

# L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia

---

di **Ombretta Zanon**

---

## Abstract

*L'osservazione dei livelli di sviluppo del bambino nel suo contesto è condizione fondamentale per la progettazione e la valutazione dell'intervento nei servizi educativi per la prima infanzia. Spesso questa rilevazione non coinvolge i genitori, mentre la prospettiva del partenariato tra la scuola e le famiglie ribadisce come la conoscenza del bambino sia incompleta se non è integrata dalla descrizione complementare dei genitori sul loro figlio. Alla luce dei principi teorici fondamentali sull'osservazione nei contesti educativi, l'articolo presenta alcune modalità di inclusione delle famiglie nella verifica periodica delle competenze dei bambini. In particolare, viene descritta un'esperienza di cooperazione tra le educatrici e i genitori nel passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia.*

Parole chiave:

**Infanzia, osservazione, servizi educativi, partenariato con le famiglie**

*The observation of the levels of child development in context is a fundamental condition for designing and evaluating the ECEC's settings. Often, this recognition does not involve the parents, while the prospect of partnership between schools and families reiterates how knowledge of the children is not complete if not supplemented by additional description of the parents on their child. In light of the basic theories on the observation contended in education, the article presents some ways of including families in the periodic verification of the skills of children. In particular, it describes an experience of cooperation between educators and parents in the transition from nursery to ECEC's settings.*

Key words:

**Early childhood, observation, educational settings, partnership with families**

© Pensa MultiMedia Editore srl

ISSN 1722-8395 (in press) / ISSN 2035-844X (on line)

Studium Educationis • anno XIII - n. 3 - ottobre 2012

## 1. Osservare per co-educare: guardare il bambino tra scuola e famiglia

Una progettualità rigorosa nei servizi per l'infanzia che pianifichi obiettivi, contenuti e strategie metodologiche dell'azione educativa si fonda sulla preliminare rilevazione del livello di sviluppo dei bambini nelle loro capacità presenti, per consolidarle, e nelle loro abilità potenziali, per attualizzarle. Individuare la "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskji, 1990) in cui intervenire implica infatti osservare con costanza e curiosità per ri-conoscere dove si trova il bambino rispetto al possesso e all'esercizio delle sue competenze ed immaginare dove potrebbe andare e cosa potrebbe diventare, se aiutato dagli adulti e dai pari a trovare la sua direzione evolutiva:

Nel periodo che va dai due ai dieci anni di vita il bambino è soggetto a straordinari cambiamenti dal punto di vista evolutivo che per quantità, qualità e brevità del periodo in cui si manifestano non hanno sicuramente l'eguale in nessun altro periodo della vita (D'Odorico & Cassibba, 2001, p. 8).

Il circuito ricorsivo tra programmazione, attuazione e valutazione è alimentato infatti dalla sistematica raccolta dei *feedback* forniti da tutti i partecipanti all'azione educativo-didattica, compreso il bambino stesso: gli esiti, sempre provvisori, di queste soste di monitoraggio suggeriscono le ricalibrature in itinere delle pratiche e la loro riprogettazione, in seguito alla verifica finale, sommativa e formativa.

Secondo la definizione che propone Susanna Mantovani (1995, p. 84),

L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno. Consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento/comportamento/situazione e delle condizioni in cui si verifica.

Il significato etimologico della parola "osservare" ne mette d'altra parte in luce la sostanza conoscitiva e intenzionale: deriva infatti dal termine latino *observare*, formato dal prefisso *ob*, che indica sia una direzione (*verso*) sia un fine (*per*), e dal verbo *servare*, che si può tradurre con *custodire*, *preservare*, *curare*, *stare attento a*.

L'osservazione è quindi un comportamento specifico di attenzione a un particolare evento: si distingue dal semplice 'guardare' poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi, alle sue motivazioni, alle ragioni che hanno promosso la rilevazione dei dati (*Ibidem*).

Si può dedurre che l'osservazione non sia solo un atto immediato e spontaneo, ma un *processo decisionale e selettivo*, che chiama in causa la funzione in-

telletuale chiamata da Dewey (1961) “pensiero riflessivo”: a fronte della percezione di un dubbio o di una difficoltà, un atteggiamento di ricerca, che dovrebbe contraddistinguere anche la professionalità docente, procede secondo un paradigma indiziario e ipotizzante e necessita prima di tutto di effettuare una precisa ricognizione dei “fatti del caso”, per definire con chiarezza il problema e per individuarne le possibili soluzioni.

La visione stadiale della crescita cognitiva ed emotivo-sociale dei bambini introdotta da Piaget (1966; 1967; 1991) è tuttora un riferimento irrinunciabile nella psicologia dello sviluppo, per radicare in maniera pertinente ai bisogni e alle risorse tipiche di ogni fascia di età l'organizzazione del *setting* educativo e la programmazione delle proposte didattiche che in esso trovano senso e forma. I contributi teorici che sono seguiti all'epistemologia genetica piagetiana hanno posto l'accento in maniera complementare sulla peculiarità dei ritmi di crescita dei diversi soggetti e sulla conseguente prospettiva pedagogica che promuove un approccio personalizzato a favore di ciascun bambino. L'irriducibile variabilità interindividuale non permette quindi agli educatori di fare riferimento nelle prassi professionali solo a fasi e caratteristiche evolutive generali dell'infanzia, ma richiede che lo sviluppo di tutti i bambini che compongono il gruppo-sezione sia indagato negli aspetti specifici e nell'interdipendenza circolare con le variabili fisiche e relazionali dei contesti.

Negli ultimi decenni, diversi approcci psicologici e pedagogici hanno codificato l'evidenza di predisposizioni cognitive ed emotivo-comportamentali precocemente distintive nell'infanzia, superando con tali integrazioni teoriche la disputa storica tra “natura” e “cultura”. Le differenze tra i bambini possono quindi afferire alle molteplici tipologie di funzionamento psicologico infantile e alla conseguente organizzazione pedagogica presenti in un servizio per l'infanzia, fra cui si possono citare:

- gli stili di *attaccamento sicuro* o *insicuro* (Bowlby, 1989, 1990; Ainsworth, 2006), che si sviluppano dalla nascita in base alla qualità delle interazioni (calore, costanza, affidabilità) con i propri *caregivers*;
- i *temperamenti* (Chess & Thomas, 2002; Armstrong, 1999), rappresentati dalle gamma di modalità reattive, in gran parte di origine genetica, che i bambini attivano verso gli stimoli esterni, in particolare se nuovi;
- le *intelligenze multiple* (Gardner, 2002, 2005; Stenberg & Spear, 1997; Goleman, 1998; Nicolini, 2000; Levine, 2005), i cui modelli teorici sostengono la pluralità dei modi di esplorare ed elaborare la realtà, che travalicano la concezione unidimensionale, innata e quantitativa delle capacità intellettive;
- la prospettiva pedagogica *multi e interculturale* (Favaro, 2011; Silva, 2011; Bolognesi, Di Rienzo, Lorenzini & Pileri, 2006), che promuove l'espressione e la valorizzazione di tutte le storie e le identità che convivono in un servizio educativo e nella sua comunità socio-culturale di appartenenza.

La normativa scolastica ha da tempo accolto le suggestioni personalistiche e le ha tradotte in chiare indicazioni programmatiche. Già nel 1991, in una sezione degli “Orientamenti dell'attività educativa per la scuola materna statale” si dichiarava:

L'osservazione occasionale e sistematica dei bambini e la documentazione della loro attività consentono di cogliere e valutare le loro esigenze, di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità e alla quantità delle loro risposte e di condividerle con le loro famiglie. L'osservazione è finalizzata alla comprensione e all'interpretazione dei comportamenti, li contestualizza e li analizza nei loro significati. I livelli raggiunti da ciascuno, al di là di ogni notazione classificatoria, sono descritti più che misurati e compresi più che giudicati. Compito della scuola dell'infanzia è, infatti, identificare processi aperti da promuovere, sostenere e rafforzare (D.M. 3 giugno 1991, p. 9).

Anche le più recenti "Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione" del 2007 sottolineano chiaramente che "la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine" (D.M. 31 luglio 2007, p. 24). È evidente che il "bilancio critico" dell'intervento educativo-didattico deve disporre di un'ampia gamma di elementi ricavati dall'osservazione continua, attraverso cui inferire i processi cognitivi ed emotivi sottesi e correlati ai risultati visibili.

È bene inoltre assumere come premessa il carattere "molare" vs. "molecolare" dei comportamenti osservati, che sono intesi come *unità comportamentali* dotate di senso, in quanto si sviluppano all'interno di uno spazio, di un tempo e soprattutto di un sistema di relazioni. Ne deriva che l'osservazione non estrapola artificialmente le azioni dei soggetti per cercarne le cause interne e lineari, ma le situa nel *frame* temporale ed ermeneutico delle circostanze antecedenti e successive, delle variabili ambientali e delle interazioni che avvengono con le persone compresenti nel momento della registrazione, perché "un fenomeno resta inspiegabile finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica" (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971, p. 14). Non avrebbe infatti alcuna valenza informativa, anzi sarebbe fonte di probabili distorsioni interpretative, prendere nota del comportamento sociale di un bambino (come un gesto aggressivo) senza riportarne la successione di azioni e reazioni e senza nello stesso tempo riferire quanto i compagni e gli adulti fanno (o non fanno) intorno e con lui.

Proprio perché la "mappa" che ognuno costruisce per leggere la realtà non corrisponde al "territorio" (Bateson, 1976), ma ne rappresenta uno fra i tanti rispecchiamenti possibili, è importante che le variabili osservative siano formulate con un linguaggio il più possibile operativo e descrittivo di comportamenti e situazioni. Andrebbero quindi evitate espressioni polisemantiche come: "rispetta le regole", "è autonomo", "è disponibile con gli altri" ecc., perché la genericità lessicale lascia un ampio margine di interpretazione e selezione personale da parte degli osservatori e rende complessa la ricomposizione successiva dei dati all'interno di un quadro coerente e condiviso.

Una prospettiva olistica dell'infanzia non può però accontentarsi delle informazioni desunte solo dal contesto scolastico, ritenendole necessariamente parziali o addirittura fuorvianti se considerate assolute ed esaustive, e perce-

pisce la paritaria importanza delle narrazioni del bambino che provengono dalle sue figure familiari. I contenuti delle registrazioni congiunte, spontanee o intenzionali, possono riferirsi ad aspetti del bambino che si manifestano nei vari microsistemi anche in forma indipendente (un bambino può infatti manifestare per svariati fattori un comportamento a casa e non a scuola e viceversa, come la difficoltà di rispettare le regole o di condividere i giocattoli ecc.), oppure alla stessa dimensione di sviluppo (come l'espressione verbale e non verbale o le interazioni con i coetanei ecc.), che viene allora indagata in maniera multioculare e multivocale dagli adulti, a seconda della posizione e del ruolo in cui si trovano. "È molto importante – ribadiscono D'Odorico e Cassibba – non esprimere una valutazione basandosi sull'osservazione di un singolo episodio che potrebbe non essere affatto rappresentativo del comportamento usuale del bambino osservato" (2001, p. 15).

La complessità e la multidimensionalità dei processi di crescita infantile non tollerano la solitudine e l'autoreferenzialità degli adulti che in forma diversa ne proteggono e ne promuovono il compimento, perché al centro dell'intervento educativo non si situa solo il bambino "immediato", ma il bambino mediato e bioecologicamente inteso, vale a dire inscindibilmente legato a tutti i suoi ambienti di vita e alle figure affettivamente importanti che li popolano. Bronfenbrenner (1989; 2010) ha teorizzato i livelli concentrici dell'ecosistema in cui il bambino si sviluppa e ne ha sperimentalmente dimostrato la reciproca influenza: per una piena realizzazione di sé non è sufficiente che un bambino stabilisca dei legami positivi nei suoi vari luoghi di vita ("microsistemi"), ma che è necessario che il rapporto tra le persone che si occupano di lui sia continuo, orizzontalmente aperto e paritario (all'interno del "mesosistema"). I pensieri e le pratiche per la comunicazione bidirezionale e interdipendente con i genitori diventano allora per gli educatori dei servizi educativi la via obbligata per incontrare globalmente un bambino e capire come aiutarlo a crescere, per non perdere troppi dei suoi "cento linguaggi" (Edwards, Gandini & Forman, 1995), per decodificare le sue eventuali zone d'ombra e per scoprirne delle parti che sembrano "invisibili", perché percepibili solo da chi le può guardare da un altro punto di vista. Le strategie di partenariato (Bouchard, 2002; Bouchard, Kalubi & Sorel, 2011) per l'ascolto e la partecipazione attiva delle famiglie nel funzionamento dei nidi e delle scuole dell'infanzia (e naturalmente anche oltre) non sono allora un atto opzionale e ispirato da ragioni moraleggianti, ma la vera e propria dimensione fondativa del lavoro professionale - educativo e sociale - di un servizio per l'infanzia (Milani, 2008; 2009), nonché un predittore della sua efficacia formativa (Epstein, 2001). Per individuare e realizzare l'azione educativa, gli educatori hanno perciò bisogno dei genitori e della loro conoscenza esperta del figlio e, reciprocamente nella relazione di partnership, le famiglie hanno bisogno di un orientamento riflessivo e di un supporto rassicurante nelle loro funzioni accuditive.

Nei prossimi paragrafi cercheremo di considerare non tanto il significato pedagogico dell'osservazione, ampiamente documentato dalla letteratura scientifica, quanto come l'osservazione concordata e integrata del bambino

sia un mezzo elettivo per la co-educazione tra i suoi *caregivers*, che si incontrano e camminano affiancati all'interno della "terra di mezzo" (Lawrence-Lightfoot, 2012) di un progetto unitario nella direzione e nei percorsi.

## 2. Osservare per comprendere: rischi e risorse della soggettività degli sguardi

Il tema e l'applicazione dell'osservazione non sono certo estranei alla tradizione pedagogica, perché la conoscenza delle caratteristiche costitutive e dinamiche dei bambini è stata da sempre ritenuta fondamentale per promuoverne con l'intervento educativo il naturale ritmo di sviluppo. Le biografie compilate da studiosi del Settecento e dell'Ottocento sulla crescita dei propri figli, come quella scritta da Pestalozzi nel 1774, forniscono i primi esempi di metodo osservativo e testimoniano l'interesse per un approccio allo studio dell'infanzia fondato su materiali empirici. E Maria Montessori nel suo metodo ha fatto dell'osservazione individualizzata l'atteggiamento e la pratica di base in grado di strutturare e conferire carattere scientifico al lavoro delle insegnanti. Ma è a partire dalla seconda metà del secolo scorso che si manifesta una generale tendenza della ricerca pedagogica e psicologica sul comportamento infantile a ricorrere all'osservazione diretta-naturalistica, anche su influenza degli apporti dell'etologia: emblematici sono a questo proposito, tra gli altri, i lavori con i bambini e le madri di Piaget, Bowlby e Winnicott.

Costantemente, nella pratica quotidiana, l'educatore registra in forma "ingenua" innumerevoli stimoli che riguardano i bambini e le loro interazioni con se stessi, gli adulti, i pari, l'ambiente fisico e gli oggetti. In questa osservazione, che può essere considerata *occasionale* o *spontanea* – e che pur riveste un'indubbia funzione di controllo sull'operatività – si riscontrano alcune componenti che rischiano di renderla poco accurata o addirittura scarsamente funzionale alla comprensione dei comportamenti: la *casualità*, l'*asistematicità*, la *parzialità*, la *globalità* e la *precarietà* (Rizzo & Salmaso, 2009). Ma è soprattutto sulla dimensione della *soggettività* che è necessario vigilare metodologicamente, perché i prodotti della rilevazione assumano un formato che li rendono poi comunicabili e confrontabili in una nuova sintesi. Nessuna registrazione, neppure se regolata dalle procedure più rigorose di indagine, può definirsi "neutrale" o "oggettiva" nel riprodurre fedelmente la realtà osservata, perché l'attenzione selettiva e il ricordo tendono inevitabilmente a registrare solo o prevalentemente quello a cui ognuno attribuisce maggiore importanza e valore, per effetto del sistema personale di aspettative, credenze e preconcezioni. Come sostenuto infatti da Braga, Mauri e Tosi (1994, p. 56),

Tali dinamiche inconsce, di natura proiettiva, ci portano a registrare e a descrivere le situazioni in modo distorto e alterato. Anche il bagaglio di informazioni che l'educatrice possiede sul bambino, che le derivano dalla sua esperienza relazionale con lui o dalle informazioni dirette o indirette sulla sua famiglia e storia personale, possono indurla a non cogliere quegli aspetti di comportamento e quegli atteggiamenti del bambino che discordano con l'immagine che nel tempo si è fatta di lui.

In questo senso, l'osservazione è prima di tutto un'*auto-osservazione* delle proprie premesse epistemologiche e dell'impatto che esse producono nell'incontro e nella processazione della realtà, nonché l'occasione formativa per i professionisti dell'educazione di esserne consapevoli e di rielaborarle.

È sempre prudente per questo adottare la pratica dell'*inter-osservazione* nelle fasi di *focalizzazione*, *raccolta* e *analisi pragmatica*, perché sempre orientata all'azione, delle informazioni (Amplatz, 1999), per delimitare il campo dell'attenzione e definirne esplicitamente le finalità e le tecniche nel team educativo e nell'interazione con le famiglie. Particolare cura va dedicata alla scelta degli strumenti in cui codificare i dati: non esiste infatti un metodo osservativo valido in assoluto, ma i dispositivi di registrazione vanno individuati in base agli obiettivi del processo di conoscenza, alle condizioni del *setting* e ai ruoli dei partecipanti, sia osservati che osservatori. Gli strumenti possono variare innanzitutto per un maggiore o minore grado di strutturazione e "chiusura" nei parametri di compilazione:

- un *grado alto* è presente nelle griglie di osservazione che comprendono: schemi di codifica, *checklist* di descrittori comportamentali, scale di valutazione;
- un *grado basso o assente* è invece caratteristico delle descrizioni narrative: colloqui, interviste e "diario di bordo".

Questa seconda formula di annotazione costituisce generalmente il significato più agevole per sollecitare e raccogliere il punto di vista dei genitori sulla crescita del bambino, insieme ai loro pensieri ed emozioni (soddisfazioni, preoccupazioni e domande) sull'esperienza della genitorialità.

### **3. Osservare per accompagnare: uno strumento per la continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia**

Frequentemente l'osservazione della crescita dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia è una parte dell'intervento attentamente pianificata e declinata nei momenti di ricognizione e documentazione. L'osservazione nell'azione educativa potrebbe essere distinta in due principali tipologie:

la *rilevazione ordinaria* dei segnali comportamentali che permettono di indurre il livello di sviluppo in cui si trova ogni bambino e il gruppo-sezione nel suo complesso e di verificare la qualità dei fattori dell'ambiente educativo (Harms & Clifford, 1992; 1994). Schon (1993) ha chiamato tale sguardo orientativo "osservazione nel corso dell'azione", richiamando la trama critico-riflessiva che fonda e sostiene il mestiere dell'insegnante;

- *l'attenzione mirata* ed euristica che si mette in atto in maniera intensiva qualora negli educatori nascano degli interrogativi su aspetti critici della crescita di un bambino o sperimentino delle difficoltà nella gestione di comportamenti individuali o di gruppo (reazioni di ritiro, di aggressività, di rifiuto più o meno aperto a partecipare alle attività ecc.).

Sono ampiamente utilizzate nei servizi per l'infanzia numerose scale standardizzate di valutazione dello sviluppo infantile che facilitano la codifica delle

informazioni, la ricaduta valutativa per il singolo insegnante e la condivisione collegiale nel gruppo di lavoro (Camaioni, Bascetta & Aureli, 1988; D'Odorico & Cassibba, 2001; Liverto Sempio & Cavalli, 2005). Tra queste, le “Tavole di Kuno Beller” (Bondioli & Mantovani, 1997) sono un questionario osservativo da anni apprezzato nei nidi italiani, che aiuta a identificare e misurare dettagliatamente le conquiste infantili. Non è raro però che altri strumenti siano creati direttamente dall'équipe dei servizi educativi, in base alle esigenze e risorse del contesto e all'esperienza formativa delle insegnanti stesse.

L'ambito osservativo rimane però quasi sempre lo spazio del nido e della scuola dell'infanzia e i contenuti delle rilevazioni vengono comunicati e qualche volta integrati con gli elementi di conoscenza apportati dai genitori nel corso dei colloqui, prevalentemente in funzione confermativa rispetto al quadro evolutivo che le educatrici hanno già delineato del bambino. Viene infatti generalmente considerato più attendibile il punto di vista delle insegnanti, in quanto “esperti” riconosciuti di educazione, che avrebbero quindi il compito legittimo di illustrare in maniera unidirezionale alla famiglia capacità e limiti del figlio.

Come già accennato, l'ottica del partenariato tra la scuola e i genitori considera al contrario ugualmente significativo il loro “sapere” domestico sul figlio: senza il coinvolgimento delle mamme e dei papà e il credito sincero attribuito all'immagine di bambino che portano al nido e a scuola, gli effetti dell'intervento, come ha sperimentalmente dimostrato Bronfenbrenner (1989), rischiano di essere effimeri e di scarsa incisività. E la maggiore utilità dell'apporto dei genitori si verifica proprio nel momento in cui presentano un bambino molto diverso in termini di caratteristiche e capacità da quello che è visto dagli educatori. La reazione “conservatrice” degli educatori rischia spesso di neutralizzare questo scarto di valutazione ricorrendo alla gerarchia delle posizioni tra gli adulti, tra le quali convenzionalmente è più accreditata quella degli insegnanti, e di attribuire le differenze di visione alla negazione delle difficoltà del figlio o alla proiezione di aspetti appartenenti alla storia presente o passata del genitore. Ma è proprio l'incontro tra percezioni soggettive anche molte lontane inizialmente che più genera inedite possibilità educative, se si è disponibili a lasciarsi spiazzare e sorprendere: la ricomposizione di elementi anche discordanti che riguardano lo stesso bambino, funziona non secondo la logica disgiuntiva “o-o”, “giusto-sbagliato”, “vero-falso”, ma secondo una prospettiva integrativa e complementare, partendo dall'assunto che ogni comportamento è influenzato dal contesto in cui prende forma e si sviluppa. Braga, Mauri e Tosi (1994, p. 59) dichiarano a questo proposito che:

la soggettività, se cosciente e dichiarata, può essere un arricchimento, una risorsa, un contributo conoscitivo. Passare dalla soggettività all'intersoggettività significa invece mettere insieme i diversi punti di vista soggettivi, creare le condizioni affinché questi possano comunicare; solo così si può recuperare l'informazione contenuta nella situazione osservata nella sua globalità e complessità e quindi evitare il rischio di interpretazioni parziali, affrettate, riduttive. Il materiale raccolto con le osservazioni è destinato ad essere analizzato e discusso a più voci, è un materiale intersoggettivo o, per lo meno, deve essere raccolto, redatto e predisposto a questo fine.

Diverse sono allora le modalità con cui conferire ai genitori il ruolo di testimoni privilegiati e insostituibili della crescita del bambino e di restituire autorevolezza al loro sapere dell'intimità. Se partiamo dalla convinzione che il contributo dei genitori sia indispensabile per pensare e ripensare l'intervento educativo, vanno previste nel progetto annuale dei nidi e delle scuole dei tempi e degli spazi non affidati alla casualità, ma anticipatamente fissati e condivisi con le famiglie nelle cadenze e nella strumentazione che è opportuna per sollecitare e per conservare i contenuti del dialogo. Le schede di osservazione periodica dei bambini in uso nella quasi totalità dei servizi educativi dovrebbero allora comprendere una parte che è dedicata alla compilazione dei genitori, effettuata in forma diretta e indiretta:

- *diretta*, se le mamme e i papà riportano sia in maniera sincrona nel corso dei colloqui individuali con le insegnanti, sia asincrona con una scrittura fatta a casa, la propria descrizione del figlio all'interno di materiali (cartacei e on-line) predisposti dal servizio. A questo scopo, alcuni nidi e scuole dell'infanzia hanno inserito nelle schede di osservazione individuale dei bambini uno spazio grafico apposito, in cui la voce dei genitori va ad arricchire le annotazioni riportate dalle insegnanti. Nel caso in cui le opinioni della famiglia divergano da quanto pensano le educatrici, è utile che le espressioni verbali siano trascritte letteralmente ("La mamma dice..."; "Il papà ritiene..."; "L'educatrice racconta..." ecc.), argomentate nei significati da tutti gli attori e poi mediate in pensieri e decisioni co-costruiti e negoziati;
- *indiretta*, qualora le informazioni dei genitori siano raccolte nei dialoghi fissati nel corso dell'anno, nei momenti quotidiani di accoglienza e di ricongiungimento e negli appuntamenti collettivi formali e informali (riunioni, feste, uscite, laboratori ecc.) e poi incluse dagli insegnanti nella documentazione, mantenendo il più possibile l'originalità dei contenuti. Sovente infatti i genitori riportano aneddoti che mettono in luce competenze o fragilità inedite del figlio o capita che gli educatori le intercettino casualmente nei momenti in cui i familiari entrano nel servizio per accompagnarlo e riprenderlo (ad esempio, un bambino potrebbe utilizzare con la mamma, il papà o la nonna un linguaggio verbale quantitativamente e qualitativamente migliore rispetto alla capacità dimostrata con le educatrici).

Alcuni servizi educativi hanno sperimentato l'efficacia di un "contenitore" comune con la famiglia per custodire e condividere gli apprendimenti e le incertezze dei bambini qual è il *diario*. Ogni bambino infatti può avere un "Quaderno del mio diventare grande" da quando entra al nido, in cui a turno le educatrici e i genitori riportano le tappe significative che il bambino ha vissuto, e loro stessi insieme a lui. I diari possono rimanere a disposizione dei genitori all'interno dell'armadietto del bambino (fatte salve tutte le condizioni di riservatezza), oppure portati a casa periodicamente in scadenze concordate, in modo che i familiari possano fissare episodi e riflessioni "a quattro mani" (o anche più) e strutturare così progressivamente una memoria tenera e collettiva del divenire dei piccoli. Sono state sperimentati, anche su iniziativa delle stesse famiglie, codici non verbali e non scritti per documentare esperienze nel diario, come l'inserimento di fotografie, disegni, piccoli oggetti ecc. È questa la fun-

zione del “Portfolio delle competenze”, introdotto nel 2004 all’interno delle “Norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione” (D.L. 19 febbraio 2004, n. 59), non più obbligatorio ma ancora presente con altre denominazioni in molti nidi e scuole, che custodisce le tracce salienti dei processi e dei prodotti della biografia formativa dei bambini e dei loro educatori (Benzoni, 2004; Loschi, 2004). È stata estremamente interessante ed emotivamente coinvolgente la presentazione in alcuni nidi padovani di frammenti del diario nei “gruppi di parola” tra i genitori, a cui chi scrive ha preso parte nel ruolo di facilitatore, come momento di valutazione per tutti i protagonisti della cura nei diversi microsistemi dei bambini, soprattutto quando questi incontri si sono tenuti al termine di un anno educativo.

Analogamente all’abitudine sempre più consolidata nei nidi di documentare le *routine* e le esperienze didattiche attraverso videoregistrazioni, che trovano poi ricaduta formativa per il monitoraggio del progetto educativo-didattico nel team e negli incontri collettivi con le famiglie, potrebbe essere interessante che, in maniera reciproca, anche nel servizio potessero entrare squarci di vita familiare dei bambini, attraverso audio e videodocumenti creati dai genitori. Esistono in questo senso delle tecniche osservative con un intento eminentemente terapeutico o di ricerca:

- il *Video Feedback*, in cui dei momenti di interazione nella diade o triade figlio-genitori vengono ripresi dalla videocamera e poi rivisti dalla famiglia insieme ai terapeuti (Juffer, Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn 2005);
- l’*Infant Observation*, che prevede la presenza dell’osservatore per un certo periodo nella stessa abitazione del neonato (Bick, 1989).

La visione comune di scene di vita casalinga selezionate e messe a disposizione dalla famiglia ribalterebbe la logica asimmetrica tra professionisti e genitori tipica degli interventi clinico-riabilitativi, perché l’obiettivo dell’osservazione mediatica è proprio una maggiore comprensione del bambino da parte degli educatori, grazie a quegli elementi di cui le famiglie sono naturali (e tante volte esclusive) detentrici. Nel contempo questi materiali offrirebbero l’opportunità nel corso dei colloqui individuali con le famiglie di un confronto non astratto e istruttivo sugli *habitus* impliciti che ispirano le condotte genitoriali, allo scopo di far emergere le competenze educative già attive e di incrementarle ulteriormente.

Ma è particolarmente nelle fasi transizionali e di ambientamento che è fondamentale poter contare sulla conoscenza che i genitori hanno del bambino e dei suoi ritmi evolutivi. Molte sono le strategie ormai consolidate soprattutto nei nidi per conferire adeguato spazio alla presentazione da parte dei genitori del proprio figlio: si fa qui riferimento in particolare alla funzione della “Scheda conoscitiva” (Milani, 2010), che viene consegnata alle famiglie anticipatamente (già nel corso dell’iscrizione al servizio o del primo incontro collettivo), perché la possano completare con un tempo disteso a casa, o che viene utilizzata come facilitatore della conversazione nel colloquio di preparazione all’ingresso del bambino e della famiglia nel servizio educativo.

Se nella parte iniziale della frequenza del nido e della scuola dell’infanzia

sono diffusi i principi e le pratiche di una partecipazione attiva dei genitori per favorire l'ambientamento dei bambini, tale attenzione al partenariato con le famiglie è ancora frammentaria nella continuità verticale dei passaggi dal nido alla scuola dell'infanzia e dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Non sono presenti infatti in maniera omogenea nei servizi educativi dei protocolli strutturati di azioni e tecniche per la costruzione di un ponte ideale che aiuti i piccoli e i grandi a transitare da un luogo ad un altro e da una fase ad un'altra del ciclo di vita familiare. Non tutti i nidi dispongono di uno strumento specifico per sancire il livello di competenze dei divezzi dell'ultimo anno nei diversi ambiti, per fare in modo che gli elementi di novità – costruttivi e salutari per l'autonomia – si dispieghino all'interno di uno sfondo sostenibile per le loro attuali capacità adattive. Più spesso le educatrici redigono una relazione discorsiva, in cui viene delineato il profilo di ogni bambino in termini di punti di forza e di aspetti di fragilità, o avviene un contatto orale tra gli operatori del nido e della scuola dell'infanzia, più agevole se le due strutture sono territorialmente vicine. La richiesta di informazioni può essere avanzata dalla scuola dell'infanzia anche in un tempo successivo, quando la frequenza del bambino è già avviata, in particolare se sono sorti degli interrogativi su sue presunte difficoltà relazionali o mentali.

Nella quasi totalità dei casi il documento di passaggio viene redatto senza il contributo (e talvolta all'insaputa o con una veloce informazione) dei genitori, sia nella compilazione sia nella consegna alla scuola dell'infanzia o primaria di riferimento. Tale esclusione è ancora più forte nelle circostanze in cui gli insegnanti sentano l'esigenza di segnalare al servizio che accoglierà il bambino alcuni suoi aspetti complessi e critici, sui quali sovente non si è raggiunto il consenso di lettura e interpretazione con la famiglia.

Con l'intenzione di rivedere in prospettiva mesosistemica il progetto per la continuità educativa, in alcuni nidi della provincia di Padova si sta iniziando a mettere in campo una modalità di esplorazione condivisa con le famiglie delle capacità che il bambino ha accumulato nello "zainetto" con cui si appresta ad entrare nella scuola dell'infanzia. Il bilancio di crescita al termine del primo segmento formativo compiuto dal proprio figlio fino ai tre anni viene a configurarsi per i genitori (e per gli educatori stessi) come un rituale – cognitivo ed emotivo – che simbolizza la forza generativa di qualcosa che si chiude proprio perché qualcos'altro possa riaprirsi. In questo modo si inizia concretamente a lavorare anche per favorire l'ambientamento nella nuova scuola del bambino, tramite la sua famiglia, perché la consapevolezza delle risorse su cui entrambi potranno contare rende meno preoccupanti e minacciose le sfide future.

In concreto, in un gruppo di lavoro composto da coordinatrici pedagogiche di nidi e da chi scrive nel ruolo di consulente psicopedagogica, è stato prodotto uno strumento che aiuta a verificare e registrare insieme alle famiglie le competenze "acquisite", "in via di acquisizione" e "non ancora acquisite" di ogni bambino nelle diverse aree di sviluppo: dell'autonomia, psicomotoria, espressivo-linguistica, cognitiva ed emotivo-affettiva e relazionale. Prevedere che questa scheda sia un mediatore di pensiero e parola nella

relazione con i genitori ha reso più forte la vigilanza nella sua predisposizione sulle dimensioni di comprensibilità e di rassicurazione dei contenuti inseriti. Analogamente ai criteri suggeriti per la “Scheda conoscitiva” dell’ambientamento (Milani, 2010), si sono evitati i tecnicismi lessicali a favore di un linguaggio più semplice ed “affettivo”, nel quale le famiglie possano ritrovare con facilità riverberi della quotidiana esperienza educativa. Si è inoltre scelto di formulare le variabili da esplorare “al positivo”, vale a dire di presentare il bambino rispetto a quello che ha già raggiunto, piuttosto che a quello che ancora non ha ancora imparato, sia perché la valorizzazione dell’esistente corrisponde ad un’idea promozionale e fiduciosa dell’infanzia e dell’atto educativo, sia per ridurre i rischi che lo strumento induca nelle famiglie sentimenti di inadeguatezza – del figlio e quindi anche propri – e degli atteggiamenti difensivi di scoraggiamento o reticenza. Ogni competenza è stata declinata in indicatori di comportamenti concreti e “visibili”, in una forma però che non fosse eccessivamente vincolata ad uno specifico contesto: ad esempio, la capacità del bambino di rispettare i tempi e le regole fondamentali del pranzo può essere riferita sia alla *routine* del nido sia alle abitudini a casa. Si riporta come esemplificazione la parte della scheda che indaga la dimensione dell’autonomia:

Come si può notare, ogni categoria prevede la valutazione in forma “chiusa”

Competenza	acquisita	in via di acquisizione	da acquisire
Controllo sfinterico			
Sta seduto/a per la durata del pranzo			
Mangia da solo/a			
Vive serenamente il momento del pranzo			
Si addormenta da solo/a			
Vive serenamente il momento del riposo e del risveglio			
Si sposta nei diversi spazi e li riconosce			
Inizia e porta a termine un gioco			

Eventuali note

.....

.....

.....

**Fig. 1: La sezione della scheda di passaggio che riguarda l’autonomia personale, sociale ed operativa del bambino**

sa”, con lo scopo di non appesantire eccessivamente l’impegno di compilazione per le educatrici e le famiglie, ma è corredata da una sezione aperta che può contenere le annotazioni aggiuntive e le sfumature evolutive che qualunque lista di descrittori non sarebbe in grado di esaurire. Coerentemente, è stata inserita una pagina finale che implica un decentramento adulto e chiede di parlare empaticamente a nome del bambino a proposito di eventuali componenti della sua vita psicologica e della genitorialità che l’accompagna, non ancora menzionate nella precedente sezione più strutturata.

“E PER FINIRE.... TI POSSO DIRE ANCORA DI ME....  
(Mi piace tanto....; so fare bene...; mi fa paura.....; sono contento quando....;  
quando sono in difficoltà, mi puoi aiutare così....ecc.)

**Fig. 2: La parte aperta finale della scheda di passaggio**

Questa integrazione informativa è orientata dalle domande aperte e dalle frasi lasciate appositamente in sospenso non tanto sulle difficoltà del bambino, quanto sugli interventi di *scaffolding* che l’ambiente educativo può mettere in atto per aiutarlo ad affrontare richieste e frustrazioni (pensiamo solo all’importanza per le insegnanti della scuola dell’infanzia di conoscere anticipatamente le strategie che sono più efficaci per consolare un bambino quando è triste o per contenerlo quando è arrabbiato).

Il documento per il passaggio non rischia così di tradursi in mero atto burocratico-amministrativo, ma si fa garante della partecipazione autentica delle famiglie: la scheda viene infatti sottoscritta al termine da tutti i compilatori per sancire e solennizzare il patto educativo e fatta pervenire dal nido alla scuola dell’infanzia a cui il bambino è iscritto. In alternativa, è previsto che venga affidata insieme al resto dei materiali del bambino alla famiglia stessa, che provvederà a consegnarla alle future insegnanti. Tale modalità, in controtendenza rispetto ai canali usuali di trasferimento del “fascicolo personale” del bambino da un servizio educativo ad un altro, che non coinvolgono la famiglia - che deve anzi inoltrare una domanda per poter avere accesso alla documentazione che riguarda il figlio - rende evidente l’attribuzione di titolarità e la riappropriazione del progetto di vita di un bambino da parte delle sue figure affettive primarie, vero elemento di stabilità nel fluire del tempo e degli accadimenti che lo punteggiano.

### Riferimenti bibliografici

- Ainsworth M.D. (2006). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Amplatz C. (1999). *Osservare la comunicazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Armstrong T. (1999). *A modo loro. Valorizzare le intelligenze multiple nel bambino*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Bateson G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Edizione originale

- pubblicata 1972).
- Benzoni I. (2004). *Portfolio delle competenze e processi di personalizzazione*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bick E. (1989). *Note sull'osservazione del lattante nell'addestramento psicoanalitico* (pp. 70-89). In V. Bonaminio, B. Iaccarino (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri (Edizione originale pubblicata 1964).
- Bolognesi I., Di Rienzo A, Lorenzini S., Pileri A. (2006). *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A., Mantovani S. (1997). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bondioli A. (a cura di) (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bouchard J.M. (2002). *Partenariat et agir communicationnel*. In V. Guerdan, J.M. Bouchard, M. Mercier (sous la direction de). *Partenariat : chercheurs, praticiens, familles* (pp. 115-130). Outremont. Québec : Les Editions Logiques.
- Bouchard J.M., Kalubi J.C., Sorel L. (2011). Le partenariat entre les parents e les intervenants : des perceptions aux réalisations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. 2. pp. 61-78.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1988).
- Bowlby J. (1990). *Attaccamento e perdita. Vol. 1: L'Attaccamento alla madre*, Torino: Bollati Boringhieri (Edizione originale pubblicata 1969).
- Braga P., Mauri M., Tosi P. (1994). *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*, Parma: Junior.
- Bronfenbrenner U. (1989). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1979).
- Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli umani*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2005).
- Camaioni L., Bascetta C., Aureli T. (1988). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Bologna: Il Mulino.
- Chess S., Thomas A. (2002). *Conosci tuo figlio. Un'autorevole guida per i genitori di oggi*. Firenze: Giunti.
- Comune di Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione (2008). *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia. Ambientamento*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo. riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1933).
- D'Odorico L., Cassibba R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (1995). *I cento linguaggi di bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Junior (Edizione originale pubblicata 1993).
- Epstein J.L. (2001). *School, Family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder. Colorado: Westview Press.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Gardner H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1983).
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Goleman D. (1998). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Harms T., Clifford R.M. (1992). *Scala per la valutazione dell'asilo nido*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Harms T., Clifford R.M. (1994). *Sovasi. Scala per l'osservazione e la valutazione della*

- scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Juffer F., Bakermans-Kranenburg M.J., van IJzendoorn M. (2005). *Promuovere lo sviluppo socioemotivo dei bambini*. In R. Cassibba, M. van IJzendoorn (a cura di), *L'intervento clinico basato sull'attaccamento. Promuovere la relazione genitore-bambino* (pp. 39-77). Bologna: Il Mulino.
- Lawrence-Lightfoot S. (2012). *Dialoghi tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro*. Azzano San Paolo (BG): Junior (Edizione originale pubblicata 2003).
- Levine M. (2005). *A modo loro. Come aiutare ogni bambino a scoprire le sue capacità ed avere stima di sé*. Milano: Mondadori.
- Liverta Sempio O., Cavalli G. (2005). *Lo sguardo consapevole. L'osservazione psicologica in ambito educativo*. Milano: Unicopli.
- Loschi T. (2004). *Il portfolio nella scuola dell'infanzia*. Casalecchio di Reno (Bologna): Edizioni del Borgo.
- Mantovani S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Milani P. (a cura di) (2008). *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani P. (2009). La relazione tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili. *Studium educationis*, 3, pp. 111-120.
- Milani P. (a cura di) (2010). *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e famiglie nella scuola dell'infanzia*. Padova: Kite.
- Nicolini P. (a cura di) (2000). *Intelligenze in azione. Osserviamo il bambino nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Piaget J. (1966). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Bollati Boringhieri (Edizione originale pubblicata 1926).
- Piaget J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1964)
- Piaget J. (1991). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti e Barbera (Edizione originale pubblicata 1937).
- Rizzo U., Salmasso F. (2009). *L'osservazione*. In E. Felisatti, R. Clerici. *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica* (pp.41-64). Padova: Cleup.
- Schon D. (1993). *Il Professionista Riflessivo*. Bari: Dedalo (Edizione originale pubblicata 1983).
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Sternberg R.G., Spear S.L. (1997). *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*. Trento: Erickson.
- Vygotskij L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1934).
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio (Edizione originale pubblicata 1967).

### Riferimenti normativi

- D.M. 3 giugno 1991 – Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna statale.
- D.L. 19 febbraio 2004, n. 59 – Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.
- D.M. 31 luglio 2007 – Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.

SE