

Attività ed esperienze dei bambini nei Centri per bambini e famiglie

Piera Braga¹

Abstract

Che cosa fanno i bambini nei Centri per bambini e famiglie oggi? Quali proposte di attività, esperienze esplorative e ludiche, contesti, situazioni gli adulti predispongono per loro? Sebbene siano molte a oggi le ricerche che hanno approfondito la funzione educativa e sociale dei Centri per bambini e famiglie, sono ancora poche le documentazioni che mettono a fuoco la dimensione dell'attività dei bambini in questi centri (attività, esperienze, apprendimenti,...). Il contributo presenta e discute l'analisi delle proposte di attività, osservate nei 40 centri coinvolti a livello nazionale, rivolte ai gruppi di bambini che frequentano questi centri.

Parole chiave: bambini, attività, apprendimento, gioco.

Abstract

What do children do in the Centers for Children and Families today? What do adults offer to them in terms of activities, learning and social experiences with peers, spaces and materials? Many studies have been conducted focusing on the educational function of centers for children and families, but so far only few of them have addressed the quality of the experiences offered to children in these contexts. In the article we will present the analyses of the group-activities offered to children in the 40 centers for children and families involved in the Italian study.

Keywords: children, group-activities, learning and play.

1. Premessa

Quando nel 1986 si apriva in via sperimentale a Milano il primo *Tempo per le famiglie* ci si chiedeva: come vivono le famiglie con bambini piccoli che, per ragioni diverse, non frequentano il Nido? Che cosa fanno, come e dove trascorrono le loro giornate? Quali occasioni di gioco, esplorazione, socialità possono essere pensate anche per questi bambini

¹ Ricercatrice, Università di Milano-Bicocca.

e chi se ne prende cura? Dalle indagini che hanno preceduto e accompagnato la nascita dei primi Centri emergeva infatti una realtà di grande solitudine, soprattutto nelle città, dove la vita delle famiglie con un bambino piccolo si svolge in spazi fisici e relazionali ristretti all'ambiente domestico e alla cerchia dei parenti. Il *Tempo per le famiglie* nasceva come servizio di prevenzione, con la «finalità precipua di costituire un sostegno per prevenire e affrontare insieme con i genitori i processi e le difficoltà educative nella cura e nell'allevamento dei figli durante la prima infanzia (0-3 anni)» (Anolli, Mantovani, 1987, p. 361). Dai risultati di un'indagine sul tempo di vita quotidiano dei bambini da uno a tre anni condotta alla fine degli anni Ottanta emergeva che i bambini delle mamme a tempo pieno, soprattutto nelle famiglie che non usufruivano del Nido e non potevano contare su una serie di aiuti (nonni, baby-sitter, ...), «vedono mediamente molta TV, non vedono molto i coetanei, non passano un numero di ore all'aperto maggiore dei bambini di altri gruppi, ma soprattutto non sembrano godere di ampi momenti di gioco con la loro mamma né con il loro papà» (Musatti, 1992, p. 228).

Oggi, a distanza di trent'anni, la progressiva diffusione e il consolidamento dei CBF su tutto il territorio nazionale testimoniano l'alto gradimento e il valore di un servizio che ha saputo rispondere a un bisogno crescente e diffuso. In questo articolo presentiamo e commentiamo alcuni risultati dell'indagine condotta attraverso visite, osservazioni e interviste in 40 di questi centri in Italia mettendo a fuoco la dimensione delle attività dei bambini e delle esperienze che possono fare in questi luoghi².

I bambini che frequentano i CBF insieme ai loro genitori (più frequentemente le madri, ma oggi sempre più spesso anche i padri, i nonni o le baby-sitter) (Di Giandomenico, in questo fascicolo), hanno la possibilità di fare le prime esperienze di socialità allargata, di incontrare regolarmente altri bambini e altre figure adulte di riferimento, di giocare in un ambiente sicuro e adeguato alle esigenze evolutive di questa fascia di età (spazi, materiali, raggruppamenti, proposte di attività). Frequentano mediamente due volte alla settimana, al mattino o al pomeriggio, per qualche ora; qualche centro è aperto anche il sabato per consentirne la frequenza anche ai genitori che lavorano, in particolare ai padri.

² Anche in questo articolo (come in Bove, in questo fascicolo; Di Giandomenico, in questo fascicolo; Morgandi in questo fascicolo) si fa riferimento allo stesso corpus di dati, pertanto nelle citazioni si 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.

I bambini trovano spazi organizzati e attrezzati per il gioco libero, ma anche proposte di attività guidate dalle educatrici (prevalentemente attività di manipolazione, di travaso, di movimento e grafico-pittoriche). L'andamento delle aperture nella maggioranza dei centri visitati è generalmente cadenzato da alcuni momenti rituali rivolti al gruppo/di gruppo (accoglienza/commiato, merenda, canzoncine...) che accompagnano lo scorrere degli eventi, marcano e connotano le transizioni, i momenti di passaggio da una situazione all'altra. Abbiamo osservato bambini muoversi autonomamente, secondo i loro desideri e interessi, in un ambiente sicuro, caratterizzato da una organizzazione degli spazi e da una cornice temporale prevedibili e leggibili, ma non rigidi, che favoriscono la fluidità delle transizioni e assorbono il flusso degli spostamenti degli adulti e dei bambini nei diversi spazi (Morgandi, in questo fascicolo).

I bambini possono giocare da soli o con altri bambini, con il proprio genitore/accompagnatore, ma anche con l'educatrice o altri adulti, allargare i propri riferimenti, incontrare stili relazionali diversi. I bambini e i loro genitori possono stare insieme, ma anche sperimentare occasioni di autonomia e di reciproca distanza. Gli adulti presenti mediano e promuovono le relazioni tra i bambini (più frequentemente le educatrici, soprattutto in caso di conflitti o nelle situazioni di esclusione, ma anche i genitori) e possono sostenersi nel dare e negoziare alcune regole che la dimensione comunitaria del contesto richiede e promuove: riordinare i giochi, aspettare il proprio turno, salutarsi, non portare in giro i biscotti... I momenti dell'accoglienza e del commiato possono essere più o meno enfatizzati, ritualizzati e mediati dalle educatrici nel ruolo di 'padrone di casa', ma in ogni caso i resoconti osservativi delle visite ai diversi centri descrivono un clima sociale sempre molto positivo, luoghi "caldi", non anonimi dove ogni bambino può sentirsi accolto, atteso e chiamato per nome (Bove, in questo fascicolo; Di Giandomenico, in questo fascicolo).

La proposta più apprezzata dai bambini è il gioco libero, individuale, con l'adulto o con altri bambini (più frequentemente in parallelo o di coppia). Si muovono nei diversi angoli, spesso seguiti dai loro accompagnatori, attratti dagli oggetti e dai materiali, soprattutto quelli che hanno meno a disposizione nell'ambiente domestico (Morgandi, in questo fascicolo) e che comunque la presenza di altri bambini rende più attraenti. Spesso coinvolgono il genitore o adulto accompagnatore nei loro giochi, ma interagiscono anche tra di loro e con gli altri adulti presenti. Riportiamo alcuni stralci tratti dai rapporti osservativi che esemplificano situazioni 'tipo', che abbiamo ritrovato in tutti i servizi che abbiamo visitato:

[...] A. ha messo in una borsa tutti gli oggetti collocati nell'armadietto della cucina, ha fatto un giro e poi è tornata in cucina; dopo un po' ha preso la tovaglia dal tavolo e l'ha portata nell'angolo del movimento dove si trovavano la sua mamma con la nonna e la sorellina, voleva coprire i cubi di gommapiuma, l'educatrice l'ha invitata a riportare la tovaglia in cucina, lei ha proseguito il suo gioco e ha parlato con la mamma di N. di quello che stava facendo, l'educatrice ha osservato e non l'ha interrotta. E. vicino al suo nonno ha fatto il gioco del dottore. Nel frattempo gli adulti hanno parlato tra di loro; la mamma e la nonna di F. hanno commentato il gioco della bambina che aveva messo in fila tutti gli oggetti. La nonna di A. è rimasta a lungo a giocare con il nipotino: usavano le formine con il pongo, il bambino nominava le forme create dalla nonna e ne faceva alcune a sua volta, la nonna intercalava alcuni scambi con l'educatrice o con le altre due nonne sedute al tavolo vicine ai nipotini. Il gioco con il pongo è proseguito per più di mezz'ora [...]. Anche dopo l'attività i bambini hanno giocato con i loro adulti nei diversi angoli, in particolare, nell'angolo del gioco simbolico, alcuni bambini hanno giocato con le bambole che la mamma di A. vestiva e dava loro (N1.ro).

Nel salone i bambini hanno esplorato tutti i centri di interesse, avvicinandosi in essi e soffermandosi più a lungo nell'angolo con il materiale per il gioco euristico, nell'angolo del gioco simbolico, alla pista per le automobili e alla fattoria. Anche le due strutture scaletta-scivolo, sia quella posta vicino al divano nell'ingresso sia quella all'interno del salone, sono state molto utilizzate dai bambini che le hanno percorse individualmente oppure, spesso, in coppia rincorrendosi. A. e L., in particolare, hanno trascorso insieme quasi tutto il pomeriggio, ad esempio giocando ai travestimenti, con le costruzioni, nella stanza della motricità, rincorrendosi, e scambiandosi gesti affettuosi. Gli adulti hanno seguito i bambini nelle loro attività, talvolta partecipandovi attivamente, più spesso seguendo solo con lo sguardo e rimanendo in posizione defilata a conversare con altri adulti (H3.ro).

Anche le attività e i momenti rituali rivolti al gruppo esercitano una certa attrazione e su queste ci soffermeremo per guardarle dalla prospettiva dei bambini che fanno queste esperienze, ma anche degli adulti che per loro le predispongono.

Premettiamo che non è facile estrapolare dai rapporti osservativi, che fotografano le situazioni e restituiscono il quadro generale dell'andamento di un'apertura, la dimensione delle attività dei bambini; trattandosi di servizi di compresenza, nei resoconti osservativi le attività dei bambini emergono costantemente intrecciate con quelle dei molti adulti presenti; l'attenzione degli osservatori durante le visite doveva mantenersi molto fluttuante, sul piano della descrizione delle situazioni più che delle

condotte esplorative, ludiche e sociali dei singoli bambini, a scapito in qualche caso di una descrizione più analitica degli episodi ludici e delle interazioni nella loro continuità. Le descrizioni contenute nei rapporti osservativi, infatti, si snodano su più livelli, quello dello svolgersi delle attività dei bambini e degli adulti, del clima e delle condotte sociali di adulti e bambini, del ruolo dell'adulto-educatore. Alla luce di queste considerazioni metodologiche illustriamo, nel prossimo paragrafo, uno dei rituali di gruppo più ricorrenti nei rapporti osservativi analizzati, il momento della merenda: ovunque si configura come molto sentito e partecipato e svolge una funzione di «collante di comunità» che «accentua il significato di condivisione di esperienze di crescita» (Gherardi, 2005, p. 169).

2. Fare merenda insieme

Il momento della merenda è previsto nella quasi totalità dei centri che abbiamo visitato, sia durante le aperture mattutine sia in quelle pomeridiane: è un rituale generalmente molto atteso dagli adulti e dai bambini, connotato da piacevolezza e convivialità (solo in un paio di situazioni i bambini hanno fatto merenda 'per contro proprio'/individualmente e in momenti diversi). I bambini partecipano attivamente alla merenda che in tutti i centri si svolge in presenza degli adulti accompagnatori: in alcuni casi assistono allo svolgimento della situazione condotta dall'educatrice, seduti accanto o dietro ai bambini, in altri casi condividono questo momento con i bambini e la situazione si fa ancora più conviviale.

Come è facile immaginare, pur su questo sfondo comune, i nostri dati restituiscono una certa variabilità – simmetrica a quella descritta negli articoli presenti in questo numero – nella organizzazione e nella conduzione di questo momento rituale: in alcuni centri la merenda viene avviata e condotta dalle educatrici, in altri (soprattutto in alcuni servizi del Centro e Sud) viene servita dal personale ausiliario o da collaboratrici, in altri ancora è autogestita dai genitori.

Abbiamo osservato situazioni più o meno “orchestrate” e condotte dalle educatrici (Bove, in questo fascicolo): situazioni in cui adulti e bambini vanno e vengono e si servono autonomamente e le educatrici si mantengono in una posizione più periferica e di osservazione, oppure situazioni caratterizzate da una presenza più attiva dell'educatrice che promuove e sostiene l'autonomia dei bambini (invitandoli per esempio a servirsi da soli da un piatto comune, oppure offrendo loro alcune pos-

sibilità di scelta sia rispetto al cibo sia rispetto alle quantità...) e si fa garante anche di alcune regole (ricordando per esempio “a una bambina che si stava dirigendo con il biscotto in mano nell’angolo dei giochi che la merenda va consumata esclusivamente in cucina”). Riportiamo alcuni stralci tratti dai rapporti osservativi che esemplificano i diversi modi in cui si svolge la merenda nei centri che abbiamo visitato:

Situazione 1: 21 bambini, 2 educatrici e 1 ausiliaria

Alle 11:05 le educatrici, insieme all’ausiliaria, hanno cominciato ad allestire i tavoli per il rituale della merenda. Hanno apparecchiato con tovaglie, tovaglioli, cucchiaini, piatti con biscotti. Nel frattempo hanno invitato i presenti a prendere posto attorno ai tavoli e, per far sì che tutti potessero star seduti, hanno chiesto alcune sedie in prestito alle insegnanti della scuola dell’infanzia con cui il servizio condivide l’edificio. Quindi è stato servito il tè nelle tazze, ai bambini e agli adulti. Tutti hanno partecipato servendosi ripetutamente, i bambini hanno inzuppato i biscotti nel tè e gli adulti hanno sorseggiato la bevanda chiacchierando e aiutando i bambini laddove necessario (C5.ro).

Situazione 2: 13 bambini, 2 educatrici

Per il momento della merenda, in cucina sono stati allestiti due tavolini per bambini. I bambini si sono seduti al tavolo e dietro o di fianco a loro si sono seduti i genitori o i nonni. Le educatrici sedute al tavolo distribuiscono la merenda, a base di biscotti o cracker e succo di frutta: chiamano per nome ciascun bambino e allungandosi sul tavolo raggiungono tutti, la merenda viene data su uno scottex, chiedono ai bambini se vogliono altri biscotti o acqua (un papà dichiara il suo disaccordo sul fatto che la sua bambina mangi un terzo biscotto, dice che poi non mangerà il pranzo, l’educatrice rimane in silenzio). Durante la merenda, gli adulti parlano tra loro a coppie, l’educatrice L. annuncia la festa di fine anno facendo anche riferimento all’avviso apposto sul muro. Gli adulti dopo la merenda aiutano a riordinare (E4.ro).

Situazione 3: 26 bambini, 4 educatrici e 2 collaboratrici

La merenda è stata a disposizione dei presenti durante tutta la mattinata. Sul tavolo della cucina c’era la torta realizzata da nonno O., biscotti dolci e salati, succhi di frutta, tè e caffè. Gli utenti, nel corso della mattinata si sono diretti spontaneamente e anche ripetutamente in cucina per servirsi e vi sono rimasti anche a lungo a conversare, seduti su sedie e divanetti. La collaboratrice si è dedicata continuamente a rifornire il tavolo di cibo e bevande, provvedendo a fare il caffè appena terminava. Inoltre invitava i presenti a servirsi autonomamente di ciò che preferivano (A1.ro).

Al di là delle differenze, la possibilità di consumare insieme la merenda innesca interessanti processi di osservazione e imitazione: offre ai

bambini la possibilità di misurarsi con le prime autonomie (relativamente, per esempio, alla scelta di alcuni cibi, alla possibilità di cominciare ad autoregolarsi sulle quantità,...) e con alcune regole del vivere comune; offre agli adulti accompagnatori la possibilità di osservare questi processi, di allentare eventuali modalità troppo protettive e di controllo, che nelle situazioni “di cura” possono manifestarsi con più evidenza, o comunque rappresenta una opportunità per rifletterci sopra e magari discuterne insieme tra adulti.

Abbiamo definito questo momento uno *spartiacque* che marca il passaggio da una situazione di avvio delle aggregazioni sociali, di relazionalità più incerta che caratterizza la prima parte della mattinata o del pomeriggio (quando ci si rivede dopo qualche giorno e bambini e adulti dedicano del tempo a ritrovarsi e a riprendere le relazioni interrotte o ad avviarne di nuove) a una situazione caratterizzata da interazioni più fluide e frequenti tra gli adulti e i bambini presenti (Di Giandomenico, in questo fascicolo).

3. Proposte di attività guidate dagli educatori

In molti centri che abbiamo visitato abbiamo avuto modo di osservare situazioni di gioco rivolte a un gruppo e guidate dall'adulto: quelle più diffuse sono la manipolazione di materiali vari (farina gialla, granaglie) e di impasti (pasta di pane, didò), i travasi (con la farina gialla, le granaglie o con la pasta), il gioco di movimento (percorsi motori, salti), la pittura. Sono previste, come dichiarano le educatrici nelle interviste, anche proposte di attività diverse come il gioco con l'acqua o con la sabbia, le drammatizzazioni con i burattini, il collage, le ombre cinesi, laboratori centrati sulla preparazione di alcuni cibi, ma nel corso delle visite non sempre abbiamo potuto osservarle. Alcuni centri, ma non sono molti, prevedono anche la proposta di narrazioni animate rivolte anche a un gruppo numeroso di adulti e bambini, molto gradite e partecipate, come nell'esempio che segue:

Alle 10.30 le educatrici T. e C. hanno proposto di trasferirsi nella stanza della lettura per il racconto di una fiaba, specificando che si trattava di un'attività rivolta ai bambini più grandi. Così, tutti gli interessati, insieme all'adulto accompagnatore, si sono diretti in fondo al corridoio e si sono sistemati nella stanza della lettura dove le educatrici avevano già predisposto alcune sedie in semicerchio e al centro un tavolino con sopra gli oggetti che sarebbero servi-

ti per rappresentare la favola. Gli adulti, invece, si sono seduti alle spalle dei bambini. Anche l'educatrice T. si è seduta e, tenendo il libro in mano rivolto verso i bambini, ha cominciato a raccontare la storia *La zuppa di sasso*, mentre l'educatrice C. mimava le scene utilizzando gli oggetti precedentemente preparati. Durante tutta la narrazione i bambini sono rimasti molto concentrati e attenti al racconto, alcuni proprio con espressione rapita: immobili, in silenzio, con gli occhi spalancati e la bocca semiaperta. Una bambina, invece, ogni tanto si alzava per avvicinarsi al libro o per toccare qualcuno degli oggetti sul tavolo. Un'altra bambina, quando ha sentito parlare del lupo, si è alzata dal suo posto ed è andata a sedersi in braccio alla mamma. Anche gli adulti hanno prestato molta attenzione e hanno mostrato di gradire il racconto sorridendo. Sul finire della favola ai bambini è stata servita la "zuppa" nei piatti e in quel momento hanno partecipato attivamente rispondendo alle domande delle educatrici e commentando: «È buona!», «Manca il sedano!», «Ne voglio ancora!»; per concludere tutti insieme con: «Bravo il lupo!». Al termine della narrazione, le educatrici hanno ricordato che quello era l'ultimo giorno disponibile per prendere in prestito un libro così alcuni si sono fermati per sceglierne uno, una mamma ha chiesto consiglio all'educatrice nella scelta del libro, un'altra mamma ne ha scelto uno anche per sé (A1.ro).

In genere la partecipazione dei bambini alle proposte di attività di gruppo condotte dall'adulto è sempre molto alta: tendenzialmente accolgono senza esitazioni l'invito delle educatrici a partecipare anche senza la vicinanza o il coinvolgimento diretto degli adulti che li accompagnano. I tempi di permanenza nelle attività di gruppo sono molto variabili da bambino a bambino, dai 5 ai 30/40 minuti. In genere accettano senza protestare l'invito dell'educatrice a concludere l'attività e partecipano spontaneamente o su invito degli adulti alle operazioni di riordino.

L'analisi delle osservazioni e delle interviste alle educatrici non evidenzia differenze significative nel tipo di attività proposte, che sostanzialmente ricalcano quelle del Nido, più o meno adattate alla diversa realtà di questi diversi contesti che prevedono la compresenza di adulti e bambini e gruppi molto più fluttuanti ed eterogenei per età.

Le differenze riguardano piuttosto il modo in cui queste attività vengono condotte: la predisposizione degli spazi e dei materiali, l'ampiezza del gruppo, il coinvolgimento più o meno attivo degli adulti accompagnatori, il ruolo dell'educatrice. Abbiamo osservato stili di intervento diversi, più o meno centrati sulla animazione della situazione, sul sostegno e la promozione del gioco dei bambini, sulla mediazione delle relazioni tra adulti e bambini (tendenzialmente poco sulla promozione delle relazioni tra bambini), sulla predisposizione degli spazi e sulla organizzazio-

ne generale del contesto, oppure più orientati/finalizzati a promuovere forme di autogestione da parte dei genitori, un loro coinvolgimento più attivo nella organizzazione delle situazioni (Bove, in questo fascicolo).

Anche il numero degli operatori presenti durante le aperture rispecchia e influenza/condiziona queste scelte, ed è molto variabile (da 1 a 4 educatrici): «l'elemento forte di cambiamento», dice una educatrice, «è che si passerà da due educatrici a una e si è dovuto ripensare il servizio: con una sola educatrice gli adulti dovranno essere maggiormente coinvolti come promotori di iniziative» (N1.ro).

Riportiamo alcuni esempi tratti dai rapporti osservativi che esemplificano modi diversi di proporre e organizzare le proposte di attività di gruppo:

Situazione 1; 9 bambini

[...]L'educatrice aiutata da un bambino ha preparato delle ciotoline con un cucchiaino, ha versato nel cassettoncino della terra e ha invitato i bambini a partecipare alla attività. Un gruppo di 9 bambini in piedi ha partecipato alla attività: travasavano la terra usando il cucchiaino o le mani, oppure facendo un gioco simbolico: «Faccio la minestra». I bambini erano molto concentrati su quello che facevano, la mamma di A. osservando la bambina ha detto: «Ha trovato il suo mondo». L'educatrice le ha risposto che quello è anche il titolo di un libro. Le educatrici erano vicine a loro, una educatrice ha coperto le mani di un bambino con la terra, il bambino ha riso, ha detto a un altro bambino che sembrava infastidito dalla terra sulle mani di sbatterle e sarebbero tornate pulite. Gradualmente i bambini hanno lasciato il tavolo della attività e sono andati con il loro adulto a lavare le mani, poi sono andati a giocare nei diversi angoli. Nel corso della attività, gli adulti sono rimasti in piedi vicini al tavolo della attività, parlando tra loro, alcuni hanno scattato le foto ai bambini, poi a gruppi sono andati a bere il caffè nell'atrio (N1.ro).

Situazione 2; 9 bambini dagli 11 ai 18 mesi

L'educatrice A. ha condotto l'attività aggiungendo man mano altri attrezzi, raccogliendo la farina uscita dalle vaschette, ha dato alcuni suggerimenti ai bambini ad esempio invitandoli a toccare la farina, ha contenuto qualche bambino, ad esempio A. dicendogli di non buttare in giro la farina (il bambino ha accettato) (N2.ro).

Situazione 3: 5 bambini dai 13 ai 24 mesi

Dopo la merenda l'educatrice propone un percorso motorio, dice: «adesso facciamo qualcosa che piace molto ad A.», sposta i tavoli e, aiutata dalla mamma di A., mette una panchina bassa con intorno i tappeti e una scaletta. Poi fa salire a turno i bambini e li aiuta nel percorso, ad esempio rimane vicina ad A. mentre

percorre la panchina gattonando; la mamma la osserva poco distante, ha una espressione contenta. L'educatrice si accorge che la nonna di S. è rimasta di là, sorridendo dice: «vado a prenderla» In questa attività l'educatrice a volte supporta i bambini, anche G. che ha scelto di rimanere in questa stanza; l'educatrice lo aiuta quando cade dal percorso e piange, gli dà un bacio sulla mano e gli chiede se è passato, il bambino sorride e ricomincia il percorso. Ci sono anche molte interazioni di coppia degli adulti che aiutano o giocano con i bambini, ad esempio S. che ripete più volte il percorso con la nonna che la fa saltare. Dopo un po' le mamme riordinano un po' i giochi, l'educatrice smonta il percorso aiutata soprattutto dalla mamma di A., poi annuncia il girotondo (I1.ro).

Situazione 4: 5-6 bambini

Dopo l'arrivo delle tate familiari due educatrici hanno proposto l'attività la pittura sul tavolo nell'angolo delle attività pittoriche; è stato messo un unico foglio con i colori al centro, hanno partecipato 5/6 bambini, contemporaneamente si sono alternati al tavolo tutti i bambini grandi, a volte con la presenza dell'adulto; qualcuno si è seduto subito, altri si sono aggiunti dopo aver osservato cosa facevano gli altri; i bambini si sono soffermati per una ventina di minuti, qualcuno meno. Le due educatrici dopo aver avviato l'attività si sono allontanate per tornare nella stanza principale o nella stanza del caffè; la situazione è stata gestita da una tata familiare e dalla mamma di S. che hanno accolto e aiutato i bambini che volevano partecipare, hanno accompagnato in bagno a lavare le mani quelli che avevano finito e hanno infine anche concluso l'attività con il riordino e la pulizia dello spazio (M1.ro).

Nelle prime due situazioni le educatrici che conducono l'attività sono concentrate sui bambini, sostengono le loro esplorazioni, introducono alcune regole. I genitori assistono in piedi senza intervenire. Nella terza situazione l'attività viene avviata e condotta dall'educatrice che coinvolge anche i genitori. Nella quarta situazione le educatrici si limitano a predisporre l'attività che poi viene gestita dagli adulti accompagnatori.

Abbiamo osservato anche proposte di attività rivolte a gruppi molto numerosi di adulti e bambini insieme, come nell'esempio che segue: l'ampiezza del gruppo e la collocazione degli adulti nello spazio incidono sulle condotte esplorative e sociali dei bambini e sulla loro durata.

Situazione 5: 17 bambini, 2 educatrici

Verso le 17:45 l'educatrice C. ha cominciato ad allestire l'attività della manipolazione della pasta di sale su uno dei tavoli utilizzati per la merenda. Nel frattempo l'educatrice M. ha richiamato l'attenzione dei bambini per invitarli a partecipare all'attività, ad esempio, si è rivolta a G. che era arrivato da poco e aveva appena finito di fare merenda: «G., si prova a fare la pastella. Vieni?». G. e alcuni altri bambini si sono seduti attorno al tavolo su cui l'educatrice C.

aveva predisposto dei panetti di pasta e alcuni attrezzi per lavorarla (mattarelli e coltellini); accanto ai bambini si sono seduti anche gli adulti accompagnatori che però non hanno partecipato all'attività ma si sono limitati a osservare e a conversare tra loro e con l'educatrice C. sorridendo e commentando quello che facevano i bambini. L'attività è stata svolta fin verso le 18:30 e ha visto avvicinarsi, di tanto in tanto, alcuni bambini al tavolo: via via che qualcuno si alzava perché aveva esaurito l'esperienza e andava a giocare altrove, arrivava un altro bambino che prendeva il suo posto per dedicarsi alla manipolazione (H3.ro).

Una diversità di situazioni che può essere riconducibile a una diversità di contesti e bisogni e caratteristiche dell'utenza, ma che rispecchia anche le diverse rappresentazioni del proprio ruolo, alcune differenze nelle idee degli educatori dei diversi centri sulle finalità del servizio rispetto ai bambini e alle occasioni di esplorazione-apprendimento da offrire loro e sull'identità di questi servizi. Con accenti e sottolineature diverse gli educatori si interrogano sulle modalità di coinvolgimento dei genitori in queste proposte, sul senso della loro partecipazione alle attività rivolte ai bambini, sull'importanza di dare risposte anche differenziate ai bisogni e alle aspettative/ricieste degli adulti accompagnatori. Le differenti modalità di conduzione che abbiamo avuto modo di osservare riflettono la pluralità delle intenzioni che orientano l'agire delle educatrici in queste situazioni. Dalle parole delle educatrici intervistate emergono pensieri diversi che sorreggono/motivano la scelta di coinvolgere o meno, e più o meno attivamente, i genitori/adulti accompagnatori nella proposta di alcune attività di gruppo: in alcune situazioni sono presenti come osservatori/spettatori e commentano ciò che fanno i bambini, in altre vengono invitati a partecipare all'attività insieme ai loro bambini, in altre situazioni gestiscono l'attività avviata dall'educatrice, in altre ancora l'attività è pensata come momento esclusivamente rivolto ai bambini per offrire agli adulti la possibilità di allontanarsi, prendersi una pausa insieme ad altri adulti e quindi promuovere e sostenere le prime esperienze di 'separazione'; in altri ancora è meno leggibile l'intenzionalità che muove i posizionamenti e gli interventi degli operatori.

Proponiamo delle attività, non c'è l'obbligo per nessun di partecipare, cerchiamo comunque di avere un occhio su tutti i bambini, anche quelli che non cantano le canzoni o non partecipano al cerchio [...], e poi secondo me l'educatore dovrebbe essere anche un facilitatore delle discussioni, ma anche rispetto al fatto che ciascuna coppia stia bene all'interno del gruppo [...]; leggiamo, cantiamo, facciamo le attività, ma non siamo degli animatori! (E8.ie).

Manteniamo una certa distanza dal bambino e lo osserviamo nel comportamento con il materiale, lo spazio, eccetera, ma nel contempo aiutiamo il genitore a osservare. Noi le chiamiamo le micro-osservazioni: sono piccole cose che spesso il genitore non coglie, che si perdono durante la giornata... (E8.ie).

[...] noi proponiamo dei laboratori, delle attività che sono poi quelle tipiche dei Nidi, quindi c'è la pittura, la crema, la manipolazione...[...]. Magari arrivano quella mattina che hanno proprio solo voglia di confrontarsi tra loro e quindi non hanno nessuna intenzione di fare un'attività o la farebbero poco volentieri quindi non la proponiamo [...]. Oppure invece riscontriamo che ci sono dei genitori che hanno bisogno di vedere che possono fare delle cose insieme ai loro bambini un po' diverse e quindi in quel caso 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).

...devi cercare di stimolare e di non fare annoiare né la mamma né il bambino, di continuo (L3.ie).

Dopo la merenda viene proposta un'attività di gruppo, 'le solite attività del Nido insomma' [...] l'attività aiuta tantissimo, hai 6 bambini e gli adulti sono seduti accanto, non dentro la situazione, e con la quotidianità diventa l'occasione di chiedere all'educatrice: "Posso andare a bere il caffè?" (E3.ie).

Loro (gli adulti accompagnatori) vogliono staccarsi...noi dobbiamo a volte chiamarli perché seguano il proprio bambino, perché ci sono tante mamme stanche che ben accolgono questo momento dove finalmente qualcuno di cui loro si fidano [...] quindi noi un po' glielo facciamo fare e un po' le invitiamo invece a stare con i bambini... ecco non c'è molta rigidità, è molto elastico (E5.ie).

Vengono proposte varie attività, alcune più espressive, altre manipolative... per permettere ai bambini di sperimentare cose nuove: sia luoghi della relazione sia diverse attività. Il ruolo dell'educatrice è quindi quello di facilitare la relazione tra mamma e bambino, facilitare la relazione tra le mamme e tra i bambini (E11.ie).

Noi non ci attiviamo direttamente con delle attività e delle proposte educative né con i bambini né con gli adulti [...]. La nostra scelta come progetto è andata più verso la cura della relazione [...]; oppure defaticiamo la mamma o la nonna se è molto affaticata [...]; le relazioni sono anche con figure familiari molto diverse, perché ci sono anche le baby-sitter, i nonni, ci sono a volte delle situazioni mamma/bambino, nonna/bambino che richiedono una cura parti-

colare, un'attenzione particolarmente mirata durante l'apertura...facciamo un lavoro di accompagnamento diverso, un po' diciamo cucito su misura (E10.ie).

Ciò che accomuna tutte le dichiarazioni delle educatrici quando parlano del loro ruolo anche rispetto alle proposte di attività rivolte al gruppo dei bambini, è l'intenzionalità di porsi e di agire come modello di intervento *debole*, indiretto – già illustrato nell'articolo sul ruolo degli educatori (Bove, in questo fascicolo) – ma colpisce il fatto che la centratura degli educatori sia più spesso sbilanciata sulla descrizione delle azioni degli adulti piuttosto che dei bambini. Dall'analisi delle interviste agli operatori di questi centri emerge che nel parlare delle attività rivolte ai bambini parlano soprattutto dei comportamenti e delle aspettative dei genitori, dell'atteggiamento di delega che molti genitori agiscono nei confronti delle educatrici, della fatica e delle difficoltà che incontrano i genitori nel dare le regole e nel sostenere il gioco dei bambini senza interferire; i discorsi sui bambini e su che cosa “fanno” i bambini in questi luoghi sorgono meno spontanei. Come affermano alcune educatrici:

Noi oramai abbiamo acquisito il modo di aiutare i bambini a concentrarsi per finire una cosa, loro invece basta che il bambino si distolga un attimo e subito lasciano (C5.ie).

Spesso i genitori per non avere le conseguenze, certe cose non le fanno neanche. Ma finché non glielo dai il libro come fai a sapere se lo strappa e lui come fa a imparare che non si strappa? (A6.ie).

Nelle attività cerchiamo un'interazione molto forte con i bambini per creare un'atmosfera di libera sperimentazione; ci accostiamo al bambino per ampliare insieme il gioco e provare a essere anche un po' di esempio per l'adulto: che cosa si può fare e come si può giocare? Un esempio: con il didò c'è il genitore che dice al bambino “Fai un bel sole” o “Fai un bell'animale”; noi proviamo a dire “Ma no, cerchiamo di manipolare, di sperimentare il materiale, di conoscere”. Per tanti genitori è proprio un percorso di apprendimento questo (E8.ie).

Quando si trovano qui dentro delegano, si aspettano che sia l'educatrice a intervenire [...]: “Meglio che faccia lei tanto a me non mi ascolta!”. Allora c'è la delega, ma tra noi ci interroghiamo per capire come mai i genitori fanno questa richiesta, per capire che c'è dietro, perché i genitori sono proprio in difficoltà a far passare le piccole regole (L1.ie).

Forse questa focalizzazione sugli adulti è inevitabile, data la forte centratura sul sostegno alla genitorialità che caratterizza l'identità di que-

sti servizi: «l'unità di osservazione e di intervento degli operatori non è rappresentata né dal bambino né dall'adulto, ma dalla relazione almeno diadica della coppia adulto-bambino» (Anolli, Mantovani, 1987, p. 362). Del resto, come abbiamo anticipato nella premessa, anche lo sguardo dei ricercatori che hanno descritto nei rapporti osservativi queste attività di gruppo rivolte ai bambini, si è posato più frequentemente sulle condotte delle educatrici, sulle dinamiche relazionali delle diverse coppie adulto-bambino e sul modo in cui i genitori "stavano" e si muovevano in queste situazioni, più che sulle condotte esplorative e ludiche dei bambini che vengono descritte più sinteticamente ed emergono attraverso le mosse, le parole, gli interventi degli adulti che li osservano, li seguono, si relazionano e giocano con loro.

Col termine attività si può intendere «quella parte del gioco che, nella intenzione dell'adulto, viene accolta come facente capo ad ambiti di codifica culturale, nei quali i prodotti del corpo e della mente dei singoli bambini vengono ricevuti e accostati a quanto già elaborato come frutto dell'intelligenza (motoria, intellettuale, artistica) di uomini e donne dentro lo scambio sociale» (Cocever, 2002, p. 182). Sono situazioni che consentono ai bambini di contestualizzare le proprie abilità, di misurarsi con i significati, gli strumenti e i linguaggi del proprio contesto sociale.

Osservando le attività collettive rivolte ai bambini nei centri che abbiamo visitato abbiamo visto bambini molto concentrati, anche a lungo, su queste proposte e genitori molto intenti a osservarli o a commentare con l'educatrice e altri adulti il 'fare' dei bambini; ma abbiamo visto anche situazioni più sfilacciate, caratterizzate da un andirivieni, con adulti in piedi che parlavano tra di loro, oppure seduti molto vicini ai bambini e che in alcuni casi "interferivano" nella loro attività.

Ci si può chiedere fino a che punto vengono sfruttate tutte le potenzialità di queste attività collettive che ricalcano quelle del Nido e che per i bambini che non lo frequentano sono senza dubbio interessanti, ma che si svolgono in condizioni diverse (compresenza di adulti e bambini, gruppi più numerosi e più fluttuanti, minore continuità delle esperienze...)? Fino a che punto vengono messe in campo modalità/ assetti/materiali che offrano ai bambini la possibilità di esercitare le proprie abilità, sperimentare strategie, approfondire le loro esplorazioni e i loro interessi, promuovere le interazioni tra di loro? Come preservare e valorizzare le potenzialità di queste proposte che in qualche caso sembrano più orientate a intrattenere i bambini piuttosto che a promuoverne e sostenerne le condotte esplorative e ludiche, ad attivare e approfondire processi di conoscenza, a favorire e mediare le

interazioni tra di loro? Pur considerando inoltre che questi servizi non nascono con una centratura forte sulla proposta di attività, come atelier o laboratori di gioco, ma come luoghi di aggregazione sociale e di supporto alla relazione adulto-bambino, anche il ventaglio delle proposte potrebbe essere maggiormente ricalibrato e adattato alla particolarità e alle potenzialità di questi contesti di compresenza. La presenza degli adulti se non è adeguatamente prevista e gestita (molti adulti in piedi o alle spalle del bambino, che vanno e vengono) può essere anche fonte di distrazione.

Colpisce inoltre che nelle proposte di attività condotte dall'adulto sia poco diffusa l'offerta di materiali naturali e di materiali di recupero, molto interessanti da scoprire e da combinare; considerando anche la presenza dei genitori, potrebbe essere potenziata come investimento sulla promozione della cultura del gioco, ma anche sulla educazione alla sostenibilità ambientale.

Se è vero che questi servizi agiscono un ruolo cruciale nell'offrire alle famiglie anche la possibilità di incontrare e confrontarsi con altri modelli educativi, allora forse occorre aggiornare le competenze degli educatori rispetto al che cosa, ma soprattutto al come offrire ai bambini e alle bambine la possibilità di fare esperienze interessanti e significative. Talvolta, ma non in tutti i centri, le educatrici coinvolgono i bambini nelle operazioni di preparazione e riordino di una proposta di attività: sono strategie finalizzate a promuovere e sostenere la autonomia dei bambini, a offrire loro la possibilità di misurarsi con alcuni compiti che possono cominciare a svolgere "da soli" in una situazione "protetta", ciascuno con le sue competenze (preparare il tavolo per la merenda, mettersi il grembiule prima di pitturare, lavare contenitori e attrezzi quando si è finito di usarli, pulire il tavolo dopo un'attività di impasto,...); esperienze di «partecipazione guidata» (Rogoff, 2003) talvolta ancora più interessanti della attività in sé, che promuovono il piacere di fare 'per davvero', di svolgere un compito/qualcosa di "finalizzato" e che peraltro aiutano i bambini a chiudere una situazione, a transitare da un'attività all'altra, come nel seguente episodio:

A. ha ricominciato a correre da una stanza all'altra, l'educatrice lo ha preso per mano, si è abbassata vicino a lui e gli ha detto guardandolo che quello non era il momento per correre e gli ha proposto di aiutarla a pulire il pavimento che a lui piace tanto. A. ha accettato, insieme sono andati a prendere delle scope piccole che sono state distribuite ad alcuni bambini che hanno iniziato a usarle per raccogliere la pasta (E1.ro).

Le proposte di attività condotte dagli adulti sono comunque molto gradite ai bambini e ai genitori (spesso si fanno i turni per accedervi); i bambini vi partecipano anche senza la vicinanza o il coinvolgimento attivo dei familiari; in questi momenti fanno riferimento alle educatrici che percepiscono come registe di questi contesti.

La valenza di queste proposte di attività guidate dagli educatori sono molteplici: per i bambini la possibilità di giocare con materiali diversi dai giocattoli disponibili a casa e di farlo insieme ad altri bambini; per i genitori la possibilità di condividere con il proprio bambino una situazione piacevole e interessante e di osservarlo in un contesto diverso, di trarre spunti per proposte di gioco e strategie di intervento trasferibili anche nell'ambiente domestico, ma anche di allontanarsi in un'altra stanza per parlare con gli altri adulti; per entrambi una occasione per sperimentare in modo graduale un distanziamento. Non sempre, considerando le situazioni che abbiamo avuto modo di osservare nel corso delle visite, tutte queste possibilità vengono sfruttate appieno (per esempio in alcune situazioni che hanno coinvolto gruppi molto numerosi, con gli adulti in piedi o seduti dietro al proprio bambino con un ruolo di controllo e sorveglianza più che di osservazione o di partecipazione): la presenza degli adulti è una grande risorsa se prevista e gestita, a partire da un'attenta organizzazione e strutturazione degli spazi e dei materiali che influenzano lo svolgimento delle attività, la durata e la dimensione sociale del gioco, la possibilità per i bambini di fare esperienze più approfondite e meno frammentarie. Se si tratta di favorire e promuovere occasioni che consentano agli adulti di allontanarsi in un'altra stanza per parlare con altri adulti e sperimentare un primo distanziamento, allora la conduzione dell'educatrice deve essere più forte e centrata sui bambini, per essere a disposizione come riferimento e per sostenere la loro motivazione esplorativa; se invece l'intento è quello di sostenere la relazione tra adulti e bambini attraverso il gioco anche gli spazi, per esempio, devono essere predisposti per consentire un posizionamento più comodo e stabile anche per gli adulti.

Le attività e i momenti rituali rivolti al gruppo sono occasioni che consentono ai bambini di misurarsi con aggregazioni diverse da quelle spontanee: ci sono oggetti da condividere, turni da rispettare, tempi di attesa, posti da conquistare... Svolgono inoltre una funzione di

organizzatore del tempo, un elemento ricorrente intorno a cui i bambini possono costruire la percezione del prima e del dopo; il tempo che precede e quello che seguirà sono regolati dai ritmi e dalle scelte individuali dei bambini e

delle coppie: possono essere indifferentemente tempi pieni di iniziativa o 'vuoti' di attività, trascorsi a veder muovere gli altri. Questo invece è un tempo pieno per tutti (sempre che lo vogliano) (Mantovani *et al.*, 1999, p. 133).

Le situazioni e le aggregazioni sociali che i bambini incontrano in questi contesti offrono continue e costanti occasioni in cui i bambini possono misurarsi con le regole e i limiti posti dall'incontro con l'altro, dalla condivisione di spazi, oggetti e attenzioni dell'adulto, una caratteristica che rende questi luoghi dei contesti di esplorazione e apprendimento molto significativi e diversi dagli altri luoghi 'pubblici': il parco, i giardini, i cortili delle case offrono possibilità di esplorazione dell'ambiente fisico e sociale meno protette, modalità di aggregazione più casuali e forse anche più ristrette e più condizionate dalle preoccupazioni ma anche dai giudizi e pregiudizi degli adulti, possibilità di esplorazione del contesto fisico e sociale molto vigilate dagli adulti che nei cortili e nei giardini pubblici sono maggiormente chiamati a presidiare i pericoli e ad agire un ruolo di controllo e di sorveglianza (Hoshi-Watanabe *et. al.*, 2014; Geens, Vandenbroeck, 2014).

L'incontro con i coetanei, la dimensione delle relazioni tra i bambini, rappresenta uno degli aspetti più significativi dell'esperienza di un bambino che frequenta i CBF: un contesto comunitario e appositamente predisposto – anche se diverso dal Nido perché la frequenza è meno continuativa e i gruppi sono più fluttuanti – dove si crea comunque una certa familiarità tra i bambini che si riconoscono, si cercano e soprattutto si osservano molto; anche quando non giocano insieme, si guardano e si imitano in una ecologia complessa di intrecci tra attività con gli oggetti e scambi sociali tra pari che è potenzialmente fertile di apprendimenti cognitivi e sociali. Come evidenziano infatti molti contributi di ricerca, le esplorazioni del mondo fisico e sociale (e i processi di rielaborazione cognitiva che le accompagnano) non procedono separatamente: «le attività relative agli oggetti rimandano e sollecitano le interazioni con i coetanei, così come queste amplificano o evidenziano le prime» (Musatti, 1987, p. 244).

Queste prime esperienze di socialità allargata che i bambini possono fare in questi contesti, il ritmo e le scansioni del succedersi degli eventi che caratterizzano questi luoghi, rappresentano anche significative occasioni di «apprendimenti circa il significato e l'uso del tempo» (Bondioli, 2002, p. 7), rispetto al contesto familiare/domestico dove i margini di negoziazione e le possibilità di individualizzazione delle strategie e delle soluzioni sono molto più ampi.

In alcuni centri si programmano e si preparano accuratamente anche alcune uscite o gite che rappresentano un'ulteriore opportunità per i bambini e gli adulti di sperimentare altri modi di stare insieme, come sottolineano le educatrici nel corso delle interviste:

È l'occasione per fare una esperienza diversa, stando insieme e spendendo meno che se ci andassero ciascuno per conto proprio (A7.ie).

Ci sono alcune uscite che non possiamo evitare di riproporre tutti gli anni, ad esempio alla caserma dei vigili del fuoco oppure il viaggio in treno...quelle uscite che i genitori non fanno. È un modo per dimostrare che con il bambino puoi fare qualsiasi cosa (L1.ie).

4. *Per concludere...*

La riflessione sulle attività collettive ci costringe a riguardare questi servizi dal punto di vista dei bambini e delle opportunità di gioco, relazione, apprendimento che vengono loro offerte in questi centri. Ma ci invita anche a riflettere sulla utilità di riposizionare lo sguardo sui bambini che talvolta un po' si perdono nei discorsi degli adulti (genitori/educatori), anche in una prospettiva di supporto alla genitorialità: la capacità di osservare i bambini apre la possibilità di parlarne in un modo diverso e di agire modalità diverse (si pensi per esempio al numero crescente di nonni e di baby-sitter che frequentano questi servizi e che trascorrono molte ore con i bambini).

Va da sé chiedersi come sosteniamo, oggi, le esperienze e i processi di conoscenza dei bambini che frequentano questi servizi, dove «incrociano occasioni di apprendimento e percepiscono le aspettative di prestazione che ne conseguono» (Andreoli, 1998, p. 12). Una riflessione che interroga anche la formazione degli operatori che potrebbe essere rinforzata e implementata proprio nella direzione del potenziamento delle capacità di osservare le condotte esplorative, ludiche e sociali dei bambini, che rischiano di essere un po' offuscate dai racconti centrati sulle preoccupazioni, le ansie e le fragilità degli adulti e che un lavoro di sostegno all'osservazione dei bambini contribuirebbe invece a contenere e ri-orientare; un ri-orientamento professionale che del resto aveva fortemente caratterizzato la fase nascente di questi servizi.

La sfida è mantenere aperta la riflessione sulla qualità di questi servizi che sono nati come spazi innovativi proprio perché hanno saputo intercettare bisogni nuovi delle famiglie e dei bambini e che possono

continuare a essere luoghi *buoni* al confine tra il contesto familiare e il mondo dei servizi e pertanto «osservatori privilegiati» delle relazioni, dei modelli educativi, dei bisogni e delle trasformazioni che attraversano la vita dei bambini e delle bambine e che chiedono sensibilità, attenzioni ed equilibrio nell'innovazione (Mantovani, 2014).

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.
- Andreoli S. (1998): Qualità e nuove tipologie, *Bambini*, Ottobre, pp. 10-15.
- Andreoli S. (2002): I centri per bambini e genitori. In: P. Di Nicola (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*. Roma: Carocci, pp. 69-98.
- 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.
- Benvenuti P., Castellani G., Cipollone L., Falcinelli F., Falteri P., Musatti T., (2001): *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bondioli A. (a cura di) (2002): *Il tempo nella quotidianità infantile. Prospettive di ricerca e studio di casi*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Cocever E. (2002): *Bambini e bambine al nido*. In: F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Roma: Carocci, pp. 157-190.
- Geens N., Vandembroeck M. (2014): Che cosa abbiamo imparato dai genitori sui Centri per Bambini e Genitori. *GIFT*, n. 20, Dicembre, pp. 56-61.
- Gherardi V. (2005): Le attività. Cosa si fa in un centro per bambini e genitori. In: M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi, *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Roma: Carocci, pp. 163-182.
- Hoshy-Watanabe M. et al. (2014): I luoghi di incontro per genitori e bambini in Giappone. Chiiki Ko sodate-shien Senta. *GIFT*, n. 20, pp. 46-55.
- Mantovani S. (2014): I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove, *Bambini*, Marzo, pp. 21-29.
- Mantovani S. et al. (a cura di) (1999): *Bambini e adulti insieme. Un itinerario di formazione*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Musatti T. (1987): Modalità e problemi del processo di socializzazione tra bambini in asilo nido. In A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: F. Angeli, pp. 233-249.
- Musatti T. (1992): *La giornata del mio bambino. Madri, lavoro e cura dei più piccoli nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Cortina, 2004.