

Commenti a «Interventi educativi per la prima infanzia: a chi fa bene il nido?»

Proposta di discussione a cura di Francesca Emiliani e Paola Molina

Il ruolo dei servizi educativi rivolti all'infanzia nel ridurre le disuguaglianze: riflessioni pedagogiche a margine del dibattito europeo

LUCIA BALDUZZI E ARIANNA LAZZARI
Università di Bologna
???@???

Introduzione

Il tema della funzione e dell'utilità dei servizi educativi per la prima infanzia si è sviluppato parallelamente alla loro istituzione ed alla loro crescita sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo. Il dibattito che ha, da sempre, alimentato questa questione si è diramato in diverse direzioni a seconda che fosse orientato da approcci di matrice sociale, piuttosto che antropologici, psicologici o pedagogici. Il presente contributo intende affrontare il tema del ruolo dei servizi per l'infanzia nella riduzione delle disuguaglianze attraverso quest'ultima prospettiva, condividendo pienamente gli assunti e le argomentazioni prodotte da Emiliani e Molina nel contributo di riferimento. Consapevoli che, nel tempo, con i termini di «utilità» e di «funzioni» si sono venute ad indicare concetti ed azioni an-

che profondamente differenti l'una dall'altra, ci è sembrato ripercorrere brevemente come il tema della lotta all'ineguaglianza si sia lentamente trasformato – passando di fatto da un problema legato all'accesso alle risorse ad uno centrato su quello alle opportunità (Morabito, Vandebroek e Roose, 2013) – e di come tale lento cambiamento abbia profondamente inciso sull'offerta e sulla distribuzione dei contesti di cura ed educazione dei più piccoli.

Il tema della lotta alle disuguaglianze e il ruolo dei servizi per l'infanzia nella promozione di uguali opportunità educative

Agli esordi, le politiche di incentivazione dei servizi per l'infanzia promosse dalla Commissione Europea trovano fondamento prioritariamente nella promozione delle pari opportunità tra uomini e donne e nella conciliazione tra tempi di lavoro e di cura, a partire da un interesse prevalentemente economico indirizzato al sostegno del reinserimento delle neo-madri nel mercato del lavoro. Nel 1992, contestualmente all'emanazione delle Raccomandazioni del Consiglio sulla custodia dei bambini¹, la Direzione per le pari opportunità della Commissione Europea istituisce la Rete per l'infanzia, un impor-

¹ Raccomandazioni del Consiglio sulla custodia dei bambini (92/241/CEE): <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:31992H0241efrom=IT>.

Contributi alla discussione

tante network formato da esperti provenienti da 15 paesi coordinati da Peter Moss (professore di pedagogia presso l'Institute of Education di Londra). Nel corso del suo mandato, durato 10 anni, tale Rete si è impegnata soprattutto per affermare una visione più ampia delle politiche per l'infanzia: senza abbandonare la visione che prevede che servizi rappresentino una valida risposta al diritto all'occupazione delle madri lavoratrici, si è venuta a concretizzare una prospettiva li vede come strumento privilegiato per la piena espressione del diritto delle bambine e dei bambini – in quanto cittadini europei – a ricevere cure ed educazione adeguate. Non solo, la rete ha fortemente promosso una visione che superasse l'idea del bambino/minore, soggetto di tutela, verso una di bambino/competente, in grado di essere attivamente coinvolto nei processi decisionali che riguardano la sua partecipazione alla vita sociale e culturale delle comunità di vita.

Nel 1996, la Rete europea per l'infanzia ha elaborato un documento di grande rilevanza, divenuto un vero e proprio manifesto pedagogico, nel quale venivano definiti i 40 obiettivi di qualità che i servizi per l'infanzia degli Stati membri avrebbero dovuto raggiungere nei successivi 10 anni². Tali obiettivi coprivano uno spettro molto ampio di tematiche: richiamavano alle finalità educative dei servizi, alla formazione e alle condizioni di lavoro del personale, così come alla partecipazione delle famiglie, fino ad arrivare alla valutazione del funzionamento dei servizi e al loro finanziamento. Tuttavia, in quel periodo venne a mancare la volontà politica, a livello europeo, di perseguire obiettivi così ambiziosi, per quanto fortemente condivisi dal gruppo di esperti che avevano preso parte alla Rete e dalle realtà che essi rappresentavano. A livello politico, dunque, si preferì privilegiare un approccio di tipo meramente quantitativo legato all'espansione dell'offerta di servizi ed al numero di bambini coinvolti (Barcellona

Targets, 2002), piuttosto che puntare alla loro progressiva qualificazione, a partire dagli assunti negoziati e condivisi promossi dalla Rete europea per l'infanzia.

A distanza di oltre 10 anni, i dati mostrano che solamente 6 Stati membri hanno raggiunto gli obiettivi di Barcellona e che in tempi di crisi economica, la situazione in alcuni paesi è persino peggiorata (Eurydice, 2014; Direzione Generale Giustizia della Commissione Europea, 2013)³. Ci si è dunque resi conto che un approccio meramente quantitativo, legato all'espansione dell'offerta di servizi, risulta essere del tutto inefficace, se non viene accompagnato da una visione politica di lungo respiro che metta al centro i bisogni dei bambini e delle loro famiglie attribuendo un ruolo educativo – oltre che sociale – a tali servizi. Infatti, in alcuni paesi si è generato un circolo vizioso, per cui in seguito ai tagli ingenti della spesa pubblica, si è assistito a una drastica riduzione dei servizi per l'infanzia o al deterioramento della loro qualità, con inevitabili ripercussioni sull'inasprimento delle disuguaglianze sociali. Questi dati hanno portato alla luce come, in assenza di una visione politica coerente e di lungo periodo, centrata sui bambini e sui loro diritti, le politiche educative e sociali promosse dalla Commissione Europea siano destinate a fallire.

Consapevole dei limiti delle azioni intraprese, nel corso dell'ultimo decennio la Commissione Europea ha commissionato una serie di studi mirati ad analizzare il contributo dei servizi per l'infanzia allo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini, così come all'inclusione sociale e alla riduzione delle disuguaglianze anche sul piano qualitativo dell'offerta. Questi studi, già ampiamente analizzati da Emiliani e Molina, dimostrano che i servizi per l'infanzia possono rivestire un ruolo cruciale nel promuovere il successo formativo e ridurre le disuguaglianze sociali sul lungo periodo. Tali

² 40 obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia. Proposte per un programma d'Azione decennale. In lingua italiana, il documento è stato pubblicato nel 2004 dalla rivista *Bambini in Europa*, 3, IV.

³ Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnteid_cnt=15024. DG Justice of the European Commission (2013) Barcelona objectives: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth. http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/130531_barcelona_en.pdf.

evidenze di ricerca, che derivano da studi pedagogici, psicologici, sociologici e persino economici condotti sia in ambito internazionale sia in ambito nazionale, nei diversi stati membri, sono concordi nell'affermare che i servizi per l'infanzia possono giocare un ruolo cruciale nella lotta all'abbandono scolastico e nel garantire benessere alle generazioni future – sia sul piano sociale sia economico – a condizione che siano di qualità elevata. Accanto a studi mirati ad analizzare le variabili che maggiormente incidono sulla qualità dei servizi (ad esempio la professionalizzazione di insegnanti ed educatori, la presenza di un curriculum condiviso, una ratio bambini/educatore equilibrata...) ne sono stati realizzati altri volti ad analizzare, anche in ambito europeo, le ricadute di lungo periodo relativamente alla frequenza dei servizi. Questi ultimi studi hanno rappresentato una certa novità in sede europea poiché rispondono ad una tradizione più tipica di quei contesti, extraeuropei, nei quali risultano prevalenti modelli di *welfare* di stampo neoliberalista. In Italia, come in altri paesi, tali ricerche, che hanno coinvolto anche i nidi d'infanzia, sono state realizzate in un contesto caratterizzato, come già evidenziato da Emiliani e Molina, da un approccio culturale e politico differente, il cui il paradigma del ritorno sociale degli investimenti non si declina unicamente sul piano economico quanto piuttosto su quello di politiche orientate a promuovere il diritto delle bambine e dei bambini all'educazione e alla partecipazione all'interno delle comunità in cui vivono sin dalla prima infanzia come bene comune, in una prospettiva di giustizia sociale (Balduzzi, 2006; Mantovani, 2010; Bennett e Moss, 2011; Bassi e Lazzari, 2017).

Lo scivolamento paradigmatico: dalle uguali opportunità educative al ritorno economico

La maggior parte degli studi sinora effettuati sulla ricaduta della frequenza dei servizi sull'acquisizione di competenze cognitive e sociali da parte dei bambini – pur beneficiando dell'apporto di molteplici saperi disciplinari (scienze psicologiche, sociali ed economi-

che) – tende ad assumere implicitamente come paradigma di riferimento quello del «ritorno di investimento economico» nella prospettiva dello sviluppo del «capitale umano». Proprio perché particolarmente significativi nel campo di analisi del presente contributo, è necessario far luce sull'influenza che questi paradigmi esercitano sui costrutti di infanzia, di educazione e di inclusione sociale che stanno alla base dell'esistenza stessa dei servizi educativi per la prima infanzia nel nostro Paese così come in altri Paesi europei (es. paesi scandinavi). In tali contesti, la maggior parte delle ricerche di matrice pedagogica condotte all'interno dei servizi per l'infanzia assume come riferimento, in senso ampio, il paradigma socio-costruttivista e interazionista; al centro delle analisi, dunque, vengono poste le dinamiche sottese ai processi di apprendimento inter-individuali piuttosto che la loro ricaduta in termini di esiti cognitivi e comportamentali inter-individuali. In questa prospettiva il sapere stesso viene a delinearsi quale costrutto condiviso, dunque acquisibile soprattutto entro processi che puntano a dimensioni gruppal e sociali, piuttosto che ad un sapere oggettivamente acquisibile, ancorquando interpretabile sul piano soggettivo.

Il fatto che non esistano studi che combinino al loro interno queste due prospettive, fa sì che la letteratura prodotta in merito a tali tematiche tenda ad essere dominata da paradigmi troppo ristretti e, a volte, anche in opposizione. Una delle principali conseguenze di questa assenza di approcci più complessivi e multi-paradigmatici è l'omissione dei contesti sociali e politici, come se i servizi per l'infanzia (e più in generale le istituzioni educative) non partecipassero alla vita più generale dei territori nei quali sono inseriti. Fatto peraltro in forte contrasto con la letteratura poiché, come suggeriscono i risultati degli studi presi in esame nella rassegna commissionata dalla Direzione Educazione e Cultura della Commissione Europea (Bennett *et al.*, 2012), la ricaduta positiva della frequenza dei servizi per l'infanzia sulle traiettorie scolastiche intraprese dai bambini sul lungo periodo sembra essere maggiore proprio in quei Paesi nei quali le politiche educative rivolte all'infanzia si inscrivono nel contesto più

Contributi alla discussione

ampio di politiche sociali e familiari soprattutto quando queste fanno perno su un'idea di educazione intesa come responsabilità collettiva e che trovano realizzazione nell'elaborazione condivisa di pratiche educative emancipatorie (che vedono i bambini come soggetti attivi nei processi di apprendimento) piuttosto che nell'implementazione di programmi di «intervento precoce» volti a compensare situazioni di deprivazione socio-culturale (in cui i bambini sono concepiti come soggetti vulnerabili da «capacitare» in vista della scuola della frequenza della scuola dell'obbligo).

Dunque, l'utilizzo dominante del paradigma del capitale umano e l'assenza di studi multi-paradigmatici in questo campo rischiano di produrre approcci socio-culturali ed educativi che considerano i bambini in termini meramente strumentali al profitto economico (Lister, 2007; Casalini, 2014), piuttosto che considerarli come cittadini, soggetti di diritti (UNCRC, 1989; Morabito et al., 2013). Al contrario, gli studi che partono dall'assunto che i bambini debbano essere considerati come membri attivi e partecipi delle comunità in cui vivono, mettono in luce come processi educativi democratici e partecipativi possano tradursi in buone pratiche a sostegno del loro apprendimento, della loro socializzazione e del loro sviluppo inteso in senso globale (Dalhberg e Moss, 2005; Moss, 2007; Vanderbroeck e Bouverne De Bie, 2006). Di conseguenza, il rischio di utilizzare il paradigma del «ritorno di investimento economico» e del «capitale umano» per promuovere l'investimento nei servizi per l'infanzia sulla base di un ritorno economico consiste principalmente nel non considerare come rilevanti quegli elementi che in realtà sono condizioni essenziali per un'educazione di qualità in molti paesi europei: gli approcci educativi e la partecipazione democratica dei bambini ai processi di apprendimento *in primis*. Le conseguenze di questo macro spostamento paradigmatico cominciano a delinearsi chiaramente sotto i nostri occhi, primi fra tutte la progressiva formalizzazione degli apprendimenti nella scuola dell'infanzia – come rilevano recenti ricerche condotte in ambito scandinavo (Pramling Samuelsson e Sheridan, 2010; Jensen, Brostrom e Hensen,

2010) – e l'emarginazione di quei bambini e famiglie che sono più a rischio di esclusione sociale (Hubenthal e Iland, 2011). Uno studio recente norvegese sottolinea infatti:

una tematica centrale che deve essere affrontata riguarda se l'enfasi posta sui bambini come adulti in divenire non è conciliabile con il riconoscimento dei bambini come esseri umani competenti qui ed ora. (...) La soluzione tra questi due discorsi sembra andare in una direzione, rappresentando una minaccia per il riconoscimento dei bambini come esseri umani competenti qui ed ora e la prima infanzia come un periodo per il gioco, la cura e l'apprendimento connesso ai processi sociali e al curriculum centrato sul bambini (Kjørholt e Qvortrup, 2012).

Un'ulteriore insidia degli approcci del capitale umano è quella di considerare che l'educazione prescolare potrebbe essere una soluzione alla povertà che sta alla base dello svantaggio dei bambini. Come dimostrano molti studi, l'educazione prescolare ha un ruolo importante a tal proposito ma ovviamente non può rappresentare la panacea di tutti i mali. Essa deve essere integrata in più ampie ed importanti politiche di *welfare* tra diversi settori ed essere accompagnata da un più ampio impegno culturale e politico per la partecipazione, i diritti dei bambini, la solidarietà e l'uguaglianza (OECD, 2006).

Rischi sottesi all'assunzione del paradigma del ritorno economico negli studi sull'ECEC nel contesto italiano

Sul piano pedagogico, come abbiamo già avuto modo di affermare, la scelta di un paradigma di riferimento piuttosto che di un altro finisce per avere significative ricadute rispetto alle prassi educative agite nei servizi non solo sul piano del riconoscimento sociale ad esse attribuito ma anche, e soprattutto, relativamente alle scelte agite (e subite) da educatori e soprattutto dalle bambine e dai bambini.

In primo luogo, il rischio che il processo di precocizzazione dell'acquisizione di apprendimenti formali si riversi, a cascata, verso il basso, fino a raggiungere i servizi per la prima

infanzia. In diversi sedi abbiamo sostenuto che diversi fattori inerenti la progettazione curricolare, le scelte gestionali ed amministrative e, non ultimo, il profilo professionale su cui di basa la formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria sta di fatto producendo una crescente tendenza alla precocizzazione degli apprendimenti in un'ottica pericolosamente preparatoria ed anticipatoria, come se le esperienze educative e scolastiche acquisissero senso solo orientate al prodotto e in vista di situazioni future (Lazzari e Balduzzi, 2013; Balduzzi e Lazzari, 2015). Questo processo, già in atto nella scuola dell'infanzia, rischia di riversarsi anche verso i servizi per la prima infanzia che, in quest'ottica, dovrebbero divenire quei luoghi in cui si «recuperano» quelle competenze di base (motorie, linguistiche, iconiche...) che la famiglia o, più in generale, il contesto familiare non riesce a fornire in vista del pieno inserimento nella scuola dell'infanzia. Il bambino, in questo caso, risulterebbe «educato» in quanto «pronto» ad accogliere regole ed esperienze fornite nel successivo livello scolastico che, a sua volta, deve assolvere il compito di preparare al livello ancora successivo, anticipando a pre-requisiti quelle che in precedenza si sarebbero configurati come obiettivi corrispondenti alla scuola di futuro accesso (ad esempio, il pregrafismo che diviene letto-scrittura precoce, ecc.).

Connesso al rischio di precocizzazione è quello della focalizzazione del monitoraggio e della valutazione della qualità dei servizi in un'ottica di *outcome* piuttosto che di *output*, ovvero in una prospettiva di esito piuttosto che di processo. Anche in questo caso, attendiamo di vedere che tipo di conseguenze avrà sulla scuola dell'infanzia l'istituzione del RAV (Rapporto di Autovalutazione) che ci auguriamo non venga tradotto in molte scuole così come è accaduto per le prove INVALSI, completamente centrate su risultati scolastici certificabili esclusivamente tramite prove standardizzate da sottoporre agli allievi. Nel caso del RAV infanzia, alcune parole chiave (benessere, collegialità, educazione, progetto pedagogico) dovranno fungere da attente sentinelle a salvaguardia dell'accento sul processo che, nel documento, è posto a diverse riprese.

Rispetto alle politiche, crediamo che sia importante sostenere un approccio che, come suggerito dalle ricerche più volte citate, si orienti a favore di investimenti infrastrutturali (*progressive universalism*) piuttosto che di investimenti a spot (*targeted approach*), puntando quindi su una competenza di sistema che contiene e sostiene lo specifico degli interventi rivolti alla prima infanzia. Questa prospettiva avrebbe il merito di garantire uguali opportunità ai bambini ed alle loro famiglie attraverso la promozione di contesti inclusivi e azioni integrate (approccio multidimensionale alla povertà educativa, sostegno a famiglie) piuttosto che prevedere azioni rivolte a interventi di natura compensativa e riabilitativa, focalizzandosi esclusivamente sui bisogni speciali di bambini svantaggiati socialmente o per la presenza di deficit.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, L. (2006). *Nella rete dei servizi per l'infanzia: tra nidi e nuove tipologie*. Bologna: CLUEB.
- Bassi, A., Lazzari, A. (2017). *The integrated system of early childhood education and care (ECEC) in Emilia-Romagna Region. Case studies of innovative services*. INNOSI project report retrieved from: <http://innosi.eu/wp-content/uploads/2017/04/Italy-ECEC.pdf>.
- Bennett, J., Gordon, J., Edelmann, J. (2012). *Early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Brussels: European Commission.
- Bennet, J., Moss, P. (2011). *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Brussels: European Commission. Retrieved from: www.childreninscotland.org.uk/wfi/.
- Casalini, B. (2014). Neuroscienze e politiche rivolte alla prima infanzia: rischi di un utilizzo strumentale. *Cittadini in crescita*, 2, 50-57.
- Dalberg, G., Moss, P. (2005). *Ethic and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 1, 5-20.
- Hübenthal, M., Iland, A.M. (2011). Risks for children? Recent developments in early childcare policy in Germany. *Childhood*, 18, 1, 114-127.

Contributi alla discussione

- Jensen, A.S., Bröstrom, S., Hensen, O.H. (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care: Between the technical and the political. *Early Years*, 30, 3, 243-254.
- Kjørholt, A.T., Qvortrup, J. (2012). *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. London: Palgrave Macmillan.
- Lazzari L., Balduzzi, L. (2013). Bruno Ciari and «educational continuity»: The relationship from an Italian Perspective. In P. Moss, *Early Childhood and Compulsory Education*. London: Routledge.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8, 2, 693-718.
- Mantovani, S. (2010) Vygotsky and the early years of ECEC in Italy, in A. Tuna, J. Hayden, *Early Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Morabito, C., Vandenbroeck, M., Rudi, R. (2013). The «Greatest of Equalisers: A critical review of international organisations». Views on Early Childhood Care and Education. *Journal of Social Policy*. Available on CJO 2013 doi:10.1017/S0047279413000214.
- OECD (2006). *Starting Strong II. ???*
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. (2010). A turning point or a backward slide: The challenge facing the Swedish preschool today. *Early Years*, 30, 3, 219-227.
- Vandenbroeck, M., Bouverne De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms. A tense negotiation. *Childhood*, 13, 1, 127-143.

Il punto di vista della psicologia: «Cosa avviene al nido?»

ADA CIGALA
Università di Parma
???@???

Alla luce delle numerose sollecitazioni che ci vengono dal contesto europeo (ECEC, Commissione Europea, 2014) e da quello italiano, da differenti discipline, pedagogiche, psicologiche, antropologiche, giuridiche, economiche e politiche (Belotti, 2016; Del Boca e Pasqua, 2010; Fort, Ichino e Zanella, 2016; Kaga, Bennett e Moss, 2010; Sacchi, 2016; legge 107, luglio 2015), si evidenzia un «nuovo» interesse rivolto al nido d'infanzia. Un interesse di ricerca

rinnovato, attivato prevalentemente da ragioni di tipo economico e politico che riguardano la gestione del bene comune. Questo interesse interpella anche la psicologia che è chiamata a portare le sue «ragioni» e il suo contributo specifico all'interno del dibattito riproposto dalle riflessioni di Emiliani e Molina.

Molte delle ricerche citate nell'articolo di Emiliani e Molina, trattano il nido come una variabile indipendente dicotomica, codificabile a due livelli: presente/assente. Il nido d'infanzia rimane in questi approcci «una scatola nera», inesplorata, forse perché rappresenta un oggetto di indagine troppo complesso, o forse perché si assume l'idea che già si conosca tanto sul tema.

Il ruolo della scienza psicologica, e in particolare della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, in questo importante dibattito, potrebbe essere quello di rispondere, non tanto «a chi fa bene il nido?», quanto ad un altro quesito: «Cosa avviene in un nido?», vale a dire, «quali processi interattivi ed evolutivi avvengono nei nidi d'infanzia?». Una domanda che ci porta ad «osservare» nel qui ed ora cosa accade in questa «scatola nera», con ricerche longitudinali e microanalitiche che utilizzino metodologie capaci di cogliere gli esiti, un prima e un dopo, ma anche e soprattutto dei processi (Venturelli e Cigala, 2016). Una sfida impegnativa che, come ricercatori, è necessario cogliere per riuscire a comprendere di quale contesto interattivo-relazionale si sta parlando quando ci si riferisce al nido.

Chi ha svolto la propria attività di psicologo ricercatore e formatore «abitando» i nidi, ha potuto constatare come i servizi rivolti alla fascia zero-tre anni rappresentino una realtà molto variegata, non solo per organizzazione (in Italia, come in Europa, ormai i servizi alla prima infanzia sono di svariate tipologie), per gli spazi che offrono, per i modelli pedagogici seguiti, ma anche per il tipo di contesto interattivo e relazionale che propongono e co-costruiscono con i bambini e le famiglie.

Queste diversità, in un dibattito sul ruolo del nido, non possono essere ignorate, non viste, considerate secondarie, o ancora ridotte ad un livello dicotomico; esse si configurano, piuttosto come l'oggetto di studio principale della psicologia.

Un compito «urgente» che spetta agli psicologi, è proprio quello di leggere queste diversità attraverso le conoscenze più o meno recenti della scienza psicologica in merito a: come avviene lo sviluppo, alle competenze dei bambini, ai loro bisogni fondamentali. Come psicologi ricercatori da anni ci siamo accostati al nido con interesse e con curiosità, in prevalenza «utilizzando» questo contesto per tentare di studiare lo sviluppo dei bambini nelle sue fasi più precoci in diverse aree, e tante conoscenze ne sono derivate (ad es.: Bulgarelli e Molina, 2016; Grazzani, Ornaghi, Pepe, Brazzelli e Reeffe, 2017; Scopesi e Viterboni, 2008). Allo stato attuale, occorre investire maggiori sforzi nella ricerca anche in un'altra direzione, vale a dire: utilizzare le conoscenze acquisite come «lenti» per osservare i contesti educativi, e i processi che vi si dipanano ogni giorno, per verificare se essi rappresentano degli spazi interattivi nei quali i bambini possono «stare bene» e svilupparsi in modo adeguato.

Una prima lente importante che ci deriva dagli studi della psicologia dello sviluppo è il costruito di individuo come una «totalità organizzata e complessa» (Sroufe, 1995), che come tale si sviluppa e si trasforma secondo una *prospettiva evolutivo-organizzativa*. Questo significa che ogni acquisizione dei bambini in ogni ambito (percettivo, cognitivo, emotivo, sociale, motorio, linguistico) ha influenze reciproche su tutti gli altri e che le traiettorie individuali derivano da diversi fattori innati e contestuali e dall'interazione dei medesimi. Tali conoscenze devono essere riaffermate in una prospettiva di analisi del contesto nido, e di valutazione delle influenze di tale contesto sugli individui, per non correre il rischio di adottare, sia come educatori ed insegnanti che come ricercatori, una visione eccessivamente riduttiva e semplicistica dello sviluppo.

Un'altra lente significativa, attraverso la quale provare ad analizzare i processi che hanno luogo in un nido, è il «*format di attenzione e azione congiunta*»: un contesto che, secondo Bruner (1986) e secondo altri autori (Kaye, 1982), rappresenta uno spazio interattivo privilegiato di sviluppo per i bambini. In particolare, il *format* viene descritto come un «fare insieme», uno scambio interattivo significativo

per il bambino, che si ripete, è intenzionale e diretto ad uno scopo. In questi *format* i segnali comunicativi precoci dei bambini vengono riconosciuti e viene attribuito loro un significato, in tal modo il bambino sviluppa una consapevolezza di Sé, e una intenzione comunicativa. L'esperienza di *format* interattivi ripetuti, consente ai bambini di interiorizzarli, di ricercarli in modo attivo e di costruire aspettative circa il comportamento degli altri. I recenti studi sulla precoce capacità di *intersoggettività triadica* dei bambini (McHale e Fivaz-Depeursinge, 1999) ci suggeriscono come questi *format* possano essere intesi, non solo nel senso di una relazione diadica adulto-bambino, ma anche triadica e progressivamente di piccolo gruppo (Ishikawa e Hay, 2006; Selby e Bradley, 2003; Tremblay e Rovira, 2007). Un piccolo gruppo, quindi, che può essere contesto di sviluppo se sussiste un'intenzionalità adulta, uno scopo, e un adulto capace di leggere i segnali dei bambini e di significarli.

Molte ricerche sui nidi si focalizzano sul costruito di separazione, intesa prevalentemente come separazione da un adulto, e sulla capacità di gestione della medesima. In realtà il contesto del nido rappresenta un'esperienza continua di *micro-separazioni* nelle quali hanno luogo *svincoli, affidamenti, accoglienze e ri-congiungimenti reciproci*, processi importanti che coinvolgono, non solo un bambino e una mamma o un papà, quanto tutto il sistema nido e il sistema famiglia e famiglie (Cigala, Venturelli e Fruggeri, 2014). Si tratta di micro-transizioni quotidiane che diventano importanti occasioni per i bambini per riconoscere se stessi come agenti dotati di stati interni (desideri, emozioni, pensieri) e per riconoscere gli altri (gli educatori, i familiari e i pari) come risorse significative capaci di accompagnarli nel processo di acquisizione della regolazione delle proprie emozioni e di esplorazione del «nuovo» (Venturelli e Cigala, 2016). Si tratta, altresì, di momenti nei quali i bambini possono imparare competenze sociali importanti, quali quelle di entrare ed uscire dalle interazioni in modo coordinato e sicuro (Byng-Hall, 1995). Analizzati attraverso questa lente, quindi, i nidi assumono le caratteristiche di luoghi di «cura» delle *micro-separazioni* quotidiane ed in quanto tali pos-

sono contribuire allo sviluppo della capacità relazionale dei bambini.

Quelle elencate sono alcune delle «lenti» di analisi del contesto interattivo-relazionale del nido, lenti attraverso le quali verificare i processi che avvengono tra i bambini, tra adulti, e tra bambini e adulti. A proposito di indicatori dei processi interattivi, prezioso sarebbe documentare il percorso di auto ed etero-valutazione che ha impegnato in questi anni i nidi d'infanzia in molte regioni italiane (Gariboldi, 2015).

Nel quadro delle riflessioni sul ruolo del nido nello sviluppo degli individui vale la pena considerare anche due dati di realtà emergenti, condivisi dagli addetti ai lavori: 1) sempre più l'ingresso al nido rappresenta per i bambini e spesso anche per le famiglie il primo incontro con «gli altri», con un sistema differente dalla famiglia, con una comunità più allargata e plurale; 2) i bambini che iniziano la scuola primaria, rispetto solo a qualche anno fa, risultano essere sempre più competenti dal punto di vista cognitivo, ma rivelano maggiori fragilità e incompetenze emotive e sociali, in particolare, si riscontra un progressivo aumento delle problematiche legate alla regolazione delle emozioni, che si procrastinano spesso negli ordini di scuola superiori.

Questi due dati portano ad individuare, in coerenza con le direttive europee (Bennet, Gordon, Vandenbroeck, Lazzari e Edelmann, 2012), due obiettivi che per i servizi per la prima infanzia, anche nel nostro paese, sembrano essere prioritari: lo sviluppo del riconoscimento ed accoglienza delle diversità e lo sviluppo della capacità di riconoscere e regolare le proprie emozioni.

Come si è detto, lavorare per perseguire questi obiettivi non significa trascurare altri aspetti dello sviluppo; significativo, a questo proposito, è il pensiero di Sroufe (1995), secondo il quale tutte le possibilità di sviluppo di un bambino stanno nella sua capacità di regolare le emozioni.

Se la ricerca si propone di offrire evidenze sul funzionamento dei nidi, queste priorità non possono non orientare anche noi ricercatori nella scelta degli obiettivi, dei costrutti, delle metodologie e delle variabili oggetto di analisi delle nostre ricerche.

Riferimenti bibliografici

- Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. October, 2014, 1-71.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale, 162, 15 luglio 2015.
- Belotti, V. (2016). *I bambini tra cittadinanza e investimento*. Padova: CLEUP.
- Bennett, J., Gordon, J., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Edelmann, J. (2012). *Early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Paris: European Institute of Education and Social Policy.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University.
- Byng Hall, J. (1995). Creating a secure family base: Some implications of attachment theory for family therapy. *Family Process*, 4, 45-58.
- Bulgarelli, D., e Molina, P. (2016). Early childcare, maternal education and family origins: Differences in cognitive and linguistic outcomes throughout childhood. *Revista de Cercetare si Interventie Sociale/ Review of research and Social Intervention (RCIS)*, 52, 5-25.
- Cigala, A., Venturelli, A., Fruggeri, L. (2014). Family functioning in microtransition and socio-emotional competence in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 184, 553-570, doi: 10.1080/03004430.2013.800053.
- Del Boca, D., Pasqua, S. (2010). Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia *Programma Education – FGA Working Paper (Vol. 36)*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Fort, M., Ichino, A., Zanella, G. (2016). Cognitive and non-cognitive costs of daycare 0-2 for girls. *IZA Discussion Paper*, 9756, 1-45.
- Gariboldi, A. (2015). La qualità condivisa nei servizi educativi. *Rivista dell'istruzione*, 6, 77-80.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., Brazzelli, E., Reeffe, C. (2017). The Italian version of the Empathy Questionnaire for 18- to 36-month-old children: Psychometric properties and measurement invariance across gender of the EmQue-113. *European Journal Of Developmental Psychology*, 14, 1, 118-126, doi: 10.1080/17405629.2016.1140640.

- Ishikawa, F., Hay, D.F. (2006). Triadic interaction among newly acquainted 2-year-olds. *Social Development*, 15, 1, 145-168.
- Kaga, Y., Bennett, J., Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies: How parents create persons*. Brighton: Harvester Press.
- McHale, J., Fivaz-Depeursinge, E. (1999). Understanding triadic and family group interaction during infancy and toddlerhood. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 107-127.
- Sacchi, M.S. (2016). *L'asilo nido? Frena le bambine. Però aiuta la salute*. Corriere della sera, 28 giugno.
- Scopesi, A.M., Viterbori, P. (2008). *Istituzioni educative prescolari e sviluppo del linguaggio*. Roma: Carocci.
- Selby, J.M., Bradley, B.S. (2003). Infants in Groups: A paradigm for the study of early social experience. *Human Development*, 46, 197-221.
- Sroufe, L.A. (1995). *Emotional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremblay, H., Rovira, K. (2007). Joint visual attention and social triangular engagement at 3 and 6 months. *Infant Behavior e Development*, 30, 366-379.
- Venturelli, E., Cigala, A. (2016). Daily welcoming in childcare centre as a microtransition: An exploratory study. *Early Child Development and Care*, 186, 562-577, doi: 10.1080/03004430.2015.1044987.
- White, E.J., Dall, C. (2016). Under-three year olds in policy and practice. *European Early Childhood Education and Research Journal*, doi:10.1080/1350293X.2013.783300 York, NY: Springer-Verlag.

interessante, dal sapore anche vagamente provocatorio: a chi fa bene il nido? O meglio: il nido fa bene ai bambini, *a tutti i bambini?*

Il tema ha come innesco la ricerca dei colleghi Fort, Tessari, Ichino e Zanella dell'Università di Bologna, apparsa nel 2016 con il titolo *La meglio infanzia*: effetti dell'asilo nido sulle capacità cognitive, non cognitive e la salute dei bambini, e sotto referaggio – nel momento in cui scriviamo – da parte di alcune riviste scientifiche.

Come sappiamo l'asilo nido, istituito con la legge 1044 del 1971 viene considerato ~~dalla sua istituzione~~ ^{fin dal suo nascere} un «servizio sociale di interesse pubblico». Questo nuovo servizio nasce sulle ceneri dell'ONMI, istituito nel 1925 con la finalità di diffondere «norme e metodi scientifici e d'igiene prenatale e infantile (...) anche mediante l'istituzione di ambulatori per la sorveglianza e la cura delle donne gestanti». Nel primo dopoguerra si trattava di affrontare ampie sacche di povertà e di incultura e di creare una nuova concezione del benessere dell'infanzia attraverso misure di protezione e assistenza dei minori fino ai cinque anni di età «sia nelle famiglie che negli istituti», così come di vigilare sulla salute delle madri. Come sappiamo, nel 1933 l'ONMI entra più direttamente nell'orbita del partito fascista impostando le sue finalità, con apposita legge, anche nella direzione della ideologia del partito. È interessante però che già a partire da quegli anni venga valorizzata l'articolazione territoriale dei presidi sanitari sul territorio, con l'obiettivo di vigilare e coadiuvare sul piano sanitario, igienico e alimentare le madri e i bambini di ^{di condizione economiche modeste} **condizioni modeste**. L'ONMI viene soppressa con la legge n. 698 del 1975 e due anni dopo, cioè il 24 luglio 1977, vengono istituite le regioni, con un ampio trasferimento di competenze da parte dello stato, finalizzato alla concretizzazione degli orientamenti nazionali in materia di assistenza, educazione, formazione e cura dell'infanzia attraverso la territorializzazione di tutta una serie di presidi socio-sanitari. A partire dalla prima legge del 1971, che istituiva gli asili nido, numerosi orientamenti legislativi ne hanno meglio definito finalità e obiettivi, ruoli e organizzazione, fino a considerarli un servizio educativo fondamentale per garantire la crescita globale del bambino e

Non è solo questione di sviluppo cognitivo

DONATELLA CAVANNA
 Università di Genova, DISFOR
~~????~~ donatella.cavanna@unige.it
 FABIOLA BIZZI
 Università di Genova, DISFOR
~~????~~ fabiola.bizzi@edu.unige.it

Premessa

Emiliani e Molina nella discussione nella quale ci inseriamo hanno proposto un quesito

Contributi alla discussione

favorirne una reale condizione di benessere psicofisico. Questo presidio educativo ha tuttavia attraversato un lungo dibattito, anche di taglio politico e sindacale, teso a chiarire se esso svolga una funzione educativa veramente importante o costituisca un mero supporto per i problemi delle madri lavoratrici.

Recentemente, la legge di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione n. 107 del 13.7.2015, la cosiddetta «buona scuola» ha previsto il *sistema integrato di educazione e di istruzione* che valorizza la continuità tra i servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni) e il primo ciclo di istruzione. Il recente decreto del 13 aprile 2017, n. 65 con i suoi 14 articoli, contiene le linee di indirizzo per l'attuazione di questa prospettiva, ribadendo con forza che già il nido deve essere impostato con l'obiettivo di concorrere a: 1) ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali favorendo l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini; 2) favorire la conciliazione tra i tempi e le tipologie di lavoro dei genitori e la cura delle bambine e dei bambini, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali; 3) sostenere la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, e il loro coinvolgimento nell'ambito della comunità educativa e scolastica; 4) promuovere la qualità dell'offerta educativa avvalendosi di personale educativo e docente con qualificazione universitaria e attraverso la formazione continua in servizio, la dimensione collegiale del lavoro e il coordinamento pedagogico territoriale; 5) prevedere la dotazione di personale educativo tale da sostenere la cura e l'educazione delle bambine e dei bambini in relazione al loro numero ed età e all'orario dei servizi educativi per l'infanzia. Già da questa premessa emerge con chiarezza la natura di presidio globale di educazione, sostegno, assistenza e formazione dei nidi di infanzia, dall'ampia finalità educativa e sociale,

orientata al benessere e alla sicurezza dei bambini, che risponde non solo ad una nuova concezione dei loro diritti, così come prevista da importanti e ben conosciuti documenti internazionali¹ ma che risponde anche, in ultima analisi, ad alcuni fondamentali principi del nostro dettato costituzionale e alle più recenti acquisizioni della psicologia clinica dello sviluppo e della psicologia sociale.

Le politiche sociali per la famiglia in tempi di flessibilità occupazionale

La ricerca sociale italiana orientata alla famiglia si è occupata tradizionalmente del lavoro extrafamiliare dei partner, della divisione intrafamiliare dei compiti e dei suoi effetti sulla coppia (Scisci, 1999; Saraceno, 2016) – tema che aveva già avuto un ampio spazio tra gli anni sessanta e settanta (Saraceno, 1980) – e ultimamente delle nuove povertà e dei suoi effetti sul piano personale e dell'economia familiare. Negli ultimi dieci anni si è attribuita particolare attenzione alla flessibilità del lavoro, che richiede una forte adattabilità del lavoratore a tempi, modalità, compiti e processi delle nuove forme di attività professionale. Alcuni autori hanno classificato le caratteristiche salienti delle nuove attività professionali, distinguendole in: flessibilità territoriale, flessibilità in entrata e in uscita, flessibilità dei compiti e delle competenze (*multiskills* a fronte di *multitasks*) (Salmieri, 2006). Non è certamente questo lo spazio per analizzare diffusamente le caratteristiche di flessibilità e atipicità delle nuove attività professionali e i loro effetti sui compiti di cura delle coppie. È certo però che queste nuove configurazioni hanno inciso profondamente nella vita degli individui e nell'impegno di conciliare le dinamiche di vita personale con le istanze e le caratteristiche

¹ Come noto, sono numerosi i pronunciamenti internazionali sui diritti dell'infanzia, dalla Dichiarazione di Ginevra del 1924 a quella approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1959 e confluita nella Convenzione sui diritti dell'infanzia del 20 novembre 1989, successivamente ratificata dall'Italia con la legge 27 maggio 1991. Il primo di tali pronunciamenti è stato riconosciuto nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), nel Patto Internazionale sui Diritti Civili e Politici (in particolare negli articoli 23 e 24) e nel Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali (in particolare nell'articolo 10), oltre che negli statuti delle agenzie specializzate e delle organizzazioni internazionali operanti nel campo della protezione dell'infanzia.

(togliere punto e spazio)

dei nuovi sistemi del lavoro in trasformazione (Saraceno, 2003).

La normativa nazionale sulla famiglia oggi registra in modo più puntuale e sensibile l'intreccio tra dimensioni lavorative e sfera familiare, cogliendone le complesse interdipendenze; in sostanza lo stato affronta da più angolature il *work family system*, in ogni fase del ciclo evolutivo della famiglia, ma in particolare per quanto riguarda le coppie giovani e con figli, per le quali la funzione cuscinetto della generazione precedente non è presente o non riesce ad essere efficace, neppure in via transitoria. Anche la norma legislativa che ha interessato il nido ha tenuto in considerazione i compiti educativi e di cura alla luce di questi nuovi scenari: partner entrambi occupati in attività lavorative spesso atipiche e flessibili, con le inevitabili necessità di adattamento nell'ambito della vita quotidiana; sul piano della configurazione della vita familiare, dobbiamo inoltre prendere atto che il matrimonio non definisce più la coppia, che la reciprocità affettiva può venir coltivata senza condividere la quotidianità, che si presentano sulla scena sociale nuovi tipi di famiglie e che la convivenza extraconiugale sta aumentando in modo significativo «vuoi in attesa di una scelta coniugale, vuoi in antitesi ad essa» (Salmeri, 2006, p. 10). Impossibile non tener conto di queste nuove realtà sociali se vogliamo riflettere sulla valutazione dei presidi educativi della primissima infanzia per i bambini e per le famiglie a garanzia del loro *globale benessere*, senza naufragare in uno psicologismo ideologico o romantico o in una valutazione esclusivamente economica di ciò che lo stato può offrire ai membri di una comunità nazionale per i compiti evolutivi che ne assicurano la continuità.

Le norme legislative che hanno riguardato i nidi hanno assunto progressivamente l'ottica di una chiara risposta legislativa di tipo sociale rivolta alle famiglie; ci riferiamo primariamente alla legge 1971 n. 1044, ma soprattutto alla legge n. 285 del 1997, che tratta per la prima volta di promozione dei diritti dei bambini e delle opportunità che devono essere loro offerte; tale legge, finanziata in diverse legislature, anticipa anche il passaggio delle competenze sugli asili nido dal Ministero della Sanità e quello dell'Istruzione, che avviene nel 1998.

Come vediamo, assume gradualmente rilevanza la concezione del nido come servizio educativo che favorisce l'inclusione e contrasta le nuove povertà, in primo luogo quelle educative; e non si tratta di offrire presidi tampone alle famiglie, ma di perseguire politiche sociali che offrono servizi che hanno fatto propri criteri di scientificità nella considerazione delle necessità globali dell'infanzia, e che si giova della recente ricerca di taglio psicologico e pedagogico. L'intreccio di funzioni educative, sociali e culturali che caratterizza i nidi trova la sua concretizzazione in tanti aspetti quali-quantitativi relativi alle strutture che li devono accogliere: dai precisi limiti di capienza per quanto riguarda il numero dei posti previsti per ciascun di essi, alla attenzione alla qualità dell'ambiente fisico, sia esterno che interno, al clima emotivo della struttura, sia per quanto riguarda il rapporto educatore-bambino che la relazione tra le/gli educatori. L'obbligo della formazione continua in servizio del personale educativo, in coerenza con quanto previsto dal Piano Nazionale di Formazione secondo la legge n. 107 del 2015, pone costantemente l'accento sull'importanza della qualità dell'ambiente psicologico che accoglie il bambino e sull'opportunità di soddisfare i suoi bisogni nel rispetto dei suoi personali tempi di crescita, al fine di promuoverne sicurezza e benessere.

Il superamento di una visione monolitica delle politiche a sostegno dell'infanzia si concretizza anche nella richiesta alle Regioni di provvedere alla stesura di norme di attuazione per la gestione dei nidi adeguate alle realtà locali sul piano sociale e lavorativo e perciò stesso caratterizzate da particolare flessibilità e sensibilità per quanto riguarda le necessità degli utenti. Dobbiamo, accanto a questo, tener conto di un'altra importante variabile: in tempi di secondo *welfare*, assistiamo alla richiesta di una maggior partecipazione della società civile al controllo e alla gestione dei presidi e dei servizi che li riguardano, quasi un «incastro» virtuoso fra livelli istituzionali e cittadini, che tende a favorire la nascita nei territori di risposte innovative ai bisogni, cucite sulle realtà locali, insieme ad una corresponsabilità delle famiglie.

Questo è il complesso scenario di cui tener conto in una riflessione sulla efficacia dei

Contributi alla discussione

nidi; dobbiamo cioè partire da una diversa concezione del benessere e della salute mentale dei bambini, che non può più essere identificata con la qualità di una singola funzione o con la valutazione di singoli livelli di competenza, ma con la riflessione sulle condizioni da offrire per perseguire l'obiettivo del loro globale benessere, tenendo sempre conto della miriade di variabili che possono inserirsi come fattori di protezione o di rischio, nel network relazionale ed esperienziale che caratterizza il loro percorso di crescita, compromettendone o potenziandone gli esiti.

Cosa fa bene ai bambini?

L'*Infant Research* ha mostrato, con numerose evidenze empiriche, che lo sviluppo prende avvio da una matrice interattiva già a partire dall'ambiente fetale (Della Vedova, Tomasoni e Imbasciati, 2006). L'importanza di uno scambio emotivo intenso tra il bambino e il suo ambiente (ricordiamo che già nel 1945 Winnicott parlava di madre-ambiente), ha consentito la formulazione dei concetti di intersoggettività primaria e successivamente di intersoggettività secondaria (Trevarthen e Aitken, 2001).

A partire dalla primissima infanzia, la qualità degli scambi relazionali che partono dai bisogni e dalla sensorialità del bambino costituisce l'innescio dello sviluppo del pensiero che è indissolubilmente legato alle esperienze emotive e sociali. L'analisi degli aspetti della comunicazione madre-bambino nel primo anno di vita ha consentito di collocare da un lato nella competenza del caregiver, dall'altro nella tendenza innata all'interazione del bambino (*companionship*) l'avvio dei processi di regolazione emotiva e della costruzione del Sè. Stern ha definito danza relazionale l'insieme dei processi della comunicazione affettiva, e sappiamo che l'alternanza di tali turni comunicativi e la qualità dello scambio emotivo diadico consente al bambino un rispecchiamento negli occhi del caregiver (processi di marcatura e contingenza) e di conferire significato ai propri stati affettivi, identificando contemporaneamente le persone che si prendono cura di lui e la loro capacità responsiva (Slade, 2010).

All'interno di un contesto sociale ricco di interazioni significative si può collocare l'origine di una capacità insieme emotiva e cognitiva particolarmente sofisticata, che definiamo mentalizzazione in area psicodinamica (Fonagy, Gergely e Target, 2007) e, all'interno dei paradigmi di orientamento cognitivista, teoria della mente, mentre viene definita *mindedness* psicologica l'attitudine mentalistica della madre (Meins, 2013). Tale capacità nasce nell'ambito di quelle particolari relazioni in cui sono «i legami (...) – soprattutto, per cominciare, i legami affettivi – che ci conducono al pensiero» (Hobson, 2002).

Quali sono le condizioni e situazioni che assicurano questo ambiente accuditivo ideale per la crescita di un bambino? A questa domanda né la psicologia dello sviluppo né le teorie psicoanalitiche evolutive riescono per ora a dare una risposta definitiva, pur avendo entrambe formulato numerosi concetti che consentono di marciare su linee di pensiero e di ricerca che trovano molti punti di contatto.

Sono sempre troppo numerose e complesse le variabili che incidono sulla qualità di un ambiente accuditivo ideale, a partire dalla storia della madre che ha *costruito* anche sulla base delle sue esperienze relazionali il suo sentirsi madre (Vegetti Finzi, 1995), dalla qualità del parto e della gravidanza (Fenaroli e Saita, 2013), dalla armonia della relazione con il partner, dal clima emotivo dell'ambiente familiare nel suo insieme (Migliorini, Rania e Cardinali, 2015), dalle condizioni economiche e dal supporto sociale disponibile. Dobbiamo quindi leggere e valutare con le lenti di questa stupefacente complessità i risultati della ricerca di Ichino e collaboratori, in particolare per quanto riguarda le risultanze sulla differenza di QI dei bambini (bambine) di famiglie benestanti che fruirebbero in famiglia di un rapporto uno a uno (e quindi emotivamente e cognitivamente più stimolante), mentre il rapporto tra educatore e bambino nei nidi varia da un rapporto uno a quattro fino ad un rapporto uno a sei.

Non vogliamo aprire qui una riflessione sul problema dei non *parental caregivers*, intra ed extrafamiliari e sulla capacità dei bambini di costruire un *network* di figure significative, nell'ambito delle quali quelle di attaccamento,

se il contesto di vita è stabile, sono ben identificate e riconosciute (Cassibba, 2003).

È ovvio che non va misconosciuta l'importanza del numero di bambini di cui un caregiver si deve occupare nella valutazione delle condizioni di vita e di crescita nella fascia 0-3, ma la questione a nostro parere va spostata – per quanto riguarda i caregivers professionali – sulla qualità delle relazioni che essi riescono ad instaurare, sulla disponibilità, sul loro personale equilibrio emotivo, sulle motivazioni e sull'interesse verso i bambini, sul livello della loro formazione, sulla capacità di accogliere e interagire con le famiglie (Migliorini, Tassara e Rania, 2016).

Non è detto quindi che un nido di qualità sia necessariamente di minore qualità – per quanto riguarda l'ambiente relazionale e cognitivo che può proporre – rispetto alla famiglia; naturalmente auspichiamo che esistano madri e famiglie, oltre che nidi, sufficientemente buoni, capaci di accogliere, comprendere in senso umano e mentalistico, stimolare e anche dosare le frustrazioni (ottimali) che fanno necessariamente parte del nostro percorso di crescita. A proposito della inevitabile frustrazione che subiscono i bambini nel momento della collocazione al nido per il parziale distacco dall'ambiente familiare, per il cambio di contesto, per il nuovo «tocco» a cui devono abituarsi, va sottolineato il tempo e la particolare attenzione che in ogni servizio vengono riservati alla fase di ambientamento. Vanno ricordati infine i recenti studi relativi ai servizi ECEC (*Early Childhood Educational and Care*), che segnalano come obiettivo primario di una educazione di qualità nella primissima infanzia quello di fornire semplicemente un ambiente «abilitante», capace di promuovere un apprendere attraverso il gioco e le relazioni, senza *practices of readiness*, cioè libere da finalizzazioni implicite ad una precoce acquisizione di competenze che costituiscano avvio ai successivi percorsi

scolastici (Klemm e Neuhaus, 2017; Nolan e Paatsch, 2017).

Questa linea di pensiero, che richiama ad una precisa direzione nella riflessione sul benessere dei bambini, a cui tutti siamo chiamati tanto come tecnici che come cittadini, può essere sintetizzata dalle belle parole di Leavers «i bambini devono essere emotivamente sicuri per raggiungere l'apprendimento profondo» (Leavers, 2000).

Qualche appunto sugli aspetti metodologici della ricerca e una riflessione conclusiva

Per una analisi più puntuale della ricerca che intendiamo commentare abbiamo fatto riferimento al report dal titolo: *La meglio infanzia: effetti dell'asilo nido sulle capacità cognitive, non cognitive e la salute dei bambini* reperibile on line (www.pietroichino.it)² e al rapporto della Fondazione Rodolfo Debenedetti del 2016 (Ichino, Fort e Zanella, 2016). Lo studio in oggetto, per garantire la comparabilità tra bambini che hanno frequentato il nido *per molto tempo* con quelli che l'hanno frequentato *per poco tempo* o *per nulla*, utilizza un metodo statistico quasi-sperimentale chiamato *Regression Discontinuity* che «come il nome stesso suggerisce, sfrutta la discontinuità della frequenza di un nido attorno a soglie che separano in modo essenzialmente casuale famiglie statisticamente equivalenti, come in un esperimento controllato». Per esempio, sostengono gli autori, «se consideriamo le graduatorie di ammissione al sistema dei nidi, le famiglie che si trovano appena sopra e appena sotto la soglia ISEE³ di ammissione sono statisticamente equivalenti. La soglia separa cioè gli ammessi dai non ammessi in modo essenzialmente casuale (per quel che riguarda i bambini con ISEE vicino alla soglia), ma i primi frequentano il nido, mentre i

² Pubblicata su http://www.pietroichino.it/wp-content/uploads/2016/07/gz_famiglie_slides_daycare_1.pdf.

³ Come noto, l'ISEE (Indicatore della Situazione Economica Equivalente), introdotto con il d.l. n.109/98 e riformato a partire dal 1° gennaio 2015 è un indicatore delle condizioni economiche delle famiglie, che consente alle Amministrazioni (statali, locali ecc.) di assegnare, secondo criteri omogenei, servizi ed agevolazioni tariffarie ai richiedenti che presentino determinati requisiti.

Contributi alla discussione

secondi no» (Ichino, Fort e Zanella, 2016, p. 2; corsivo nostro).

Il *Regression Discontinuity Design* consentirebbe quindi di studiare l'effetto della variabile trattamento (la frequenza dell'asilo nido nella fascia di età considerata) sulle variabili risultato – tra cui il QI – controllando al contempo l'effetto della «variabile famiglia»⁴, utilizzando a questo scopo nuclei sopra e sotto la soglia ISEE di accesso. In realtà, dalla dettagliata relazione cui facciamo riferimento sembrerebbe che il confronto non riguardi bambini e bambine che *hanno frequentato/non hanno frequentato* l'asilo nido (come si potrebbe desumere dalla frase che segue: «i primi frequentano il nido, mentre i secondi no»), ma bambini e bambine che hanno frequentato più o meno intensamente il servizio di asilo nido tra 0 e 2 anni di età (va precisato per inciso che nessun bambino può entrare in nido prima dei 3 mesi di età⁵).

In particolare, la slide 19 di questa più puntuale relazione (www.pietroichino.it), pare in effetti mostrare che i casi considerati nella ricerca si concentrano attorno ai 250 giorni di frequenza sopra la soglia e attorno ai 150 giorni sotto la soglia. Non è invece presentato in forma disaggregata e puntuale il dato relativo alla frequenza effettiva del servizio nella fascia di età considerata per i partecipanti allo studio e, quindi, non è dato sapere quanti soggetti appartenenti a nuclei familiari sopra e sotto la soglia ISEE abbiano frequentato il servizio del nido, ad esempio meno di 50, 100, 150 giorni, ecc.

Nel rapporto della Fondazione Rodolfo De Benedetti, che riporta in modo più riassuntivo e sintetico i risultati della ricerca, gli autori

affermano che, «per poter analizzare non solo l'effetto dicotomico della frequenza o meno del nido, ma anche l'effetto del numero di giorni di frequenza nei primi 3 anni di vita del bambino⁶, sono state sfruttate altre soglie ISEE», per esempio quelle che garantiscono l'offerta del nido preferito o meno (Ichino, Fort e Zanella, 2016, p. 2; corsivo nostro).

A tale riguardo, sarebbe interessante capire se l'effetto del nido di cui riferiscono gli Autori (cfr. oltre) riguardi l'insieme del campione considerato di 444 bambini/e di cui riferisce lo studio, o a un sottocampione costruito considerando solo i partecipanti che avevano frequenza del nido pari a 0 e sotto-soglia rispetto a soggetti equivalenti sopra-soglia che avevano frequentato con continuità il servizio. Un dato critico riguarda a nostro avviso proprio la numerosità dei casi considerati⁷. Come si legge nel report on line, in particolare alla slide 22, i maschi coinvolti nello studio sono 215 e le femmine 229 (a quanto pare poi separati tra appartenenti a nuclei sopra o sotto la soglia ISEE), numerosità forse modeste per giungere a conclusioni generalizzabili quali appaiono quelle presentate dagli autori in modo piuttosto perentorio: «La frequenza del nido in età 0-2 anni ha effetti negativi sul quoziente intellettivo dei bambini nel medio termine» (*Ibidem*, p. 3).

Si tratta poi di un campione non probabilistico, in cui possono essere presenti considerevoli effetti di autoselezione dovuti, come è precisato nello studio, all'adesione su invito e con previsione di un compenso economico (50 euro). Come si legge nella relazione disponibile on line, alla slide 10 («Sintesi: risultati QI»), invece, la portata di questi risultati non viene

⁴ Ovviamente è improprio parlare di «variabile famiglia», ma preferiamo usare l'espressione – utilizzata nel testo citato – di «famiglie statisticamente equivalenti», aspetto su cui torneremo oltre.

⁵ Tale norma è specificamente prevista dalla l. n. 107 del 13/07/2015, art.1, comma 181, lett. e e dal successivo decreto attuativo n. 65 del 13/04/2017, e viene poi ripresa dai DGR di molte regioni italiane.

⁶ Nel documento on line si parla però di frequenza all'età di 0-2 anni. Nei documenti da noi presi in esame non ci pare chiarito con esattezza e in modo univoco se i giorni di frequenza siano considerati fino al compimento del 2° o 3° anno di età, aspetto ovviamente rilevante considerato il diverso «peso» sul periodo di vita del bambino anche in relazione al mese di nascita.

⁷ L'ampiezza campionaria di uno studio sociologico deve prevedere un numero di unità campionate sufficiente per ottenere stimatori ragionevolmente precisi, dati gli obiettivi dell'indagine. In questo caso, la numerosità campionaria risulta più che sufficiente se lo studio si configurasse come una ricerca di tipo esplorativo in ambito psicologico, ma va qui considerata con particolare attenzione per le possibili implicazioni e ricadute politico-sociali relative all'interpretazione dei dati.

chiaramente circoscritta allo specifico contesto in cui sono stati ottenuti:

Un mese aggiuntivo (20 giorni di frequenza) al nido all'età di 0-2 anni riduce il QI dello 0.5% all'età di 8-14 anni;

≈ 0.6 punti di QI alla media del campione (= 116.4);

≈ 4,5% di una deviazione standard di QI nel campione (= 12.4);

Zax-Rees (2002): 1 s.d. ↔ 5-10% maggior reddito a 35 anni.

www.pietroichino.it

Leggiamo inoltre che l'universo di riferimento dell'indagine sono 6.575 bambini con due genitori entrambi lavoratori al momento della richiesta del servizio per 66 asili nido comunali o privati convenzionati. Riguardo alla variabile «trattamento» (in questo caso la frequenza del nido) è da notare che già la sola differenza tra strutture comunali e strutture private convenzionate potrebbe far pensare a differenze di un certo rilievo nelle attività proposte ai bambini. È poi esperienza comune che, anche nella stessa struttura educativa, operatori diversi ~~possono~~^{possano} avere stili e efficacia educativa molto diversi. Non si fa cenno poi alle altre attività effettivamente svolte – quando erano a casa o altrove – dai bambini che hanno frequentato meno o non hanno frequentato affatto l'asilo nido. Si assume piuttosto, come emerge dall'interpretazione dei risultati (slide 10: «Le interazioni 1:1 con l'adulto nei primi anni di vita sono cruciali», *ibidem*) che essi abbiano sperimentato interazioni uno a uno con il genitore-nonno/a-baby sitter, e che tali interazioni abbiano influito positivamente sul loro sviluppo cognitivo.

A tale riguardo (la qualità dello sviluppo cognitivo) è da notare che le variabili risultato, tra cui il QI, sono misurate negli anni 2013-2015 su soggetti in età compresa tra gli 8 e i 14 anni che, tra il 2001 e il 2005, avevano un'età compresa tra 0 e 2 anni e i cui geni-

tori avevano fatto richiesta di ammissione al servizio del nido. Ammesso che sia corretto analizzare in forma aggregata risultati riferiti a bambini/e e ragazzi/e di età così distanti in una fase di sviluppo cognitivo tanto intensa e peculiare⁸, ciò significa che in alcuni casi si registra l'«effetto» dopo 6 anni di vita del soggetto e in altri casi dopo 12 anni. Anche ammesso che sia equiparabile l'effetto che la frequenza/non frequenza dell'asilo nido ha sul QI dei soggetti a 6 e a 12 anni di distanza, è doveroso ipotizzare che altre esperienze – intervenute nel frattempo nell'ambito dell'educazione formale, informale e non formale e più prossime nel tempo al momento della rilevazione – abbiano avuto anch'esse degli effetti sul QI dei soggetti esaminati e che tali esperienze abbiano influito in misura forse anche maggiore sulle differenze osservate. È altresì possibile ipotizzare che altri eventi familiari (perdita del lavoro da parte di un genitore⁹, separazione o divorzio tra i genitori, stato mentale del/dei genitori e qualità del loro *caregiving*, abbiano influito sulla variabile risultato e non sappiamo se tali eventi siano equamente distribuiti nei gruppi confrontati.

A tale riguardo le affermazioni riportate nella relazione più volte citata sono piuttosto *tranchant*: alla slide 32, «Altre spiegazioni dei risultati» si legge infatti che: «Eventi tra la fine dell'asilo nido e l'età 8-14 possono spiegare i risultati, per esempio la successiva nascita di fratelli o sorelle, ma sarebbero comunque cause prossime indotte da una causa remota (l'asilo nido)» (www.pietroichino.it), affermazione che appare quantomeno discutibile. Ci pare infatti sia ancora da dimostrare che i possibili, diversi effetti della nascita di un fratello o di una sorella, della separazione di una coppia di genitori, della perdita dell'occupazione da parte di uno o entrambi i genitori ecc. (tutti eventi che potrebbero influire sullo stato emotivo di un bambino e interferire con il suo sviluppo cognitivo o meglio, con la qualità della sua risposta

⁸ Ma la numerosità del campione non permette forse disaggregazioni di questo tipo, che comprometterebbero la significatività statistica del dato.

⁹ Ricordiamo che nel periodo intercorso tra l'eventuale frequenza del nido e la rilevazione del QI, il nostro Paese ha registrato un periodo di grave recessione economica e che non è affatto detto che questa abbia inciso allo stesso modo sui nuclei sopra e sotto la soglia di ISEE presi in esame dallo studio; comunque di tale variabile non viene in alcun modo dato conto.

Contributi alla discussione

ai test) siano da interpretare come determinati causalmente dall'aver frequentato l'asilo nido tra 0 e 2 anni di età.

Questa affermazione suggerisce un'ulteriore notazione critica riguardo l'assunto degli Autori di aver preso in esame *famiglie statisticamente equivalenti* (Ichino, Fort e Zanella, 2016, p. 2; corsivo nostro); a tale riguardo sarebbe forse più opportuno affermare che si tratta di *nuclei familiari pressoché equivalenti per quanto riguarda la situazione economica per come essa viene misurata dall'ISEE*, astenendosi prudentemente dall'ipotizzare che qualsiasi evento accada a un nucleo familiare successivamente al compimento del secondo anno di età di un bambino che a tale nucleo appartiene, sia causalmente determinato dal fatto che tale bambino/a abbia (o non abbia) frequentato l'asilo nido in questa delicata fase dello sviluppo.

Questa ricerca ha però un grande merito: quello di sottolineare la necessità di implementare le ricerche, e le buone ricerche, in questa importante fase della crescita. Dobbiamo a questo proposito ricordare il progetto di ricerca che confronta i sistemi educativi, formali e non formali, nella fascia di età 0-3 anni e 3-6 anni delle città di Reggio Emilia, Parma e Padova, (Biroli, Del Boca, Heckman, Heckman, Koh, Kuperman, Moktans, Pronzato e Ziff, 2017) curata da Peter Heckman, premio Nobel per l'economia nel 2000, ed esaminare con maggiore attenzione quelle aree di ricerca che hanno ampiamente dimostrato l'importanza e l'influenza dei fattori emotivi sui nostri comportamenti – anche quelli che si vorrebbe assumere come razionali – ad esempio quelli in campo economico; ci riferiamo alle ricerche dello psicologo Kahneman a sua volta vincitore, insieme a Vernon Smith, del Premio Nobel per l'economia nel 2002.

Un'ultima notazione, ed è un richiamo che può avere forse un riscontro nella comunità degli psicologi: Howard Gardner (Gardner, 2005, 2006, 2007) ha criticato da tempo la concezione dell'intelligenza come fattore unitario, misurabile tramite il Quoziente intellettivo (QI), sostituendola con una definizione più dinamica, articolata in fattori differenziati, che oggi arrivano fino a nove. In sostanza abbiamo bisogno di un ricco *network* di capacità, sensibilità, disponibilità, abilità e competenze – che in ognuno di

noi si assemblano in modi diversi e peculiari – per riuscire ad inserirci in modo attivo nel complesso mondo di oggi.

Riferimenti bibliografici

- Biroli, P., Del Boca, D., Heckman, J.J., Pettler Heckman, L., Koh, K.Y., Kuperman, S., Moktan, S., Pronzato, C.D., Ziff, A. (2017). *Evaluation of the Reggio approach to early education (no.w. 23390)*. National Bureau of Economic Research.
- Cassibba, R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.
- Della Vedova, A.M., Tomasoni, V., Imbasciati, A. (2006). Mother-Fetus communicative relationship: A longitudinal study on 58 primiparae and their children during the first 18 months. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 20, 249-262.
- Fenaroli, V., Saita, E. (2013). Fear of childbirth: A contribution to the validation of the Italian version of the Wijma Delivery Expectancy/Experience Questionnaire (WDEQ). *TPM. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 20, 2, 131-154.
- Fonagy, P., Gergely, G., Target, M. (2007). The parent infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 48, 288-328.
- Fort, M., Ichino, A., Tessari, A., Zanella, G. (2016). *La «meglio infanzia»: effetti dell'asilo nido sulle capacità cognitive, non cognitive e la salute dei bambini*. Pubblicata su http://www.pietroichino.it/wp-content/uploads/2016/07/gz_famiglie_slides_daycare_1.pdf.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Firenze: Edizioni Erickson.
- Gardner, H. (2006). *Riscoperta del pensiero. Piaget e Lévi-Strauss*. Roma: Armando Editore.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Hobson R.P. (2002). *The cradle of thought: Exploring the origins of thinking*. New York: Oxford University Press.
- Ichino, A., Fort, M., Zanella, G. (2016). *Effetti dell'asilo nido sulle capacità cognitive e non cognitive dei bambini*. Rapporto preparato per la XVIII Conferenza Europea della Fondazione Rodolfo Debenedetti Child Care Policies. Siracusa, 11 giugno 2016.
- Klemm, J., Neuhaus, B.J. (2017). The role of involvement and emotional well-being for preschool

- children's scientific observation competency in biology. *International Journal of Science Education*, 39, 7, 863-876.
- Leavers, F. (2000). Forward to basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach. *Early Years*, 20, 2, 20-29.
- Meins E. (2013). Sensitive attunement to infants' internal states: Operationalizing the construct of mind-mindedness. *Attachment and Human Development*, 15, 5-6, 524-544.
- Migliorini L., Rania N., Cardinali P. (2015). La funzione scaffolding di routine e rituali familiari durante l'età prescolare dei figli. *Psicologia Clinica e dello Sviluppo*, 1, 155-164.
- Migliorini, L., Rania, N., Tassara T. (2016). Ecological perspective on early years workforce competences: A study in Italian ECEC settings. *Early Years*, 36, 2, 165-178.
- Nolan, A., Paatsch, L. (2017). (Re)affirming identities: Implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 1-14.
- Salmeri, L. (2006). *Coppie flessibili*. Bologna: Il Mulino.
- Saraceno, C. (1980). *Il lavoro mal diviso. Ricerca sulla distribuzione dei carichi di lavoro nelle famiglie*. Bari: De Donato.
- Saraceno, C. (2016). *Coppie e famiglie: Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.
- Scisci, A. (1999). La donna tra famiglia e lavoro: il caso italiano. *Studi di sociologia*, 235-253.
- Slade, A. (2010). *Relazione genitoriale e funzione riflessiva*. Roma: Astrolabio.
- Trevarthen, C., Aitken, K.J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 3-48.
- Vegetti Finzi, S. (1995). *Il bambino della notte. Diventare donna, divenire madre*. Milano: Mondadori.
- Winnicott (1945). *Dalla Pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinelli.

Il nido fa bene ai genitori? Gli interventi educativi per la prima infanzia orientati alle famiglie

LAURA MIGLIORINI
 Università degli Studi di Genova
 ???@???

Le sollecitazioni offerte da Emiliani e Molina si inseriscono nella recente riflessione,

all'interno delle politiche sociali, circa la necessità di «investire» nella prima infanzia data la rilevanza degli interventi precoci per lo sviluppo del bambino (Tamburlini, 2014) e per il superamento dello svantaggio sociale (Strati, 2014; Herczog, 2017). Il dibattito, inoltre, testimonia un percorso avviatosi nell'ambito degli interventi educativi per la prima infanzia legato alla necessità di analizzare le relazioni tra utilità, qualità dei servizi e la loro sostenibilità. A tale proposito, l'evoluzione dei processi di valutazione cosiddetti *evidence-based* ha rappresentato, negli ultimi decenni, un vero e proprio cambio di paradigma nel settore degli interventi sociali (Armstrong *et al.*, 2014). Tale processo di cambiamento, legato all'uso consapevole delle risorse, ha posto l'attenzione sulla valutazione dell'efficacia degli interventi e sul bisogno di identificare quali siano le variabili in grado di influenzare tali esiti. La valutazione degli *outcome*, che si configura come un aspetto cruciale nell'ambito degli interventi, risulta particolarmente complessa sia per la scelta degli indicatori, sia perché ci si confronta con variabili psicologiche e relazionali all'interno di modelli multi-componenziali e multi-fattoriali. A tale proposito, secondo l'Early Childhood Development (Anderson *et al.*, 2004) lo sviluppo globale del bambino è un processo integrato e influenzato da variabili individuali, ambientali e relazionali, che intervengono in tempi e contesti diversi. Inoltre, studi recenti hanno contribuito alla formulazione di un modello evolutivo con approccio salutogenico e bio-psico-sociale in cui concorrono corredo genetico ed epigenetico, esperienze interpersonali sperimentate e la loro qualità, e il contesto all'interno del quale il minore e i genitori vivono (Imbasciati *et al.*, 2015; Bizzi, Cavanna, Castellano e Pace, 2015; Pace, Cavanna, Guiducci e Bizzi, 2015).

All'interno del recente Piano nazionale per l'infanzia (2016) fra i fattori rilevanti per supportare lo sviluppo precoce del bambino vi sono gli interventi tempestivi con i genitori nei termini di sostegno alla genitorialità, servizi educativi di qualità e il sistema integrato dei servizi alle famiglie. Alle profonde trasformazioni che hanno caratterizzato l'essere famiglia e l'essere genitori degli ultimi decenni, non sono sempre

Contributi alla discussione

seguiti altrettanti, significativi cambiamenti nelle istituzioni e negli interventi educativi per la prima infanzia. L'attuale condizione familiare è caratterizzata sempre più da fragilità pervasive (Borgna, 2014) sia dovute alle condizioni economiche, sia legate al nostro vivere quotidiano. L'aumento delle donne impiegate nel lavoro se da una parte ha promosso una maggiore partecipazione delle donne alla vita sociale, dall'altro ha contribuito ad un aumento dello stress e del sovraccarico di ruolo sia nel contesto lavorativo, sia nel contesto familiare (Higgins, Duxbury e Lyons, 2010). Le famiglie in difficoltà sono in aumento: nei compiti di cura dei figli, nella precarietà delle relazioni, nella solitudine (Del Boca e Rosina, 2009) nel deserto di senso (Galimberti, 2007), impoverendo la percezione di benessere delle persone. Durante il passaggio alla genitorialità e il momento del ciclo di vita con figli piccoli, il bilanciamento tra ruolo genitoriale, impegni lavorativi e familiari rappresenta un compito evolutivo cruciale (Feldman, Sussman e Zigler, 2004). Infatti la maternità segna una tappa che modifica e rinnova la vita di una donna e del suo partner, ma è anche un evento irreversibile, che sancisce l'ingresso nell'età adulta e che può trasformarsi in un'esperienza positiva e di crescita o negativa e traumatizzante (Kwee, 2015). Il delicato momento della perinatalità psichica, che per Missonier (2005) si estende fino ai due anni del bambino, coinvolge la madre e il padre in un compito evolutivo che sempre più ha bisogno di essere sostenuto e condiviso. In tal senso, gli interventi educativi per la prima infanzia cercano di rispondere alle diverse esigenze delle famiglie: dal sostegno della funzione genitoriale e alla valorizzazione della relazione genitori-figli; alla necessità di armonizzare i diversi tempi di vita e, in particolare, di coordinare il tempo dedicato al lavoro e alla cura dei figli; fino al rinforzo del senso di appartenenza alla comunità e al territorio, dal momento che forniscono opportunità di socializzazione, rivolte sia ai bambini che ai genitori. Già Bowlby (1987) sottolineava come occuparsi di neonati e di bambini non sia un lavoro per una persona singola; in questo senso promuovere la cultura di una più ampia «comunità educante», come valore fondante a livello preventivo, non può che av-

viarsi e consolidarsi a partire dalla definizione di nuove alleanze (Cardinali e Migliorini, 2013). L'intervento educativo per la prima infanzia non può prescindere da una funzione di conferma, sostegno e promozione della genitorialità ed in particolare della genitorialità fragile. Le recenti sollecitazioni per un passaggio da una cultura del servizio *child-centered*, in cui il rapporto con la famiglia è funzionale e finalizzato al lavoro con il bambino, ad una cultura del servizio *family-oriented* (Kriz e Skivenes, 2012) può promuovere processi di cambiamento volti al sostegno e al rafforzamento delle competenze genitoriali. Per questo la dimensione relazionale su cui si fondano i servizi per l'infanzia, se da un lato li caratterizza come luoghi per l'attenzione allo sviluppo di ogni singolo bambino, dall'altro rappresenta un spazio per il sostegno alla famiglia (Sharmahd, 2007) attraverso il quale riscoprire e valorizzare le risorse genitoriali in ottica preventiva. I servizi per l'infanzia sono chiamati, all'interno di questa prospettiva, ad attivare interventi innovativi e processi di cambiamento in ottica *family friendly* in quanto il lavoro con la famiglia rappresenta un importante fattore di protezione nel promuovere il benessere dei minori. I servizi *family friendly* presentano innovatività in quanto rispondono relazionalmente ai bisogni delle famiglie (Bramanti, 2012), promuovono la genitorialità e generano capitale sociale implementando la competenza relazionale della famiglia. Non si tratta pertanto solo di progettare servizi rivolti a bisogni legati ai compiti di accudimento e del benessere del bambino, ma di rispondere al senso di solitudine e di impotenza di fronte al vivere quotidiano delle famiglie, sia quello routinario, sia quello delle criticità connesse ad eventi e/o transizioni.

Anche a livello internazionale per essere strutture efficaci nidi e scuole d'infanzia, secondo il rapporto inglese «an equal start», dovrebbero avere anche un impatto sulla genitorialità e sul contesto di vita della famiglia (Capra et al., 2016). Gli interventi educativi orientati ad un sostegno della famiglia, promuovendo reti in stretta integrazione e collaborazione con le risorse formali e informali del territorio, inseriscono l'intervento dei nidi all'interno dello scenario più ampio dell'integrazione socio-sanitaria.

In questa prospettiva, il benessere dei genitori diventa un elemento critico che influenza la capacità genitoriale con ricadute sia dirette che indirette sul benessere dei bambini. All'interno della letteratura gli studi sulla percezione della competenza genitoriale hanno messo in luce che tale percezione riguardo alle proprie abilità genitoriali può influire sul modo di fare i genitori e quindi sul benessere dei bambini stessi. Come noto quando i genitori sono sostenuti, le loro capacità genitoriali si potenziano e in questo i servizi per l'infanzia possono avere un ruolo fondamentale. La percezione della competenza genitoriale viene incrementata da routine quotidiane regolari, che permettono una migliore regolazione del comportamento dei figli (Migliorini, Rania e Cardinali, 2015; Migliorini, Rania, Tassara e Cardinali, 2016) cui contribuiscono sia le famiglie che i servizi educativi. Inoltre la percezione della propria competenza genitoriale è identificata come un importante elemento *buffer* per lo stress genitoriale: maggiore è il senso di competenza e più i genitori tendono a considerare le situazioni meno problematiche e ad avere fiducia nell'essere in grado di risolverle (Bloomfield e Kendall, 2012). Come noto, la condizione migratoria pone sfide particolari alla genitorialità in quanto esposta a diversi fattori stressogeni quali l'apprendimento della lingua, l'essere esposti a possibili situazioni discriminatorie, il processo di acculturazione. Tuttavia in una recente ricerca di Rania, Migliorini e Reborà (2016) i genitori di origine straniera di bambini in età prescolare si percepiscono come maggiormente competenti dei genitori italiani e tale differenza è risultata statisticamente significativa...

Essere di sostegno alla genitorialità è un compito delicato che richiede la capacità di riconoscere risorse e fragilità, e la competenza di essere discreti nelle relazioni rispettando i diversi ruoli. Un aspetto rilevante è il coinvolgimento e la partecipazione attiva delle famiglie attraverso la creazione di un clima facilitante che consenta al genitore di entrare a contatto con le proprie risorse e di metterle attivamente in campo. Ciò che appare essenziale per fornire un supporto efficace è innanzitutto il vedere i genitori come soggetti competenti rafforzando le loro risorse. Sostenere la genitorialità

richiede una sensibilità educativa che permetta di considerare le famiglie come soggetto attivo con le quali sperimentare nuovi saperi e nuove prassi per crescere le nuove generazioni (Fava Vizziello, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L.M., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S.C., Fielding, J.E., Normand, J., Vilma, G. Carande-Kulis, V.G. and the Task Force on Community Preventive Services (2003). The effectiveness of early childhood development programs. A systematic review. *Am J Prev Med*, 24, doi:10.1016/S0749-3797(02)00655-4.
- Armstrong K.H. et al. (2004). Evidence-based Interventions for children with challenging behavior, *Springer Science Business Media New York*, 2014, doi: 10.1007/978-1-4614-7807-2_2.
- Bizzi, F., Cavanna, D., Castellano, R., Pace, C.S. (2015). Children's mental representations with respect to caregivers and post-traumatic symptomatology. In *Somatic Symptom Disorders and Disruptive Behavior Disorders. Frontiers in Psychology*, 6, 1125.
- Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Bloomfield, L., Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programma. *Primary Health Care Research*, 13, 364-372.
- Bramanti D. (2012). Buone pratiche per la famiglia nella comunità. In Scabini E., Cigoli V., *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Capra, P., Dettoni, L., Suglia, A. Di Pilato, M., Marino, M., Ragazzoni, P., Scarponi, S. (2016). *Disuguaglianze e prima infanzia. Interventi precoci per un futuro in salute*. Grugliasco: DoRS, Servizio Sovrazonale di Epidemiologia, INMP.
- Del Boca, D., Rosina, A. (2009). *Famiglie sole*. Bologna: Il Mulino.
- Fava Vizziello, G., De Gregorio, A., Podetti, M. (2011). Possiamo davvero aiutare a fare i genitori? In Bastianoni, P., Taurino, A., Zullo, F., *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*. Milano: Unicopli.
- Feldman, ?, Sussman ?, Zigler ?, (2004). Parental leave and work adaptation at the transition to parenthood: Individual, marital, and social correlates. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Jul-Aug.

Contributi alla discussione

- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Herczog, M. (2017). Investing in children: The best way to prevent separation from parents and families. *Child Abuse e Neglect, the International Journal*, 1-4.
- Higgins, C.A., Duxbury, L.E., Lyons, S.T. (2010). Coping with overload and stress: Men and women in dual-earner families. *Journal of Marriage and Family*, 72, 847-859, doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00734.x.
- Imbasciati, A., Margiotta, M. (2005). *Compendio di psicologia per gli operatori socio-sanitari*. Padova: Piccin.
- Kriz, K., Skivenes, M. (2012). Child-centric or family focused? A study of child welfare workers' perceptions of ethnic minority children in England and Norway. *Child and Family Social Work*, 17, 448-457.
- Kwee, J.L., Mc Bride, H.L. (2015). Working together for women's empowerment: Strategies for interdisciplinary collaboration in perinatal care. *Journal of Health Psychology*, 2, 1-11. doi: 10.1177/135910531558621.
- Migliorini, L., Rania, N., Cardinali, P. (2015). La funzione scaffolding di routine e rituali familiari durante l'età prescolare dei figli. *Psicologia clinica e dello sviluppo*, 1, 155-164, doi: 10.1449/79744.
- Migliorini, L., Rania, N., Tassara, T., Cardinali, P. (2016). Family routine behaviours and meaningful rituals: A comparison between Italian and migrant couples. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 44, 1, 9-18., doi: 10.2224/sbp.2016.44.1.9.
- Missonier, ??? (2005). *Perinatal psychology manual. Psychology of parenting, pregnancy and birth*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pace, C.S., Cavanna, D., Guiducci, V., Bizzi, F. (2015). When parenting fails: Alexithymia and attachment states of mind in mothers of female patients with eating disorders. *Frontiers Psychology*, 6, 1145.
- Rania, N., Migliorini, L., Rebora, S. (2016). Parental competence in Italy: A comparison between Italian and immigrant parents. *Marriage and Family Review*, 54, 1, 1-14, doi.org/10.1080/01494929.2016.1247760.
- Sharmad, N. (2007). *La relazione tra educatrici e genitori al Nido. Aspettative e percezioni reciproche*. Pisa: Del Cerro.
- Strati, ??? (2014). *Investire nell'infanzia – spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*. Italia, European Commission, Social Europe, Bruxelles.
- Tamburlini, G. (2014). Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze, e buone pratiche. *Medico e bambino*, 33, 232-239.