per te. Vi aiuto a stare insieme» (L2.ie). E ancora: «frequentano il servizio perché è bello, ci si sta bene, e loro hanno bisogno di stare con gli altri, di parlare, di stare bene» (H1.ie). Le parole chiave sono: ascolto, empatia, accoglienza, osservazione della relazione.

In un tempo come quello attuale, nel quale si fa fatica a trovare spazi di piacevolezza insieme ad altri adulti e ad altri bambini, con storie diverse, formazione e background diversi, non è poco. Ma c'è spazio per promuovere azioni sempre più sofisticate in un'ottica di promozione reale delle competenze dei bambini e delle bambine che forse sembrano in qualche caso soffocati dall'attenzione all'adulto. La genitorialità è il tema portante di questi servizi, ma forse oggi si intravedono i segnali di possibili evoluzioni, cambiamenti anche rispetto ai significati di sostegno, genitorialità, supporto affinché i bambini e le bambine – ai quali

è rivolta questa azione – non restino meno visti, meno osservati, meno conosciuti. Le educatrici sanno che uno dei loro compiti è fare in modo che i bambini siano visti, prima di tutto, dai loro genitori e sanno anche che il loro compito è proprio quello di porsi come «modelli». Va da sé pensare che lavorare sulle tipologie di modelli che vogliamo offrire alle famiglie oggi sia una direzione su cui ragionare e investire in termini di formazione: questa ci pare una prospettiva interessante per rinnovare i saperi e le pratiche rivolte a sostenere la genitorialità recuperando, insieme alle famiglie, la curiosità per i comportamenti dei bambini; come ha detto un'educatrice intervistata «quando giochi con un bambino, alla fine fai in modo che il genitore veda il suo bambino».

5. *Difficoltà e formazione*

Non senza sorpresa, quando abbiamo chiesto alle educatrici di parlarci delle famiglie sono emerse le difficoltà: far fronte alle trasformazioni socioculturali della vita familiare con bambini piccoli non è automatico, né scontato. Parlando delle famiglie, le educatrici esprimono le loro difficoltà e disagi di fronte a una genitorialità «vulnerabile»: le famiglie sono spesso descritte usando aggettivi quali «fragili, ansiose, insicure, incerte, disorientate». In qualche caso, questa dimensione di smarrimento si traduce in posizioni di scarso equilibrio nella relazione con i bambini che oscillano da genitori eccessivamente propositivi o «super-stimolanti» a genitori «iperprotettivi». Le parole delle educatrici restituiscono alcune criticità dell'essere genitori oggi: «non è facile», dicono le educatrici, «i genitori delegano» o «invadono» e dobbiamo fare in modo che «rispettino le regole del centro». Qualche volta, affermano in molte, i «genitori tendono a andare e dobbiamo richiamarli a vedere i propri bambini», «sono stanchi e si aspettano che si sia noi a intervenire con i bambini» e «loro a volte pretendono di venire qui e lasciare i bambini nelle nostre mani». I genitori sono descritti come incerti, qualche volta esageratamente attenti ai bambini e nel contempo bisognosi di tempo per sé (alcuni lo prendono come una valvola di sfogo) – «vogliono staccarsi, noi dobbiamo a volte chiamarli perché seguano il proprio bambino» – qualche volta «troppo fragili». In qualche misura, alcune dichiarazioni, stridono con la pedagogia stessa di questi centri che nascono attorno all'idea di supporto e *sostegno* alla genitorialità sopra descritto: «quando i genitori sono presenti, siamo sempre in difficoltà!», «siamo sempre sotto la lente di ingrandimento!». Le educatrici ci parlano di

genitori che sembrano eccedere con gli stimoli e le offerte ai bambini da un lato, mentre agiscono comportamenti di iper-protezione e insicurezza dall'altro, e di quanto loro facciano fatica a trovare il giusto modo per interagire costruttivamente con queste nuove genitorialità: sembrano enfatizzare la dimensione deficitaria/il limite delle famiglie. Ma come mai proprio le educatrici che si sono descritte come orientate al sostegno delle famiglie, ripropongono immagini di famiglie molto simili alle immagini contraddittorie e deficitarie (quasi sempre descritte per difetto) che spesso rileviamo nei servizi tradizionali? Sembra quasi che anche in questi centri i genitori non abbiano chiaro quali siano i loro compiti, le loro responsabilità. Sembra che anche in questi casi, come a volte la ricerca evidenzia rispetto ai nidi e alle scuole dell'infanzia, non siano chiari i reciproci compiti e i rispettivi ruoli. Oppure può anche darsi che le idee o immagini del servizio siano diverse tra genitori e educatori. Gli educatori, in alcuni casi, dichiarano con una certa chiarezza che questi centri nascono perché i bambini possano trascorrere del tempo con i propri genitori in contesti diversi e in presenza di educatrici formate che sono lì con un ruolo preciso che non è certo quello di sostituirsi al genitore. Che cosa manca? Che cosa è successo rispetto alla formazione?

Molte educatrici incontrate lamentano la carenza di formazione e in particolare l'assenza di una formazione specifica. Chi può usufruire della supervisione sembra poter gestire al meglio il proprio compito a differenza di chi, invece, lavora più in autonomia. Pur facendo quasi tutte riferimento all'importanza del lavoro di équipe che rappresenta una risorsa importante per la definizione della propria azione, molte educatrici dichiarano esplicito bisogno di formazione. Ciò conferma quanto ampiamente descritto in letteratura: servizi come questi necessitano di investimenti formativi puntuali, sistematici e costanti nel tempo. Non è possibile lavorare in questi contesti senza supervisione e senza uno spazio di confronto tra pari che consenta di allentare la tensione, vedere le cose da altri punti di vista, controllarsi (l'auto-controllo sembra una competenza più volte richiamata dalle educatrici), ragionare insieme su quali comportamenti attivare e come rispondere alle domande e ai bisogni (anche quelli meno espressi) dei bambini e delle famiglie.

Il tema della formazione ricorre frequentemente nelle interviste che ci restituiscono un quadro unanime rispetto alla necessità di sviluppare una competenza di secondo livello capace di fornire agli operatori strumenti adeguati per sostenere la fatica e le responsabilità di un lavoro a così alta esposizione relazionale. «Questi servizi», dicono in molte «consentono di vedere di più»; ma nello stesso tempo richiedono pro-

fili professionali *alti*. Numerose sono le dichiarazioni all'interno delle interviste che richiamano alla necessità di una formazione-supervisione permanente; molte le educatrici che ritengono insufficiente la formazione offerta. Sembra importante poter contare su occasioni di formazione che consentano alle educatrici di orientare il loro agire verso uno stile più solido, competente, meno vulnerabile, pensato insieme per far fronte, in particolare, alle molteplici famiglie che transitano in questi contesti. Molte esprimono questo bisogno legato proprio al fatto di avere una formazione di base legata ai servizi tradizionali e dunque meno preparata rispetto alla relazione con gli adulti. Sembra che i percorsi formativi che più mancano alle educatrici siano proprio quelli relativi a come relazionarsi con le famiglie: «mi sentivo molto a mio agio con i bambini, ma ingessata con gli adulti» (A2.ie) racconta un'educatrice insistendo sulla necessità di un aggiornamento rispetto a come comunicare con le famiglie. Emerge altresì la necessità di maggior confronto con altri operatori dal momento che spesso chi lavora nei CBF si sente tagliato fuori o isolato: forte è il bisogno di documentazione, lavoro d'equipe, valutazione e auto-valutazione.

È evidente che oggi il tema della formazione è cruciale per la riflessione pedagogica sul futuro di questi servizi in un tempo in cui la carenza di risorse, la contrattura economica e i grandi divari sociali, politici, culturali, oltre alle pressioni per una valutazione intelligente delle prassi in contesti sostenibili, esasperano e mettono a dura prova la tenuta e la qualità stessa di questi servizi. Gli assi del progetto originario – pensiamo per esempio ai Tempi per le Famiglie o alle prime Aree Bambini o Centri per le Famiglie – erano costruiti attorno a professioniste in grado di offrire sostegno alla genitorialità in un contesto di *normalità* flessibile anche da un punto di vista organizzativo (accesso, compresenza), modelli educativi deboli, lavoro di equipe, attività di supporto pre-parto e post-parto, centri di socializzazione e lavoro di rete con il territorio (e i servizi socio-sanitari oltre che i contesti prescolastici). Si tratta di assi portanti che richiedono di essere ripresi e aggiornati oggi, ri-declinandoli alla luce dei nuovi bisogni delle famiglie, per proseguire e aggiornare l'offerta socioeducativa di questi contesti, recuperando quel lavoro *dietro le quinte* che forse caratterizzava la storia di questi servizi e che oggi, in qualche caso, va potenziato agganciandolo a nuovi metodi/strumenti di valutazione delle pratiche. Si è investito molto per aiutare gli educatori a formare gruppi che sapessero lavorare insieme costituendo ambiti di studio e di ricerca in questi contesti-intermedi tra la dimensione privata della famiglia e quella pubblica dei servizi tradizionali: questo patrimo-

nio di saperi e di esperienze non va perso ma deve essere valorizzato, trasferito, potenziato e trasmesso alle nuove educatrici che non hanno alle spalle gli stessi anni di esperienza, né hanno le stesse immagini/rap-presentazioni di infanzia, famiglia, genitorialità; nello stesso tempo va colta questa occasione per aggiornare le competenze e capacità di lettura dei bisogni delle famiglie maturate in questi anni che chiedono di essere modulate con prontezza a partire dall'analisi delle caratteristiche dell'utenza, dei bisogni espressi e di quelli inespressi.

La normale complessità che si affaccia in questi servizi va dunque vista, osservata, compresa, valutata e integrata in azioni competenti e capaci di restituire e potenziare le risorse dei genitori che qui hanno l'occasione di incontrare alleati e modelli per la messa a punto di interventi congruenti. Si tratta di una complessità che chiede professioniste capaci di agire su registri sempre più articolati calibrando bene le proprie pratiche tra mediazione, contenimento, sollecitazione.

Resta un elemento critico rispetto all'utenza che in alcuni casi sembra fin troppo allineata a situazioni di benessere e non di svantaggio socioculturale. Su questo, in particolare nei CBF di grandi città, occorre continuare a lavorare ampliando la qualità di servizi che hanno il potenziale di produrre cultura dell'inclusione, della solidarietà e della comunità educante se riescono davvero a intercettare i bisogni reali delle famiglie con bambini piccoli. Forse, e questa è una sfida, considerando il complesso di queste situazioni nei grandi centri urbani, è urgente interrogarsi su quanto e fino a che punto questi servizi, con le loro modalità organizzative legate ai criteri di accesso, aperture/orari, frequenza, stiano svolgendo un lavoro importante con le famiglie che ne hanno più bisogno e che probabilmente, proprio perché vulnerabili, tendono a perpetuare stili e modelli di invisibilità-sociale.

Durante una visita in un quartiere periferico di Milano abbiamo osservato molte donne-madri immigrate con bambini piccoli nei passeggi in strada. Entrando nel CBF del quartiere, proprio lungo la strada percorsa da queste donne, ci saremmo aspettate di incontrare le stesse mamme viste fuori; ma non è andata così: il servizio accoglieva altre donne-madri, mentre queste ultime passeggiavano in strada. All'uscita dalla visita alcune di queste stesse donne erano ancora lì con i propri bambini. Questo, al di là della plausibile eccezionalità della situazione, è uno stimolo per proseguire la riflessione sul ruolo e la funzione educativa dei CBF oggi.

Bibliografia

- AA.VV. (2013): *Un'opportunità per bambini e genitori nella società di oggi. Indagine sui Centri per Bambini e Famiglie*. Roma, ISTC, CNR; Milano, QUA_SI Universiscuola, Università di Milano-Bicocca.
- AA.VV. (2014): Indagine sulla diffusione e la funzione dei Centri per Bambini e Famiglie in Italia. *GIFT*, n. 20, pp. 15-39.
- Andreoli S. (2002): I centri per bambini e genitori. In: P. Di Nicola (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*. Roma: Carocci, pp. 69-97.
- Andreoli S., Cambi I., Monini T. (1996): I nuovi servizi italiani per l'infanzia e le famiglie. *GIFT*, Maggio.
- Anolli L., Mantovani S. (1987): Oltre il nido. Il Tempo per le famiglie. In: A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli, pp. 345-377.
- Benedetti S., Monini T., Orsoni B. (2014): Perché sono importanti i servizi di compresenza adulto bambino anche in tempi di crisi e di cambiamento? *GIFT*, n. 20. Dicembre, pp. 3-9.
- Bertolini P. (a cura di) (1984): *L'operatore pedagogico. Problemi e prospettive*. Bologna: Cappelli Editore.
- Bove C. (2003): Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido. In: L. Gandini, S. Mantovani, C.P. Edwards (a cura di), *Il nido per una cultura dell'infanzia*. Bergamo, Junior, pp. 21-35.
- Cambi I., Monini T. (1998): I Centri per bambini e famiglie in Emilia Romagna. Il quadro dei servizi: censimento 1997/98. *GIFT*, Maggio, pp. 49-95.
- Cambi I., Monini T. (a cura di) (2008): *I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna. Analisi organizzativa e riflessioni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Catarsi E. (2002): *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità. Riflessioni e proposte a partire dalla realtà toscana*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (2002): Il ruolo dell'animatore di educazione familiare. *Studium Educationis*, Padova.
- Demetrio D. (1999): *Educatori di professione*. Bologna: La Nuova Italia.
- Emiliani F. (a cura di) (2002): *I bambini e la vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Galardini A., Giovannini D., Musatti T. (1993): AreaBambini: i nuovi servizi educativi per l'infanzia a Pistoia. Dossier in *Bambini*, n. 1, pp. 1-32.
- Goldschmied E., Jackson S. (1994): *Persone da zero a tre anni*. Trad. it. Bergamo: Edizioni Junior, 1996.
- Guerra M. (2002): I 'nuovi' servizi per genitori e bambini: supporto alla relazione e occasioni evolutive. In: C. Carli, *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento*. Milano: Franco Angeli, pp. 65-83.
- Infantino A. (2004): Il tempo dei bambini. In: F. Caggio, S. Mantovani, *Famiglie, bambini, educatrici: esplorazioni del consueto*. Bergamo: Junior, pp. 128-193.
- Lazzari A., Picchio M., Balduzzi L. (2015): Professionalisation policies in the ECEC field: trends and tensions in the Italian context. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), pp. 274-287.

- Mantovani S. (2005): Per la prima volta insieme: Tempo per le famiglie a Milano. In: T. Musatti, M. Picchio, *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Il Mulino: Bologna.
- Mantovani S. (2007): Ruolo e funzione dell'educatrice. Una pedagogia del benessere. In: N. Terzi, L. Cantarelli, G. Berziga, B. Battaglioli, *Il Nido compie vent'anni*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Mantovani S., Andreoli S., Cambi I., Di Pasquale G., Maselli M., Monini T. (2001): *Bambini e adulti insieme: un itinerario di formazione*. Bergamo: Junior.
- Milani P. (2002): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Milani P. (2008): Perché sostenere la genitorialità è anche una questione di democrazia. In: I. Cambi, T. Monini, *I centri per bambini e genitori in Emilia Romagna. Analisi organizzativa e riflessioni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Morgandi T., (2010): Luoghi per mamme e bambini da 0 a 12 mesi: immagini e riflessioni. *Bambini*, 3, pp. 72-73.
- Mortari L. (a cura di) (2010): *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Musatti T. (2000): La sperimentazione di un'offerta di servizio educativo di tipologia diversa dal nido a Roma. In: C. Sepe (a cura di), *Progetto pilota. Riorganizzazione e potenziamento della rete dei servizi alla prima infanzia del Comune di Roma*. Roma: Comune di Roma, pp. 318-322.
- Musatti T. (2001): I servizi integrativi al nido. In: L. Cipollone, *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*. Bergamo: Junior.
- Musatti T., Picchio M. (2003): Per i piccolissimi. Riflessioni sull'identità di un nuovo servizio per bambini e genitori. *GIFT*, n. 9, pp. 10-14.
- Musatti T., Picchio M. (2005): *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: Il Mulino.
- Paradiso L. (1995a): L'intervento educativo nel 'piccoli e grandi', *Bambini*, Gennaio, I parte.
- Paradiso L. (1995b): L'intervento educativo nel 'piccoli e grandi', *Bambini*, Febbraio, II parte.
- Pourtois J.-P. (1998): *Educare i genitori. Come partecipare all'istruzione dei propri figli*. Roma: Armando Editore.
- Sità C. (2005): *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: Editrice La Scuola.