

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo 28

Settore Concorsuale di afferenza: 11/D1

Settore Scientifico disciplinare: M-PED/01

INCONTROCANTO

**Un'indagine esplorativa sul legame di attaccamento tra
genitori e bambini al nido d'infanzia**

Presentata da: Laura Ferrari

Coordinatore Dottorato

Emma Beseghi

Relatore

Maurizio Fabbri

Esame finale anno 2016

INDICE

INCONTROCANTO – Introduzione.....	p.7
-----------------------------------	-----

CAPITOLO 1

La costruzione dei legami affettivi in famiglia e nel nido.....	p.9
1.1 Genitorialità e Familiarietà.....	p.11
1.2 Il legame di attaccamento tra genitore e bambino.....	p.16
1.3 Legami affettivi con altri adulti significati e il <i>caregiving environment</i>	p.23
1.4 Ricerche e studi sul legame di attaccamento al nido.....	p.31
1.5 Il “fascino nascosto” nelle relazioni familiari: la quotidianità	p.40
1.6 Nido e famiglia come contesti generativi di cura.....	p.44

CAPITOLO 2

L’indagine esplorativa con i genitori: la metodologia di ricerca.....	p.49
2.1 Il territorio bolognese e i nidi d’infanzia.....	p.51
2.2 Gli strumenti d’indagine: il questionario e l’intervista.....	p.57
2.3 Raccolta e analisi dei dati.....	p.67

CAPITOLO 3

I dati del questionario e dell'intervista in un rapporto di sfondo e figura.....	p.73
3.1 Specificità dei dati-popolazione del questionario: i genitori.....	p.76
3.2 Specificità dei dati-popolazione del questionario: i bambini....	p.83
3.3 Specificità dei dati popolazione: bambini e genitori nell'intervista.....	p.89
3.4 Le quotidianità di nido e famiglia.....	p.92
3.5 Dal quadro emerge un profilo: il genitore oggi.....	p.114
3.6 Consonanze e dissonanze fra adulti.....	p.118

CAPITOLO 4

Implicazioni e conclusioni.....	p.123
4.1 Famiglia e nido: contesti multidimensionali della relazione....	p.125
4.2 Per una cultura della genitorialità e <i>counselling</i> educativo.....	p.127
4.3 L'intervista in profondità come metodologia educativa trasformativa.....	p.135

APPENDICI	p.143
-----------	-------

BIBLIOGRAFIA	p.155
--------------	-------

NORMATIVA DI RIFERIMENTO	p.169
--------------------------	-------

SITOGRAFIA	p.171
------------	-------

INCONTROCANTO

Introduzione

Approfittando della libertà che l'Introduzione regala a chi scrive, vorrei brevemente spiegare la scelta del titolo: INCONTROCANTO. Il termine racchiude due significati: il primo indica l'incontro che si realizza tra nido e famiglia ogni volta che un bambino e i suoi genitori entrano fisicamente e mentalmente nello spazio-nido. E' un incontro di abitudini e di stili educativi. Mentre il secondo significato, a me più caro, è legato al contro canto. Per la teoria musicale, il contro canto è l'esecuzione (con voce e/o strumento) di una o più linee melodiche in contemporanea ad una linea melodica che rappresenta il canto principale. Nel contro canto le varie linee melodiche possono essere eseguite insieme, contemporaneamente o sfalsate, possono essere coincidenti oppure avere inizio e fine diversi, possono essere consonanti o dissonanti. La metafora del contro canto può visivamente rappresentare il rapporto fra le relazioni significative che il bambino instaura nei primi mesi di vita, poiché sono presenti: l'intreccio, la sovrapposizione, le pause tra le relazioni primarie e quelle sperimentate al nido. E così, come nel canto, anche nella vita quotidiana le relazioni possono essere consonanti o dissonanti, seguire tempi e ritmi diversi.

Il presente percorso di ricerca nasce da un interrogativo specifico: “cosa pensano e affermano i genitori della relazione con il proprio bambino durante il primo anno di vita, nel momento in cui frequentano un servizio per la prima infanzia?”

Il punto di partenza e anche di arrivo è la relazione tra genitore e bambino, relazione che nei primi mesi di vita è in divenire e al momento dell'inserimento al nido è tutt'altro che definita. Partendo dalla teoria dell'attaccamento e dalla presenza, nella vita quotidiana dei bambini piccoli, di adulti diversi dai genitori, questa indagine esplorativa adotta una prospettiva relazionale-sistemica in cui le pratiche e le relazioni familiari e del nido non si sviluppano separatamente, ma si intersecano, si contaminano e si mescolano proprio come le voci nel contro canto.

La struttura della tesi segue piuttosto fedelmente il processo di ricerca realizzato in questi anni. In particolare, nel Capitolo 1 sono raccolte e descritte le ricerche, le riflessioni, gli studi che rappresentano lo sfondo teorico su cui la ricerca poggia.

La parte più corposa del testo riguarda la formazione e le caratteristiche del legame di attaccamento, partendo dalla teoria di John Bowlby e la sua scuola, le riletture e le interpretazioni successive, fino ad arrivare agli studi sui differenti legami che il bambino sperimenta con altri adulti significativi, in particolare con le educatrici dei servizi per la prima infanzia. Il Capitolo si apre con una breve riflessione sulla genitorialità e sulla familiarità e, come un cerchio, si chiude nuovamente sulla famiglia, descrivendo il ruolo della quotidianità e della cura nelle relazioni familiari e all'interno dei servizi.

Il Capitolo 2 è dedicato alla metodologia di ricerca. Particolare attenzione è stata posta alle motivazioni che hanno portato alla scelta e alla realizzazione degli strumenti di indagine: il questionario e l'intervista. Durante la stesura di questo capitolo si è riflettuto e deciso di inserire un paragrafo dedicato alla descrizione del territorio bolognese in cui la ricerca è stata attuata, poiché come, nel testo viene affermato, il rapporto esistente tra la città di Bologna e la cultura dell'infanzia e dei servizi educativi è fortemente situato e influenzato dalla storia e dalla cultura di questo territorio.

Nel Capitolo 3 sono presentati i risultati dell'indagine esplorativa integrando i dati squisitamente quantitativi con quelli qualitativi. L'analisi integra i dati del questionario con quelli raccolti tramite le interviste. Le parole delle madri e dei padri dipingono un quadro della vita quotidiana fatta di vari momenti, come il saluto e il ricongiungimento quotidiani, il pranzo, l'addormentamento, i giochi, le attività e i confronti tra i genitori. In questi momenti appare, in sottofondo, la permeabilità delle relazioni e delle abitudini familiari alla vita e alle relazioni del nido.

Nel quarto e ultimo Capitolo sono descritte alcune conclusioni risultanti dall'analisi dei dati come la riflessione sulla famiglia e il nido come contesti multidimensionali della relazione, la proposta di strategie, rivolte agli operatori dei servizi, per favorire la cultura della genitorialità e supportare i genitori nella relazione con i figli. Alcune riflessioni metodologiche concludono il capitolo mentre la proposta di nuovi indirizzi di ricerca chiude la tesi.

CAPITOLO 1

*La costruzione dei legami affettivi
in famiglia e nel nido*

1.1. Genitorialità e Famigliarità

La nascita e la presenza di un bambino, specialmente se è il primo figlio, trasforma la persona in genitore. Secondo Enzo Catarsi “diventare genitori significa assumersi nuove responsabilità nei confronti del figlio” (2006, p. 12). Quali sono queste nuove responsabilità? Queste responsabilità da chi sono assunte, solo dal genitore?

Le analisi sociologiche, psicologiche, antropologiche e pedagogiche affermano che la genitorialità non è più solo un tema che riguarda la sfera personale ed individuale del soggetto, ma è interessa trasversalmente tutti gli ambiti della vita umana: la politica, l'economia, il welfare, la progettazione di interventi di promozione e prevenzione psicologica, educazione e formazione), poiché di tutti è, o dovrebbe essere, la cura delle nuove generazioni. Oggi più che mai, è difficile definire la genitorialità, la quale acquista significati diversi a seconda degli “sguardi” con cui la si osserva (Formenti, 2014). Diventare, essere e fare il genitore¹ sono diversi aspetti correlati alla realtà quotidiana, che rimandano spesso ad un ideale, alle volte mitico, della genitorialità (Geinger, Vandebroek, & Roets, 2014) fino a trasformare l'agire del genitore come una vera e propria “performance” (ibidem, p. 490).

Similmente, anche il termine famiglia risulta oggi sfaccettato come quello di genitorialità. Uno, tra i cambiamenti più forti ed influenti del concetto di famiglia è stato, secondo Eugenia Scabini (2012) l'inversione del ruolo del bambino all'interno della famiglia: se in passato era l'eredità familiare che investiva il bambino e i suoi membri affinché venisse preservata la famiglia stessa, oggi, i genitori investono sul bambino come individuo e non più come membro della famiglia, passando dalla logica della famiglia a quella del bambino.

¹ L'essere genitore, fungere da genitore richiama il rapporto tra i concetti di maternità/paternità (essenzialmente legato ai cambiamenti biologici) e maternalità/paternalità (riguarda l'elaborazione della rappresentazione mentale della funzione genitoriale) sono approfonditi da Restuccia Saitta & Saitta (2002). La riflessione degli ultimi anni considera la maternità e paternità come funzione genitoriale e quindi entrambi sono considerati interlocutori efficaci nella relazione.

Quindi l'essere famiglia e genitore è, seguendo l'ottica proposta da Scabini, è fondamentalmente legato alle idee, opinioni e rappresentazioni del ruolo dell'infanzia: un ruolo miticizzato di consolazione affettiva e depositario di forti aspettative da realizzare. Un'interessante analisi delle caratteristiche della famiglia di oggi, proposta da Vanobbergen, Vandenbroeck, Roose, & Bouverne-Die Bie (2006) dipinge la famiglia come il luogo per eccellenza della "negoziazione" e della felicità "ad ogni costo". Secondo gli autori, a seguito dell'espansione dell'attitudine liberale, i genitori basano la loro azione educativa su: un maggior coinvolgimento emotivo dei membri della famiglia, su una maggiore esplicitazione dei desideri e bisogni dei singoli membri e soprattutto ad una continua rivisitazione e ridefinizione delle proprie strategie di educazione. Questo comporta a una continua negoziazione delle regole e dell'organizzazione della vita familiare. Molto più recente e critica è l'ottica adottata da Riva che descrive le famiglie (i rapporti tra generazioni che all'interno della famiglia si sviluppano) come "intrise dinamiche narcisistiche in collegamento con la dipendenza e violenza" (2014, p. 51). Le relazioni familiari rivelano come questi adulti "manipolino le persone attorno a sé, nella speranza inconscia ma incessante di scaricare su gli altri i pesi che non sono in grado di portare, prima di tutto la responsabilità genitoriale" (ibidem, p. 54) e ciò che ne consegue è una diffusa ansia² tra i giovani di oggi.

Permane il conflitto tra generazioni, fra ruoli e tra funzioni che i membri della famiglia ricoprono. Secondo Fruggeri (2002) il fatto che la famiglia di oggi si basi più sull'affetto e la parità di ruoli tra madre e padre e tra genitori e figli piuttosto che sulla norma, comporta la presenza di un'interessante dicotomia all'interno della coppia tra reciprocità e conflitto. La reciprocità richiama l'idea del supporto, dell'essere presente per l'altro, secondo Cambi "l'imperativo etico della famiglia attuale è il sostegno" (2006, p. 25), ovvero l'offerta di un luogo formativo ed educativo in cui i membri costituiscono una micro-comunità basata anche sulla sussidiarietà. Similmente Donati afferma

la famiglia resta, anzi sempre più diviene, il paradigma della reciprocità come dono reciproco e come realizzazione di sé nell'incontro vitale con l'altro (2001, p. 67).

Se la famiglia è luogo di incontro con l'altro, significa che basa, parte della sua esistenza sulle interazioni e relazioni che all'interno di creano e si sviluppano.

² Nelle parole di Riva, l'ansia dei giovani d'oggi sembra un mancato soddisfacimento dei bisogni psicologici primari, il quale dovrebbe essere compito degli adulti che si prendono cura dei bambini e dei giovani.

L'ottica clinica con cui Scabini e Cigoli leggono la funzione della famiglia pone l'attenzione su come vengano organizzate le relazioni primarie³ che si basano su differenze di generazione e genere e di stirpe. Riprendendo la teoria della generatività (si veda paragrafo 1.6) gli autori affermano che attraverso le relazioni complesse realizzate all'interno della famiglia si possano “generare menti, generare legami: ecco la funzione del familiare” (Scabini & Cigoli, 2012, p. 37). Nel loro testo gli autori presentano due macro prospettive di ricerca: quelle che studiano le caratteristiche genitoriali in un'ottica individuale oppure le prospettive che analizzano la genitorialità in funzione triangolare. Per entrambe le prospettive, l'impianto clinico sofferma l'attenzione sulle situazioni di stress della famiglia e le conseguenti capacità di “coping” ovvero di affrontarle facendo fronte alle risorse e ai processi adattivi della famiglia.

Quasi vent'anni fa Fruggeri proponeva tre approcci per la lettura dello sviluppo familiare inteso come: (a) uno sviluppo lineare per fasi (approccio oramai abbandonato, poiché implica che tutte le famiglie partano dal medesimo punto di partenza, invece, come si vede in Donati (2011) l'evaporazione stessa del concetto di famiglia permette, a fatica, di identificare uno “*start-time point*” che è in realtà unico e particolare per ogni famiglia e quindi non generalizzabile); (b) uno sviluppo per oscillazioni, in base al quale l'evoluzione familiare assume la forma di un reticolo e in cui l'elemento fondante è il cambiamento e le conseguenti influenze che esso ha sulle interazioni familiari; (c) lo sviluppo attraverso gli eventi critici, in questo approccio, che si può associare a quello del “stress familiare” la famiglia procede a riorganizzazioni a seguito di eventi critici.

Oltre a differenti prospettive di analisi della famiglia esistono anche vari strumenti per l'analisi delle relazioni familiari: vi sono quelli che osservano le interazioni fra i membri mentre risolvono un problema o durante le routine (tra i più famosi ricordiamo il “Losanna Triadic Play”⁴) e gli strumenti definiti “self-report” (su questo tema si rimanda all'analisi e descrizione approfondita da Daniela Barni (2006).

E' possibile descrivere le tipologie familiari? Secondo Fruggeri (2005) più che di tipologie famigliari è più corretto parlare di molteplici forme di famiglia ovvero “diverse normalità”. Questo concetto porta ad una rivalutazione del concetto di confine fisico e simbolico della famiglia. Ciò che accomuna le famiglie è la presenza di un continuo processo di continuità e discontinuità.

³ Le relazioni familiari permettono non solo di costituire dei vincoli e dei legami, ma in maniera indiretta definiscono il riconoscimento di appartenenza ovvero chi è dentro/fuori dalla famiglia.

⁴ Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery (2000).

Tale processo influenza le dinamiche relazionali, simboliche e strutturali della famiglia: secondo l'autrice, le relazioni familiari e quelle tra famiglia e ambiente sono il risultato di processi interattivi interpersonali che sono dati in parte da differenze individuali e in parte da processi macrosociali (i quali influiscono strutturalmente e simbolicamente sull'individuo). Questi processi macrosociali correlati alle differenze individuali sono preservati e contemporaneamente trasformati all'interno delle relazioni familiari. Si crea quindi un rapporto, tra dentro/fuori la famiglia e dentro/fuori l'ambiente, meno definito che in passato a tal punto che Fruggeri abbandona il termine confine per adottare quello di interfaccia.

L'idea di confine come interfaccia apre la strada a un'idea di famiglia costituita dall'interconnessione di unità separate, ognuna delle quali risulta, pur nella sua autonomia, essenziale rispetto all'esistenza dell'altra (ibidem, p. 55).

Precedentemente è stato affermato che la relazione e pattern relazionali della famiglia sono le basi su cui si fonda la famiglia di oggi, ma cosa passa attraverso queste relazioni? La risposta, o meglio le risposte dipendono fortemente da come vengono concepite e descritte le relazioni. Nell'ambito della teoria dell'attaccamento (come si vedrà diffusamente nei prossimi paragrafi) la relazione primaria con la madre è la prima forma di apprendimento (spesso inconsapevole). Infatti, la relazione d'attaccamento forma i modelli operativi interni, i quali successivamente, andranno ad influenzare le modalità relazionali del soggetto. Se si adotta una prospettiva funzionale la famiglia è essenzialmente il luogo primario dove il soggetto sperimenta, attraverso le pratiche condivise, le prime interazioni triadiche, la presenza di dinamiche ed alleanze familiari e la continua regolazione affettiva (Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 2000). L'approccio co-evolutivo di Fruggeri (2009), afferma come il carattere diacronico delle relazioni familiari faccia oscillare la famiglia, e ogni membro della medesima, in continui passaggi di andata e ritorno tra varie dicotomie: vicinanza/distanza, autonomia/dipendenza, continuità/cambiamento e tra individualità/gruppaltà.

In particolare, il contesto familiare si muove costantemente due poli: favorire lo sviluppo dell'individualità di ogni membro (inteso come sviluppo dell'identità e dell'autonomia personale) e la creazione del senso di gruppaltà (inteso come senso di appartenenza). E' la modalità con cui le famiglie vivono queste dicotomie che identifica le caratteristiche della famiglia stessa. L'aspetto identitario è un tema interessante, poiché assume una duplice valenza: può essere inteso come sviluppo dell'identità

personale di ogni membro della famiglia (realizzazione delle aspirazioni individuali e sviluppo della personalità), ma anche come trasmissione dell'identità familiare come gruppo. Secondo Kellerhalls (2001) la cultura agita dalla parentela (che comprende altri adulti oltre ai genitori) è concepita come un processo che permette al bambino di costruire il Sé attraverso la matrice identitaria familiare. Secondo l'autrice vi sono due grandi tipologie di matrici identitarie legate alla famiglia, quella legata alla disciplina in cui lo scopo del bambino è di sviluppare una conformità alla famiglia e quella maieutica più legata al rapporto guida e discepolo.

Comunque si osservi e si analizzi la famiglia, il ruolo genitoriale e la relazione fra i suoi componenti, gli autori concordano sul fatto che la qualità della vita familiare ha effetti decisivi sul benessere, soprattutto psicologico, degli individui e che tale benessere si ripercuota sulla collettività.

1.2. Il legame di attaccamento tra genitore e bambino

Da quasi sessant'anni⁵, la teoria dell'attaccamento dipinge la relazione tra genitore e bambino in un quadro in cui le figure in primo piano, ricche di dettagli, sono la madre e il bambino e sullo sfondo gli altri adulti significativi e non. Nonostante le critiche, gli sviluppi e le interpretazioni, la teoria dell'attaccamento e i suoi corollari influenzano tuttora le modalità di cura, le idee e le percezioni sull'infanzia, sulla relazione tra genitore e figli e tra gli adulti e il bambino. La costruzione dei legami affettivi, tra cui quello primario di attaccamento, è secondo Bowlby (1972, 1975, 1983, 1982) strettamente legato alla relazione tra madre e bambino nei primissimi giorni di vita. All'interno dei suoi numerosi contributi John Bowlby ha dichiarato il suo forte interesse verso gli studi etologici di Konrad Lorenz e il concetto di *imprinting* congiunto all'intenzione di unire i concetti psicoanalitici con quelli dell'etologica, al fine di definire il legame tra madre e bambino non come un istinto derivato da nutrizione o sessualità infantile ma come "sistema motivazionale primario" innato a ricercare e mantenere la vicinanza con la figura primaria al di là del soddisfacimento del bisogno nutritivo.

Una, tra le varie differenze esistenti, tra i concetti psicoanalitici di Freud e quelli di Bowlby vi è proprio l'origine del desiderio del bambino di essere e stare con la madre: se per voi la soddisfazione della libido guida istintivamente il bambino a ricercare il contatto con la madre, secondo Bowlby conquistare la vicinanza della madre provoca uno stato di rilassamento in cui si può seguire i propri progetti, si può esplorare.

Il legame di attaccamento è biunivoco: come il bambino cerca la vicinanza della madre, anche la madre ogni volta che si separa dal bambino ne sente la mancanza e si preoccupa per lui. Il legame d'attaccamento è quindi una forte congiunzione che lega due persone. Gli studi di Bowlby e della sua scuola, hanno affermato con vigore come non tutti i legami che il bambino crea con gli adulti siano legami di attaccamento poiché non in tutti sono presenti le due caratteristiche del legame di attaccamento: ricerca di vicinanza e ansia e protesta per la separazione.

⁵ Nel 1958 John Bowlby pubblica l'articolo "*The nature of the child's tie to his mother*" sull'*International Journal of Psycho-Analysis*, descrivendo il rapporto tra madre e bambino in base ai suoi studi clinici. Nei dieci anni successivi, Bowlby amplierà e approfondirà i contenuti di questo contributo pubblicando, nel 1969, il testo *Attachment and loss. Volume 1: Attachment* che, assieme ai volumi 2 e 3, compendia la teoria dell'attaccamento basandosi su tre assunti fondamentali: il legame di attaccamento (costruzione e perdita), la base sicura, e la deprivazione materna e la separazione.

Se Bowlby teorizzò la ricerca di vicinanza alla madre, o al sostituto materno, come la prima caratteristica del comportamento di attaccamento, fu Mary Ainsworth ad utilizzare per prima l'espressione "base sicura per descrivere l'atmosfera creata dalla figura d'attaccamento per la persona che le si attacca" (Holmes, 1994, p. 74).

La sostanza della base sicura è di fungere, per il bambino, da "trampolino" verso l'esplorazione e la conoscenza del mondo. La possibilità del bambino di poter contare sulla presenza continua di una persona disponibile a cui tornare appena si percepisce paura o pericolo, è il fondamento per uno sviluppo sano e sicuro del bambino stesso. La vicinanza non è intesa solamente come quella fisica ma è anche quella psicologica. Nel momento in cui un genitore affida, anche per poche ore, il bambino ad un altro adulto, il genitore pensa continuamente all'assenza del bambino, si preoccupa per lui e, appena è possibile, cerca di ripristinare la vicinanza e il contatto. La formazione, nella mente del bambino, del concetto di base sicura non segue processi cognitivi consapevoli, ma avviene per successivi e frequenti episodi in cui il bambino appena nato prova, momento dopo momento, il piacere della risposta disponibile e sensibile dell'adulto alla sua richiesta di vicinanza.

Il concetto dell'adulto che funge da base sicura, ha enormemente influenzato anche le pratiche di cura al nido, basti pensare alla prassi di molti servizi per la prima infanzia che adottavano e adottano uno stile di inserimento con la figura di inserimento unica affinché possa svolgere, per il bambino in inserimento, la funzione di base sicura all'interno di uno spazio, il nido, non conosciuto e da esplorare.

Come è stato precedentemente affermato, la formazione della base sicura avviene nella continua relazione tra adulto e bambino. Ma cosa questo assunto è il risultato di lunghe ricerche realizzate da Bowlby. Nei suoi primi studi egli osservò la condizione dell'infanzia inglese post-bellica (con un'alta presenza di bambini orfani che vivevano in istituti) e introdusse il concetto-chiave di "privazione materna" (nei testi italiani si può trovare anche il termine "deprivazione"). Bowlby descrive la differenza tra "carezza materna" e "privazione materna": la prima si realizza nel momento in cui un bambino non gode in maniera continuativa e stabile del legame affettivo con la madre ovvero quando il bambino generalmente non viene sostenuto da cure sufficienti per inadeguatezza materna o perché viene separato da lei; la privazione materna, invece, indica l'assenza per il bambino, fin dalla nascita, di una figura materna o un sostituto stabile e quindi l'impossibilità stessa di creare un legame.

La carenza materna interessò enormemente Bowlby in quanto gli apparivano evidenti le proteste, le manifestazioni di disperazione del bambino piccolo separato dalla madre (per qualsiasi ragione) e quindi la perdita delle cure affettive materne. Divenne perciò importante per Bowlby riflettere sul tema della separazione - congiunto alla ricerca della vicinanza alla madre- e le conseguenze che essa generava nella salute fisica e mentale del bambino (Bowlby, 1957). Questo legame quasi indissolubile tra qualità e continuità di cure affettive e fisiche ricevute dalla madre e conseguente salute mentale del bambino, furono tra i punti maggiormente criticati della teoria di Bowlby da parte di studiosi femministe che dichiaravano come il rapporto tra la funzione materna e lo sviluppo del bambino fosse, in Bowlby, troppo deterministico e univoco. Evitando di entrare nel merito di questo dibattito, è interessante però sottolineare come vari autori abbiano riletto il tema della separazione materna. In particolare la rilettura dei concetti bowlboniani ha permesso a Micheal Rutten (1981, citato in Holmes, 1994) di spostare l'attenzione non sulla separazione in sé ma sul significato che essa ha per i soggetti e il contesto in cui avviene. Adottando questa ottica vi sono separazioni che vengono vissute, preparate e gestite dai genitori con i propri figli in maniera funzionale ed efficace, mentre altre che si attuano in contesti già difficile in cui ad esempio è presente una forte litigiosità o instabilità della funzione genitoriale, allora la separazione può essere vista con un ulteriore fonte di stress per il bambino. In questo modo la separazione non è più considerata totalmente negativa, ma si rivaluta l'esperienza personale e il contesto particolare in cui il bambino vive. Di conseguenza separarsi dalla madre e dai genitori può divenire un fattore di vulnerabilità ma non esser più il fattore causale principale di stress e disturbi del comportamento del bambino.

Modelli operativi interni e stili educativi parentali

Uno dei concetti-chiave della teoria dell'attaccamento è l'interiorizzazione dei meccanismi che soggiacciono alle interazioni quotidiane con le figure di attaccamento primarie in prototipi cioè in unità rappresentazionali chiamate "modelli operativi interni". Daniel Stern (1991), rileggendo la teoria di Bowlby, afferma che il modello operativo interno è la rappresentazione mentale dei meccanismi di relazione e che tale rappresentazione permette al bambino di formarsi, inconsapevolmente, delle aspettative e di valutare, durante le interazioni, se il comportamento reale degli altri è aderente, o meno, a tali aspettative. I modelli operativi interni diventano, nella rilettura di Stern gli schemi del "l'essere con" del soggetto in formazione.

Più specificatamente, gli schemi dell'essere con, tramite le molteplici esperienze e le interazioni con l'Altro, definiscono il Sé del bambino⁶ (Stern, 2004).

Gli schemi dell'essere con sono, quindi, generati sia dal temperamento e dal carattere del bambino, definito da Henry Wallon come “una sorta di dimensione latente che colora della stessa tonalità le reazioni dell'individuo” (citato in Emiliani & Molinari, 1995, p.11) e dalle risposte che l'Altro offre durante la relazione. La circolarità e dipendenza tra gli schemi dell'essere con e la relazione interpersonale è simile a quella tra modelli operativi interni e il legame di attaccamento.

I meccanismi di costruzione e rottura dei legami di attaccamento che il bambino ha vissuto e interiorizzato, diventano secondo Bowlby, i prototipi a cui il bambino farà riferimento, in futuro, nella costruzione e rottura di nuovi e altri legami di attaccamento. Esistono varie tipologie di modelli operativi interni, ma l'abitudine di alcuni teorici, secondo Stern, ha associato, nel tempo, il concetto di modello operativo interno con la regolazione degli attaccamenti: attivazione e disattivazione, o come direbbe Bowlby, costruzione e rottura dei legami. L'importanza quindi dei modelli operativi interni è di guidare e caratterizzare il modo in cui il bambino si relazionerà con gli altri adulti. Questo assunto teorico ha generato una vasta corrente di ricerca⁷ sul ruolo inter-generazionale del legame di attaccamento tra le neo-madri (e i loro figli) e il rispettivo legame d'attaccamento con le loro madri. La recente prospettiva ecologica ha ridimensionato questo determinismo affermando l'influenza degli altri legami di attaccamento (secondari e multipli) nella costruzione dell'identità del soggetto e nel suo modo di relazionarsi con gli altri, mantenendo centrale la funzione di “filtro” dei modelli operativi interni che setacciano le informazioni che il bambino riceve in base ai modelli interiorizzati (O'Connor, Scott, McCormick, & Weimberg, 2014). E' quindi lecito chiedersi se e quanto la centralità del legame primario venga indebolita, nel momento in cui, nella vita relazionale del bambino, entrano in gioco figure di attaccamento secondario, le quali complicano e mutano il quadro di riferimento del

⁶ Secondo Stern (2004) (2011) il ruolo del genitore, in particolare, la madre è fondamentale nella formazione del Sé soggettivo e nella partecipazione degli stati affettivi. I concetti di “sintonizzazione affettiva” e “affetti vitali” sono stati teorizzati da Stern per indicare non un'azione empatica della madre e del bambino, ma una lettura vicendevole dei sentimenti dell'Altro. Tale lettura precisa e profonda, è possibile, secondo l'autore in relazioni intime e continuate e in parte prevedibili. La sintonizzazione degli affetti permette non tanto la comprensione della forma dello scambio comunicativo, ma piuttosto dell'affetto vitale comune alle differenti modalità con cui viene espresso dalla madre e dal bambino.

⁷ Su questo tema si veda emblematicamente il lavoro di Mary Main sull'*Adult Attachment Interview* (AAI).

bambino, sottraendo la relazione genitore-bambino all'esclusività delle relazioni familiari (questo punto verrà ampliato, nel Capitolo 3 nella discussione dei dati).

Il modello operativo interno può essere esplicitato, e reso quindi consapevole, attraverso i modelli narrativi, in base ai quali è possibile descrivere il modello operativo interno della relazione attraverso la narrazione, il racconto che l'individuo fa.

Il modello narrativo è generalmente conscio, verbale e comunicabile, trasmissibile da un individuo all'altro all'interno della comunità e permette di trasformare idee e azioni quotidiane in oggetti sociali che sono alla base delle rappresentazioni sociali (Emiliani & Molinari, 1995). Sul piano soggettivo il modello operativo interno descrive le modalità con cui il bambino e l'adulto entrano, vivono e rompono le relazioni: pertanto, è importante sottolineare come esso suggerisca anche le modalità con cui i genitori stanno con il bambino e quindi come il modello operativo interno sia legato agli stili parentali. Con il termine "stile parentale" si definiscono alcune condotte intenzionali e non dell'adulto-genitore in relazione con il figlio, ne elenchiamo alcune:

- a) le modalità di relazione fisica ed affettiva che coinvolge sia la comunicazione verbale che non verbale,
- b) le modalità attuata dal genitore nel trasmettere le regole di condotta,
- c) la percezione, da parte del genitore, del rapporto di autorevolezza con il bambino,
- d) l'investimento emotivo,
- e) l'interpretazione, da parte dell'adulto, del comportamento e dei segnali del bambino.

Nel 2003 Rizzardi (p. 149, ss.), basandosi sullo studio degli atteggiamenti educativi delle educatrici del nido e delle madri, ha classificato tre tipologie di stili educativi: (i) quelli basati sul potere fisico che hanno gli effetti peggiori sullo sviluppo morale del bambino, (ii) quelli basati sulla privazione dell'affetto, alle volte sottoforma di minaccia e altre volte attuata, e che spesso portano all'inibizione del comportamento del bambino, ed infine (iii) quelli denominati "induttivi" in cui il comportamento del genitore, tramite l'esempio, induce un cambiamento in quello del bambino.

Il rapporto di autorevolezza tra adulto e bambino, che è un elemento cardine dello stile parentale ma non ne esaurisce tutte le sfumature, è divenuto negli ultimi anni materia di

studio e di discussione anche tra le operatrici dei servizi⁸.

Il ruolo genitoriale ai è indubbiamente evoluto e cambiato negli anni, in conseguenza del fatto, che la famiglia, oggi, si basa maggiormente sulla relazione affettiva piuttosto che sulla definizione di ruoli, di funzioni di potere ed autorità.

Quanto incidono i modelli culturali e le rappresentazioni che la società propone dell'infanzia e della genitorialità? L'analisi antropologica di LeVine e colleghi (LeVine et al., 2009, p. 96), sui modelli educativi parentali, offre una possibile risposta attraverso una lettura eco-sistemica in cui l'interazione tra genitore e bambino è continuamente influenzata da tre fattori: (a) organico - biologico ovvero caratteristiche specie specifiche degli esseri umani come mammiferi (gestazione nel grembo materno, allattamento, dipendenza del bambino piccolo e conseguente cura prolungata nei primi anni di vita da parte del genitore); (b) ecologico ovvero le condizioni economiche e le opportunità del contesto; (c) culturale ovvero l'insieme dei significati che la cultura dà alla cura e all'allevamento dei bambini. Quest'ultimo fattore, è secondo gli autori, il più incisivo e potente, poiché la cultura e la società "chiedono" al genitore di seguire un copione nell'educazione dei figli. Nella realtà, poi, l'effettivo comportamento dei genitori con i figli è un compromesso, una negoziazione tra le richieste del copione culturale e le esigenze delle situazioni individuali. Vi è una proporzionalità inversa tra il numero di copioni che la cultura offre (pluralismo) e il grado di coesione dei genitori. Il "copione" offerto dalla cultura e della società genera inoltre nei genitori credenze e aspettative sul loro ruolo e anche sul ruolo dei servizi educativi. La credenza del genitore è una forma mentale complessa (sia consapevole che non), che codifica le informazioni e dona significato e giustificazione al comportamento educativo del genitore. La letteratura su questo tema sottolinea come le credenze dei genitori influiscano sullo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino, sulla sua salute, sulla disciplina, sulla percezione che il bambino ha del proprio comportamento (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002; Holden & Buck, 2002).

L'ambiente multiculturale favorisce l'emergere di credenze diverse sull'infanzia e l'elemento comune fra le diverse credenze è il senso di efficacia e la percezione della propria competenza genitoriale.

⁸ Su questo tema si veda l'approfondita analisi proposta nel testo "Dis-alleanze nei contesti educativi" curato da Mariagrazia Contini (2012) che raccoglie vari contributi sul rapporto tra operatori dei servizi e famiglie in diverse parti di Italia e d'Europa. Altro contributo interessante è quello di Franca Marchesi (2005).

Si può affermare che esiste una delicata equazione tra l'investimento cognitivo ed emotivo di ogni genitore nell'adempire al proprio ruolo e il comportamento del bambino nella quotidianità. Nonostante si riconosca la presenza di elementi molteplici che partecipano a questa "equazione", i genitori stessi affermano come il senso di autoefficacia risulta proprio dal rapporto tra l'impegno nelle pratiche quotidiane educative e il comportamento del bambino.

1.3 Legami affettivi con altri adulti significativi e il *care-giving environment*

Nei testi di Bowlby la figura di attaccamento secondario (letteralmente *subsidiary*) è quella persona, diversa dalla madre, con cui il bambino sviluppa uno stretto legame affettivo e questo legame è unico come quello primario. Mentre il legame di attaccamento primario è unico e duraturo nel tempo, i legami d'attaccamento secondario possono essere molteplici e di durata specifica (ad esempio il legame con le educatrici e le maestre ha una durata che coincide con la frequenza del bambino nella scuola). Non tutti i legami affettivi secondari però sono legami di attaccamento, infatti, per essere tali, devono avere le stesse caratteristiche di quello primario: garantire al bambino continuità e coinvolgimento emotivo, offrire una base sicura. Tra le figure di attaccamento secondario vi sono il padre, i parenti, i fratelli e le sorelle, i nonni, le baby-sitter, tate e le educatrici. Può forse, suonare antiquato e un po' discriminatorio considerare il legame tra padre e figli come un legame secondario eppure, a conferma dell'attualità di questo assunto, l'Istituto Nazionale americano per la Salute del Bambino e dello Sviluppo Umano - NICHD National Institute of Child Health and Human Development, nel 2006, nel definire chi e cosa si occupa della cura dei bambini, afferma esplicitamente "any care provided on a regular basis someone other than the child's mother" (p. 4) [qualsiasi tipo di cura offerta regolarmente da qualcuno diverso dalla madre del bambino] tra cui vengono elencati: il padre, i nonni, i vicini, le educatrici, baby-sitter, etc. Secondo Richard Bowlby (2007) le figure di attaccamento secondarie sono solitamente persone che conoscono bene la madre (la figura di attaccamento primario) e che la frequentano regolarmente. Come già affermato, gli scritti di Bowlby parlano espressamente della madre o di un sostituto che svolga funzioni materne, la recente lettura ecologica e sistema della teoria di attaccamento però considera sia i padri che le madri nella loro funzione genitoriale (al di là della caratteristica biologica) e questo porta a considerarli intercambiabili per la formazione del legame di attaccamento primario.

I caregivers⁹ multipli

Carollee Howes (2002), nel suo contributo, all'interno del "Manuale dell'attaccamento", si pone alcune domande sulle caratteristiche dei *caregivers* multipli, diversi dai genitori, e sulla definizione stessa di "figura di attaccamento".

Questo tema, come si vedrà nel paragrafo 1.4, ha avuto forti ripercussioni anche all'interno del nido e di tutti quei servizi per la prima infanzia in cui era, ed è previsto, l'affido quotidiano e la cura dei bambini da parti di adulti che non sono i genitori o i familiari. L'autrice identifica le possibili caratteristiche che i *caregivers* multipli (padri, nonni, sorelle/fratelli maggiori, educatrici, etc.) hanno in comune per definirsi "figure di attaccamento":

- a) l'offerta data al bambino, da parte dell'adulto, di cure fisiche ed emotive
- b) la continuità e la presenza costante dell'adulto nella vita del bambino
- c) il coinvolgimento emotivo dell'adulto *con* il bambino

Differentemente, gli studi di van IJzendorp e colleghi sottolineano come la valutazione della sicurezza del bambino¹⁰ verso quel determinato adulto sia un valido e comune criterio per valutare la presenza/assenza dell'attaccamento in *caregiver* alternativi ai genitori. Nel realizzare questi studi, gli autori hanno scelto di osservare le maestre nei nidi dei Paesi Bassi e le *metapelet*¹¹ nei kibbutz israeliani per comprendere quanto il concetto di legame di attaccamento sia un prodotto culturale oppure universale. Secondo Alice S. Honig (1998) la presenza di legami multipli di attaccamento favorisce nel bambino un ventaglio più ampio e ricco di modelli operativi interni che hanno la duplice funzione di guidare la comprensione delle emozioni e di resistere inconsapevolmente al cambiamento.

Universalità e specificità del legame di attaccamento

La diffusione della teoria dell'attaccamento ha portato alla ribalta il ruolo della madre definito come vitale, e, contemporaneamente, ha stimolato lo studio e l'analisi delle varie forme di cura e di allevamento; queste, a loro volta, hanno favorito la nascita di un vasto ambito di ricerche sull'universalità o meno del legame di attaccamento.

⁹ In questo paragrafo e nei prossimi verrà utilizzata, nel testo, la parola "caregiver" senza traduzione, poiché non esiste in italiano un termine corrispondente che racchiuda in una sola parola tutte le persone, familiari e non, che si prendono cura del bambino.

¹⁰ Il concetto di "sicurezza" è stato intensamente studiato e approfondito da M.S.D Ainsworth nello sviluppo psichico del bambino, divenendo il punto cardine su cui ruota la procedura della *Strange Situation* per la valutazione e classificazione del legame di attaccamento tra madre e bambino.

Lo studio approfondito di Bettelheim nei kibbutz israeliani (1977), è da anni, un classico per riflettere sugli stili parentali ed educativi “occidentali”, a ancor più sul ruolo della donna:

Bisogna capire fin dall'inizio che le madri dei kibbutz non hanno mai considerato la maternità e la cura del bambino come la funzione principale della vita (ibidem, p.25) [...].

Il sistema educativo dei kibbutz protegge il bambino dagli effetti negativi di una cattiva madre (ibidem, p. 41).

La cura collettiva all'interno dei kibbutz, la presa in carico da parte di tutta la comunità dell'allevamento e della crescita del bambino e la centralità del gruppo dei pari sono gli elementi fondanti di questo stile educativo in cui viene richiesto, al genitore, un alto grado di adesione al modello proposto. Secondo l'autore i kibbutz nascono come risposta all'eccessiva responsabilità e dedizione che la tradizione ebraica affida alla madre nel curare i propri figli, una madre che può anche sbagliare e quindi essere nociva per la crescita dei bambini. I kibbutz hanno quindi un significato politico di rottura con la tradizione e di proposta d'“avanguardia” nella parità tra donna e uomo, parità soprattutto economica:

Furono perciò le donne, assai più degli uomini, a insistere perché le funzioni nella procreazione e nell'allevamento dei figli non interferissero con la loro assoluta parità nei confronti degli uomini (ibidem, p. 35).

La visione della donna-madre e il suo legame con il figlio prevista nella vita dei kibbutz sono diametralmente opposti a ciò che Bowlby teorizza: la salute psichica del bambino israeliano è garantita dalla partecipazione alla vita comunitaria e dallo scambio costante con il gruppo dei pari e con le *metapelet*, mentre per Bowlby dal rapporto intimo e continuo con la madre (o suo permanente sostituto). La riflessione di Bettelheim verte poi sulle conseguenze, in adolescenza o in età adulta, di questi diversi modi di crescere i figli e sulle costanti culturali che influenzano i singoli individui-genitori.

Analogamente, l'ampia letteratura presentata nel lavoro curato da LeVine e New (2009) permette agli autori di affermare che l'idea di infanzia, di allevamento e di cura non sono universali ma culturali e specifiche del contesto. Ciò che risulta universale, dall'analisi delle pratiche educative di cura, nelle diverse popolazioni osservate, sono due elementi comuni:

¹¹ Il termine *metapelet* indica “chi si prende cura”.

- ogni popolazione, società e comunità osservate mostrano di percepire i bambini come diversi dagli adulti, e l'infanzia come differente dall'età adulta;
- le idee e le azioni dei genitori (o di chi si prende cura del bambino e della bambina) sono “ovunque fortemente influenzate dalle norme e dalle pratiche specifiche della cultura” (ibidem, p. 4) e quindi gli stili parentali riflettono gli standard di una comunità.

Tronick e colleghi (2009, p. 115 e ss.), partendo da questi due “postulati” universali, affermano che i fattori filogenetici, socioeconomici e culturali influenzano le pratiche genitoriali e presentano due modelli generali a cui le pratiche educative fanno riferimento:

- (a) *Caregiver-child strategy model*¹² in cui lo sviluppo umano è un processo costituito da scambi comportamentali tra bambini e coloro (tutti) che si prendono cura di loro. I *caregiver* multipli (i genitori, le varie madri del villaggio, i vicini, le *metapelet*, le educatrici, i fratelli o i cugini) costituiscono un investimento di risorse materiali e psicologiche per il bambino. Questi differenti *caregiver* fanno riferimento a un sapere culturalmente situato per agire quotidianamente con il bambino.
- (b) *Continuous care and contact model*¹³ secondo cui le pratiche di cura hanno una base biologica e rispondono a forme esemplari valide per la specie. In base a questo modello uno stesso individuo, solitamente la madre, si prende cura del bambino attraverso un contatto costante e continuato.

E' possibile azzardare l'osservazione che, nell'esperienza dei nidi bolognesi, questi due modelli convivano assieme. Il primo modello (a) permette di definire delle buone pratiche per le educatrici, e per coloro che professionalmente si occupano dei bambini. Il sapere culturalmente situato viene appreso tramite corsi di laurea, scuole di formazione e corsi di aggiornamento. Il secondo modello (b) ha influenzato le pratiche culturalmente situate e, nel tempo, ha subito un'evoluzione: alcuni aspetti delle strategie di cura proposti dal modello di cura continua (in cui la cura genitoriale è prototipica) sono state apprese e portate fuori dalla famiglia e poste dentro ai servizi in un sapere culturalmente e situato.

¹² Modello di strategia bambino-caregiver.

¹³ Modello di cura continua e di contatto.

La teoria dell'attaccamento è ascrivibile al modello di cura continua e di contatto, poiché la radice etologica della teoria dell'attaccamento, così come proposta da Bowlby, iscrive nel comportamento innato del bambino il bisogno e la conseguente ricerca di attenzione e cura sensibile da parte di figure fidate e conosciute di attaccamento e in quello dell'adulto-genitore l'impulso a proteggere, curare ed allevare i figli formando un legame forte e duraturo. Negli anni, la teoria dell'attaccamento ha subito modifiche e interpretazioni: un primo esempio è la teoria sociobiologica che, seguendo i binari etologici della teoria dell'attaccamento, ipotizza che i genitori si prendano cura maggiormente di coloro che portano gli stessi geni. Secondo questi autori è il "legame di sangue", genetico, che incide sul livello di coinvolgimento dell'adulto nella cura al bambino. Questa teoria è stata accusata di essere discriminatoria, poiché la centralità data al legame di sangue e alla discendenza biologica tra adulto e bambino, implica che vi siano legami di attaccamento di intensità minore come quelli tra genitori adottivi e figli adottati, tra bambini e genitori risposati e quindi "acquisiti". Un secondo esempio è la nuova prospettiva ecologica della teoria dell'attaccamento tra cui spicca van IJzendoorn che, applicando la teoria dell'attaccamento in contesti extraeuropei, analizza diverse modalità di cura familiare ed extrafamiliare. Un esempio è lo studio recente realizzato assieme ad altri autori sull'infanzia cilena (Cárcamo, Vermeer, van der Veer, & van IJzendoorn, 2016) in cui non vi è alcuna correlazione significativa tra la frequenza nei servizi per la prima infanzia e la sensibilità materna nel confronto tra bambini allevati e cresciuti in casa e quelli frequentanti il nido. Il tema dell'universalità della teoria dell'attaccamento ritorna attuale nel nostro panorama quotidiana di tante famiglie non europee che entrano nei servizi per la prima infanzia e che possono aderire, o meno, al modello di cura e di allevamento.

Le relazioni tra i legami primari e quelli secondari

Il comune denominatore fra tutte le forme e modalità diverse di ambiente di cura (*caregiving environment*) è proprio la presenza dell'adulto-*caregiver* non familiare che svolge differenti funzioni: educativa, didattica, regolativa, è compagno di giochi, e soprattutto *affective nurturer*¹⁴. La letteratura permette di affermare, ormai con certezza, che i bambini e le bambine sono capaci di sperimentare altre e nuove relazioni significative, già nella primissima infanzia, con adulti diversi dai genitori e in particolare con educatrici ed insegnanti e che “ogni attaccamento che il bambino forma con l'adulto è unico [...] l'attaccamento non è bambino-specifico ma relazione-specifico”, come alcuni autori affermano, in Honig (1998, p. 8). La possibilità di avere figure secondarie di attaccamento può favorire secondo Richard Bowlby “la resilienza del bambino e può promuovere la sua salute psicologica e mentale” (2007, p. 309). I bambini piccoli, infatti, non soffrono della temporanea separazione dalla figura di attaccamento primaria se hanno legami secondari forti con coloro che sono “coerenti, sensibili e disponibili che possono offrire benefici al bambino e supportare le famiglie” (ibidem, p. 309). Similmente Stern (2002) afferma che le abilità sociali del bambino si sviluppano adattandosi ai normali incontri sbagliati e alle mancate sintonie che si sviluppano quotidianamente nelle interazioni, quindi i bambini con *multiple caregivers* hanno un numero maggiore, rispetto a quelli cresciuti con un'unica figura di riferimento, di esperienze negative e queste esperienze interattive multiple favorirebbero lo sviluppo di competenze sociali precoci. Quindi, se definiamo le relazioni dei bambini con adulti significativi (alternativi ai genitori) come legami di attaccamento secondari, come possiamo descrivere il collegamento e l'influenza reciproca, tra il legame di attaccamento primario e i legami di attaccamento secondari? Per rispondere alla domanda, Howes (2002) afferma l'importanza di comprendere tutta la rete sociale che è attorno al bambino e alla bambina, proponendo tre modelli di organizzazione che riflettono prospettive teoriche che hanno rielaborato la teoria dell'attaccamento (punto 2 e 3):

¹⁴ Nota linguistica: non esiste in italiano un termine che traduca letteralmente “*nurturer*” se non nutrice, anche se per l'italiano corrente è ormai un termine desueto e che identifica colei che nutre il bambino soprattutto al seno. Il vocabolo deriva dal verbo *to nurture* che letteralmente significa nutrire, ma acquista spesso il significato figurato di “allevare, educare e curare”. Il termine assume, in psicologia il significato astratto di nutrire, non alimenti e cibo, ma emozioni e contenimento affettivo. Già in epoca latina il verbo *nūtrīre* veniva utilizzato per definire l'allattamento (da cui appunto deriva il termine nutrice) ma si trova anche con l'accezione di “trattare con riguardo” e “avere cura” (Tito Livio).

- 1) Organizzazione gerarchica in cui il legame di attaccamento primario, che il bambino ha solitamente con la madre, è sempre più influente degli altri attaccamenti secondari e il grado di sicurezza dell'attaccamento primario ha effetti sulla sicurezza di tutte le altre e successive relazioni di attaccamento. In questa organizzazione la madre ricopre un ruolo unico e speciale nella vita emozionale del proprio bambino. Secondo van IJzendoorn questa è la caratteristica monotropica del legame di attaccamento con teorizzato da Bowlby: ovvero il legame materno è il primario ed è il più importante;
- 2) Organizzazione integrata in cui vi è una reciprocità tra i legami di attaccamento e si valuta globalmente la qualità di tutta la rete di attaccamento attorno al bambino;
- 3) Organizzazione indipendente in cui le diverse rappresentazioni che il bambino ha formato delle relazioni di attaccamento sono fortemente correlate all'ambito affettivo in cui si sono formate e quindi non si influenzano reciprocamente, ma vengono modificate dal contesto stesso. Ogni ambito sociale ed affettivo matura nel bambino differenti legami di attaccamento i quali, però, si mantengono contesto-specifici. In maniera più integrata, Verschueren e colleghi (2012)¹⁵ affermano che i modelli affettivi che i bambini interiorizzano attraverso le qualità delle relazioni con la madre, l'insegnante, e il gruppo dei pari sono dominio-specifici: il concetto di Sé sociale si matura nel bambino attraverso il legame con il gruppo dei pari, il concetto generale del Sé attraverso l'attaccamento con la madre ed infine il concetto di Sé accademico attraverso la relazione con l'insegnante.

Diversamente, altri autori come O'Connor, Scott, McCormick, & Weimberg (2014) dimostrano come vi sia una differenza sostanziale tra il precoce attaccamento genitore-bambino, che persiste nel tempo, e l'attaccamento (o meglio, gli attaccamenti multipli) tra *caregivers* e bambino, che hanno spesso una durata temporale definita e influenzano la qualità delle successive relazioni di attaccamento con altri adulti. Secondo questi autori, è come se l'ambiente di cura (*caregiving environment*) extrafamiliare agisse come moderatore e mediatore tra i modelli operativi interni che il bambino ha costruito nella relazione parentale e il successivo sviluppo socio-emotivo del bambino (p. 591).

1.4 Ricerche e studi sul legame di attaccamento e frequenza al nido¹⁶

Dopo vent'anni e più dalla pubblicazione di “Attaccamento e perdita”, nel 1993 Jeremy Holmes scrisse un'interessante monografia sulla teoria dell'attaccamento dalle sue origini agli sviluppi più recenti. Secondo l'autore, tra i meriti da riconoscere a Bowlby vi sono: (1) la centralità del ruolo materno nello sviluppo emozionale del bambino attraverso i gesti di cura e (2) la disponibilità per le madri di poter usufruire di “buoni servizi per la cura diurna del bambino istituiti in modo tale che i bambini possano avere relazioni individuali e continue con gli operatori” (Holmes, 1994, p. 51). Gli anni '70 e '80 sono stati anni di numerosi studi, soprattutto in ambito psicologico, sulla valutazione dei servizi per la prima infanzia affinché fossero “buoni servizi”. Nascevano allora due filoni di ricerca strettamente intrecciati: il primo sulla valutazione delle conseguenze (più conosciute con il termine inglese “*outcomes*”) della frequenza dei bambini nei nidi e nei *day-care centres* e l'altro, sulla valutazione della relazione fra bambino e insegnante/educatore¹⁷. Entrambi i filoni di ricerca analizzavano, in ambiti diversi, gli effetti: (a) delle separazioni ripetute e quotidiane del bambino dalla figura primaria di attaccamento e (b) dell'esposizione del bambino ad un sostituto materno. E' interessante presentare brevemente¹⁸ alcune conclusioni e teorie maturate nei diversi anni, poiché la risonanza di alcuni dati e affermazioni è arrivata anche in Italia ed ha influenzato il “giudizio” e l'idea stessa di nido e la riflessione sulle pratiche educative soprattutto nel momento dell'inserimento e dell'ambientamento.

¹⁵ La ricerca è realizzata con bambini di età pre-scolare e scolare di 4 e 5 anni.

¹⁶ Nota linguistica: in questo paragrafo verranno utilizzati sia i termini italiani “servizi per l'infanzia, nido ed educatrici” sia quelli anglosassoni di “*day-care centres*” e “*caregivers*” poiché verranno presentate sia ricerche italiane che internazionali e non sempre i significati dei termini coincidono.

¹⁷ Gli studi sulla valutazione dell'attaccamento tra insegnante di scuola e bambino utilizzano l'*Attachment Q-sort*, ideato negli anni '80 da Everett Waters per valutare, più in generale, la qualità dell'attaccamento tra bambino e *caregiver*. In ambito italiano, Rosalinda Cassibba e colleghi hanno tradotto e validato questo strumento di misurazione per la scuola dell'infanzia e il nido. Come esempi di tali studi, si veda Millione, Corsaro & Cassibba (2005) in cui è descritta la valutazione dell'attaccamento tra bambini e insegnante di scuola dell'infanzia e Cassibba et altri (2000) per il nido d'infanzia.

¹⁸ Per un'analisi approfondita della letteratura si veda Scott (1996).

Effetti e difetti della frequenza al nido: un tema ancora attuale?

Il tema “caldo” degli effetti della frequenza al nido ha aperto un dibattito di lunga durata e si è sviluppato soprattutto attraverso due temi: (a) gli esiti della frequenza al nido sulle competenze sociali, cognitive del bambino¹⁹ e (b) l’influenza della relazione con l’educatrice/insegnante sul legame primario con i genitori e in particolare con la madre. I due temi sono strettamente correlati per quegli autori che, come ad esempio Richard Bowlby, sostengono come lo sviluppo emotivo sia legato alla formazione e mantenimento di forti legami affettivi e di conseguenza, come uno sviluppo emotivo sicuro e positivo permetta al bambino di esplorare il mondo e sviluppare anche competenze sociali e cognitive. Ai fini della presente ricerca verranno, di seguito, presentate alcune ricerche significative principalmente sul secondo tema, quello sull’influenza della frequenza al nido sul legame di attaccamento primario.

I primi studi, effettuati negli anni ’80 e ’90, sulla frequenza da parte del bambino al nido e nei *day-care centres* sottolineavano soprattutto come e quanto la qualità del legame d’attaccamento con la madre subisse influenze positive o negative all’ingresso del bambino nei servizi per la prima infanzia. In particolare venivano registrati eventuali cambiamenti nella classificazione del legame di attaccamento in base alla teoria e alla procedura di valutazione della *Strange Situation* di Mary S.D. Ainsworth, per capire se vi fosse continuità nella tipologia del legame di attaccamento nonostante la frequenza al nido (Belsky, 1988; Egeland & Hiester, 1995). Questi dati erano spesso ottenuti comparando campioni di bambini che venivano cresciuti in casa con le proprie madri e bambini che frequentavano i servizi per la prima infanzia prima del XII mese di età. Tra i risultati ricordiamo quello di Egeland e Hiester secondo cui i servizi per la primissima infanzia possono essere un fattore protettivo per i bambini che hanno un attaccamento insicuro con le loro madri (valutati soprattutto nell’ambito del coinvolgimento sociale con i pari e comportamenti rivelatori di autostima).

Dall’altro lato gli autori ipotizzano, provocatoriamente, che la frequenza dei nidi e dei centri per l’infanzia influenzi negativamente i bambini che hanno un attaccamento

¹⁹ All’interno di questa categoria sono raccolti i numerosi studi, spesso longitudinali, realizzati specialmente negli Stati Uniti che hanno lo scopo di indagare i “*developmental outcomes*”. In queste ricerche si confrontano i “punteggi” ottenuti valutando i livelli di competenza sociale (aggressività, risoluzione e/o gestione della conflittualità, aiuto reciproco tra pari), le competenze linguistiche (espressione e comprensione linguistica) e cognitive, il concetto di Sè (autostima e sicurezza) in bambini in età prescolare che avevano frequentato il nido oppure che erano stati cresciuti ed allevati in casa. Su questo vasto tema si veda la rassegna della letteratura proposta da Clarke-Stewart & Allhusen (2002) nel paragrafo “*Effects of infant daycare*”.

sicuro, poiché, in base ai dati della loro ricerca, i bambini con attaccamento sicuro, i quali hanno esperienza di cure sensibili e disponibili, possono provare e manifestare rabbia e ambivalenza a cause delle ripetute e quotidiane assenze e separazioni dalla madre. A conclusione della loro ricerca i due autori si domandano: (a) se la classificazione del legame di attaccamento, secondo la teoria di Mary S.D. Ainsworth, sia una misura valida, poiché come già affermato da altri autori (Clarke-Stewart, 1989) mancano studi sulla continuità, nel tempo, della classificazione del legame di attaccamento; (b) se sia più corretto ed utile valutare, non se i *day-care centres* abbiano effetti positivi e/o negativi sui bambini, ma piuttosto in quali condizioni e contesti familiari i *day-care centres* possano apportare benefici o detrimenti allo sviluppo del bambino. Nell'analisi proposta da Richard Bowlby (2007) sul legame sicuro di attaccamento e lo sviluppo emozionale e cognitivo del bambino di età inferiore ai 3 anni, alcune condizioni familiari come: le rotture all'interno della famiglia, la depressione di uno dei genitori, l'assenza prolungata dei genitori, l'abuso e la dipendenza da droghe e/o alcool, le situazioni di violenza ed di abuso, e in alcuni casi anche la separazione tra genitori sono descritti come fattori di rischio, per il bambino, che contribuiscono al sorgere di disturbi emozionali. All'interno di queste situazioni, secondo l'autore, il bambino piccolo non riesce a percepire, mediante le sue informazioni sensoriali (vista, tatto, olfatto, ecc.), come disponibile e presente alcuna figura di riferimento fidata e conosciuta, e questo attiva un istintivo senso del pericolo, che a sua volta induce nel bambino alti livelli di angoscia, ansia e paura. In questi contesti familiari di difficoltà, la possibilità per il bambino di costruire un legame secondario di attaccamento con un *caregiver* estraneo alla famiglia può divenire una risorsa importante. Tuttavia l'autore sottolinea con insistenza che, anche in situazioni di "normalità", la frequenza al nido può divenire fonte di stress e, quindi fattore di rischio, nel momento in cui, il bambino molto piccolo, anche in presenza di un attaccamento sicuro con i genitori, frequenta il nido senza la costante e continuativa presenza di una figura di attaccamento (p.311). Anche il NICHD - e in particolare l'Early Child Care Research Network - è giunto a simili conclusioni.

Il NICHD²⁰ studia, dal 1991, la famiglia e l'ambiente sociale in funzione dello sviluppo del bambino e della bambina dalla nascita all'adolescenza.

Le ricerche longitudinali condotte negli Stati Uniti (Belsky, et al., 2007) evidenziano, statisticamente due aspetti:

- (a) la significativa e diretta proporzione tra la quantità del tempo che i bambini trascorrono nei nidi e i problemi comportamentali dei bambini. Questo dato è rafforzato dalle valutazioni coincidenti dei genitori e delle insegnanti.
- (b) la qualità della genitorialità rimane, nonostante i bambini trascorrono molto tempo nei nidi e nei servizi per la prima infanzia, l'elemento maggiormente predittivo dello sviluppo del bambino. Le caratteristiche familiari sono maggiormente e più fortemente legate al livello di sviluppo del bambino, dalla nascita ai 4 anni, piuttosto che le caratteristiche di cura dei servizi per l'infanzia. In particolare, le seguenti caratteristiche familiari sono quelle che hanno un maggior valore predittivo dello sviluppo cognitivo/linguistico e sociale del bambino: livello di istruzione dei genitori, lo status economico familiare, la presenza di famiglie con entrambi i genitori confrontato alle famiglie monogenitoriali, la sensibilità materna, la capacità auto-regolativa e psicologica della madre, infine la qualità sociale e cognitiva dell'ambiente domestico (NICHD, 2006, p. 25).

Questi risultati erano già evidenti alla fine degli anni '90, quando il NICHD concluse inoltre (1998), al termine di un'imponente ricerca, che *“developmental processes operate similarly in the case of children with and without extensive early-care experience²¹”* (p. 1123); quindi l'ipotesi avanzata dalla Howes, anni prima, secondo cui l'influenza degli elementi predittivi familiari sullo sviluppo del bambino vengano attenuati dalla frequenza al nido in età precoce non è convalidata dai dati raccolti dalla NICHD e quindi per il NICHD la frequenza al nido e nei servizi di cura extrafamiliari possono influenzare lo sviluppo del bambino (soprattutto nelle competenze sociali) ma sono soprattutto le caratteristiche della famiglia a coprire un ruolo predittivo preponderante nello sviluppo futuro del bambino.

²⁰ Il NICHD ha pubblicato negli anni varie scale di misurazione e valutazione, ne ricordiamo soprattutto due: (1) *Observational Record of the Caregiving Environment* (ORCE) per i servizi che accolgono bambini dai 6 ai 54 mesi di età e (2) *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME) che raccoglie informazioni sull'ambiente domestico del bambino attraverso l'osservazione e l'intervista in profondità ai genitori e agli adulti che vivono con il bambino.

L'approccio della Howes, basato sulla teoria della stimolazione cognitiva e sociale, dà molta importanza alla frequenza al nido come risorsa per il bambino "familiarmente deprivato" per la presenza dei pari, di un ambiente stimolante e la presenza di adulti disponibili e preparati. L'autrice si spinge oltre ed afferma che i bambini che non trascorrono del tempo lontani dalla madre possono, in futuro, manifestare difficoltà nelle competenze sociali rispetto ai pari che hanno frequentato il nido.

Lo "stile italiano" nell'inserimento ed ambientamento al nido

Quindi anni fa uscì negli Stati Uniti il testo "*Bambini: the Italian approach to infant/toddler care*" curato da Lella Gandini e Carolyn Pope Edwards (2001) con il contributo di numerose studiose italiane come Susanna Mantovani, Nice Terzi, Patrizia Ghedini, Tullia Musatti, Chiara Bove e altre. Il testo, per chi è italiano e conosce il modello pedagogico applicato nei servizi della prima infanzia, appare curiosamente interessante poiché sottolinea come innovativi, due aspetti di consolidato valore: la cura dell'inserimento e la comunicazione con i genitori. Per quanto riguarda quest'ultima viene spesso definita come tratto distintivo dello stile educativo italiano nei servizi 0-6. Ad esempio, nella rassegna proposta da Clarke-Stewart & Allhusen (2002) sui differenti modelli di servizi per la prima infanzia, le autrici affermano come un elemento unico del sistema educativo italiano sia la consapevolezza e il riconoscimento, da parte delle educatrici, della necessità di stabilire una relazione con il genitore per offrire la miglior cura al bambino (p. 222).

La cura, la progettazione dell'allestimento e dell'ambientamento rimangono i temi però maggiormente studiati all'estero. L'ottica con cui le educatrici guardano il momento dell'inserimento ha subito, negli anni, delle trasformazioni: si è passati da una concezione compensativa data dalla separazione genitore-bambino, ad una concezione propositiva del nido come luogo per la formazione di nuove relazioni. Già alla fine degli anni '90 alcuni autori criticavano fortemente l'adozione dei principi della teoria dell'attaccamento nell'inserimento dei bambini, in quanto portava ad una sottostima delle effettive potenzialità del bambino rispetto al cambiamento, e una sovrastima della funzione di mediazione delle educatrici (Fortunati & Tognetti, 1998). Gli autori suggerivano di superare l'idea dell'adulto (educatrice-genitore) come base sicura per adottare quello della rete di relazioni.

²¹ "I processi di sviluppo operano similmente nel caso di bambini che hanno esperienze estensive di cura e bambini che non ne hanno esperienza".

Eppure, nonostante il passare degli anni, è possibile sentire educatrici, operatori e formatori che utilizzano termini come: “funzione materna e funzione genitoriale”, “maternage” e “contenimento”. Il costante richiamo a uno stile di cura centrato sulla maternità non deve però confondere l’educatrice, che nello svolgere quotidianamente la sua professione deve ricordarsi come la sua sia una funzione materna-genitoriale, mentre il ruolo genitoriale non gli appartiene. Anzi il suo compito è di ridonare il ruolo genitoriale, ogni giorno, ai genitori affinché al fine della giornata non si sentano isolati o esclusi dalla relazione con il proprio bambino (Bosi, 2014).

Esistono molteplici strategie dell’inserimento e ambientamento al nido ed esiste un’ampia letteratura. Fondamentale è creare innanzitutto un “ponte della fiducia” (Mazzoli, 1998) che si basa sulla reciproca conoscenza e disponibilità. La costruzione di tale ponte è possibile partendo da un altro concetto-chiave presente nel vocabolario educativo dei servizi, ovvero “l’accoglienza”. Anch’essa ha subito negli anni un’importante trasformazione: dall’inserimento come accoglienza del bambino all’inserimento come accoglienza della famiglia. Per Mantovani e Calidoni (2008) accogliere è una pratica educativa modulata sul saper aspettare e sapere riprendere delle pause. Anche il testo curato da vari autori sulle modalità di inserimento nei nidi servizi bolognesi dedica ampio spazio al momento dell’inserimento sottolineando aspetti di cura e gradualità, attenzione e osservazione delle dinamiche familiari come ingredienti per una buona pratica educativa (A.A.V.V., 2002).

Un testo divenuto oramai un classico sul tema del rapporto tra attaccamento e inserimento è senza dubbio quello di Mantovani, Restuccia Saitta e Bove del 2000.

Il testo presenta una ricca riflessione sulle ricerche e sulle pratiche legate all’inserimento, sul dibattito relativo alle modalità adottate negli anni (come ad esempio la figura di riferimento o il gruppo di riferimento). Secondo le autrici l’importanza dell’inserimento, al di là della teoria dell’attaccamento, si rivela nell’essere per ogni educatrice

una lente importante attraverso la quale leggere l’orientamento educativo e sociale di una comunità e quale indicatore per arrivare a comprendere la complessità delle relazioni che si intrecciano al nido (ibidem, p.29).

E nella realtà quotidiana? Secondo le autrici le operatrici, lungi dall’essere sostituite materne, sono professioniste capaci che apprendono continuamente osservando la relazione madre bambino.(ibidem, 56). L’osservazione delle relazioni e delle dinamiche risulta lo strumento principe della loro professionalità, in quanto

La capacità di osservazione dell'educatore deve esercitarsi sulla relazione madre bambino con particolare attenzione a ciò che accade sulle interazioni che rappresentano messaggi portatori di senso (ibidem, p. 88).

Dalla sensibilità materna alla sensibilità educativa

Agli inizi degli anni '90, in ambito internazionale Carollee Howes e collaboratori sono stati, forse, gli autori che maggiormente hanno studiato la relazione di attaccamento dei bambini piccoli con altri *caregivers* differenti dalla madre nei contesti di *day-care centres*. Nei loro studi, un assunto essenziale è che la relazione, o meglio, la tipologia di relazione che un bambino crea con l'insegnante o *caregivers* è, parimenti a quella con i genitori, predittiva dello sviluppo sociale del bambino (Howes & Hamilton 1992a, 1992b; Howes & Smith, 1995). Facendo un parallelo tra la figura materna e la figura dell'educatrice-insegnante le autrici evidenziano due costrutti necessari nella pratica educativa: “*adult involvement*” e “*adult sensitivity*”²², quest'ultima definita come la tendenza a rispondere positivamente e costantemente al bambino.

In tempi più recenti i ricercatori e i teorici hanno integrato la teoria dell'attaccamento con la *developmental system theory* secondo cui le caratteristiche delle insegnanti e degli educatori, fra cui spicca fra tutte proprio la sensibilità, possono modificare i modelli operativi interni che il bambino e la bambina hanno maturato attraverso le relazioni con i genitori (Sabol & Pianta, 2012).

Il concetto di sensibilità materna come capacità di essere “*responsive and sensitive*”, pronta a rispondere, disponibile e sensibile, è stato introdotto già da Bowlby (1957) approfondito e operazionalizzato da Mary Ainsworth e colleghi per descrivere la capacità e disponibilità della madre di recepire e interpretare i segnali del bambino e di agire di conseguenza. La qualità della sensibilità materna è l'elemento determinante per la classificazione della tipologia del legame di attaccamento come previsto dalla SSP (*Strange Situation Procedure*) (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). I tre fattori che caratterizzano la “*sensitive responsiveness*” materna sono: (a) la tempestività, (b) la coerenza e (c) l'appropriatezza nell'interpretare i segnali del bambino e la conseguente risposta della madre. La sensibilità materna è utilizzata come criterio per la valutazione della qualità dell'attaccamento: più chiaramente, vi è una proporzionalità diretta tra il livello di qualità della sensibilità materna con il grado di sicurezza dell'attaccamento,

²² Rispettivamente: “coinvolgimento dell'adulto” e “sensibilità dell'adulto”.

all'aumentare dell'una aumenta anche l'altra (Belsky & Fearon, 2002). Seguendo questa prospettiva anche l'Organizzazione Mondiale della Sanità, come descritto nel report di Richter (2004), identifica la “*sensitivity*” e “*responsiveness*” come caratteristiche-chiave del comportamento di cura correlato al futuro stato positivo di salute del bambino e al suo sviluppo. Il dibattito sulla definizione e la genesi di questi due costrutti teorici “sensibilità” e “responsiveness” è ampio e dura da anni, interessante è il tentativo di Dunst e Kassow (2008, p. 43) di trovare degli indicatori per misurare il comportamento del caregiver come *sensitive* o *not sensitive*. I dieci indicatori descritti dai due autori sono: il contatto fisico, la cooperazione, il supporto, l'attitudine positiva, la stimolazione, la qualità e continuità della risposta data al bambino, la mutualità e sincronia nell'interazione tra bambino e caregiver. Quest'ultimi due aspetti, mutualità e sincronia, richiamano il concetto di dialogo e quindi di reciprocità nell'interazione e, di conseguenza, l'intenzionalità del bambino e del caregiver di star e mantenere l'interazione: il semplice impegno del caregiver, sia esso madre, padre o educatrice non è sufficiente a garantire l'interazione e la formazione di una relazione.

Secondo Richard Bowlby (2007) l'educatrice come sostituta della madre, non solo deve offrire una cura sensibile al bambino piccolo, ma impegnarsi emotivamente con lui/lei. L'autore suggerisce alcune condizioni affinché si possa formare, in contesti educativi diversi dalla famiglia, un legame secondario solido e significativo.

Queste caratteristiche seguono un modello di attaccamento di cura basato sull'attaccamento che è definito come “*family-type grouping*” (p.314):

- l'educatrice fornisce al bambino una cura personalizzata e continuativa al bambino
- il bambino non deve essere inserito al nido prima di aver compiuto 9 mesi, e prima dei 18 mesi il bambino frequenta part-time
- l'educatrice deve avere la volontà e l'interesse a costruire un legame con il bambino
- la separazione dalla figura di attaccamento primario deve essere graduale e aumentare nel tempo, e si realizza in un ambiente confortevole e sicuro
- ogni educatrice segue non più di 3 bambini, i quali devono avere età differenti e deve avere sufficiente energia e professionalità, ed essere sostenuta per far fronte alle richieste fisiche, cognitive ed emotive dei bambini

- i genitori sono supportati nel mantenere il loro legame primario di attaccamento con i figli

La centralità della sensibilità dell'educatrice è ripresa anche nelle conclusioni del lavoro di ricerca svolto nei servizi per la prima infanzia olandesi da De Schipper e colleghi (2008) sull'influenza del temperamento dei bambini (di 24-48 mesi) e il loro legame di attaccamento con le educatrici. Secondo gli autori, all'interno di un nido, i bambini non necessitano solo di educatrici sensibili, ma più importante, hanno necessità di educatrici sensibili che “abbiano il tempo di manifestare la loro sensibilità con una *frequenza sufficiente* a creare un senso di fiducia nella loro disponibilità come porto sicuro e una base sicura” (p. 468) (il corsivo è mio). L'analisi svolta con scale di misurazione evidenzia come la qualità dell'interazione positiva dell'educatrice con il bambino non sia associata significativamente alla relazione di attaccamento sicuro tra educatrice e bambino. Il dato significativo è la frequenza delle interazioni positive, infatti, la sola presenza di interazioni positive con l'educatrice non è sufficiente a creare fiducia nel bambino se l'educatrice è obbligata a condividere, nello stesso tempo, la sua attenzione tra diversi bambini. Coerentemente a questi risultati, Ahnert e colleghi (2006) hanno evidenziato come la sensibilità dell'educatrice correlata al gruppo, piuttosto che alla specifica relazione con ogni bambino, sia maggiormente predittiva della sicurezza di attaccamento del bambino, proprio per l'ineluttabilità del gruppo all'interno del nido e della costante presenza dei compagni nell'interazione. Anche Cambi e colleghi (2013) annoverano la personale sensibilità educativa dell'individuo come una delle competenze del professionista dell'educazione, non come elemento vocazionale e trascendente la realtà lavorativa, ma come il risultato della storia personale e soprattutto della sua formazione. In una prospettiva comunicativa, la sensibilità educativa è lo strumento con cui il professionista dell'educazione è attento ai sentimenti, agli affetti li comprende e li esprime.

1.5 Il “fascino nascosto” nelle relazioni affettive: la quotidianità

La vita quotidiana non è lo sfondo o il contenitore, bensì il tessuto stesso attraverso cui la ricerca (di nuovi modi relazionali adattivi) del nuovo prende forma (Fruggeri, 2009, p. 25).

Il bambino piccolo vive all'interno di diverse trame, quelle familiari e quelle generate nella vita al nido. I due tessuti sono in realtà le quotidianità in cui il bambino è immerso. La quotidianità presente nella famiglia e quella al nido, acquisiscono inevitabilmente sfumature e significati differenti, tuttavia l'ontogenesi del quotidiano familiare e il quotidiano extrafamiliare percorrono strade molto simili²³. Francesca Emiliani da anni studia come i bambini piccoli vengono avvicinati e gradualmente inseriti nella vita familiare attraverso il comportamento dei suoi membri (2002; 2008). Uno degli obiettivi fondamentali dell'agire dei genitori e degli eventuali fratelli e sorelle maggiori è, secondo Emiliani, proprio quello di “ricondere le necessità e i bisogni del nuovo arrivato dentro l'alveo delle regolarità sociali proprie di quel gruppo nella loro scansione quotidiana” (2008, p. 157). Questo processo di “quotidianizzazione” (Jedlowski, 2005) è bidirezionale: da un lato vi è l'impegno della famiglia ad accogliere e assecondare i bisogni del nuovo arrivato, il bambino, “aggiustando” e regolando le abitudini familiari, dall'altro i membri del gruppo familiare tentano di riportare l'organizzazione familiare all'interno di trame temporali e spaziali organizzate, intrecciate, regolari e ripetute dove poter inserire tutti i membri della famiglia con i loro bisogni. Questo desiderio innegabile di collocare gli elementi di novità, generati dalla transizione tra prima e dopo la nascita del bambino, all'interno del quotidiano, evidenzia la necessità, per ogni individuo, del quotidiano. La vita quotidiana può essere definita come “un'impalcatura di stabilità” (ibidem, p. 146) su cui fondare e costruire le azioni, le relazioni, i ruoli con gli altri membri della famiglia ed anche la propria identità. Emiliani descrive l'ontogenesi del quotidiano familiare attraverso alcuni processi come:

- (a) la *ripetizione* dei gesti e delle parole,

²³ Per un approfondimento sul tema del quotidiano e la sua funzione formativa e di sperimentazione esistenziale si rimanda al contributo di Fabbri “Il quotidiano e la fatica del pensiero debole. Quando il transfert diviene motore di progettazione” (2012, pp. 197-209).

- (b) la *familiarità*, che si attua rendendo conosciuto ciò che è sconosciuto (attraverso il meccanismo di abituazione),
- (c) la *condivisione* nel fare assieme, ed infine,
- (d) la *regolazione* che avviene tramite l'etero e autoregolazione, ovvero la presenza di regole che sono inizialmente fornite dall'adulto e successivamente interiorizzate dal bambino.

Similmente, se pensiamo alla vita del nido, l'inserimento e l'ambientamento del bambino non sono altro che processi per rendere quotidiano qualcosa, che per il bambino, quotidiano non è. Giorno dopo giorno diventano quotidiani e perciò familiari, al bambino, spazi, oggetti, orari, attività e soprattutto persone.

E' possibile quindi affermare che i meccanismi che guidano la quotidianizzazione del bambino all'interno della vita familiare, si ritrovano anche nella vita quotidiana al nido:

- (a) la ripetizione dei gesti e delle parole avviene attraverso la costruzione delle routine,
- (b) la familiarità si realizza nelle modalità e strategie delle educatrici per diventare adulti significativi per la coppia genitore-bambino, attraverso manifestazioni di fiducia reciproca e cordialità nelle comunicazioni quotidiane,
- (c) la condivisione di attività e di modalità simili nell'addormentamento, nella consolazione, nell'assunzione del cibo
- (d) la presenza di "regole" che sono date, dall'educatrice, per la convivenza del singolo all'interno del gruppo dei bambini

In entrambi i contesti i quattro processi che rendono quotidiano e familiare la realtà sono veicolati dalla relazione e dal legame affettivo. La quotidianità e l'organizzazione temporale della giornata del bambino piccolo sono il tema principale della ricerca presentata da Tullia Musatti (1992). Nonostante lo studio sia stato realizzato quasi trent'anni fa, è interessante riprendere, come dato storico, le conclusioni del lavoro di Musatti²⁴ poiché fanno riferimento ad una condizione culturale e sociale diversa da oggi. La ricerca descrivere la giornata e l'organizzazione temporale dei bambini, sottolinea la solitudine materna nell'educazione del bambino ed infine identifica nella condizione della donna la variabile determinante per la frequenza, o meno, del bambino al nido.

²⁴ La metodologia di ricerca prevedeva la somministrazione di un questionario che indagava l'organizzazione e la condizione della vita quotidiana dei bambini tra i 12 e 35 mesi. I dati focalizzano l'attenzione soprattutto sulle persone che si prendono cura del bambino e come il bambino trascorre il suo tempo. Il questionario è stato somministrato sia alle famiglie frequentanti il nido (o servizi di affido giornaliero) sia famiglie non frequentanti il nido.

L'autrice, tra le conclusioni, descrive il dato, che forse è il più vicino agli scopi della presente ricerca, ovvero che “la frequenza al nido riduce il tempo che il bambino passa a casa e quindi, condiziona anche la quantità di tempo che egli trascorre con i genitori” (ibidem, p. 167) e più avanti (ibidem, p. 208) “la condizione quotidiana del bambino è apparsa inestricabilmente legata a quella della madre”. Non viene però approfondito il contenuto di tale condizionamento nella qualità del tempo trascorso con i famigliari per i bambini che frequentano il nido e neppure la percezione della vita familiare del padre, e questa è una delle finalità della presente ricerca.

Transizioni quotidiane

Le micro e macro transizioni della vita sono in realtà cambiamenti che vengono inglobati trasformati nelle quotidianità per essere, in qualche modo, superati.

La quotidianità non è in realtà così statica come si pensa, anzi, rappresenta il processo continuo della vita. Secondo Fruggeri (2009), rileggendo Breunlin (1988) e la teoria delle oscillazioni, lo studio delle dinamiche famigliari non può esulare dal considerare la continuità in cui il processi quotidiani di cambiamento avvengono. Il nuovo quindi prende forma nella continua nei processi di transizione. Il ruolo delle transizioni è stato ampiamente studiato da numerosi autori e in differenti ambiti come quello sociologico, antropologico e psicologico. L'analisi ecologica della famiglia proposta da Bronfenbrenner (1986), anche se datata, offre lo spunto per riflettere sul tema delle “transizioni”: l'autore, sostenendo il modello paradigmatico del *chronosystem* (cronosistema)²⁵, dichiarava che le relazioni familiari e la vita familiare vanno lette alla luce dei continui cambiamenti che ogni membro della famiglia vive. Secondo quest'ottica è possibile distinguere fra due tipi di transizioni: quelle normative (come l'entrata a scuola, il matrimonio, la pensione) e quelle non normative (divorzio, traslochi e immigrazione, gravi malattie e lutti).

Nell'ecologia familiare queste transizioni, che accadono in prima persona ad un solo membro della famiglia, portano inevitabilmente a mutare i processi familiari. Ai nostri giorni, Scabini (2012) afferma similmente che le transizioni familiari sono un processo

²⁵ Il termine *chronosystem* delinea un modello di ricerca che rende possibile l'esame dell'influenza, sullo sviluppo della persona, dei cambiamenti che sviluppano con il passare del tempo negli ambienti in cui la persona vive (Bronfenbrenner, 1986, p. 724).

che riguarda la riorganizzazione delle relazioni e che il termine transizione è fortemente legato al concetto di “crisi” identificando un punto di non ritorno²⁶.

Donati, nella sua analisi sociologica della morfogenesi della famiglia, si spinge oltre ed afferma che la famiglia sta diventando, essa stessa, “an unceasing transition” (2012, p. 35), ovvero un’incessante transizione. La famiglia, pertanto, non passa più da una transizione all’altra secondo l’autore, ma è la sua stessa sostanza ad essere mutata poiché, la famiglia sta evaporando come forma socialmente definita; basti pensare al punto di partenza della famiglia (*start-time*): fino a pochi decenni fa il matrimonio rappresentava il punto di partenza nella formazione della famiglia, ora lo *start-time* è più sfumato e diversificato e si incarna nella convivenza, nella nascita del primo figlio, etc.

In una prospettiva clinica, le transizioni mettono in luce quale è il tipo di legame che unisce i vari membri della famiglia e le strategie che vengono messe in atto per passare da una situazione all’altra (Scabini & Cigoli, 2012). Scabini e Cigoli propongono (ibidem, p. 32) un’interessante percorso delle transizioni familiari che partendo da un periodo di disorganizzazione, va verso un periodo di ricerca di soluzioni che può generare due percorsi alternativi: (a) una riorganizzazione e ri-generazione delle relazioni familiari oppure (b) uno stallo o degenerazione.

Il cambiamento familiare non può essere disconnesso dalla continuità familiare, ed essa si incarna e si rivela proprio nei gesti, nelle parole presenti nella vita quotidiana.

Quindi la famiglia vive costantemente ogni giorno fra due forze opposte: quella del cambiamento e quella della continuità. Anche se il termine transizione indica mutamento e l’idea di movimento, nella quotidianità la transizione può essere vista nella sua ripetitività a tal punto da divenire un rituale. E’ il caso dello studio condotto da Bove e Cescato (2013) sui rituali giornalieri nel momento del distacco e di ricongiungimento tra bambini e genitori al nido. Le autrici analizzano la presenza e le caratteristiche delle dinamiche interattive oltre ai significati e ai modelli educativi impliciti presenti nei rituali di transizione.

²⁶ L’analisi proposta da Scabini riguarda i mutamenti storici e culturali della famiglia intesa prima di tutto come mutamenti della vita di coppia (2012, pp. 17-28).

1.6 Nido e famiglia come contesti “generativi” di cura

Che cosa è l'uomo perché te ne ricordi, il figlio dell'uomo perché te ne curi?

(Salmo 8 – vers.5)

L'autore, presumibilmente Re Davide, di questo salmo della tradizione ebraica e cristiana associa in un versetto due caratteristiche della cura: ricordare, ovvero tenere nella mente e avere cura. Sebbene il salmo (classificato come salmo della creazione) sia destinato alla preghiera, descrive in poche parole il cuore di ogni relazione affettiva umana che sia familiare e non. La cura è una forma di umanizzazione, secondo Vanna Boffo (2010) l'aver cura è un tratto etico che rende l'uomo un essere umano. Similmente secondo Donati (2001) la famiglia va pensata come “un progetto che promette l'umanizzazione della persona e la sua maturazione” (p. 81). E' proprio attraverso la relazione affettiva ed educativa che la famiglia diventa contesto generativo di cura. Da anni il tema della cura è stato ampiamente affrontato da filosofi e letterati e ed esperti nel campo dell'educazione. In questa sede non verrà proposta un'analisi filosofica e teoretica del concetto di cura e di “cura sui”, ma piuttosto, la cura verrà presentata come denominatore comune e, allo stesso tempo, divergente tra famiglia e nido. Entrambi, infatti, possono essere definiti contesti di una cura, più o meno consapevole e più o meno attuata nel quotidiano. Secondo Vanna Boffo, all'interno della famiglia, la relazione materna e il legame materno primario rappresentano il primo contesto di cura, in cui la genitorialità, che quotidianamente sperimenta la cura, diventa un'attività di “esistenza di cura” (2010): i familiari offrono e ricevono cura e sono immersi in essa. La costruzione del legame primario, come affermato già da Bowlby, avviene per la presenza costante e ripetuta di gesti di cura, e la consapevolezza o la ricerca di significato che ogni genitore fa del proprio sé. Il circolo virtuoso proposto da Vanna Boffo descrive la cura degli altri (in questo caso del bambino piccolo) come conseguente e co-esistente alla cura di sé (come genitore); il legame primario si caratterizza da un rispecchiamento reciproco: ansie e paure, gioie e piaceri del genitore si rispecchiano nel bambino, e contemporaneamente le gioie, le paure del bambino richiamano al momento presente quelle del genitore.

La cura all'interno dei nidi si realizza sia come pratica quotidiana, ma anche come percorso di studio, osservazione, di riflessione sul significato di cura legate al bambino e di cura alla famiglia.

La cura in educazione²⁷ è un insieme di azioni che riguardano la sfera emotiva-affettiva fatta di sostegno, fiducia, amore, protezione, di un dare e un avere e di *maternage* (Contini, 2007, p.18).

Per gli studi antropologi il denominatore comune tra famiglia, il nido, e le molteplici forme di cura è proprio l'offerta, al bambino, di un "love and affection in a warm environment" ("amore e affetto in un ambiente caldo", (Clarke-Stewart & Allhusen, 2002, p. 225). Spesso la concetto cura²⁸ richiama alla mente un'azione e un'interesse verso chi è più piccolo e, forse più debole, come i bambini fino a coincidere con l'accoglienza con cui si accompagnano nel mondo le nuove generazioni. In questo senso il termine "generativo" entra in campo, derivando dal concetto di generatività proposto da Erikson. L'autore affermava che, all'interno degli stadi della vita di un individuo vi è un periodo in cui l'adulto diviene psicologicamente pronto ad impegnarsi per favorire sia nella sua sfera privata (con il concepimento di un figlio) e in quella pubblica (partecipazione nella vita societaria) e guidare la generazione successiva²⁹. Il concetto di generatività, secondo Erikson, comprende sia procreare che crescere i bambini. Tra le sette caratteristiche che definiscono la generatività, è utile soffermarsi sul "desiderio intimo" (inner desire) presente nella generatività che comprende per i genitori il desiderio di continuare a vivere nei figli e il desiderio di essere necessari per gli altri. Questo particolare aspetto viene collegato, nella rilettura proposta da McAdams e de St. Aubin³⁰ (1992) alla tendenza degli adulti (rispetto ai bambini) di "essere con", di allevare e prendersi cura, definita come "*communion*". Considerando questi elementi, è possibile affermare che anche all'interno del nido, come nella famiglia, si trovano adulti, anzi "adulte" che consapevolmente assumono una funzione generativa occupandosi di crescere ed educare le nuove generazioni e spesso sono guidati (anche incosapevolmente) dal desiderio di essere necessari.

²⁷ Il testo curato da Mariagrazia Contini e Milena Manini (2007) raccoglie una serie di contributi sui significati diversi della cura in educazione.

²⁸ Per un ampio approfondimento, si rimanda al testo curato da Vanna Boffo sul tema de "La cura in pedagogia" (2006).

²⁹ "The generativity is primarily the concern in establishing and guiding the next generation" (Erikson, 1963, p. 267).

³⁰ La ricerca di McAdams & de St. Aubin (1992) aveva lo scopo di misurare attraverso le narrazioni di episodi autobiografici il significato di generatività di soggetti che erano già genitori e altri non ancora.

Le motivazioni che guidano l'agire generativo e la cura offerta dai genitori sono tuttavia differenti da quelle delle educatrici poiché

un connotato particolare distingue il lavoro di cura dell'educatore rispetto a quello della madre: è intenzionale (Restuccia Saitta & Saitta, 2002, p. 112).

A differenza di quella genitoriale, la cura delle educatrici è inoltre frutto di una progettazione educativa, condivisa tra un gruppo di educatori e si basa anche sul ruolo e sulla funzione di socializzazione e imitazione che si attua nel gruppo dei bambini.

Ed infine, la cura educativa al nido è una cura “con termine di scadenza” ovvero dura quanto la frequenza del bambino al nido. Il concetto di cura, attuato dalle educatrici ha al suo interno differenti sfumature: acquista una prima un valore di accoglienza e di integrazione (quando il bambino viene inserito), di accompagnamento e di “fare insieme” (per tutto il tempo che frequenta il nido) e, alla fine, di commiato (quando il bambino lascia il nido).

Riassumendo

La nascita e la cura di un figlio e di una figlia richiedono alla coppia e al singolo, che diventa genitore, di pensarsi famiglia. Tra genitore e bambino, nel primo anno di vita, si formano relazioni affettive, o legami di attaccamento che, secondo una vasta letteratura influenzano il comportamento futuro del bambino. I bambini sono altresì competenti nel tessere relazioni durature e significative con altri adulti diversi dai genitori questo richiede al genitore di riflettere, modificare e a volte negoziare il proprio stile educativo con l'altro genitore e con gli adulti tra cui le educatrici di nido. Le relazioni primarie tra bambino e genitore e quelle secondarie tra bambino ed educatrice, maturate in contesti differenti, hanno caratteristiche comuni come: la continuità nel tempo, la ripetitività, la vicinanza, il contatto fisico, il coinvolgimento emotivo e la cura quotidiana. Il territorio bolognese, in cui questo progetto di ricerca è stato realizzato, è caratterizzato dalla presenza di numerosi servizi per la prima infanzia (0-6 anni) e da una cultura storica sul tema della cura e della genitorialità. Nei servizi d'infanzia, l'inserimento avviene in età precocissime (prima del decimo mese di età del bambino) e per un numero significativo di ore di frequenza giornaliera. Sebbene, nel 2002 Chiara Bove affermava che *“è ragionevole pensare che una buona esperienza d'inserimento possa avere qualche effetto anche sul successivo sviluppo della relazione d'attaccamento madre-bambino”* (Bove, 2002, p. 91), lo spoglio della letteratura non ha portato alla luce studi specifici sulle opinioni dei genitori in merito al loro legame di attaccamento con il bambino piccolo inserito al nido d'infanzia nel primo anno di vita. Lo scopo della presente indagine è quello di esplorare la relazione tra bambino e genitore attraverso le loro narrazioni.

CAPITOLO 2

L'indagine esplorativa con i genitori:

la metodologia di ricerca

2.1 Il territorio bolognese e i nidi di infanzia

Per comprendere appieno gli scopi dell'indagine esplorativa è utile descrivere il territorio in cui l'indagine è stata realizzata: l'organizzazione dei servizi, l'uso che ne fanno le famiglie, l'idea di infanzia e di educazione sono, infatti, il risultato della cultura presente in quel territorio e, nel caso di Bologna, le caratteristiche e la storia dei servizi educativi, rendono Bologna un contesto particolare, unico, e quindi poco rappresentativo del territorio nazionale. Basti pensare, come esempio, alla percentuale dei bambini che frequentano i servizi educativi: secondo l'ottavo rapporto sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia (Gruppo CRC, 2015) nell'anno educativo 2012-2013 i bambini, sotto i tre anni di età, che hanno usufruito di un servizio per l'infanzia erano, a livello nazionale, pari al 13,5% della popolazione nazionale di quella fascia di età, mentre la percentuale dell'Emilia Romagna, simile a quella registrata in Valle d'Aosta, era pari al 27%³¹, e la percentuale della città di Bologna ha raggiunto l'indice di presenza nei servizi 0-3 pari al 36%³²; una percentuale che supera anche quella che la Commissione Europea ha indicato come obiettivo da raggiungere entro il 2010 per tutti gli stati membri (33%). L'alta percentuale di bambini, che nella città di Bologna frequentano il nido e i servizi educativi, è indice e risultato di un interesse storico verso questi servizi, l'infanzia e il supporto alla famiglia. Aiutare e sostenere le madri lavoratrici è stato il motore per l'apertura del primo nido comunale di Bologna il "Nido Patini", oramai 47 anni fa. Partendo dalle parole di Marchesi, Benedetti ed Emiliani (2002), Marchesi (2005) e soprattutto Campioni e Marchesi (2014) è possibile presentare brevemente la storia dei nidi di Bologna dagli anni '70 ad oggi. Gli anni '70 sono stati anni di fervente costruzione dei nidi: una costruzione materiale e strutturale degli stabili e dei plessi, e soprattutto la creazione dell'identità del nido come servizio socio-educativo basato sull'idea di un luogo di cura meno assistenziale rispetto al passato e maggiormente fondato sulla gestione sociale e partecipativa delle famiglie.

³¹ Trent'anni fa, nel 1986 le percentuali erano le seguenti: a livello nazionale frequentavano il nido il 5,7% dei bambini di età compresa tra 0-3 anni, in Emilia Romagna la percentuale era del 19,2% (Musatti, 1992).

³² Come dichiarato nel "Piano Programma 2015-Istituzione Educazione Scuola" (p.2) <http://iesbologna.it>

Gli anni '80 hanno visto il consolidamento delle pratiche educative all'interno del servizio (anche attraverso la formazione continua del personale) al fine di attuare un'alleanza e conciliazione tra gli stili educativi familiari e quelli del servizio educativo, assieme alla consapevolezza, da parte delle educatrici, del ruolo centrale della cura del bambino e della famiglia. E' in questi anni, inoltre, che si attuano percorsi per la definizione e stabilizzazione del coordinamento pedagogico cittadino. Gli anni '90 si aprono con la pubblicazione degli "Orientamenti educativi per i nidi d'infanzia" (1993) che delineano alcuni punti cardine dei servizi bolognesi, tuttora validi: (a) i nidi come sistemi relazionali e comunicativi tra genitori ed educatrici, tra servizio ed amministrazione, tra adulti e bambini, (b) il nido come offerta di esperienze ludiche e sensoriali e di linguaggi espressivi globali e flessibili, (c) il bambino e il suo percorso identitario come perno della pratica educativa, (d) il nido come servizio socio educativo in cui la relazione è simultaneamente oggetto e strumento di apprendimento, (e) l'osservazione, la progettualità e il lavoro di gruppo come aspetti imprescindibili della professionalità dell'educatrice. Si assiste, inoltre, ad un'apertura verso esperienze educative realizzate in altri paesi europei con l'istituzione, in questo periodo, di gemellaggi e visite ad altri servizi in diverse nazioni. Negli anni '90 acquistano spessore anche le nuove modalità e nuovi servizi per l'infanzia, che pur mantenendo alcuni principi educativi comuni al nido, vi si distaccano per offrire esperienze laboratoriali, culturali e di formazione ai genitori. Alla fine degli anni '90 e nei primi anni del nuovo millennio vengono assegnati i primi posti disponibili in nidi non più a gestione diretta, ma nidi convenzionati. Negli anni 2000, inoltre si assiste al consolidamento delle pratiche e alla nascita delle prime forme di collaborazione con il territorio e con altri enti (privati) che si occupano di educazione, ed a una riorganizzazione all'interno dei servizi (nuovo rapporto numerico educatori/bambini, nuove mansioni dei collaboratori, nuovi progetti per la documentazione-diffusione delle esperienze realizzate nei nidi e la valutazione del personale). Uno degli elementi forse più innovativi degli anni 2000 è stata l'apertura del corso di Laurea triennale in Educatore di nido di comunità infantile³³ presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, che ha sancito e riconosciuto l'importanza della formazione dei futuri educatori. Gli anni più recenti (2010-2015) sono caratterizzati dallo sforzo, da parte dell'Amministrazione Comunale di mantenere i servizi per la prima infanzia pubblici e di qualità, attuando una maggior sinergia con il territorio e con le famiglie.

³³ Divenuto poi "Educatore nei servizi per l'infanzia".

Tra i temi più frequenti di questi ultimi anni vi sono la sostenibilità dei servizi (attraverso una riorganizzazione per limitarne gli sprechi), l'educazione all'aperto (progetto cittadino "Outdoor") e la partecipazione dei genitori.

Sistema integrato dei servizi 0-6: legge e realtà

Nel luglio 2015 è stata varata la Legge n. 107 sulla riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione a firma del Ministro Giannini. L'articolo 181 (lettera e) istituisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, che coinvolge i servizi per la prima infanzia, le scuole per la fascia d'età 0-6 anni, il territorio (comprese le istituzioni educative informali, i centri di cultura) e le famiglie. Tra gli elementi fondanti del sistema integrato vi sono: (a) la continuità fra i servizi e le scuole, (b) la partecipazione delle famiglie, (c) la promozione della qualità dell'offerta formativa, (d) l'integrazione tra enti pubblici e privati.

Il sistema integrato dei servizi 0-6 è il tema centrale del 20° Convegno Nazionale dei Servizi educativi e delle Scuole dell'Infanzia recentemente organizzato a Milano "Curricolo è responsabilità"³⁴ in cui le commissioni di lavoro hanno approfondito le varie sfumature del curricolo nel sistema di educazione e scuola 0-6 anni: il curricolo come cornice per percorsi ed esperienze, curricolo come elemento di dialogo tra famiglie e scuola, curricolo come ambito di confronto tra culture presenti e quelle "in arrivo". La città di Bologna, da anni, opera in quest'ottica di unione e coordinazione tra servizi, famiglie e territorio al fine di costruire un sistema integrato che tenda a sviluppare "un patrimonio culturale sull'infanzia progettato come bene pubblico", come affermato dal "Manifesto pedagogico per l'infanzia della città di Bologna" (A.A.V.V., 2014, p. 4). L'integrazione dei servizi non è solo verticale, ovvero tra quei servizi che si occupano di bambini di età diversa (nido e scuola dell'infanzia ad esempio), ma è concepita anche, e soprattutto, come una coordinazione tra ente pubblico (il Comune di Bologna), ed enti privati che gestiscono i servizi, e tra le famiglie e le istituzioni formative ed educative della città. Alla base di questo processo vi è l'idea della necessaria alleanza tra famiglie e servizi, e tra servizi e territorio, alleanza che si rende indispensabile a fronte: (a) di un rinnovamento degli stili educativi genitoriali, (b) della

³⁴ Il convegno è promosso dal Gruppo Nazionale Nidi e Scuole dell'Infanzia in collaborazione con il Comune di Milano e con l'Università degli Studi di Milano Bicocca (26-28 febbraio 2016).

presenza di molteplici e diverse forme di servizi proposti³⁵, (c) delle esigenze economiche, organizzative eterogenee delle famiglie. Il sistema integrato si propone quindi l'obiettivo di garantire differenti risposte a richieste differenti e, al contempo, mantenere elementi di qualità condivisa, cioè quello che Bruno Ciari definiva il "primato di Bologna": la qualità diffusa.

La diffusione della cultura dell'infanzia, la partecipazione delle famiglie e la formazione continua degli operatori a livello cittadino sono alcuni degli strumenti che rivelano come la caratteristica di Bologna non sia quella di creare, sul territorio, alcuni "servizi di eccellenza", ma di offrire alla cittadinanza servizi che siano qualitativamente omogenei, indipendentemente dal quartiere e dalla zona di appartenenza.

L'impegno e il tentativo della città di Bologna di creare un sistema integrato sono visibili attraverso l'atto costitutivo³⁶ dell'ente "Istituzione Educazione e Scuola" (giugno 2014) per la gestione di oltre 130 servizi³⁷ per la prima infanzia e l'adolescenza. L'Istituzione Educazione e Scuola (da qui in avanti verrà utilizzato l'acronimo "IES") ha uno suo statuto, un piano programmatico, un consiglio di amministrazione ed un presidente. Dal piano programmatico si evincono chiaramente gli obiettivi generali che guidano la "neonata" IES nella gestione dei servizi educativi come l'innalzamento della qualità, la ricerca di una maggior unitarietà pedagogica e organizzativa del servizio e la creazione di un nuovo patto fra l'amministrazione comunale e la città (Piano Programma 2015 - Istituzione Scuola ed Educazione, p. 2). E' interessante notare come lo sforzo dell'IES superi il concetto di "sistema integrato" proposto e suggerito dalla Legge 107, infatti, la tradizione bolognese, su cui si innesta il piano di azione dell'IES, era già caratterizzato da una forte unitarietà pedagogica e soprattutto organizzativa tra nidi d'infanzia e scuola dell'infanzia, unitarietà data anche dalla gestione comunale di tali

³⁵ Basti pensare che nei primi anni della storia dei nidi comunali bolognesi (anni '70 e '80 del XX secolo) i servizi offrivano modalità di cura molto omogenei. Solo durante gli anni '90 sono sorti servizi differenziati come i servizi educativi territoriali, i centri bambini genitori e le ludoteche che si presentavano come alternativa educativa al nido di infanzia. Un'alternativa sia di orario e di fruizione, e soprattutto un'alternativa pedagogica, infatti, una caratteristica dei centri bambini e genitori, delle ludoteche e dei servizi educativi territoriali era, ed è tuttora la presenza attiva e partecipata del genitore assieme al bambino.

³⁶ Atto costitutivo dell'Istituzione Educazione e Scuola, delibera P.G. 125096/2014 "Regolamento dell'Istituzione dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia", seduta del Consiglio Comunale del 23.06.2014.

³⁷ L'Istituzione Educazione e Scuola gestisce: 51 nidi d'infanzia, 67 scuole dell'infanzia, 9 servizi educativi territoriali (SET), 8 Centri Bambini e Genitori (CBG), 7 Centri Anni Verdi (CAV) e un progetto "Officinadolescenti".

servizi; però questa unitarietà, spesso, si sviluppava all'interno dei singoli quartieri e non diffusamente sulla città.

Quello che l'IES vuole proporre è un sistema che operi verso la “promozione di un modello pedagogico 0-18” (ibidem, p. 8) che comprenda quindi anche gli adolescenti e contemporaneamente proponga un'unitarietà, nella qualità, dell'offerta pedagogica, al fine di rendere Bologna “città educativa”. Quindi la creazione dell'IES ha portato, in realtà, ad una rinnovata stagione di gestione centralizzata dei servizi, dopo anni di gestione affidata ai quartieri cittadini. Nei primi anni di creazione dei nidi di Bologna, anni '70 e soprattutto durante gli anni '80, infatti, i servizi erano coordinati a livello cittadino al fine di creare una rete capillare dei servizi che potessero essere realmente integrati nel territorio, successivamente si è passati ad una gestione affidata ai 9 quartieri cittadini (gestione decentrata) e alla creazione di servizi educativi alternativi (ludoteche, servizi educativi territoriali e centri per bambini e genitori).

Uno sguardo sui nidi d'infanzia bolognesi oggi

Dall'anno educativo 2014-2015, 51 nidi d'infanzia sono gestiti direttamente dall'Istituzione Educazione e Scuola, però i cambiamenti, nella pratica quotidiana, non sono ancora realmente visibili. Nonostante i veloci e continui mutamenti presenti nella società, il nido bolognese è, infatti, rimasto strutturalmente molto simile al nido di 15 anni fa: la routine e l'organizzazione temporale della giornata, l'accoglienza e l'ascolto delle famiglie e dei bambini, l'importanza della cura, la progettualità di percorsi a partire dalle caratteristiche del gruppo-sezione sono alcuni elementi che a tutt'oggi caratterizzano i nidi di Bologna come proposta educativa. Quello che ormai da alcuni anni si registra è: la stanchezza delle educatrici, un conseguente calo di entusiasmo propositivo (spesso dato da numerosi compiti burocratici che si aggiungono alla cura dei bambini) e soprattutto una dichiarata difficoltà nella relazione con i genitori³⁸. Alcuni anni fa, Fabbri, analizzando il modello pedagogico bolognese affermava come questo fosse entrato in una “fase di stabilizzazione piuttosto che di ulteriore spinta al cambiamento” (Fabbri, 2008, p. 85). Le resistenze delle educatrici al cambiamento e di fare “come si è sempre fatto” convivono e si scontrano con le trasformazioni degli stili educativi genitoriali, con il minor impegno e presenza delle istituzioni nel servizio sociale e con il naturale invecchiamento degli operatori che porta a un ricambio

³⁸ Su questo tema si rimanda al testo curato da Mariagrazia Contini (2012) “Dis-alleanze nei contesti educativi”.

generazionale. Pertanto quello che emerge secondo l'analisi di Fabbri non è tanto un "conflitto fra conservazione e innovazione [...] ma l'esistenza di un conflitto fra differenti modelli di innovazione" (ibidem, p. 94). ciò che viene suggerito e auspicato alle educatrici dall'autore è una maggior apertura al fine di essere maggiormente solidali con le famiglie e quindi comprendere l'esistenza di modelli operativi dominanti nel nido che possono essere diversi da quelli genitoriali.

L'operatore dei servizi mantiene inalterato la sua funzione di supporto alla genitorialità, ma rispetto al passato, questa funzione ha assunto un significato diverso: se negli anni '70 e '80 il sostegno era di tipo "materiale" poiché si offriva alle madri lavoratrici un luogo dove accudire e curare i bambini in assenza dei genitori, oggi, oltre a questa funzione si fa pressante la necessità di offrire un sostegno emotivo, relazionale al genitore nel suo ruolo con ricadute anche fra le mura domestiche.

2.2 Gli strumenti d'indagine: il questionario e l'intervista

Come già affermato a conclusione del Capitolo 1 vi è un *gap* all'interno della letteratura per quel che riguarda ciò che i genitori pensano e raccontano della relazione con il proprio figlio nel momento in cui è inserito e frequenta il nido. L'indagine esplorativa qui descritta nasce proprio con l'intento di raccogliere e analizzare le narrazioni delle madri e dei padri sulla relazione con il bambino e la bambina, durante il primo anno di frequenza al nido, attraverso le interviste in profondità e il questionario. Si è ritenuto opportuno utilizzare due strumenti di indagine: (a) le interviste in profondità condotte con un numero ristretto di genitori, e (b) il questionario somministrato a livello cittadino. Le interviste sono state costruite su alcuni nuclei tematici e realizzate con poche famiglie (casi-studio); l'impiego di questa metodologia ha permesso di raccogliere parole, descrizioni ed opinioni qualitativamente dettagliate ed articolate. Il questionario, invece, ha permesso di fotografare, attraverso la registrazione di dati quantitativamente significativi, il contesto sociale in cui queste interviste si collocano. Il rapporto tra questionario e intervista può essere definito in base alla loro funzione all'interno della ricerca: il questionario descrive e l'intervista spiega. Descrizione e spiegazione sono dipendenti e mutualmente influenzati: “se la descrizione ha che fare con una rappresentazione buona della realtà, la spiegazione si concentra sui suoi meccanismi di funzionamento” (Gattico & Mantovani, 2000, p. 4). Come si vedrà nei prossimi due paragrafi, la costruzione degli strumenti di indagine e la loro realizzazione hanno seguito binari che spesso si sono intersecati e sovrapposti, così come l'analisi e interpretazione dei dati (Capitoli 3 e 4).

Le caratteristiche dell'intervista

L'intervista è stata scelta come strumento per la raccolta dati poiché si adatta bene, secondo le parole di Kvale e Brinkmann (2009) allo studio di come e cosa le persone comprendano sui significati del loro mondo vissuto, attraverso la descrizione delle esperienze e l'elaborazione delle loro prospettive. Seguendo questa prospettiva metodologica, “l'interVista” è descritta come una pratica artigianale, all'interno della ricerca sociale, in cui, fra i partecipanti (intervistati e intervistatori) si realizza una visione co-costruita della realtà.

I dati raccolti in ogni intervista risultano perciò unici e irripetibili e legati al momento (tempo) e al contesto (luogo) in cui l'intervista è avvenuta. L'idea stessa di intervista, come evento unico a sé stante e non confrontabile con altri, è stata teorizzata molti anni prima anche Mishler (1986), il quale definiva l'intervista come "jointly produced discourse"³⁹ (p.43). L'autore sottolineava come l'utilizzo, all'interno dell'intervista, di elementi del linguaggio come affermazioni, domande, ripetizioni e richieste di conferme, trasformi l'intervista in un dialogo che ha un inizio, uno svolgimento e una fine. Ne risulta pertanto una doppia narrazione: quella presente nel contenuto dell'intervistato e la narrazione che si genera nella forma stessa dell'intervista.

L'obiettivo di ricerca era quello di registrare e raccogliere le narrazioni dei genitori nel momento stesso in cui la famiglia viveva le transizioni e i cambiamenti generati dall'inserimento e dalla frequenza al nido del bambino e della bambina.

Per fare ciò abbiamo progettato un'intervista in profondità che è stata ripetuta, per ogni nucleo familiare, quattro volte nel corso dell'anno educativo 2014-2015, all'interno dello stesso nido. Ogni intervista, delle quattro previste, coincideva con un momento preciso della vita al nido: la prima intervista è avvenuta nel mese di settembre in concomitanza con i primi giorni di inserimento della famiglia al nido, la seconda, a dicembre 2014 con la frequenza del bambino al nido tutta la giornata, la terza intervista, realizzata a marzo 2015 è coincisa con una frequenza giornaliera stabile e continua ed un ambientamento oramai terminato, ed infine, la quarta ed ultima intervista registrata a fine giugno 2015 coincideva con la conclusione dell'anno educativo. Seguendo questa metodologia è stato possibile registrare eventuali mutamenti nelle risposte dei genitori ai nuclei tematici fondamentali. Quest'ultimi sono stati selezionati in base alla letteratura studiata (Capitolo 1) e agli obiettivi di ricerca, ed avevano una doppia funzione: guidare l'intervistatrice durante l'intervista, e successivamente essere bussola nell'analisi dei dati.

I nuclei tematici fondamentali sono:

- 1) la teoria dell'attaccamento e gli studi sui legami primari e secondari, il *caregiving environment* e le relazioni affettive tra bambini e adulti significativi tra cui le educatrici. Ai fini della ricerca abbiamo scelto di considerare, tra i vari corollari della teoria dell'attaccamento, i seguenti aspetti: (i) le azioni/reazioni del bambino e del genitore al momento della separazione e del ricongiungimento al nido, (ii) la ricerca del contatto fisico del bambino con la madre e con il padre,

³⁹ "Discorso prodotto congiuntamente".

(iii) le modalità di consolazione nei momenti di pianto. In specifico, è stato data maggior importanza al momento di separazione (quindi saluto e distacco al mattino) e il ricongiungimento (a seguito di una giornata passati separati) poiché “il distacco e il ricongiungimento quotidiano con il bambino diventano eventi estremamente carichi di significato” (Brazelton, 2003, p. 410) in quanto la separazione è vista come una momentanea perdita e la reazione alla perdita e al successivo ricongiungimento sono rivelatori della qualità della relazione di attaccamento tra genitore e bambino;

- 2) gli stili educativi, ed in particolare come i genitori “gestiscono” momenti di conflitto o di difficoltà all’interno della relazione con il proprio figlio e figlia. All’interno di questa categoria è compresa la modalità di “essere con” particolare di ogni genitore, che come si vedrà nel Capitolo 3, può dipendere da vari fattori come il rapporto con i propri genitori (nonni del bambino), le influenze culturali e le inclinazioni/caratteristiche individuali;
- 3) la quotidianità come specchio e cornice delle relazioni fra adulti e bambini declinata all’interno delle mura domestiche e all’interno del nido. Nel vasto elenco delle attività presenti nella vita quotidiana abbiamo selezionato quegli aspetti che sono comuni alla famiglia e al nido: il cibo, l’addormentamento e il gioco. Nei primi mesi di vita, l’importanza delle routine fisiologiche (sonno, pulizia) e soprattutto dell’alimentazione è tale da essere definite “finestre cliniche” per l’osservazione della relazione genitore-bambino, poiché in esse è possibile cogliere la qualità di questa relazione (Stern, 1995).
- 4) le emozioni evocate e narrate che entrano in gioco quando una persona diventa genitore, prestando particolare attenzione al ricordo di episodi di difficoltà nella relazione con il bambino.

Oltre a questi quattro nuclei tematici sono state raccolte, durante la prima intervista, informazioni sulla composizione familiare, l'età dei genitori, il livello di istruzione, età del bambino, modalità e tempi dell'inserimento⁴⁰. Queste informazioni verranno presentate e commentate nel Capitolo 3, integrandole ai dati del questionario.

Nella definizione metodologica degli strumenti di ricerca, si è riflettuto sulla quale fosse la tipologia più idonea di intervista tra le varie possibili e si è optato per l'intervista in profondità. L'intervista in profondità è un'intervista non strutturata che si realizza sottoforma di colloquio o conversazione tra l'intervistatore e un numero ristretto di soggetti (Campostrini, 2011). L'intervista in profondità è una metodologia che lascia al ricercatore-intervistatore molta flessibilità nella scelta dell'ordine delle domande e dei temi da proporre e soprattutto permette di focalizzare l'attenzione sul soggetto e alla sua narrazione, poiché impiegando uno stile più comunicativo che interrogatorio sollecita, nel soggetto, risposte più complete e dettagliate.

Per la conduzione dell'intervista sono state definite a priori alcune linee-guida per ogni intervista delle quattro previste. Non è stato volutamente seguito il medesimo ordine di esposizione dei nuclei tematici ai genitori, si è, invece, deciso di seguire e adattare l'ordine dei temi alla narrazione dei genitori al fine di mantenere il dialogo e l'intervista più fluidi. Alcuni argomenti che non erano previsti nelle linee-guida dell'intervista sono stati proposti e sollevati dai genitori e mantenuti nell'analisi dei dati, sono quelli che Kaufmann (2009) definisce "categorie indigene" ovvero nuovi temi che nascono

⁴⁰ La modalità di inserimento proposta dalle educatrici della sezione prevede l'ingresso contemporaneo di tutte le famiglie con i loro bambini, suddivisi in gruppi, in orari diversi della giornata. Ai genitori è richiesta la presenza al nido assieme al bambino per numerosi giorni e in diversi momenti della giornata (mattino, momento del pasto, addormentamento). Le educatrici osservano le interazioni fra i genitori e i bambini e le strategie utilizzate da ogni genitore, contemporaneamente i genitori osservano le educatrici e le modalità di organizzazione e gestione della sezione; i primi distacchi tra genitore e bambino sono avvenuti all'inizio della terza settimana di frequenza. Questa modalità si differenzia da quella tradizionale, attuata da anni nella maggioranza dei nidi di Bologna, che consiste nell'inserimento in piccolo gruppo di 2, 3 bambini con un genitore per bambino, per un breve tempo al mattino, per poi aumentare gradualmente le ore che il bambino trascorre al nido, fino a sperimentare i primi periodi di separazione dal genitore; generalmente, in base a questa modalità il bambino frequenta il nido solo nelle ore del mattino il primo mese, e, dal secondo mese di frequenza, viene proposto anche l'inserimento al sonnellino pomeridiano per chi frequenta il nido tutta la giornata. Il modello tradizionale diluisce i tempi di ingresso dei bambini: alcuni bambini entrano al nido a settembre, altri a fine ottobre. Nel nuovo modello, proposto nel nido dove è stata svolta la ricerca, invece i bambini sono entrati al nido tutti assieme all'inizio di settembre 2014. Si veda in Appendice 2 la copia del prospetto dell'inserimento dei bambini della sezione "piccoli" per l'anno 2014-2015 presentato ai genitori durante la prima assemblea di sezione (per gentile concessione delle educatrici della sezione "piccoli" del nido dove si è svolta la ricerca, quartiere Santo Stefano).

durante lo svolgimento delle interviste stesse e che non rientrano nelle categorie previste dal ricercatore.

Le modalità di conduzione dell'intervista

Durante la creazione e ideazione della struttura dell'intervista si è riflettuto anche sulle modalità di conduzione dell'intervista e sull'importanza di adottare un metodo etnografico. Nel suo testo sulla ricerca educativa, Chiara Bove (2009, p. 41) offre una definizione di metodo etnografico applicato alla ricerca educativa, affermando che

La ricerca educativa fa ricorso al metodo etnografico quando vuole studiare dall'interno i meccanismi che regolano le interazioni fra gli individui e i gruppi per comprendere le regole tacite e i modelli che li orientano.

Il metodo etnografico è pertanto un utile strumento per la descrizione e comprensione della vita quotidiana e dell'esperienza dei soggetti all'interno di contesti di vita che possono essere definiti naturali. La peculiarità del metodo etnografico è "lo studio dall'interno", ovvero la possibilità, per il ricercatore, di adottare una posizione simmetrica e partecipata a quella degli individui con cui si realizza la ricerca.

Nella presente ricerca, si è scelto di adottare un metodo di indagine etnografico poiché la ricerca etnografica parte da una domanda, un interesse di ricerca conoscitivo e il ricercatore esplora (questa indagine è definita appunto esplorativa) recandosi nel contesto e rimanendo assieme ai soggetti (Coggi & Ricchiardi, 2005).

Rendere l'intervista etnografica ha, quindi, significato preservare, o almeno tentare di preservare, le unicità del contesto in cui essa veniva realizzata e di mantenere la naturalità dell'ambiente nido. L'obiettivo era quello di presentare, al genitore intervistato, l'intervista non come uno strumento di indagine estraneo alla quotidianità, ma come un possibile strumento, offerto al genitore, per conoscere e riflettere sulla propria relazione con il figlio frequentante il nido. Per far questo, si è scelto di imitare la modalità comunicativa educatrici-genitori dei colloqui⁴¹ che, nella norma, precedono

⁴¹ I colloqui individuali sono momenti di conoscenza reciproca tra famiglia e nido e si realizzano generalmente, prima della data d'inizio dell'inserimento del bambino al nido. La finalità principale dei colloqui è la conoscenza reciproca tra nido e famiglia: le educatrici raccolgono il maggior numero di informazioni relative alle abitudini del bambino (alimentazione, giochi preferiti, eventuali allergie o malattie, modalità di addormentamento e di consolazione, relazioni con i genitori, etc.), dall'altra presentano alla famiglia le caratteristiche del nido di infanzia come la giornata tipo, il progetto pedagogico, le modalità di inserimento, regole e modalità in caso di malattia del bambino, etc. Il colloquio è descritto come uno degli strumenti di comunicazione tra famiglie e nido (art.16 del "Regolamento comunale dei nidi d'infanzia").

L'inserimento del bambino al nido: nei colloqui, generalmente, i genitori e le educatrici parlano della vita familiare e del nido seguendo una scaletta preparata dalle educatrici al fine di ottenere una reciproca conoscenza. Nel caso dell'indagine esplorativa si è voluto però aggiungere quattro elementi di novità, nel contenuto e nella forma, che differenziano, il colloquio dall'intervista:

- *Centralità della vita familiare* e degli aspetti relazionali tra genitore e bambino che sono vissuti quotidianamente. A differenza dei tradizionali colloqui, in cui vengono soprattutto indagate le abitudini alimentari di sonno, i giochi preferiti dei bambini, l'intervista in profondità ha l'obiettivo di raccogliere le narrazioni dei genitori sulla vita familiare e affettiva;
- *Presenza del bambino* durante l'intervista⁴². Si è molto riflettuto sull'importanza di prevedere la presenza del bambino durante l'intervista ai genitori, poiché il bambino e la bambina erano lasciati liberi di agire e di muoversi nello spazio della loro sezione. L'aspetto, forse, più importante era la presenza del nucleo familiare all'interno del nido durante lo svolgimento di un compito, come quello di rispondere e riflettere sulla relazione, mentre la relazione stessa era in atto. Un esempio: il padre che risponde all'invito dell'intervistatrice di descrivere il contatto fisico del bambino con la mamma e il papà, mentre il figlio gioca durante l'intervista con la madre, rivela al ricercatore molte informazioni utili e al contempo permette al padre di rispondere in maniera più dettagliata e meno evocativa «ecco, vedi [riferendosi all'intervistatrice] *fa proprio così anche a casa*» (D1, 1° intervista-settembre, padre). Similmente la presenza del bambino e il suo relazionarsi, durante l'intervista, ai genitori e ad una persona esterna (l'intervistatrice), sperimentare la vicinanza e lontananza nello spazio dai genitori, manifestare modalità di consolazione o di richiesta di attenzione, ha offerto, ad entrambi i genitori, la possibilità di guardare assieme il figlio (attenzione congiunta) e di guardarsi reciprocamente. Come si vedrà nell'analisi dei dati (si veda il paragrafo 3.3) emergono elementi di accordo e di disaccordo tra i genitori;
- *Spazi e tempi dell'intervista*. Si è scelto di svolgere le interviste all'interno della sezione frequentata dal bambino e dal genitore al nido, senza modificare

⁴² La giovane età dei bambini, la delicatezza degli argomenti e l'impegno a preservare l'anonimato dei partecipanti erano i motivi per cui si è scelto di non video-riprendere le interviste e limitando la raccolta dati alla registrazione audio.

l'arredamento e l'allestimento degli angoli. Per la realizzazione delle interviste si è cercato di creare un clima rilassato e sereno per permettere alla coppia dei genitori e al bambino di essere, il più possibile, a loro agio. Per fare ciò i genitori sono stati invitati ad accomodarsi come preferivano all'interno della sezione e a scegliere una postura comoda: alcuni genitori hanno preferito sedersi sui divanetti, altri a terra, ed altri ancora in piedi per seguire il bambino che era libero di muoversi e giocare all'interno dello spazio sezione. Durante le interviste il registratore digitale era sempre visibile, posizionato fuori dalla vista e portata del bambino. Le interviste non avevano una durata prestabilita.

- *Intervistatrice-educatrice.* L'intervistatrice che ha realizzato e condotto le interviste con i genitori era, ed è tuttora, educatrice all'interno di quel servizio frequentato dalle famiglie, in una diversa sezione.

Il doppio ruolo ha avuto effetti positivi: il genitore intervistato già conosceva l'intervistatrice nel suo ruolo lavorativo di educatrice ed è stata pertanto percepita come "una del contesto" già informata sulla vita del nido, sui bambini stessi e sulle altre educatrici del nido. La percezione dell'intervistatrice come familiare e non estranea ha, a mio avviso, permesso di accelerare i tempi di conoscenza e di costruzione di reciprocità durante la prima intervista. Nel contempo, il fatto che l'intervistatrice non fosse l'educatrice di riferimento della sezione lattanti-piccoli ha invitato i genitori a spiegare in maniera più dettagliata e non dare, quindi, per scontato alcune dinamiche della relazione bambino-educatrice. Come intervistatrice, il mio compito è stato quello di mantenere separati ed contemporaneamente uniti i due ruoli: separati nella lettura e nell'analisi delle narrazioni, uniti nelle modalità comunicative con i genitori e al momento di interpretare i dati alla luce di possibili implicazioni pedagogiche.

Adottando un approccio etnografico, è stato deciso di presentare il progetto di ricerca con le sue finalità e tempistiche durante l'assemblea dei genitori di inizio anno e di lasciare libera l'adesione a partecipare al progetto di ricerca. In accordo con il coordinamento pedagogico si è deciso inoltre di realizzare quattro interviste alle educatrici: un'intervista di gruppo a settembre 2014 (in concomitanza dei primi giorni di inserimento) e tre interviste individuali al termine dell'anno educativo (metà giugno 2015).

Il questionario: le caratteristiche e le modalità di somministrazione

Il questionario è una lista organizzata di domande suddivise in aree tematiche (Coggi & Ricchiardi, 2005). Nella ricerca sia qualitativa che quantitativa, il questionario viene impiegato generalmente allo scopo di raccogliere numerosi dati in un tempo ridotto rispetto ad altri strumenti di raccolta dati (interviste, focus-group, osservazioni, diari, etc.). La possibilità di codificare le risposte in numeri permette di operare confronti e analisi statistiche su un ampio numero di soggetti. La forma più diffusa di questionario prevede l'utilizzo di domande chiuse di diversa tipologia: multiple, singole, ad imbuto, su scale di giudizio, ed un uso limitato delle domande "aperte", poiché la loro codifica richiede più tempo e attenzione. L'apparente rigidità del questionario come strumento di ricerca sembra, a prima vista, cozzare con l'argomento ampio, sfumato e variegato della relazione tra genitore e bambino, in realtà, la scelta di questo strumento e la sua caratteristica di offrire un numero elevato di dati che possono essere sistematicamente ordinati, organizzati e confrontati, ha permesso di comprendere le caratteristiche della popolazione in cui collocare i dati delle interviste ed avere quindi uno sguardo più ampio.

Il testo di Ortalda (1998) ha guidato la formulazione delle domande del questionario, soprattutto nel tentativo di rispettare le tre caratteristiche di base delle domande, che devono: focalizzare l'argomento, essere brevi ed essere chiare. Particolare attenzione è stata posta anche alla scelta del linguaggio, affinché fosse chiaro, dettagliato e preciso evitando parole tecniche. Il questionario è stato scritto in italiano⁴³ ed è composto da una prima pagina di presentazione in cui vengono descritte le finalità, le caratteristiche e le istruzioni per compilare il questionario.

Seguono 48 domande raggruppate per aree tematiche:

- (a) informazioni relative al bambino (età, genere, giorni/ore di frequenza, media, al nido),
- (b) inserimento (età del bambino, durata dell'inserimento e quale adulto del contesto familiare ha maggiormente partecipato all'inserimento),
- (c) persone presenti quotidianamente nel contesto familiare,
- (d) vita quotidiana a casa,

⁴³ Durante la formulazione del questionario, si è più volte riflettuto sulla necessità di tradurre il questionario in altre lingue, per la presenza, nei servizi, di famiglie di madre lingua diversa da quella italiana. In seguito di un controllo sul numero, elevato, dei diversi idiomi presenti sul territorio bolognese si è deciso di proporre il questionario nella sola lingua italiana.

- (e) informazioni relative al momento del distacco e saluto al mattino e quelle relative al momento del ricongiungimento al nido,
- (f) relazione con il proprio bambino, su cui il genitore esprime il livello di accordo/disaccordo e la percezione del sé,
- (g) frequenza e argomenti delle comunicazioni tra educatrici e genitori,
- (h) informazioni generali sul genitore che compila il questionario.

Si è ritenuto opportuno raggruppare le domande per aree tematiche al fine di aiutare i genitori a mantenere costante l'attenzione su quel determinato argomento, senza dover passare troppo velocemente da un tema all'altro. Le domande e le affermazioni del questionario sono il risultato dello spoglio della letteratura e dell'analisi parziale delle interviste svolte con il gruppo ristretto di genitori.

Le domande presenti nel questionario sono di varia tipologia: le più numerose, 19 su 48, sono quelle a scelta singola in cui il genitore può dare una sola risposta, tra le varie possibili, che sono mutualmente esclusive (viene comunque assicurata al genitore, per ogni domanda, la possibilità di rispondere "altro" e aggiungere), 4 sono dicotomiche (si/no), 13 sono le domande a scelta multipla (in cui il genitore può rispondere scegliendo più di una tra le alternative proposte in elenco). Vi sono inoltre 5 domande che sono presentate utilizzando la scala Likert⁴⁴, 4 domande con scala di frequenza (che rilevano la frequenza di un comportamento) e 3 domande aperte.

Il questionario si conclude con uno spazio a disposizione dei genitori per scrivere commenti, idee e suggerimenti. Si veda in Appendice 1 una copia del questionario distribuito ai genitori.

Il questionario, previa autorizzazione della direzione dell'IES, è stato distribuito in tutti i nidi a gestione diretta dell'IES in cui, per l'anno educativo 2014-2015, fosse stata attivata la sezione lattanti-piccoli, infatti, non tutti i nidi gestiti da IES presenti sul territorio cittadino di Bologna accolgono bambini piccolissimi (cioè di età inferiore ai 9 mesi). I nidi bolognesi che prevedono la sezione "lattanti-piccoli" accolgono: i lattanti, che sono i bambini che il primo settembre 2014 avevano un'età compresa tra i 4 e i 9 mesi, mentre i piccoli un'età compresa tra i 9 e 12 mesi di età.

⁴⁴ La scala Likert registra il grado di accordo e disaccordo rispetto ad un'affermazione proposta. Le scale Likert utilizzano un numero variabile (generalmente da 4 a 7) di gradazioni o modalità di accordo e disaccordo. Vengono adottate specialmente nelle batterie di domande in cui sono presenti numerosi item da misurare.

Il questionario è stato quindi somministrato in 25 nidi: 3 per ogni quartiere della città escluso il quartiere Borgo Panigale in cui era presente un solo nido con la sezione lattanti-piccoli. E' da segnalare che in 24 servizi su 25 è presente una sola sezione piccoli-lattanti, e solo nel nido "Antonio Gramsci" sono attive due sezioni piccoli-lattanti. Le sezioni di ogni nido accolgono mediamente 15 bambini.

Il questionario, la cui compilazione era anonima, è stato distribuito in duplice copia (una per ogni genitore) in versione cartacea all'interno di una busta bianca con l'invito di compilarlo e sigillarlo nella busta e poi restituire il tutto alle educatrici del nido. Adottando questa metodologia di distribuzione e raccolta dei questionari, è stato possibile preservare l'anonimato dei genitori e al contempo ottenere le informazioni relative al quartiere, al nido frequentato ed a mantenere accoppiati i questionari relativi alla stessa coppia genitoriale e quindi riferiti allo stesso bambino.

Dal momento della distribuzione nei nidi al momento della raccolta sono trascorse indicativamente 3 settimane, la distribuzione e la raccolta sono avvenute nel mese di giugno 2015.

2.3 Raccolta e analisi dei dati

L'intervista

Le interviste in profondità sono state realizzate da settembre 2014 a giugno 2015 in un nido d'infanzia comunale⁴⁵ del quartiere Santo Stefano nella zona sud di Bologna.

Le interviste sono state condotte con alcune famiglie dei bambini iscritti nella sezione “piccoli-lattanti”, la quale è composta da 15 bambini che frequentano il nido a tempo pieno dal lunedì al venerdì e da tre educatrici che, da più di 20 anni, sono in servizio presso questo nido. Due collaboratrici affiancano e supportano quotidianamente il lavoro delle educatrici.

All'intervista hanno partecipato 6 nuclei familiari su base volontaria. Al termine della raccolta dei dati sono risultate 22 interviste per un totale di 15 ore e 13 minuti di registrazione. Nella Tabella 1 sono elencate le durate di ogni singola intervista per nucleo familiare. A questi dati vanno aggiunti quelli relativi alle interviste realizzate con le educatrici di sezione (durata totale interviste educatrici 3 ore e 32 minuti).

		Lettera identificativa nucleo familiare					
		D	O	M	C	L	I
Interviste	1° Settembre	00:45:46	00:43:50	00:41:26	00:44:23	00:43:45	00:40:16
	2° Dicembre	-	00:47:38	00:36:20	00:31:17	00:33:37	00:41:23
	3° Marzo	00:40:43	00:50:00	00:46:40	00:45:55	00:27:00	00:57:57
	4° Giugno	00:38:46	00:48:35	-	00:36:19	00:26:55	00:48:44

Tabella 1. Durata delle singole interviste espresse hh:mm:ss. Durata media singola intervista 00:41:42, deviazione standard = 5,49. Il simbolo ‘-’ indica i dati “missing” (in entrambi casi per assenza al nido prolungata del bambino per malattia);

⁴⁵ Il nido è collocato in un'area tranquilla e molto verde. La struttura è una villa padronale degli inizi del '900 a due piani, ristrutturata. Il nido occupa il primo piano e al secondo si trovano le tre sezioni della scuola dell'infanzia comunale con cui il nido svolge progetti di continuità. Il nido è composto da tre sezioni: piccoli-lattanti, medi e grandi. Al momento della ricerca vi erano iscritti 54 bambini (capienza massima). Per l'anno educativo 2014-2015 il personale del nido era composto da 9 educatrici e 7 collaboratrici. L'orario di apertura del servizio è di 9 ore dalle 7:30 alle 16:30. Al compimento del primo anno di età del bambino, i genitori possono usufruire dell'orario posticipato (16:30 -18:00). Questo nido, viene considerato come uno dei nidi storici del comune di Bologna poiché è stato aperto 40 anni fa (settembre 1976). Per rispetto dell'anonimato delle educatrici, dei bambini e dei genitori che hanno partecipato all'intervista si è scelto di non scrivere il nome del nido.

Sono state condotte, assieme alle educatrici, quattro interviste: una di gruppo, nel mese di settembre 2014, coincidente coi primi giorni di inserimento dei bambini e altre tre interviste individuali nel mese di giugno 2015, al termine dell'anno educativo.

La prima, la terza e quarta intervista hanno avuto mediamente una durata uguale o superiore ai 40 minuti. Per l'analisi delle interviste è stato adottato il metodo proposto da Milani e Pegoraro (2011) che prevede:

- 1) La fase di trascrizione delle interviste. La prima fase di analisi è la trascrizione delle interviste per rendere il dato più facilmente analizzabile, trasformandolo da dato audio in dato scritto. Si è deciso di adottare il metodo di trascrizione descritto da Ochs⁴⁶ (2006) poiché ha alcuni vantaggi: (a) permette, attraverso l'uso di simboli e segni, di trascrivere le pause, l'inizio e la fine dei turni, la velocità (lento e veloce), intensità (forte e piano) del parlato, l'enfasi, il prolungamento di alcuni suoni; (b) consente di scrivere utilizzando la tripla colonna, i dialoghi di tre persone che parlano anche contemporaneamente; (c) sottolinea l'ordine della presa dei turni tra le persone coinvolte nell'intervista; (d) permette, attraverso alcuni simboli, di rendere evidente la simultaneità di parlato e azione.
- 2) La codifica attraverso la procedura "dell'analisi tematica" consente di avere, come risultato, un repertorio descrittivo delle varie risposte dei genitori ai nuclei tematici proposti (p. 58) durante l'intervista. In questa fase è stato possibile identificare sia elementi ricorrenti e comuni ai nuclei familiari sia elementi che potrebbero essere definiti "famiglia-specifici", ovvero che si ritrovano costantemente nelle narrazioni di quel determinato nucleo familiare.

La trascrizione delle narrazioni ha permesso anche di codificare numericamente la quantità di parole, la presa dei turni dei e tra i genitori e quindi poter definire uno stile narrativo e interattivo tra i genitori durante l'intervista⁴⁷.

⁴⁶ Elinor Ochs si occupa da anni di descrizione e interpretazione delle conversazioni in differenti ambiti, tra cui quello familiare. Negli anni ha affinato la sua tecnica di analisi per riuscire a trascrivere dialoghi e conversazioni, in cui più persone parlano contemporaneamente e/o quando il parlato e l'azione avvengono contemporaneamente.

⁴⁷ Nel Capitolo 3 verranno presentati brevemente alcuni commenti su questo dato, senza approfondirli, poiché le differenze e analogie comunicative nelle narrazioni tra genitori non è la finalità principale della presente ricerca.

- 3) Interpretazione dei dati. Una volta terminata l'analisi delle risposte dei genitori ai nuclei tematici si è passati alla ricostruzione e ridefinizione stessa dei nuclei tematici integrando quindi l'aspetto teorico della letteratura con le narrazioni genitoriali. L'interpretazione dei dati dell'intervista proseguiva parallelamente e, alle volte interscandendosi, all'analisi e interpretazione dei dati raccolti attraverso il questionario.

Il questionario

Come già descritto a p.65 i questionari sono stati distribuiti nei 25 nidi d'infanzia comunali in cui, per l'anno 2014-2015 fosse stata attivata la sezione lattanti-piccoli.

Grazie alla collaborazione delle educatrici e del personale dei servizi, sono state distribuite 358 buste per un totale di 716 questionari (due questionari per busta).

Ogni busta rappresenta un bambino e quindi un nucleo familiare. Nella Tabella 2 sono riportate le percentuali di distribuzione e raccolta del materiale.

Totale buste distribuite	358	77,1%
Totale buste riconsegnate	276	
Totale questionari distribuiti	716	64,1%
Totale questionari raccolti	459	

Tabella 2. Percentuali di buste e questionari distribuiti e successivamente raccolti.

Se si osserva il numero di buste consegnate e ritirate, si desume dai dati che quasi 8 nuclei famigliari su 10 hanno risposto e compilato almeno un questionario (dato che si riferisce a tutta la città). Se invece si osserva la percentuale dei questionari compilati dai singoli genitori all'interno di ogni busta, si può notare come la percentuale sia inferiore, 64,1%, a quella delle buste raccolte (77,1%). E' possibile ipotizzare che la differenza sia data dai 94 casi in cui, all'interno delle buste consegnate, manca uno dei due questionari (quindi compilato da un solo genitore)⁴⁸. E' interessante riportare anche le informazioni relative alla distribuzione e raccolta dei questionari in base al quartiere cittadino di appartenenza del nido e dei genitori stessi (considerando che uno dei criteri, non il principale per la selezione delle domande di iscrizione al nido) è il rispetto dello

⁴⁸ L'ipotesi che i 94 questionari compilati da un solo genitori corrispondano a famiglie monoparentali, non trova conferma, poiché anche nella quasi totalità dei 94 questionari compilati da un solo genitori veniva affermato che nel nucleo familiare vi era "oltre al genitore che compilava il questionario" un altro adulto.

stradario, ovvero hanno la precedenza ad entrare al nido, i bambini che abitano nelle vicinanze del nido stesso.

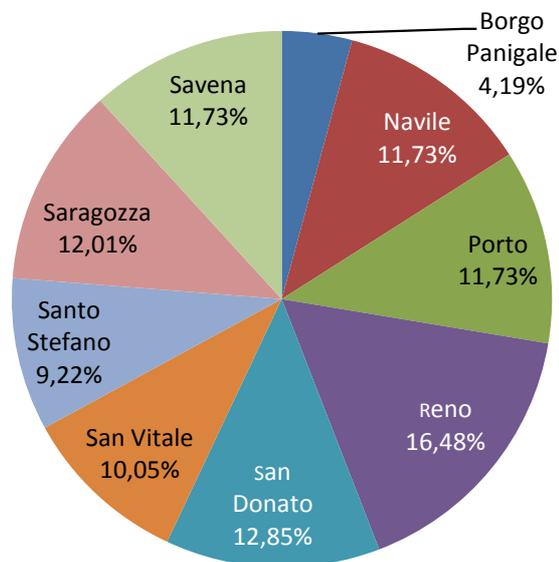


Figura 1. Distribuzione, suddivisa per quartiere ed espressa in percentuale dei questionari consegnati ai genitori, n=716.

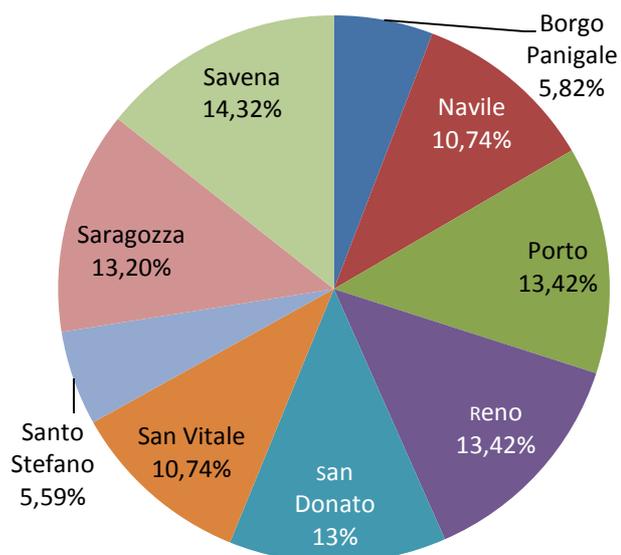


Figura 2. Distribuzione, suddivisa per quartieri, ed espressa in percentuale dei questionari compilati dai genitori, n=459.

Nel comune di Bologna sono presenti 9 quartieri che hanno maturato, negli anni, caratteristiche forti e particolari che identificano il quartiere stesso⁴⁹. I quartieri di Bologna sono stati creati nei primi anni '50 a seguito della volontà dell'Amministrazione Comunale di rendere la gestione della città decentrata e più vicina alle esigenze delle diverse aree del comune.

⁴⁹ In tempi recenti l'Amministrazione ha manifestato la volontà di raggruppare, per gestione amministrativa, alcuni quartieri al fine di ridurre il numero totale di quartieri, tuttavia questo è un processo tuttora in atto e non concluso.

Oggi i quartieri coprono aree diverse e diverse è la densità della popolazione. I quartieri più popolosi sono, in ordine dal più popoloso: Navile, Savena, Santo Stefano, San Vitale⁵⁰. Nelle Fig. 1 e Fig. 2 sono rappresentate le distribuzioni, espresse in percentuali, dei questionari distribuiti e raccolti suddivisi per quartiere. Il raffronto tra i due grafici permette di evidenziare se vi è, nei questionari raccolti, una distribuzione omogenea tra i quartieri e se ci sono differenze tra distribuzione e raccolta.

E' possibile osservare una certa omogeneità, all'interno di ogni quartiere, tra la distribuzione e la raccolta: si prenda come esempio, i quartieri San Vitale e San Donato presentano la stessa percentuale in entrambe le situazioni. Il quartiere Santo Stefano è l'unico quartiere che registra una differenza significativa (in negativo) tra i questionari distribuiti e quelli raccolti. Al termine della raccolta dati, le informazioni contenute nei 459 questionari raccolti sono state codificate in dati numerici e organizzati in una matrice multivariata CasoxVariabile (Albano & Testa, 2002), in cui le colonne sono le variabili (domande del questionario) e le righe sono i casi (ogni questionario compilato e quindi ogni genitore). In base alle caratteristiche della ricerca e del metodo di realizzazione del questionario (tipologia di domanda e contenuto), i dati raccolti sono stati analizzati con strumenti di analisi statistica descrittiva mono e multivariata e non quella inferenziale (Fraire & Rizzi, 2005). Dei 459 questionari raccolti, otto (1,77% sul totale dei questionari compilati) sono risultati inidonei all'analisi e, quindi scartati, perché incompleti, ovvero il genitore non ha risposto all'80% circa delle domande.

Del numero definitivo, 451, di questionari analizzati, il 78,49% sono questionari compilati sia dalla madre che dal padre (dello stesso bambino) e il 21,51% è la percentuale dei questionari compilati da un solo genitore (in prevalenza le madri).

Una volta realizzata la matrice multivariata, sono state realizzate, su questi dati, alcune analisi statistiche: somma, media, moda, minimo/massimo, deviazione standard e altri valori di misurazione più complessi come il valore r di Pearson (per le correlazioni) e il valore Q di Yule (per la concordanza con variabili dicotomiche e come operatore di connessione quando le variabili numeriche si riferiscono a differenze qualitative).

Nel prossimo capitolo verranno presentati i risultati e descritte, volta per volta, le caratteristiche e le funzioni dei valori di misurazione statistica applicati ai dati.

⁵⁰ Su una popolazione totale del comune di Bologna di 386.419 persone, i quartieri più popolosi sono: Navile (17,6% del totale), Savena (15,4%), Santo Stefano (13%) e San Vitale (12,4%), altri 4 quartieri si attestano sulla percentuale del 8,6% e il quartiere meno popoloso è il Borgo Panigale con 6,76% della popolazione cittadina (dati aggiornati a luglio 2015, www.iperbole.it).

CAPITOLO 3

*I dati del questionario e dell'intervista in un rapporto
di sfondo e figura*

Nota

Nel presente capitolo verranno presentati e commentati i dati raccolti tramite l'indagine esplorativa. In particolare i paragrafi 3.1. e 3.2 descrivono le caratteristiche dei genitori e dei bambini coinvolti nel questionario, mentre il paragrafo 3.3. le informazioni dei soggetti che hanno partecipato all'intervista. Nei paragrafi 3.4, 3.5 e 3.6 i dati raccolti tramite i due strumenti di indagine, saranno presentati congiuntamente. Per maggior chiarezza si è scelto di presentare i dati nel seguente modo: per ogni argomento verranno proposti prima i risultati (per la maggior parte quantitativi) del questionario che si riferiscono alla popolazione cittadina coinvolta nella somministrazione del questionario (genitori coinvolti n.=451) e successivamente i dati qualitativi estrapolati dalle interviste che si riferiscono ad una popolazione ridotta di nuclei familiari (n=6).

La finalità, come già affermato, è quella di integrare i dati ricavati dai due strumenti di indagine: il questionario permette di rappresentare il panorama cittadino di una popolazione particolare, cioè le famiglie i cui bambini frequentano il primo anno di nido nella sezione lattanti-piccoli, e l'intervista di entrare in profondità e delineare profili più chiari del genitore, del bambino e della loro relazione. Va però specificato che il panorama "fotografato" dal questionario si riferisce a un preciso momento della vita del bambino e del genitore, ovvero il termine dell'anno educativo (giugno 2015) e il genitore, nell'auto-compilazione del questionario, è invitato a ricordare e a riflettere su episodi degli ultimi 3 mesi. Le quattro interviste, invece, sono state realizzate nell'arco dell'anno educativo e richiedono quindi al genitore di descrivere la quotidianità del "qui e ora".

3.1 Specificità dei dati-popolazione del questionario: i genitori

Nel seguente paragrafo verranno descritte le caratteristiche della popolazione, i genitori, attraverso le variabili indipendenti investigate attraverso il questionario, come il genere, l'età, il livello di istruzione, la posizione lavorativa e la lingua madre (domande 44- 48 del questionario, Appendice 1). I dati sono raccolti in Tabella 3. Queste caratteristiche permetteranno di delineare un profilo generico del genitore della città di Bologna.

Per ogni variabile saranno descritti il dato sul totale dei questionari, le eventuali differenze tra madri e padri e le differenze tra quartieri.

Genere

Considerando il totale dei questionari compilati, il 58,76% è stato compilato da donne, e il 41,24 da uomini. Le percentuali variano però tra i quartieri (vedi Tab.3): il quartiere Reno vede una prevalenza di donne che hanno compilato il questionario (67,18%), mentre nel quartiere Saragozza vi è la percentuale più alta (47,5%), di uomini che lo hanno compilato. Il dato risulta importante in quanto registra un interesse da parte dei padri-uomini⁵¹ di partecipare al questionario.

Età

La Figura 3 rappresenta graficamente la distribuzione, su curva normale, della variabile “età” su tutti i genitori. L'età media dei genitori è di circa 36 anni, con una concentrazione nella fascia di età compresa tra i 30 e i 39 anni (circa 66% dei casi).

Non vi è una significativa differenza tra i quartieri di appartenenza: nel quartiere Reno vi sono i genitori mediamente più “giovani” (età media di 34,5) e nel quartiere Saragozza i genitori mediamente più “anziani” (età media di 37 anni).

⁵¹ Da qui in avanti verranno utilizzati, per maggior semplicità, i termini “padre e madre” piuttosto che “uomo e donna” essendo una ricerca rivolta ai genitori. Verranno tuttavia tenute in considerazione le riflessioni della ricerca sulle definizioni di genere, si veda paragrafo 3.5.

		CITTA'	QUARTIERI									
			Borgo Panigale	Navile	Porto	Reno	San Donato	San Vitale	Santo Stefano	Saragozza	Savena	
Genitore	Età media (in anni)	35,95 (s.d.5,3)	34,8 (s.d.5,21)	36 (s.d.4,019)	36,93 (s.d.5,45)	34,5 (s.d.6,08)	35,82 (s.d.6,16)	35,5 (s.d.4,98)	37 (s.d.5,14)	36,1 (s.d. 8,28)	35,55 (s.d.5,19)	
	Genere	Femmine	58,76%	53,84%	66,66%	58,33%	<u>67,18%</u>	54,38%	62,5%	60%	<u>52,5%</u>	54,68%
		Maschi	41,24%	46,15%	33,33%	41,66%	<u>32,81%</u>	45,61%	37,5%	40%	<u>47,5%</u>	45,31%
	Lingua madre	Italiano	80,04%	69,23%	58,33%	<u>95%</u>	79,68%	85,96%	83,33%	72%	81,35%	81,25%
		No italiano	19,96%	30,77%	<u>41,66%</u>	5%	20,31%	14,03%	16,66%	28%	18,65%	18,75%
	Livello Istruzione	Licen.Elem	1,55%		2,10%		3,08%					3,08%
		Dip.Media	10,66%	7,69%	10,41%	8,33%	18,46%	14,03%	10,42%		3,39%	13,85%
		Dip.Superi	33,48%	26,92%	<u>47,91%</u>	36%	29,23%	33,33%	23,92%	33,33%	32,2%	20%
		Laurea	50,55%	<u>65,38%</u>	<u>39,58%</u>	54,24%	46,15%	45,61%	59,42%	55,55%	62,71%	58,46%
		Altro	3,76%			1,43%	3,08%	7,03%	6,25%	<u>11,11%</u>	1,7%	4,61%
	Posizione Lavorativa	Dipen. FT	51,76%	<u>73,07%</u>	58,33%	53,33%	46,03%	63,16%	43,75%	56%	<u>43,64%</u>	50,77%
		Dipen. PT	21,14%	<u>3,85%</u>	25%	20%	<u>30,15%</u>	24,56%	20,84%	24%	20%	16,92%
		Auton. FT	14,09%	7,69%	8,33%	15%	11,12%	<u>3,5%</u>	18,75%	8%	<u>29,13%</u>	18,46%
		Auton. PT	4,18%	3,86%	2,09%	3,34%	4,76%	<u>1,77%</u>	<u>8,33%</u>	8%	3,63%	4,61%
		Disoccup	6,17%	<u>11,53%</u>	6,25%	5%	7,94%	7,01%	8,33%	4%	3,6%	4,62%
		Studente	1,1%			3,33%						

Note: S.D. indica "standard deviation" ovvero la deviazione standard. FT: full-time, PT: part-time. I dati numerici sottolineati sono i valori massimi e minimi per ogni variabile indipendente (lettura orizzontale).

Tabella 3. Percentuali, suddivise per quartieri e dato cittadino, relative alle variabili indipendenti: età, genere, lingua madre, livello di istruzione e posizione lavorativa dei genitori (n=451).

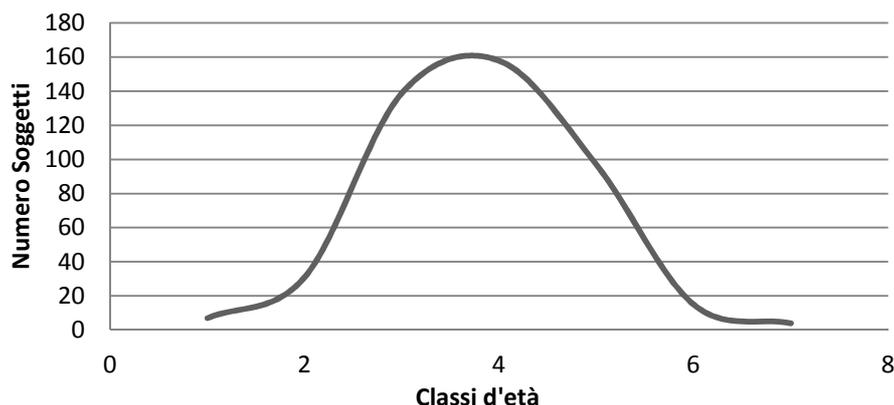


Figura 3. Distribuzione della variabile “età” dei genitori (curva normale o di Gauss), n=451. Media= 35,95 anni; Deviazione Standard = 5,38; Moda = 40 anni; Min/Max = 22/57 anni. Classi di età: 1= < 24 anni; 2= 25-29 anni; 3 = 30-34 anni; 4= 35-39 anni; 5= 40-44 anni; 6= 45-49 anni; 7= >50 anni

L’età media delle madri è di 35 anni e quella dei padri, approssimativamente di 37 anni. L’età media delle madri, registrata tramite il questionario, si discosta dal dato comunale. Secondo i dati ufficiali del comune di Bologna⁵², infatti, l’età media delle madri secondo filiazione, è di 33,3 anni; mentre vi è omogeneità nei dati relativi all’età del padre. Ancor più evidente è la differenza tra il dato registrato con il questionario e il dato nazionale⁵³, secondo cui l’età media delle madri, alla nascita del figlio, è di 31,5 anni e quella del padre 35,1 anni. Si può ipotizzare che l’età “più anziana” delle madri che hanno risposto al questionario, rispetto al dato nazionale, possa dipendere da numero di figli, ma questa ipotesi non trova conferma, poiché non vi è correlazione positiva tra le due variabili (r di Pearson⁵⁴ = 0,04).

Per quanto riguarda l’età media delle madri e la variabile “lingua-madre”, si registra una lieve correlazione positiva tra l’età, più giovane, delle madri e la lingua madre diversa dall’italiano (r di Pearson=0,23).

Lingua Madre

La maggioranza dei genitori (80%) ha scelto, nel questionario, l’italiano come lingua madre.

⁵² Dato aggiornato al 31.12.2014, www.iperbole.it

⁵³ Dato aggiornato a settembre 2013, <http://demo.istat.it>

⁵⁴ Il valore r di Pearson misura il coefficiente di correlazione tra due variabili. Risulta dalla media dei prodotti dei punteggi standardizzati delle variabili. Il valore r assume come valori minimo e massimo -1 e +1, quando assume il valore 0 significa che le due variabili sono indipendenti e non vi è alcuna correlazione (Albano & Testa, 2002).

Il 20% ha dichiarato e scritto una lingua madre diversa dall'italiano e tra le 22 differenti lingue madri riportate dai genitori, le più frequenti sono: rumeno e moldavo (entrambi al 18,7 del totale delle lingue) arabo e albanese (entrambi all'8,8%) e filippino ed inglese che assieme raggiungono la percentuale di 15,4%. Il dato conferma, in parte, quello registrato dal Comune⁵⁵, secondo cui le nazionalità più diffuse sono rumena, filippina, marocchina, moldova, ucraina, araba, ma, in parte, si discosta per quanto riguarda il dato relativo alla comunità cinese, che è presente a Bologna da anni e rappresenta una delle otto nazionalità più numerose a Bologna. Tuttavia, nei dati del questionario si registra la presenza di una sola famiglia cinese inserita nei nidi di infanzia.

E' interessante notare come la percentuale, registrata dal questionario, dei soggetti "parlanti" italiano e i soggetti che dichiarano una lingua diversa dall'italiano coincida con la media nazionale dei bambini che hanno entrambi i genitori italiani (79,3%) e percentuale di bambini che hanno almeno un genitore straniero (20,7%) ed invece non coincida affatto con la percentuale⁵⁶ dei dati relativi al Comune di Bologna⁵⁷ secondo cui i genitori, entrambi, di madre lingua italiana sono il 63,8% e quelli di madre lingua diversa dall'italiano il 36,2%. La differenza di percentuale tra il dato cittadino e quello registrato dal questionario può essere data dal fatto che il dato cittadino riguarda i minori (da 0 a 18 anni) mentre il dato del questionario una fascia molto precisa e ristretta di minori (12-21 mesi). Pertanto si può ipotizzare che la percentuale più bassa del questionario (rispetto al dato cittadino) di bambini i cui genitori non parlano italiano sia da imputare alla scarsa abitudine dei cittadini non italiani ad iscrivere i bambini in età precoci. Non si registrano differenze significative tra madri e padri. Sono, invece, presenti differenze evidenti tra i quartieri: il quartiere Navile registra la percentuale più alta (41,66%) di genitori che dichiarano una lingua madre diversa dall'italiano, mentre il quartiere Porto registra la percentuale più bassa, il 5%. Questo dato conferma quello storico registrato dal comune di Bologna, secondo cui il quartiere Navile presenta sia per l'anno 2000, che per l'anno 2014, la percentuale più elevata di cittadini stranieri di tutta la città.

⁵⁵ Dato aggiornato al 31.12.2009, www.iperbole.it

⁵⁶ Si può ipotizzare che le percentuali relative alla lingua madre siano influenzate dalla lingua utilizzata dal questionario, l'italiano, e dalle conseguenti difficoltà nella lettura e comprensione delle domande soprattutto per quelle lingue che utilizzano un alfabeto diverso da quello con lettere latine.

⁵⁷ Dato aggiornato relativo all'anno 2014, www.demo.istati.it in cui sono confrontati i dati nazionali, regionali, provinciali e dei comuni capoluogo di regione.

Livello di istruzione

La metà dei genitori che ha compilato il questionario è laureata⁵⁸ (50,55%).

Questa percentuale sale e raggiunge il 56,1% se consideriamo i genitori della fascia di età compresa tra i 30 e i 34 anni (sono un terzo del totale dei genitori).

E' interessante segnalare come questo dato si discosti notevolmente dal dato registrato, a livello nazionale, dalle statistiche europee⁵⁹ che sottolineano come in Italia, per la fascia di età 30-34 anni, i laureati siano solo il 23,9% (cioè meno della metà dei laureati registrati dal questionario nella città di Bologna) a fronte della media europea che è pari al 37%. Quindi, non solo la media registrata a Bologna è più alta di quella europea, ma è addirittura il doppio di quella nazionale. Oltre ai laureati, il restante 33,48% della popolazione ha il diploma di scuola superiore e il 10,66% dichiara di aver il diploma di scuola media inferiore. Agli estremi vi sono i genitori che dichiarano di avere ottenuto la licenza elementare (1,55%) e i genitori (3,76%) che hanno titoli di studio superiori alla laurea tra cui sono elencati dottorati di ricerca, scuole di specializzazione post laurea e master. Non vi sono differenze significative tra madri e padri, ve ne sono, invece, tra i quartieri (vedi Tabella 2): il quartiere Borgo Panigale registra la più alta percentuale di laureati e laureate (65%) e il quartiere Navile la più bassa (39,58%); nel quartiere Santo Stefano vi è la più alta percentuale di genitori con una formazione post laurea (11,11%). Se si sommano le percentuali di laureati con la percentuale dei soggetti con formazione post laurea, il quartiere Santo Stefano risulta il quartiere con la percentuale (66,66%) più alta di persone aventi il più alto livello di istruzione. Storicamente il quartiere Santo Stefano, quartiere del centro storico di Bologna, ha registrato e, registra tuttora una presenza elevata di professionisti con un'alta formazione come avvocati, notai e medici.

Posizione lavorativa attuale

Con il termine “posizione lavorativa” si intende registrare la tipologia del lavoro svolto dal genitore, ponendo soprattutto l'attenzione su due aspetti dicotomici: (a) il lavoro dipendente e lavoro autonomo (minore e maggior libertà nel gestire gli orari) e (b) lavoro con orario a tempo pieno (full-time)/ lavoro con orario a tempo ridotto o parziale (part-time). I dati mostrano una prevalenza di lavoratori dipendenti a tempo

⁵⁸ Il questionario non indagava la tipologia del titolo di laurea conseguito dal genitore, quindi nella percentuale sono compresi tutti i laureati: coloro che hanno frequentato un corso di laurea triennale, magistrale (3+2 anni di frequenza), specialistica oppure a corso unico (in alcuni casi 4 anni).

⁵⁹ Dato aggiornato al mese di maggio 2015. Dai pubblicati da Eurostat:

<http://ec.europa.eu/eurostat/statistics>

pieno (51,76% su un totale di 451 soggetti), a cui seguono i lavoratori dipendenti a tempo parziale (21,14%), i genitori con lavoro autonomo a tempo pieno (14,09%) e lavoratori autonomi a tempo parziale (4,18%). Il 6,17% dei genitori dichiara di essere, al momento della rilevazione del questionario, disoccupato e disoccupata. E' interessante correlare la posizione lavorativa con il genere del genitore, Figura 4.

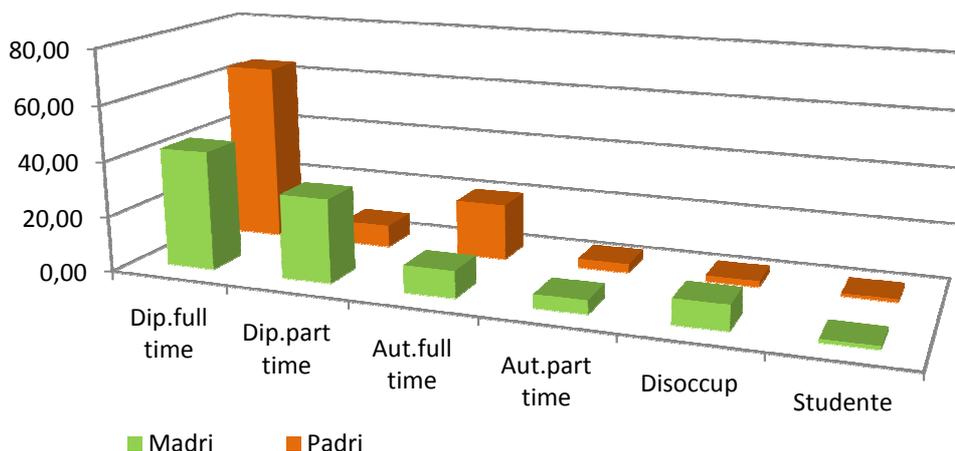


Figura 4. Percentuali della variabile “posizione lavorativa attuale” suddivise tra madri (n=262) e padri (n=185).

Già dalla grafica è possibile notare alcune differenze tra le tipologie orarie delle lavoratrici e dei lavoratori. Più di 8 padri su 10 svolgono un lavoro a tempo pieno (dipendente + autonomo), a differenza delle madri la cui percentuale è molto più bassa (52,61%), infatti, risulta positivamente significativa la concordanza tra l'essere uomo (genere del genitore) la tipologia oraria di lavoro (full-time o part-time) con un valore Q di Yule⁶⁰ pari allo 0,67. Le donne sono numericamente più impegnate in lavori con orari ridotti o parziali rispetto agli uomini e sono più numerose le disoccupate dei disoccupati.

Il dato relativo alla posizione lavorativa del genitore sarà ripreso, alle pagine 99-102 e correlato ai dati relativi all'accompagnamento e ritiro del bambino dal nido.

⁶⁰ Il coefficiente Q di Yule si utilizza nella valutazione della concordanza tra due dicotomie (esempio maschio/femmina, oppure per le risposte si/no, presenza/assenza). Il Q di Yule varia tra il valore -1 e +1 che indicano rispettivamente massima discordanza, e massima concordanza, il valore 0 indica assoluta indipendenza tra le due variabili. “Il valore Q di Yule può essere utilizzato anche con le dicotomie i cui codici numerici rimandano unicamente a differenze qualitative, in questo caso esso assume il ruolo di operatore di connessione” (Albano & Testa, 2002, p. 122). La connessione è la misura dell'intensità della relazione tra due variabili in termini qualitativi.

Quartiere di residenza

Si registra una correlazione positiva significativa ($r=0,89$) tra il quartiere di residenze e il quartiere in cui si trova il nido di infanzia frequentato dal bambino. Ciò implica che i bambini frequentano il nido nello stesso quartiere in cui abitano.

3.2 Specificità dei dati-popolazione del questionario: i bambini

Nel seguente paragrafo verranno proposte le informazioni sui bambini come descritte dai genitori attraverso la compilazione del questionario: genere ed età del bambino e della bambina al momento della compilazione del questionario (giugno 2015), giorni di frequenza al nido settimanalmente, ore di frequenza al nido giornalmente, età del bambino al momento dell'inserimento, durata dell'inserimento, adulto presente, presenza di fratelli e adulti nel contesto familiare (domande 1-10 del questionario, Appendice 1). Si vedano i dati raccolti in Tabella 4 alla pagina seguente.

Genere

Dai questionari risulta che il numero di bambini (50,60%) e di bambine (49,4%) è pressoché uguale e la differenza, in percentuale è minima, il dato è confermato anche dai dati ufficiali del Comune⁶¹.

Età

La Figura 5 rappresenta graficamente la distribuzione, su curva normale, della variabile "età" dei bambini e delle bambine al momento della compilazione del questionario, quindi al termine dell'anno educativo. L'età media dei bambini è di circa 17 mesi, con una concentrazione nella fascia di età compresa tra i 16 ei 19 mesi (55,88% dei casi). Non vi è una significativa differenza tra i quartieri di appartenenza (vedi Tabella 4) e non vi è correlazione tra il genere dei bambini e l'età ($r = 0,04$), quindi la distribuzione dell'età è omogenea tra quartieri e tra bambini e bambine frequentanti il nido.

⁶¹ I nati del 2014 sono in percentuale: 48,52% bambine e 51, 48% bambini.
Dato aggiornato al 31.01.2015, www.iperbole.it

		CITTA'	QUARTIERI									
			Borgo Panigale	Navile	Porto	Reno	San Donato	San Vitale	Santo Stefano	Saragozza	Savena	
BAMBINO	Età media (in mesi)		17,22 (s.d.2,2)	<u>17,76</u> (s.d.1,96)	17,19 (s.d.2,58)	16,9 (s.d.2,91)	17 (s.d.2,31)	17,65 (s.d.1,77)	16,8 (s.d.2,56)	17,74 (s.d.2,26)	<u>16,7</u> (s.d. 3,98)	17,45 (s.d.2,31)
	Genere	Femmine	49,4%	34,62%	52,1%	46,67%	46,87%	<u>59,65%</u>	50%	40%	50,85%	39%
		Maschi	50,6%	<u>65,38%</u>	47,91%	53,33%	53,12%	40,35%	50%	60%	49,15%	61%
	Frequenza settimanale al nido	5 giorni	84,47%	92,3%	79,16%	<u>96,66%</u>	85,93%	78,57%	81,2%	71,42%	88,13%	79,7%
		3 giorni	12,42%	7,69%	20,83%	3,33%	10,93%	10,71%	16,66%	<u>21,43%</u>	11,86%	12,5%
		Altro	3,11%				3,13%	10,71%		7,15%		7,8%
	Frequenza giornaliera al nido	< 4 h	3,54%					7,01%	4,25%			7,81%
		4-6 h	9,75%	11,53%	10,41%	15,00%	12,50%	7,01%	12,76%	<u>20%</u>	5,08%	6,25%
		6-8 h	69,18%	76,92%	50,00%	68,33%	68,75%	77,2%	61,7%	76%	<u>83,05%</u>	65,62%
		> 8 h	17,52%	11,53%	<u>39,58%</u>	15,00%	18,75%	8,77%	21,28%	<u>4%</u>	11,86%	20,31%
	Età media inserimento (in mesi)		8,83 (s.d.2,02)	9,96 (s.d.2,408)	9 (s.d.2,13)	9 (s.d.1,51)	9,42 (s.d.2,35)	<u>10,1</u> (s.d.1,77)	<u>8,8</u> (s.d.2,25)	9,28 (s.d.2,37)	9,47 (s.d.2,16)	9,92 (s.d.2,1)
	Adulto presente inserimento	Mamma	79,7%	<u>88,46%</u>	79,6%	83,05%	85,71%	82,62%	78,72%	<u>52%</u>	86,44%	75%
		Papà	5,08%		2,03%	3,39%		10,53%	8,51%	12%	3,43%	7,75%
		Mam+Papà	11,28%		16,32%	10,17%	11,11%	6,8%	12,76%	<u>36%</u>	6,7%	11%
Nonni		3,1%	11,54%	2,03%	3,39%	3,17%				3,43%	6,25%	
Fratelli sorelle	Si	48,55%	65,38%	64,58%		48,43%	43,86%	54,17%	64%			
	No	51,44%			56,67%					61,00%	62,95%	

Note: la sigla "s.d." indica "standard deviation" ovvero la deviazione standard.

Tabella 4. Percentuali, suddivise per quartieri e dato cittadino, relative alle variabili indipendenti relative al bambino: età, genere, frequenza settimanale e giornaliera al nido, età al momento dell'inserimento, adulto presente durante l'inserimento e presenza di fratelli e/o sorelle. I dati numerici sottolineati sono i valori massimi e minimi per ogni variabile indipendente (lettura orizzontale)

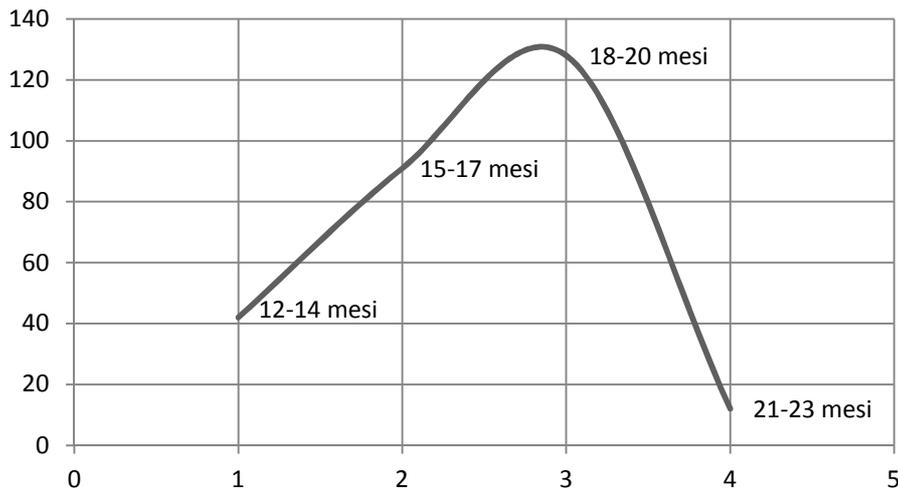


Figura 5. Distribuzione della variabile “età” (curva normale o di Gauss) per classi di età (1= 12-14 mesi; 2= 15-17 mesi; 3= 18-20 mesi; 4= 21-23 mesi) n=273. Media= 17,22; Deviazione standard = 2,29; Moda = 19 mesi; Min/Max = 12/22 mesi.

Giorni e ore di frequenza al nido

Otto bambini su dieci frequentano il nido cinque giorni alla settimana ed in alcuni quartieri, come il quartiere Porto, la percentuale sale ulteriormente fino a sfiorare il 100% (vedi Tab.4). Maggiormente diversificata è la frequenza oraria giornaliera al nido: il 69,18% dei bambini e delle bambine frequenta il nido per 6-8 ore al giorno, il 17,52% più di 8 ore al giorno e meno del 10% frequenta il nido per 4-6 ore al giorno. La percentuale di bambini che frequenta il nido in orario ridotto (meno di 4 ore) è molto bassa: meno del 4%. A differenza dei giorni di frequenza, sono presenti alcune differenze tra i quartieri (vedi Tab.4): nel quartiere Navile quasi 4 bambini su 10 frequentano il nido più di otto ore al giorno, mentre all'estremo opposto troviamo il quartiere Santo Stefano in cui si registra la percentuale più alta di bambini che frequentano il nido meno di 6 ore al giorno.

Se si somma, a livello cittadino, la percentuale dei bambini che frequenta il nido 6-8 ore al giorno a quella dei bambini che vi spendono più di 8 ore al giorno, risulta che l'86,7% dei bambini sotto i due anni di età trascorre al nido più di 30 ore settimanali. Il dato conferma le ricerche svolte dal Parlamento Europeo⁶², che indicano l'Italia tra quei paesi in cui, nonostante non si siano raggiunti gli obiettivi di Barcellona (33% della popolazione 0-3 anni inserita in servizi per la prima infanzia) i bambini spendono

⁶² European Parliament – Policy department: citizens' rights and constitutional affairs (2013). *Barcelona targets revisited*. Brussels: European Union. <http://www.europarl.europa.eu/studies>.

tuttavia più di 30 ore settimanali in un servizio di prima infanzia definito dal documento del Parlamento Europeo come un *formal care services*.

Inserimento al nido: età del bambino, durata e genitore di riferimento

La Fig.6 mostra la curva normale della distribuzione dell'età dei bambini e delle bambine al momento dell'inserimento nella sezione "lattanti-piccoli". L'età media dei bambini al momento dell'inserimento è di quasi 9 mesi, con una concentrazione nella fascia di età compresa tra i 9 e i 12 mesi (67,76% dei casi), ed è interessante tuttavia notare come il 15% dei bambini è stato inserito al nido a 5-6 mesi di età. Non vi sono correlazioni significative tra i quartieri di appartenenza delle famiglie e l'età in cui il bambino è inserito al nido (Tab.4). Inoltre non vi è una correlazione significativa tra il genere dei bambini e l'età dell'inserimento ($r = 0,02$), questi due dati indicano un'omogeneità del dato sulla città.

Leggendo il Regolamento dei nidi di infanzia e la Carta dei servizi non si trovano chiare ed esplicite indicazioni sulla durata (minima o massima) dell'inserimento. E' la pratica quotidiana attuata nel corso degli anni che suggerisce alle educatrici un modello di inserimento graduale e "spalmato" su circa 3-4 settimane. A conferma di ciò, dai dati del questionario emerge che nella maggioranza dei casi (66,52%) l'inserimento è durato un mese o più, per il 29,5% la durata è stata di 2-3 settimane e per una minoranza (4%) l'inserimento è durato una settimana (vedi Tab.4).

Se si sottrae, per ogni bambino, dalla sua età al momento della compilazione del questionario (giugno 2015) l'età al momento dell'inserimento risulta che, mediamente, i bambini e le bambine hanno frequentato il nido più di 8 mesi e si registra un valore basso della deviazione standard (1,6) e quindi poca variabilità nei dati.

Il dato indica che la maggioranza di bambini ha iniziato a frequentare il nido tra settembre e ottobre 2014.

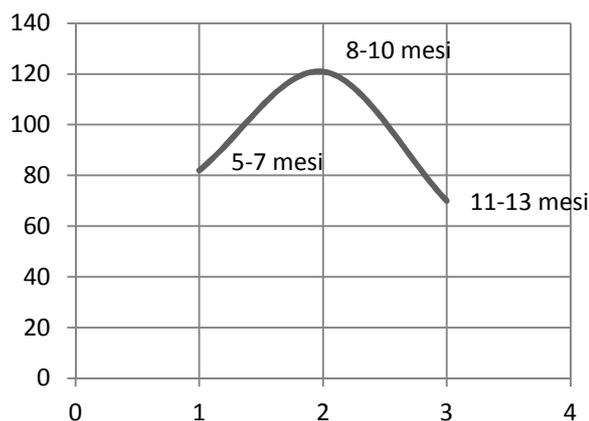


Figura 6. Distribuzione della variabile "età" (curva normale o di Gauss), al momento dell'inserimento in classi di età (1=5-7 mesi; 2=8-10 mesi; 3=11-13 mesi) n=273. Media= 8,83; Deviazione standard = 2,02; Moda = 9 mesi; Min/Max = 5/13 mesi.

La mamma è l'adulto che più frequentemente ha seguito l'inserimento del bambino e della bambina al nido (79,7% dei casi), e questo è un dato piuttosto omogeneo su tutti i quartieri, eccetto per il quartiere Santo Stefano, in cui troviamo la più alta percentuale di casi in cui l'inserimento è stato seguito da entrambi i genitori (36% dei casi, vedi Tab.4). E' possibile ipotizzare che la presenza, nel quartiere della più alta percentuale, rispetto al dato cittadino, di genitori con alta formazione e un'alta percentuale di lavoratori autonomi possa influenzare la definizione del ruolo materno e soprattutto paterno come meno tradizionale, in cui il padre è presente e partecipa alla vita del bambino piccolo anche al di fuori delle mura domestiche, ma questa ipotesi necessita di una verifica.

Solo in pochi casi (3,1%) i nonni sono figure di riferimento, durante l'inserimento, anche se sono presenti evidenti differenze fra i quartieri (vedi Tab.4): il quartiere Borgo Panigale registra una percentuale molto più alta (11,54%) della media cittadina e in alcuni quartieri come il San Donato, Santo Stefano e San Vitale non si registra nessun caso di nonni che hanno partecipato, come figure di riferimento, all'inserimento del bambino. Infine, va segnalata la presenza di 2 casi su 273 in cui l'inserimento è stato seguito da altri adulti della famiglia, parenti, che non fossero i genitori o i nonni.

Persone del contesto familiare

Secondo i dati ufficiali⁶³ del Comune, la maggioranza (54,6%) di famiglie bolognesi, in cui è presente un minore, è composta mediamente, da due adulti (coniugi e/o conviventi) e figli.

Dal questionario somministrato emergono dati differenti: il 67,76% dei bambini vive in un contesto familiare dove sono presenti due adulti, il 16,85% dei bambini vive in un contesto con tre adulti presenti, vi è un gruppo di bambini (8,06%) in cui sono presenti 4 adulti nel contesto di vita e un ulteriore 7% di bambini che vivono con 5 adulti.

La percentuale dei bambini che vivono con almeno due adulti registrata dal questionario 67,76% è più elevata di quella registrata dai dati comunali, un'ipotesi che spiega questa differenza è la durata dei matrimoni: infatti, mentre il dato Comunale è registrato per i minori compresi nella fascia di età 0-18 anni, i dati del questionario sono rilevati su una fascia di minori molto ridotta (0-21 mesi). Ciò comporta che i dati relativi alle separazioni e divorzi incidono maggiormente sulla percentuale dei dati comunali secondo cui la durata media delle unioni (civili e religiose) è di circa 16-17 anni (anche se i matrimoni religiosi hanno una durata maggiore di quelli civili, ma sono in minor numero) con una percentuale del 10% di unioni che durano 7 anni.

Per quanto riguarda la presenza di eventuali fratelli e sorelle, il 51,44% dei bambini coinvolti nell'indagine esplorativa è figlio e figlia unico/a. Tra i bambini che hanno fratelli e sorelle, la maggioranza (83,02%) ha un solo fratello/sorella, il 14,67% ha due fratelli/sorelle e l'1,37% ha tre fratelli/sorelle.

⁶³ Dato aggiornato al 31.12.2014; www.iperbole.it

3.3 Specificità dei dati-popolazione: bambini e genitori nell'intervista

Nel presente paragrafo verranno presentati i dati relativi ai genitori e ai bambini che hanno partecipato all'intervista in profondità. Il campione dei soggetti⁶⁴ è definito "campione di convenienza" (Coggi & Ricchiardi, 2005) non statisticamente rappresentativo e composto, come già affermato, da genitori che hanno partecipato alle interviste su base volontaria. Tutti i nuclei familiari sono composti da due genitori, ma hanno aderito 10 genitori su 12 tra quelli totali (2 genitori x 6 nuclei familiari) e la partecipazione alle interviste non è stata omogenea, in particolare:

- in 3 casi hanno partecipato entrambi i genitori e i rispettivi bambini
- in 2 casi hanno partecipato solo le madri senza padri e senza bambini
- in 1 caso ha partecipato la madre con i due figli gemelli

Dei 6 nuclei familiari partecipanti, 5 erano composti da coppie eterosessuali e 1 da una coppia omosessuale. Prima di approfondire le caratteristiche di questo campione di convenienza è utile presentare il profilo generico del genitore e del bambino che risulta dai dati precedentemente descritti nei paragrafi 3.1 e 3.3, relativi al questionario. Considerando il dato medio cittadino (colonna "Città" della Tabella 2) risulta un genitore con queste caratteristiche: mamma e papà di circa 36 anni, per lo più di madre lingua italiana, che ha la laurea e/o il diploma di scuola superiore ed è lavoratore dipendente (72%), con un orario giornaliero a tempo pieno (quasi il 66%) soprattutto per i padri. Queste caratteristiche sono simili a quelle del gruppo di genitori che hanno partecipato alle interviste, si veda la Tabella 5 in cui sono riassunti i dati.

		<i>Genitori</i>	<i>Bambini/e</i>
<i>Genere</i>	Maschio	2	5
	Femmina	7	2
<i>Età</i>	Media	36.67*	8.57**
	Dev. Stand.	7.53	3.05
<i>Nazionalità</i>		7 italiana	7 nati in Italia
		1 tunisina	
		1 francese	

Tabella 5. Informazioni relative ai partecipanti delle interviste, suddivise tra genitori e bambini. L'età dei partecipanti è stata calcolata al momento della prima intervista (settembre 2014) ed è espressa in anni per i genitori (*) e in mesi per i bambini (**).

⁶⁴ Tutti i soggetti presenti nel campione di convenienza erano residenti del quartiere Santo Stefano, il quartiere dove è allocato il nido.

Per quanto riguarda i dati relativi ai genitori, se si confrontano i dati del questionario (dato cittadino) con il dato delle interviste, risulta che:

- l'età media dei genitori che hanno partecipato alle interviste è lievemente più alta, 36,67 anni, della media cittadina pari 35,95 anni. Vi è inoltre una minor omogeneità del dato (si veda come il valore della deviazione standard superi il 7.50, contro il 5.38 del dato cittadino, ma questo dato dipende dal numero di soggetti).
- per il questionario, così come per l'intervista, vi è una maggior partecipazione delle donne rispetto agli uomini
- anche le nazionalità diverse dall'italiano, dichiarate dai genitori che hanno partecipato alle interviste confermano quelle del dato cittadino: 77,77% di madrelingua italiana e 22,22% di madrelingua diversa dall'italiano
- la maggioranza dei genitori intervistati ha la laurea come titolo di studio
- tutte le sei famiglie sono caratterizzate dalla seguente situazione lavorativa: un genitore lavoratore e occupato (il padre) e la madre lavoratrice, ma al momento della prima e seconda intervista in aspettativa per maternità. Gli impegni e gli orari di lavoro dei padri, non hanno permesso a tre di loro di partecipare all'intervista perché incompatibili con gli orari di apertura del nido.

Per quanto riguarda i dati relativi ai bambini, se si confrontano i dati del questionario (dato cittadino) con il dato delle interviste, risulta che:

- l'età media dei bambini alla prima intervista (quindi in concomitanza dei primi giorni d'inserimento) era di 8,57 mesi, dato molto simile a quello registrato dal questionario (8,83 mesi). Per quanto riguarda l'adulto presente durante l'inserimento le interviste confermano il dato del questionario, ovvero in 5 casi l'inserimento è stato seguito soprattutto dalla madre e in un caso dalla coppia di genitori.
- i bambini sono più numerosi (5) delle bambine (2) a differenza del dato del questionario che vede una suddivisione paritaria del genere dei bambini
- anche i bambini coinvolti nell'intervista frequentano il nido cinque giorni alla settimana e per un orario compreso tra le 6 e le 8 ore al giorno. E' da notare come questo dato varia nel corso delle 4 interviste: nella prima intervista i bambini frequentavano solo 4 ore al giorno poiché non erano stati ancora

inseriti al sonno pomeridiano⁶⁵, mentre dalla seconda alla quarta intervista i bambini usufruivano del nido per l'intera giornata. Nessun bambino, dei 7, ha mai frequentato l'orario posticipato

- vi è molta differenza tra i nuclei familiari nel numero di componenti, poiché delle sei famiglie, 4 sono composte da tre membri (due genitori e un figlio), mentre 2 famiglie sono composte da 5 e 6 membri poiché vi sono rispettivamente 3 e 4 fratelli/sorelle. Questo dato si discosta dal dato medio cittadino.

Riassumendo, è possibile perciò affermare che esiste una relativa omogeneità tra le caratteristiche del campione di convenienza (i genitori che partecipato all'intervista) con quelle della popolazione registrate tramite il questionario. Questo permette, nei prossimi capitoli, di integrare i dati quantitativi con quelli qualitativi ottenuti dai due strumenti di indagine.

⁶⁵ Il dato è coincidente e valido per tutti i soggetti, poiché come è già stato affermato nella nota 40 a pagina 60, i bambini hanno iniziato tutti assieme l'inserimento l'8 settembre 2015.

3.4 Le quotidianità di nido e di famiglia

Nel presente paragrafo verranno presentati i dati relativi ad alcuni aspetti della vita quotidiana indagati nel questionario e nell'intervista: il momento del pranzo, l'addormentamento, giochi e attività che genitori svolgono assieme quando tornano a casa dal nido e i momenti di transizione quotidiana (separazione al mattino e ricongiungimento). Oltre a descrivere i dati, quantitativi e qualitativi, le correlazioni e le concordanze tra le variabili, verranno proposte anche le eventuali differenze o analogie tra le risposte delle madri e quelle dei padri.

Vita quotidiana: il momento del pranzo

Per i bambini iscritti nella sezione "lattanti-piccoli", il tema del cibo è ricorrente nei discorsi tra i genitori e tra genitori ed educatrici poiché spesso, l'ingresso della famiglia al nido coincide con il periodo dello svezzamento⁶⁶ e spesso con i primi tentativi di staccare il bambino dal seno materno. Il rapporto tra cibo offerto dal genitore e bambino e in particolare, il rapporto tra l'allattamento al seno e la relazione affettiva tra madre e bambino rappresenta, per gli studi psicoanalitici, un ambito di ricerca molto florido ed ampio, basti pensare a Melanie Klein (suo il concetto di "seno buono e seno cattivo"), Anna Freud, Margaret Mahler, Daniel Stern, agli scritti sul ruolo centrale dell'allattamento per lo sviluppo "naturale" del bambino come definito da Donald W. Winnicott. Proprio quest'ultimo, considera l'allattamento e l'offerta del cibo della madre al figlio come una forma di "comunicazione": la vicinanza fisica, il contatto visivo ravvicinato, il modo stesso con cui la madre sostiene in braccio il bambino, i commenti e i proto-dialoghi che la madre fa mentre allatta sono le basi di una prima forma interazione (Winnicott, 1964, 1987).

"Il contenimento e la manipolazione del lattante sono importanti indici della qualità delle cure" (ibidem, p.51) poiché nel momento dell'allattamento la madre fornisce al bambino quello che Winnicott chiama *l'ambiente facilitante*, che si realizza quando la madre, fornendo contenimento e sicurezza, getta le basi per lo sviluppo del bambino.

⁶⁶ Le tabelle nutrizionali adottate nei nidi d'infanzia bolognesi, indicano il 6° mese di vita del bambino come il periodo di inizio dello svezzamento ed il compimento del primo anno di età come passaggio ad un'alimentazione in cui sono già presenti oramai tutti gli alimenti preparati per i bambini di 2, 3 anni (divezzi e semidivezzi).

Ciò che la madre comunica al bambino è un senso di sicurezza e affetto, tale da rendere la funzione nutritiva dell'allattamento molto più ampia fino a coincidere con il concetto complesso di *nurture*⁶⁷ presente nel vocabolario inglese, un vocabolo che racchiude non solo il significato di nutrimento fisico apportato dal latte materno, ma anche di nutrimento psicologico di affetto, di calore e di cura.

All'interno dell'indagine esplorativa è emerso che per alcuni padri intervistati, l'allattamento al seno definisce ineluttabilmente la relazione esclusiva che il bambino ha con la madre e di conseguenza quella con il padre di cui, la relazione, ne è il riflesso

*«La cerca sempre, quando arriva lei io poi proprio non esisto più» (D1,
1° intervista- settembre, padre)*

E' interessante notare come un commento simile sia stato fatto dalla madre sociale all'interno della famiglia omogenitoriale, lei stessa afferma

*«Eh io sono come il papà, se stiamo insieme noi due e poi quando arriva A.
[nome della madre biologica, ndr] io finisco in un angolo. I. si
aggrappa, la cerca, e cerca la titta. Con me, anche se sono una donna, non lo
fa» (I1, 1° intervista-settembre, madre sociale).*

La situazione cambia quando, a seguito dello svezzamento, il bambino comincia a mangiare seduto sul seggiolone e distante dai genitori. L'inserimento di nuovi alimenti modifica notevolmente il momento del pranzo e acquista nuove sfumature: (a) il padre può occuparsi del bambino, imboccarlo e quindi entrare e partecipare in una routine quotidiana, cosa che l'allattamento al seno difficilmente permette; (b) si crea una distanza fisica tra bambino e genitore il bambino non è più in braccio, ma è spesso seduto sul seggiolone; (c) la regolarità dell'orario nell'assunzione del pranzo si fa più evidente.

Un'ulteriore evoluzione nella vita del bambino di pochi mesi è il pasto al nido, poiché, similmente al contesto familiare, anche all'interno della vita del nido, il cibo ricopre un ruolo importante: infatti, tra le azioni quotidiane di cura delle educatrici quello del nutrimento del bambino è pensato, organizzato e adattato a seconda delle fasce di età. Ed è ancor più curato nella sezione piccoli-lattanti in cui ogni bambino segue la propria dieta legata ai tempi e alle modalità di svezzamento. Il momento del pasto al nido diviene, quindi, un nutrire diverso da quello familiare.

⁶⁷ Si veda spiegazione terminologica alla nota 14 a pagina 28.

All'interno delle mura domestiche, generalmente, il momento del pasto avviene in un rapporto uno a uno assieme ad un genitore, spesso il bambino ha orari diversi dai genitori e quindi mangia "solo". È un momento caratterizzato da un'intensa comunicazione e interazione tra l'adulto e il bambino: il genitore commenta e accompagna ogni boccone con suoni, parole o canzoni, vi è un profondo e frequente scambio di sguardi e un'attenzione congiunta sul cibo. Al nido, invece, il momento del pasto è un momento comunitario ed acquista una valenza maggiormente sociale e socializzante: il bambino è seguito da un'educatrice che spesso segue anche altri 3, 4 bambini. Questo implica la presenza di alcuni fattori che a casa sono meno influenti, come l'attesa e il rispetto dei turni (l'educatrice imbecca un bambino alla volta), l'imitazione (il bambino più grande che utilizza già il cucchiaino, viene imitato anche dagli altri), la presenza di una routine nell'offerta del cibo (ad esempio il primo piatto, il secondo se presente e il pane e la frutta che chiudono il pranzo) che si ripete tutti i giorni.

Quindi, considerando che quotidianamente il bambino vive due modalità differenti del mangiare in due diversi momenti della giornata (generalmente il pranzo al nido e la cena a casa), è possibile chiedersi se vi siano influenze reciproche. Alcune domande del questionario e delle interviste focalizzavano l'attenzione proprio su questo tema.

Per quanto riguarda i dati raccolti tramite il questionario, la maggioranza dei genitori (67,2%) afferma che "sempre/spesso" si cerca di mantenere, anche a casa, gli orari e le routine del nido, mentre l'11% afferma "quasi mai" o "mai". Non significativa la differenza tra madri e padri che affermano che a seguito dell'inserimento al nido è cambiata la modalità di assunzione del cibo a casa⁶⁸. I genitori che hanno positivamente dichiarato la presenza di un cambiamento nelle modalità di assunzione del cibo a casa, a seguito della frequenza al nido, scelgono, tra gli elementi che mutano maggiormente: (a) la capacità del bambino di mangiare da solo (senza essere imboccato), (b) la regolarità nei pasti e (c) all'assaggiare, da parte del bambino, pietanze poco conosciute.

⁶⁸ Questo risultato forse è influenzato dalla poca chiarezza di questa domanda (problema metodologico): infatti, questa domanda, è l'unica che su cui alcuni genitori hanno sollevato commenti e in particolare il dubbio che il cambiamento delle modalità di assunzione del cibo possa dipendere non esclusivamente alla frequenza al nido ma anche dalla variabile "crescita" del bambino.

Questi dati concordano con i dati risultati dalle interviste, che fotografano l'evoluzione del momento del pranzo nel corso di quasi 10 mesi (da settembre a giugno).

Quattro famiglie, su sei, affermano come la maggior regolarità nella scansione dei tempi legati al pasto influenzi anche la vita familiare nei giorni in cui il bambino non frequenta il nido: «*anche di sabato quando sono appena le 11:35 I. ha già fame*» (I2, 2° intervista-dicembre, madre). Queste regolarità e ritmicità sono descritte positivamente dai genitori, che nella seconda e terza intervista parlano di come la scansione giornaliera e l'organizzazione familiare ricalchi quella del nido. La ricaduta positiva, per le madri è una miglior organizzazione e gestione del tempo da dedicare al bambino, alla casa e anche alla coppia. Un altro elemento che emerge dalle interviste è l'interesse mostrato dal bambino ad assaggiare e provare nuovi cibi e nuovi sapori. Sono presenti numerosi commenti delle madri che affermano che lo svezzamento sia riuscito in realtà grazie al parallelo e complementare svezzamento avvenuto a casa e al nido. La capacità e la voglia di mangiare da solo rappresentano un ulteriore elemento descritto dai genitori: utilizzare il cucchiaino, passare dal biberon al bicchierino, assaggiare con le mani sono comportamenti che, secondo i genitori, i bambini imparano e acquisiscono al nido prima che a casa.

Vita quotidiana: addormentamento

La gestione, da parte del genitore, del momento dell'addormentamento e del sonno del proprio figlio può offrire spunti per descrivere lo stile educativo e relazionale del genitore, poiché esso rappresenta un momento quotidiano di cura ripetuta, in cui entrano in gioco da parte del genitore eventuali routine, il rispetto di alcune regole (come ad esempio l'orario in cui andare a dormire o riposarsi, dormire nel lettino o nel lettone), il contatto fisico, e da parte del bambino la richiesta di vicinanza, il mantenimento della routine (ad esempio una ninna nanna, un peluche). Il sonno è presente anche nella vita del nido in diversi momenti della giornata: al pomeriggio durante il "riposino" e al mattino soprattutto per i bambini più piccoli. L'importanza e la cura dedicati al momento dell'addormentamento al nido sono tali che al genitore si richiede pari attenzione, tempo e disponibilità - per inserire il bambino al sonno pomeridiano in modo graduale- similmente alla modalità adottata per l'inserimento del bambino al mattino.

Anche il momento dell'addormentamento, parallelamente all'assunzione del cibo, rivela differenze tra nido e famiglia. Considerando il questionario, le domande sulle modalità di addormentamento a casa offrono spunti interessanti di riflessione.

Sul piano statistico non vi sono concordanze significative tra genere, età del bambino, età del genitore e le risposte scelte dai genitori nel questionario. Vi è invece una connessione positiva (Q di Yule = 0,513) tra il genere del genitore e la modalità di addormentamento a casa, in particolare le madri affermano che per addormentare il bambino è sempre necessaria la loro presenza, mentre i padri affermano che il bambino/la bambina si addormenta da solo. Come le stesse madri confermano, si può ipotizzare, con un certo grado di certezza, che questa differenza significativa tra madri e padri nell'affermare che il bambino necessita, o meno, della vicinanza dell'adulto sia da attribuire all'allattamento, infatti alcune madri specificano nel questionario la loro scelta di allattare ancora. Le madri e i padri concordano invece sulla modalità post addormentamento affermando (42% dei genitori) che, terminata la fase di addormentamento, il bambino dorme poi nel suo lettino nella camera dei genitori.

E' interessante sottolineare la presenza di una percentuale di genitori (16,6%) che sceglie due modalità: il bambino dorme nel suo lettino nella camera dei genitori, ma spesso dorme anche nel lettone. Questo succede, a detta dei genitori, spesso durante la notte, quando il bambino si sveglia e i genitori hanno l'abitudine, non di riaddormentarlo nel lettino, ma di portarlo nel lettone con loro. Il medesimo dato è confermato dalle interviste, in cui quattro famiglie su sei⁶⁹ affermano similmente a questa madre, che

*«è come se la notte fosse divisa in due. Prima, proviamo, e l'addormentiamo nel suo lettino, ma poi finisce sempre con noi nel lettone quando si risveglia»
(13, 3° intervista-marzo, madre).*

Il sonno notturno del bambino influisce profondamente anche nelle relazioni all'interno della coppia come in quei casi in cui i padri dormono sul divano, oppure nel lettino del bambino. Nel gruppo ristretto dei nuclei familiari che hanno partecipato alle interviste, 3 famiglie su 6 hanno affermato, con parole diverse, come l'inserimento al nido abbia facilitato e "abituato" il bambino a dormire da solo nel suo lettino.

⁶⁹ Similmente ai dati del questionario, anche nelle interviste i bambini che trascorrono tutta la notte nel loro lettino in una camera diversa da quella dei genitori, sono i bambini che hanno fratelli e sorelle.

«Le dade hanno tutti questi bambini, non si può pensare che li addormentano uno per uno in braccio [...]. Mi dicono che V. dorme tranquillo nel suo lettino e si addormenta subito, a casa ci mettiamo delle ore» (C2, 2° intervista-dicembre, madre)

L'abitudine del bambino, acquisita al nido di dormire da solo nel suo lettino viene vissuta da molti genitori come una conquista non solo per l'autonomia del bambino, ma anche come una conquista di ritrovata intimità tra i genitori, che possono nuovamente condividere il letto e godere anche di un sonno più tranquillo e ristoratore.

«Ho sempre un po' paura di muovermi e di schiacciarlo, e poi è sempre attaccato a lei [la madre, ndr]» (A1, 1° intervista-settembre, padre).

E' interessante, segnalare come due madri (dei sei nuclei familiari) ammettano di provare due sentimenti contrastanti: da una parte il desiderio che il bambino dorma nel suo lettino e dall'altra la paura di perdere la vicinanza fisica del bambino soprattutto quando la fase di allattamento è terminata. Congiuntamente permane, per alcune madri, un sentimento di "forzato adattamento" del bambino alle modalità di sonno del nido, ovvero il bambino si abitua a dormire da solo poiché, non essendoci il rapporto uno a uno, le educatrici non possono addormentare in braccio e singolarmente ogni bambino. Secondo i dati del questionario, infatti, la differenza di modalità di addormentamento tra nido e casa è l'aspetto del comportamento del bambino che, dai racconti delle educatrici, è descritto come il più differente tra casa e nido. A conferma di ciò vi è una connessione significativa positiva tra la richiesta di informazioni alle educatrici e la specifica richiesta di informazioni sull'addormentamento ($Q=0,62$), e ciò dimostra come, i genitori siano fortemente interessati, più ancora che al cibo o al comportamento con i compagni, alle modalità di addormentamento adottate al nido e le conseguenti condotte dei bambini, e tra queste due aspetti emergono: i tempi brevi con cui il bambino al nido si addormenta, e il rispetto della "regolarità oraria" che a casa sembra mancare. Su questo tema, un'interessante ricerca americana condotta oramai vent'anni fa, proponeva un confronto tra genitori americani, giapponesi ed italiani nelle abitudini dell'addormentamento e del sonno (Wolf, Lozoff, Latz, & Paludetto, 1996).

Tra i risultati più evidenti, nelle famiglie delle tre diverse nazionalità, vi era la comune discrepanza tra ciò che il genitore affermava di ritenere giusto (*belief*, credenza) per l'addormentamento del bambino e ciò che poi nella realtà faceva.

La maggioranza di famiglie italiane (89,4%) non aveva specifiche routine per il momento del sonno, aspetto molto importante, invece nella vita del nido. Così come per i dati relativi all'assunzione del cibo, anche nel caso dell'addormentamento si ritrovano regolarità e presenza di routine come indici di differenza tra nido e famiglia.

Vita quotidiana: arrivati a casa cosa si fa?

Un altro elemento della vita quotidiana, indagato sia tramite il questionario che l'intervista, è la descrizione delle attività che vengono svolte normalmente quando il bambino rientra a casa con il genitore, dopo aver trascorso la giornata al nido.

Nella Fig. 7 sono rappresentate graficamente le distribuzioni delle attività che più frequentemente vengono svolte dal genitore assieme al bambino, suddivise tra madri e padri.

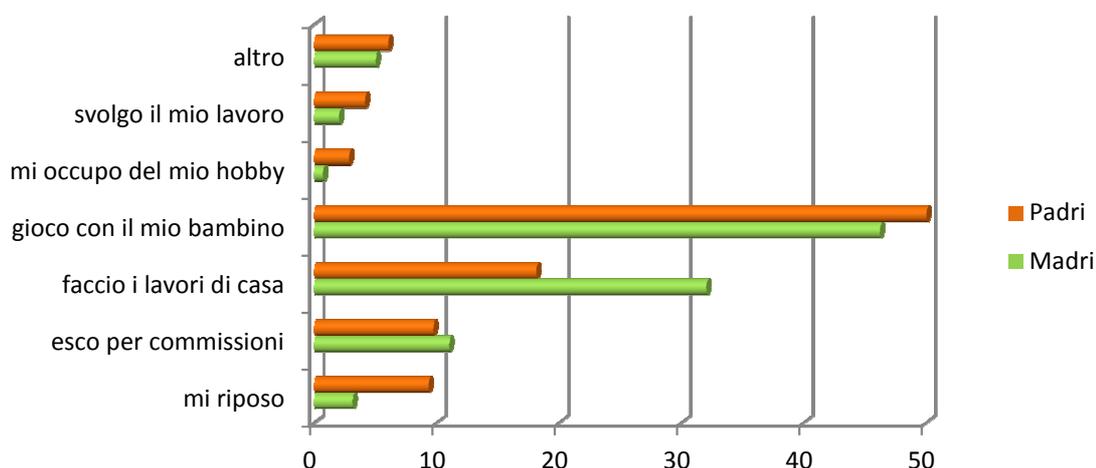


Figura 7. Distribuzione, in percentuali, delle risposte dei genitori sulle attività più frequentemente svolte al rientro a casa dopo una giornata al nido. Madri, n=568; Padri n=355. Era possibile scegliere fino ad un massimo di tre risposte.

I dati più omogenei, tra madri e padri, riguardano due risposte: quasi la metà dei genitori afferma di “giocare con il proprio bambino” una volta rientrati a casa o di uscire per commissioni (intorno al 10%). Nelle altre possibili attività, le risposte dei genitori si differenziano maggiormente: i padri si “riposano” il doppio⁷⁰ delle madri. Inoltre la metà dei padri, rispetto alla percentuale delle madri, afferma di svolgere lavori domestici (preparazione della cena, fare il bucato o le pulizie). I padri affermano maggiormente di svolgere il proprio lavoro in casa anche se riguarda un numero ridotto

⁷⁰ Vi è una concordanza significativa tra la variabile “uomo” a la risposta “mi riposo” alla domanda 16 (Q di Yule =0,55).

di genitori. Nel questionario era data la possibilità ai genitori di scrivere altre attività non comprese tra quelle elencate. I genitori che hanno selezionato questa opzione (5%) hanno scritto “vado al parco con il mio bambino” questa risposta che, dipende dal fatto che il questionario sia stato distribuito durante la bella stagione (giugno) è stata inserita, come percentuale, nella risposta “altro”, vedi Fig.7.

Su questo tema le interviste concordano con i dati del questionario ed evidenziano una differenza tra ciò che il bambino fa con la mamma e ciò che fa con il papà. Le madri descrivono il tempo passato con il bambino come caratterizzato da routine di cura: fare il bagnetto, preparare la cena. I padri più frequentemente giocano con il proprio bambino: con i giochi di movimento, sul tappeto in salotto o sul lettone in camera, i giochi con la palla, con gli animali domestici (se presenti in casa).

Le madri cantano per e con i figli, raccontano fiabe, giocano a nascondino e molto spesso spendono il loro tempo in coccole tenendo abbracciato e vicino il bambino.

E' interessante il ruolo dei fratelli e delle sorelle: in quelle famiglie in cui sono presenti, i bambini piccoli trascorrono meno tempo con i genitori e più con i fratelli adeguandosi spesso ai giochi che i fratelli stanno facendo. Nelle prime due interviste (settembre e dicembre) la televisione, i cartoni animati e i dispositivi tecnologici, come gli smartphone e i tablet, sono poco nominati e quando sono presenti nella vita del bambino, hanno la funzione di distrarlo o “tenerlo occupato” durante particolari routine come il pranzo o quando il genitore al mattino si deve preparare per uscire.

Già dalla terza intervista (marzo) e soprattutto nella quarta (giugno) aumentano, di frequenza e regolarità, gli episodi che i genitori reputano quotidiani in cui il bambino guarda la televisione e in particolare i cartoni animati: in cinque famiglie su sei i bambini richiedono la vicinanza del genitore durante la visione del cartone animato, commentando con vocalizzi e movimenti.

Separazione e Ricongiungimento

Come già affermato nel Capitolo 1 la separazione e il successivo ricongiungimento tra il bambino e le sue figure di riferimento rappresentano un tema essenziale per comprendere e osservare la relazione genitore-bambino. A tal fine, sono state inserite nel questionario alcune domande su questo tema (domande 19-31 del questionario, Appendice 1).

La Tabella 6, alla pagina successiva, riassume sinteticamente le risposte del questionario. Se consideriamo i dati relativi alla frequenza nell'accompagnare e ritirare il bambino descritti in Tabella 6 e nelle Figure 8 e 9 è possibile osservare come:

- (a) vi sia una frequenza maggiore, delle madri rispetto ai padri, nell'accompagnare i bambini al nido tutti i giorni della settimana. Misurando, infatti, con il valore Q di Yule ($Q = 0,72$) l'intensità e direzione della concordanza tra il genere del genitore (donna/uomo) e accompagnamento del bambino al nido tutti i giorni (si/no) ne risulta una connessione fortemente significativa tra la variabile "donna" e la frequenza con cui il genitore accompagna il bambino al nido tutti i giorni;
- (b) vi sia una frequenza maggiore, delle madri rispetto ai padri, di ritirare i bambini al nido tutti i giorni della settimana. Misurando con il valore Q di Yule l'intensità e direzione della concordanza tra il genere del genitore (donna/uomo) e il non ritirare mai il bambino al nido (si/no) risulta una relazione abbastanza forte ($Q = 0,56$) tra la variabile "uomo", e quindi padre, e la scelta della risposta "mai" tra le alternative alla domanda sulla frequenza del ritiro del bambino al nido.

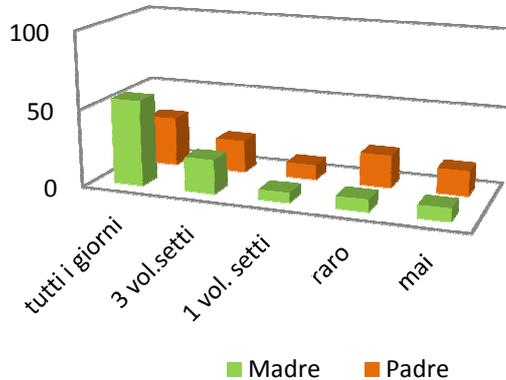


Figura 8. Distribuzioni, espresse in percentuali, delle risposte dei genitori sulla frequenza con cui le madri e i padri accompagnano il bambino al nido, n= 449.

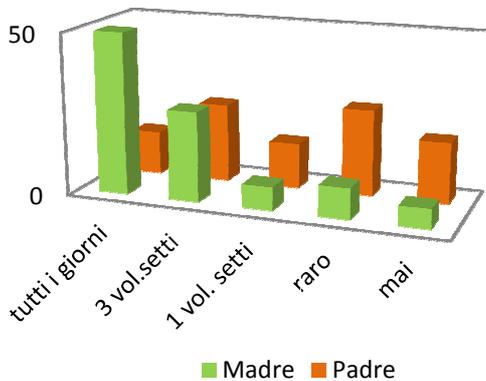


Figura 9. Distribuzioni, espresse in percentuali, delle risposte dei genitori sulla frequenza con cui le madri e i padri ritirano il bambino al nido, n=451.

		Separazione al mattino		Ricongiungiment o al nido	
		Madre	Padre	Madre	Padre
Frequenza	<i>n. soggetti popolazione</i>	264	185	265	186
	tutti i giorni	<u>55,3%</u>	<u>31,9%</u>	<u>49,8%</u>	13,44%
	3 volte alla settimana	21,9%	21,1%	27,5%	24,19%
	raramente	7,95%	21,1%	7,17%	<u>26,57%</u>
	Mai	8,33%	16,2%	6,03%	18,81%
Salutarsi/ Ritrovarsi è:	<i>n. soggetti popolazione</i>	244	157	249	186
	facile	<u>78,69%</u>	<u>87,9%</u>	<u>97,2%</u>	<u>97,35</u>
	difficile	14,75%	7%	0,8%	0,6%
	non so	6,56%	5,09%	2%	1,98%
Facile perché:	<i>n. totale risposte (multiple)</i>	499	358	531	325
	il bambino sorride	<u>30,26%</u>	<u>29,6%</u>	<u>36,5%</u>	<u>38,46%</u>
	il bambino collabora	17,23%	21,2%	28,8%	27,38%
	il bambino sorride alle educatrici	24,25%	25,9%	20,9%	17,53%
				il bambino cammina	
			il bambino interrompe i giochi/attività		
Difficile perché:	<i>n. totale risposte (multiple)</i>	74	15		
	il bambino piange	<u>35,13%</u>	<u>46,7%</u>		
	il bambino si aggrappa	27,03%	-		
	il bambino dà chiari segnali di non voler scendere (in braccio)	18,92%	33,3%		
Stato d'animo	<i>n. totale risposte (multiple)</i>	343	203	290	183
	ansia	2,91%	-	0,68%	-
	gioia	-	-	<u>56,2%</u>	<u>45,9%</u>
	serenità	<u>40,52%</u>	<u>43,8%</u>	22,1%	30,05%
	soddisfazione	10,20%	9,35%	-	-
	tranquillità	37,32%	42,9%	18,6%	24,04%
	tristezza	5,54%	3,95%	-	-
Percezione del tempo	<i>n. soggetti popolazione</i>	255	157	259	151
	veloce	21,57%	20,4%	13,1%	15,23%
	giusto	<u>52,16%</u>	<u>56%</u>	<u>59%</u>	<u>63,6%</u>
	dipende dalla giornata	25,49%	23,5%	26,2%	19,86%

Nota 1: nella tabella sono state inserite, nella 2° colonna (da sinistra) solo le risposte, tra quelle possibili e alternative proposte nel questionario, che hanno ottenuto le percentuali più alte.

Nota 2: per le domande in cui era prevista una sola risposta è indicato il numero di soggetti che hanno risposto (*n. soggetti popolazione*); per le domande in cui erano possibili più risposte è indicato il numero di risposte totali (*n. totale risposte multiple*).

Nota 3: lo "Stato d'animo" del genitore all'uscita dal nido (dopo il saluto e distacco dal proprio bambino) e all'entrata (prima di ritirare il bambino dal nido).

Tabella 6. Percentuali delle risposte relative alle domande 19-31 del questionario, suddivise per due variabili: genere del genitore e momento della giornata (separazione e ricongiungimento).

Questi dati indicano perciò che è la madre l'adulto che quotidianamente si occupa di portare e ritirare il bambino al nido ed è quindi la madre che vive più frequentemente queste transizioni giornaliere con il bambino. E' possibile che la minor frequenza con cui i padri accompagnano e soprattutto ritirano il bambino dal nido sia la conseguenza dell'alta percentuale di padri, rispetto alle madri, che hanno un lavoro a tempo pieno (vedi p.80). Se si considera come i genitori percepiscano il momento del saluto al mattino, risulta che quasi l'80% delle madri lo valutò come facile da gestire e i padri quasi il 90%. E' interessante come la percentuale (7%) dei padri, che reputa difficoltoso il saluto al nido, sia la metà della percentuale delle madri, percentuale che sfiora quasi il 15% (vedi Tab. 6). Entrando nel merito delle risposte date solo dalle madri, è possibile registrare una concordanza (Q di Yule = 0,42) tra la variabile "lingua madre" diversa dall'italiano e il dichiarare difficoltoso il momento del saluto al mattino al nido, ovvero le mamme non italiane (con lingua madre diversa dall'italiano) giudicano, con più frequenza, difficoltoso il momento del saluto al mattino. Una possibile ipotesi a spiegazione di questo dato è l'abitudine culturale di alcuni padri, non italiani, di lasciare alle madri il compito di cura dei bambini molto piccoli, le quali si vedono delegare anche il momento di distacco.

Non vi è invece, alcuna concordanza tra le variabili relative al bambino come l'età e il genere e la risposta "difficoltoso" o "facile" data dalle madri e dai padri. I dati delle interviste permettono di sondare maggiormente la "qualità" di questo saluto e di definire varie tipologie di reazione del genitore. Su sei famiglie, cinque valutano come positivo, facile e «fluidò» (C2- 2° intervista- dicembre, madre) il distacco alla mattina, mentre per una madre il vissuto non è tanto di difficoltà, ma, piuttosto di fatica psicologica del bambino che diventa di conseguenza difficoltà della madre a lasciare il nido e congiuntamente con il desiderio di poter rimanere il più a lungo possibile cercando di prolungare il saluto. Le famiglie si accorgono consapevolmente di costruire, con il passare del tempo, veri e propri rituali di saluto al mattino, che coinvolgono il bambino e le educatrici. Anzi, spesso, questi rituali⁷¹ sono generati dall'organizzazione

⁷¹ Bove e Cescato propongono un'analisi dei rituali di transizione che avvengono al nido (distacco e ricongiungimento) sottolineando come in questi passaggi sia possibile osservare: (a) le culture genitoriali nella "grammatica di interazione", (b) la presenza di indicatori che definiscono la coerenza o meno tra le azioni educative e i veri bisogni dei bambini e delle famiglie ed infine (c) la pedagogia e il modello educativo adottato nel nido (Bove & Cescato, 2013, p. 29).

spaziale stessa del nido e dalla modalità di accoglienza proposta dalle educatrici⁷²: l'arrivo in sezione del bambino, in braccio al genitore, il saluto all'educatrice, il saluto verso il bambino e il passaggio (vera e propria consegna di ruolo e di affidamento) dalle braccia del genitore alle braccia dell'educatrice che accoglie. Questa modalità appena descritta è narrata comunemente da tutte le sei famiglie e sottolinea tre aspetti importanti: (a) la modalità di saluto non è quindi scelta dal genitore ma è un dato di fatto, la presenza fisica di un cancellino (che limita e caratterizza lo spazio-soglia dell'accoglienza) e il fatto che molti bambini non camminino ancora comporta di seguire questa modalità di saluto; (b) il genitore può leggere ogni mattina, attraverso la reazione del bambino al passaggio dalle braccia del genitore a quelle dell'educatrice, la relazione stessa che il bambino ha con l'educatrice; (c) la modalità ritualizzata del saluto diviene più evidente tra la seconda intervista (dicembre 2014) e la terza (marzo 2015).

«Vedo che sta bene, quando arriviamo al cancellino allunga le braccia verso M. [nome di una delle educatrici] e le sorride, io gli faccio un gran saluto anche con la mano e vado [...]

So che lì sta bene e io vado via serena» (C2, 2° intervista- dicembre 2014, madre).

Il vissuto personale del genitore che alla mattina saluta e lascia il proprio figlio al nido colora la giornata del genitore soprattutto se il bambino è molto piccolo. Assieme a sentimenti di fiducia e di tranquillità, vi sono spesso sentimenti di ansia e sensi di colpa.

«Faccio fatica a lasciarlo, lo vorrei tanto vedere, vedere cosa fa lì con gli altri. Ci sono volte che si aggrappa forte. Le dade mi tranquillizzano sempre, però è ovvio che un bambino vuole stare con la sua mamma» (O2, 2° intervista-dicembre 2014, madre).

Anche tramite il questionario, ai genitori veniva chiesto di scegliere lo stato d'animo (erano ammesse non più di tre risposte) che li caratterizza, quando al mattino, escono dal nido dopo aver salutato il bambino. La Figura 10 raccoglie le risposte date dai genitori.

⁷² A proposito di questo tema è interessante notare la differenza e l'importanza che viene data al momento del saluto in altri paesi europei. Nella ricerca di Anna Pileri (2013) ad esempio, vi sono descrizioni e microanalisi di interazioni genitore e bambino che avvengono in diversi momenti della giornata tra cui il saluto al mattino. Dalle sue osservazioni, risulta evidente come nelle *crèches* francesi, il genitore gestisca il tempo e lo spazio per il saluto e il distacco del proprio bambino con tempi fortemente personali.

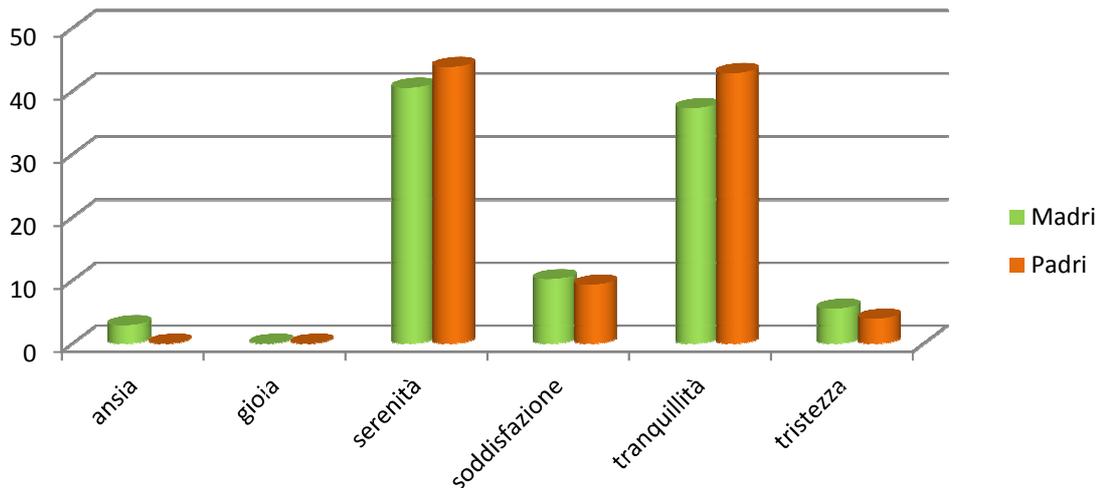


Figura 10. Distribuzioni, espresse in percentuali, delle risposte dei genitori sul proprio “Stato d’animo” più frequente al momento di uscire dal nido dopo aver saluto il bambino. Madri, n= 343; Padri, n= 203.

Dal grafico si può notare come nessun genitore abbia scelto la “gioia” come stato d’animo che caratterizza il distacco al momento del saluto del mattino. Vi sono differenze tra madri e padri: alcune, poche, madri (tra il 3-5%) sono in ansia e tristi al momento del saluto. I padri sono, percentualmente più tranquilli e sereni delle madri. La percezione che ogni genitore ha del momento del saluto al mattino è un elemento molto personale e individuale (anche all’interno delle coppie vi sono discordanze su questo), e può dipendere da alcuni fattori come (a) il temperamento del bambino, il carattere del genitore e la sua percezione della qualità del legame di attaccamento con il bambino; (b) le modalità relazionali e strutturali adottate dalle educatrici al momento dell’accoglienza al mattino; ed inoltre (c) influenze e rappresentazioni culturali del distacco e del saluto. Anche Brazelton (2003) si è occupato del momento del distacco quotidiano e in particolare della “classificazione” delle possibili tipologie di reazione del genitore al momento del distacco quotidiano. L’autore si sofferma su tre (che però non sono esaustive di tutte le tipologie):

- (a) il diniego, ovvero nella situazione in cui il genitore afferma che il distacco non è importante, poiché nella relazione e nella giornata nulla cambia;
- (b) la proiezione, cioè quando il genitore assegna all’educatrice il ruolo di persona competente ed esperta nella relazione, e al contempo il genitore si percepisce come incompetente nell’assolvere il proprio ruolo. In questo caso vi è un affidamento.

(c) l'indifferenza, quando il genitore percepisce la presenza e intensità dei propri sensi di colpa, di tristezza e di paura ma cerca di sminuirli o di coprirli.

Non solo la percezione della qualità del saluto è rilevante nel definire la relazione del genitore e del bambino, ma anche il tempo dedicato. Secondo i dati raccolti dal questionario, e confermati dalle interviste, più della metà dei genitori reputa “giusto” il tempo dedicato al momento del saluto, un 20% lo percepisce “troppo veloce” e un quarto dei genitori “dipendente dalla giornata” e quindi variabile.

L'altro momento della giornata in cui emozioni e legami entrano in gioco è quello del ricongiungimento, del ritrovarsi al nido per il genitore che va a ritirare il bambino (quasi sempre la madre, come è già stato descritto nei paragrafi precedenti) o a casa per il genitore che rientra dal lavoro (quasi sempre il padre). Oltre il 97% dei genitori (vi è quasi una totale concordanza tra le madri e i padri) affermano che il momento del ricongiungimento è “semplice” da gestire e la percentuale di coloro che lo reputa “difficile” è inferiore dell'1% (vedi Tab.5). Lo stato d'animo più frequente, nei genitori, è la gioia (vedi Fig. 11).

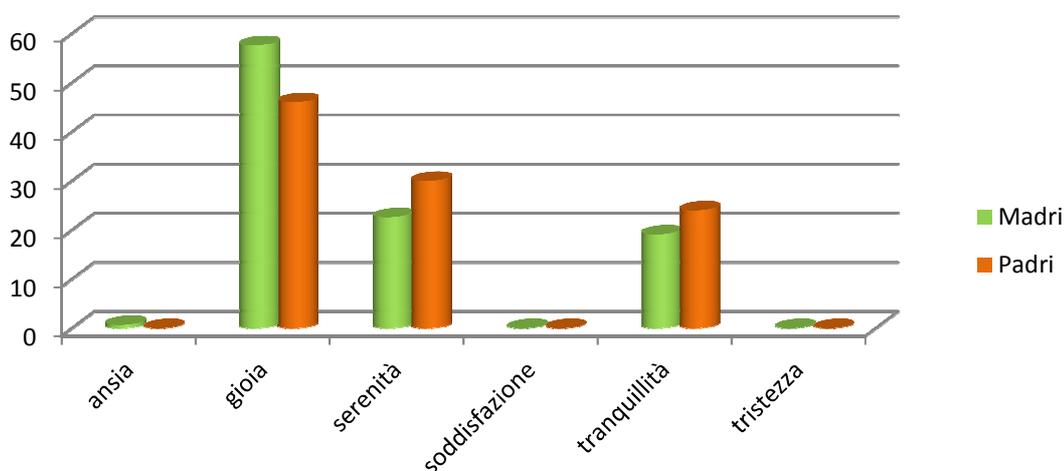


Figura 11. Distribuzioni, espresse in percentuali, delle risposte dei genitori sul proprio “Stato d'animo” più frequente al momento del ricongiungimento al nido. Madri, n= 283; Padri, n= 183.

Se si confrontano gli stati d'animo dei genitori durante il saluto al mattino e al momento del ricongiungimento si può notare come le percentuali di “tranquillità” e di “serenità” calino significativamente lasciando il posto alla gioia, anche l'ansia che si ritrova al momento del saluto la mattina, scompare nel momento del ricongiungimento.

Gli spunti di riflessione più interessanti derivano tuttavia dalle interviste, poiché nei racconti, i genitori descrivono come le reazioni dei bambini siano davvero molteplici.

Tra le più frequenti vi è il bambino che appena vede la mamma sorride e le va incontro, altri che piangono e si muovono verso di lei allungando le braccia, altri bambini continuano il gioco che stanno facendo e il genitore, spesso assieme all'educatrice deve intervenire avvicinandosi al bambino per accompagnare l'uscita dal nido.

Una lettura originale del momento del ricongiungimento è offerta nel testo di Mantovani e Calidoni (2008) in cui si afferma che anche il momento della riconsegna è un momento denso di emozioni e che il bambino “ha bisogno di essere ri-accolto dalla madre” o dal genitore (p.26). Così come viene curato e pensato il momento del saluto e distacco che avviene al mattino (accoglienza casa verso il nido) è necessario non sottovalutare e invece dedicare attenzione anche al momento del ricongiungimento del pomeriggio (accoglienza nido verso casa).

Per quanto i dati raccolti attraverso le interviste, i genitori hanno descritto le modalità di ricongiungimento in tutte e 4 le interviste (dalla prima alla quarta) ed è possibile notare come, nonostante l'acquisita capacità motoria, il bambino mantenga il suo “stile” e la sua “condotta” di saluto quando il genitore arriva al nido.

«Oh! quando mi vede dalla porta continua ad allungare le braccia verso di me, mi sorride, allora io entro in sezione e lo vado a prendere, ormai è diventato un gioco» (M3, 3° intervista-marzo, padre).

Vi sono inoltre genitori che segnalano, talvolta, fatica e “stress” da parte del bambino al momento di ritrovarsi al nido, e di conseguenza la propria fatica di gestire questo momento, che alle volte non si esaurisce al nido, ma prosegue una volta arrivati a casa attraverso pianti, opposizioni e rifiuti. Queste situazioni permangono nei mesi⁷³.

Per comprendere il motivo di questi ricongiungimenti faticosi, Brazelton utilizza la “familiarità” come criterio con cui il bambino discrimina le persone e la usa reazione. L'autore afferma che il bambino, durante la giornata, accumula tanta tensione che scarica all'arrivo del genitore con calci, pianti e opposizioni. Secondo l'autore una persona non familiare, come le educatrici, difficilmente possono diventare “vittima di tali sfoghi appassionati” (2003, p. 204).

⁷³ Il dato solleva un dubbio interessante e una questione da approfondire. I momenti di transizione quotidiana possono rivelare la qualità degli attaccamenti tra genitore e bambino, nei casi sopra descritti la frequenza al nido e i frequenti momenti di separazione influiscono e “mutano” un attaccamento sicuro in uno ansioso resistente/ambivalente, oppure questi momenti di difficoltà quotidiana al nido fanno emergere una qualità di attaccamento che sarebbe comunque la medesima anche senza la frequenza al nido?

Nonostante i diversi comportamenti dei bambini, è possibile tuttavia identificare due elementi caratterizzanti il ricongiungimento:

- la ripetitività di queste modalità peculiari di ogni bambino, a tal punto da poter essere definite come “pattern” di condotta che quotidianamente si ripetono con quel genitore. I genitori affermano *«di solito al pomeriggio succede così [...] tutti giorni quando arrivo e mi vede....[...] io lo chiamo e tutte le volte sorride, interrompe i giochi e si agita verso di me»*
- una maggior richiesta, da parte dei bambini, di contatto fisico dopo il ricongiungimento al termine della giornata. Tutti i genitori intervistati concordano come il bambino e la bambina richiedano al genitore la vicinanza attraverso un abbraccio prolungato, carezze, baci, visi tenuti stretti e vicini, mano tenute strette. Questa richiesta di vicinanza non si esaurisce nei minuti che seguono il ritrovarsi al nido, ma proseguono anche a casa: i bambini richiedono di stare in braccio, e di *«non perder di vista»* la mamma o il papà. Questo dato è confermato dalle risposte dei genitori⁷⁴ nel questionario, in cui si chiedeva al genitore di indicare la frequenza con cui il bambino richiede la vicinanza del genitore, una volta tornati a casa dal nido: circa il 63% delle madri e dei padri afferma che ritornati a casa il bambino manifesta “spesso” questo desiderio di mantenere la vicinanza, il 23% dichiara “sempre” e il 13% “qualche volta”. Non vi sono concordanze significative tra le risposte dei genitori e le caratteristiche del bambino come età e genere e ore di frequenza al nido. Vi è, invece, un’interessante e significativa (Q di Yule= 0,59) concordanza tra la scelta della risposta del genitore e la lingua madre: sono, infatti, le madri con lingua madre diversa dall’italiano che dichiarano che il bambino “sempre” richiede la vicinanza del genitore una volta ritornati a casa. Questo dato che non è emerso nelle interviste sarà importante approfondire in futuro.

Il bambino con la mamma, il bambino con il papà

Il tema della separazione e ricongiungimento trascende le transizioni e i momenti di passaggio quotidiano che caratterizzano la vita del nido. Nelle interviste i genitori, durante la prima intervista (settembre 2014) narrano di episodi in cui il bambino si è

⁷⁴ Le percentuali delle risposte rispettivamente delle madri e dei padri sono molto simili, con solo 2 punti percentuali di differenza. Quindi il dato è piuttosto omogeneo tra i genitori.

separato dalla madre per brevi periodi, ad esempio per far la spesa o veloci commissioni, prima dell'inserimento al nido. I padri e la madre sociale narrano comunemente la difficoltà del bambino a separarsi dalla madre e di conseguentemente la difficoltà e fatica di restare con l'altro genitore. In questi racconti, il pianto si risolve in breve tempo con coccole e contatto fisico, ma appena la madre ritorna, il bambino, anche se tranquillo, inequivocabilmente richiede nuovamente la vicinanza della madre allungando le braccia verso di lei. Dai vari episodi di vita quotidiana narrati, soprattutto dai papà, e confermati dalle madri, emerge quello che può essere definito il "primato materno", che è presente in tutte le sei famiglie intervistate e si realizza in una ricerca costante, da parte del bambino, della madre, del contatto con lei e dallo «*sguardo speciale*» (D1, 1° intervista- settembre, padre) che i bambini rivolgono alla mamma quando la guardano.

La preferenza che i bambini sembrano aver verso la madre, viene giustificata dai genitori stessi, nelle interviste, dalla presenza di due elementi: (a) l'allattamento al seno (come si è visto nel paragrafo a p.92) e (b) dal tempo e cure che le madri maggiormente dedicano al bambino nel corso della giornata. Vi è come una "sovraesposizione" della presenza materna nella vita del bambino piccolo:

«Ci sono sempre al suo fianco da quando è nato, è come se io ci fossi sempre, ma è scontato che io ci sia siamo sempre stati insieme» (O1, 1° intervista- settembre, madre)

In questa fase d'età, la madre può essere inequivocabilmente definita come la figura di attaccamento primaria, per questi 6 nuclei familiari, poiché soddisfa le tre condizioni che, secondo Bowlby, giocano un ruolo essenziale affinché il bambino collochi gerarchicamente le varie figure di attaccamento e non: la quantità di tempo, la qualità delle cure ricevute da ciascun caregiver, l'investimento emotivo sul bambino da parte dell'adulto e il livello di stimolazione sociale offerta al bambino, come descritto in Cassibba (2003, p. 47-48).

La seconda intervista, realizzata alla fine del mese di dicembre, segna, in 5 famiglie su 6 un sostanziale mutamento nella relazione del genitore con il proprio figlio: dai racconti dei genitori risulta che il bambino, anche nei momenti di pianto e di ricerca di consolazione, si affidasse indifferentemente ad entrambi i genitori. L'esclusività e, quello che abbiamo definito come "primato materno" sembrano diminuire di intensità e di frequenza, lasciando spazio a due nuovi tipi di relazioni: quella che il bambino ha

con la madre e quella che ha con il padre. Diventano più marcate le differenze tra le attività e giochi (come descritto nel paragrafo a p.98) che il bambino fa con la madre o con il padre. Si è cercato di analizzare maggiormente questo mutamento avvenuto tra settembre e dicembre e che ha coinvolto cinque famiglie su sei. Se si analizzano alcuni elementi o fattori che potevano essere incidenti, il fattore “crescita” poteva sicuramente influire, eppure controllando l’età dei bambini, risultava che i bambini non avevano tutti la stessa età: vi era ad esempio un bambino che a settembre aveva 5 mesi e un altro bambino quasi 10, eppure il cambiamento è stato registrato in entrambe le famiglie.

Un altro fattore preso in esame era l’arrivo, nella vita familiare di altri adulti come nonni, parenti o baby-sitter, ma anche in questo caso non vi è stato nessun riscontro positivo, poiché le 6 famiglie non registravano rapporti continuativi e quotidiani con altri adulti a cui il bambino veniva affidato. Anche la variabile “allattamento” non ha discriminato il dato, in quanto la maggioranza delle madri, 5 su 6, ha continuato ad allattare oltre il mese di dicembre.

La seconda intervista è stata condotta alla fine di dicembre, quando i bambini, oramai da un mese e mezzo, frequentavano il nido tutta la giornata. E’ possibile ipotizzare, che la ridotta quantità di tempo che il bambino ha trascorso con la madre congiuntamente a nuove forme di relazioni, meno esclusive, con le educatrici abbia influenzato questo passaggio.

E’ necessario chiarire innanzitutto, come la variabile “quantità di tempo” (che il bambino trascorre con la madre durante la giornata), non esaurisca e risolva il tema in questione, poiché, vi sono varie ricerche che hanno indagato la relazione tra la quantità di tempo e la scelta del bambino della figura primaria di riferimento anche in contesti culturali non occidentali. Si veda per esempio la ricerca, oramai classica, di Spiro (1954) che ha indagato la formazione del legame di attaccamento e la scelta della figura di attaccamento primaria dei bambini nei kibbutz. La ricerca sottolinea come, nonostante la ridotta quantità di tempo che i bambini trascorrono con le madri, rispetto al tempo passato con le *metapelet*, la madre rimane la figura primaria. L’autore afferma però che la preferenza del bambino è rivolta a quell’adulto, la madre appunto, che dimostra un maggior coinvolgimento emotivo che trascende le cure fisiche e il soddisfacimento dei bisogni primari (cibo, riposo e cambio). Se, come già affermato anche dagli studi di Mary Ainsworth, la sensibilità materna è l’elemento discriminante per la formazione del legame di attaccamento madre-bambino, allora si può forse ipotizzare che la presenza di adulti, come le educatrici, che oltre a trascorrere molto tempo con i bambini, adottano

modalità di cura sensibili e disponibili, molto simili al maternage, possa influenzare, nel bambino, la formazione di vari e diversi tipi di legami affettivi importanti. Quindi si può affermare che il legame primario con la madre permane, ma parallelamente prendono forma nuovi legami tra cui quello con il padre.

Nelle narrazioni dei genitori, sono tuttavia molto rari gli episodi di interazione triadica⁷⁵ tra genitori e bambino, i quali compaiono solo nella terza e quarta intervista.

Come già affermato, questa relazione esclusiva tra madre e bambino caratterizza il legame materno del bambino nei mesi che precedono l'inserimento al nido e poi vede una graduale diminuzione di intensità tra la seconda e la terza intervista (dicembre-marzo), e successivamente riacquistare intensità all'ultima intervista (la quarta, mese di giugno), in cui le famiglie (4 su 6) concordano su «*un ritorno di mammite acuta*» (O4, 4° intervista-giugno, madre). L'evoluzione della qualità dei rapporti che il bambino tesse con gli adulti permette di ipotizzare l'evoluzione continua e mai del tutto completa del legame di attaccamento del bambino ai genitori. La relazione tra bambino e madre e bambino e padre non è un "prodotto" finito che si crea alla nascita e acquista forma definitiva nei primi mesi o primi anni di vita, ma si modifica, evolve, e procede in varie direzioni e si integra con le altre relazioni significative e, non, vissute dal bambino.

Anche il questionario, in maniera indiretta, indagava la relazione tra bambino e genitore, in particolare, ai genitori era chiesto di esprimere il proprio accordo e disaccordo su un eventuale cambiamento nella relazione con il bambino (domande 32-36, in Appendice 1). E' necessario premettere che non era intenzione della ricerca trovare una dipendenza diretta tra la frequenza al nido e i cambiamenti nella relazione tra il genitore e il bambino, poiché i cambiamenti, spesso sono: (a) il risultato e la combinazione di numerose variabili (tra cui la crescita, eventi che influiscono sulla vita familiare, la percezione individuale di ogni genitore) e (b) molto complessi da studiare e soprattutto articolati. Lo scopo di queste domande era di esplorare se e quanto i genitori concordavano su alcune affermazioni. Le Figure 12 e 13, nella pagina successiva, rappresentano graficamente le risposte dei genitori.

⁷⁵ Lo studio, oramai classico, delle interazioni triadiche si basa sulla creazione di uno strumento, il Losanna Triadic Play per osservare la nascita, le caratteristiche e l'evoluzione delle interazioni presenti nelle relazioni madre, padre e bambino. Il testo propone, attraverso una prospettiva psicodinamica e sistemica, i meccanismi che regolano le relazioni tra i genitori e il bambino.

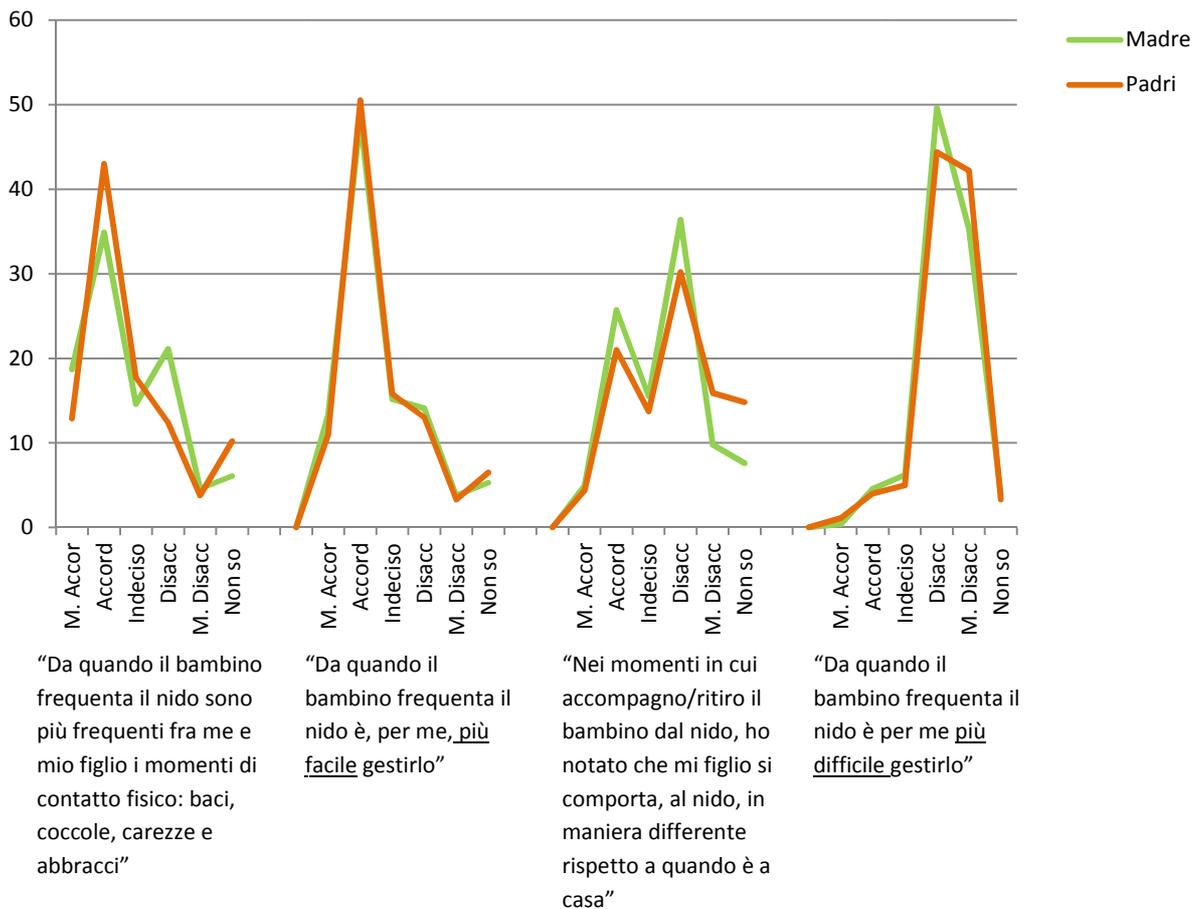


Figura 12. Distribuzione, in percentuale, dei livelli di accordo e disaccordo espressi dai genitori nelle domande 32-35 del questionario. Madri, n= 261; Padri, n=183.

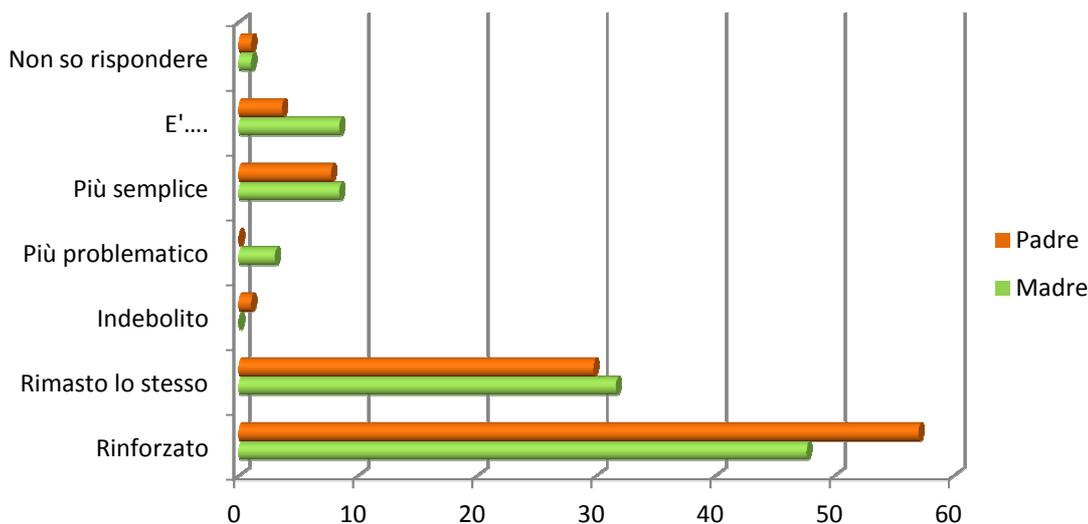


Figura 13. Distribuzione, in percentuale, delle risposte suddivise per madre e padre alla richiesta di definire il rapporto con il figlio considerando gli ultimi tre mesi. Madri, n= 298; Padri, n=195.

I bambini al nido: altri bambini, altri adulti

Nel corso delle interviste alcuni genitori hanno sollevato, in maniera indiretta (cioè rispondendo ad altre domande) il tema della relazione tra il proprio bambino e i compagni all'interno del nido. Si è riflettuto, e poi deciso, di considerare questo tema come una “categoria indigena” (Kaufmann, 2009) e di conseguenza, cercare, in tutte le trascrizioni delle interviste, le opinioni e le parole dei genitori in merito a questo nuovo nucleo tematico.

E' interessante notare, all'interno dei discorsi dei genitori, come loro stessi non notino o osservino particolari preferenze del bambino verso una delle tre educatrici di riferimento della sezione⁷⁶, ma piuttosto preferenze precise e costanti tra il gruppo dei compagni.

La presenza dei compagni si avverte soprattutto nella terza e quarta intervista in cui i genitori affermano che:

- il bambino, anche molto piccolo, impara al nido a giocare sia da solo che in compagnia grazie alla presenza dei compagni, in quanto iniziano le prime esperienze di gioco parallelo e collaborativo. Di riflesso, il bambino inizia a fare, anche a casa, giochi senza la costante e necessaria presenza dell'adulto (valido per 4 famiglie su 6), anzi già dal 13-15 mese il bambino inizia un gioco e chiama il genitore per farlo assieme;
- la presenza, al nido, di altri bambini, che hanno approssimativamente la stessa età del proprio figlio permette un confronto positivo, nel caso in cui il genitore abbia un solo figlio. Tre mamme affermano l'utilità di osservare l'interazione fra il proprio bambino e i compagni poiché esso rivela, nel bambino, competenze e modalità che il genitore non nota all'interno delle mura domestiche;
- la presenza dei compagni, indirettamente porta alla presenza di altri genitori e quindi di altri adulti, oltre le educatrici, con cui confrontarsi, parlare e sostenersi. Adulti che vivono in quel determinato tempo e spazio problemi e situazioni molto simili;

⁷⁶ Un esempio: i genitori, nel descrivere il momento del distacco alla mattina, affermano che il bambino “passa senza problemi?” dalle braccia del genitore a quelle delle educatrici indifferentemente dalle educatrice presente (delle tre educatrici di sezione).

- la rassicurazione che i genitori dichiarano all'intervistatrice (e forse anche a se stessi) risiede proprio nella convinzione che il bambino al nido stia bene per la presenza degli altri bambini con cui giocare mentre, a casa, sarebbe solo. In merito a questo punto, nessuna famiglia, delle sei intervistate, menziona le educatrici o il rapporto che i bambini hanno con loro come possibile fonte di sicurezza e rassicurazione per il genitore nel portare il bambino al nido.

Questo tema, non previsto nella metodologia di ricerca, si è rilevato interessante e necessita sicuramente di un approfondimento futuro.

3.5 Dal quadro emerge un profilo: il genitore oggi

La vita di una persona cambia indubbiamente con la nascita di un bambino, soprattutto se è il primo figlio, poiché assume funzioni, ruoli e caratteristiche genitoriali.

Dalle interviste, per esempio, emerge che per 5 famiglie su 6 la vita dei genitori si è modificata, negli orari e soprattutto nella riduzione del tempo libero, e spesso la giornata è scandita dalle esigenze del bambino, soprattutto se è molto piccolo, rispetto alle esigenze adulte. Oltre ad una riorganizzazione giornaliera vi è anche nei genitori un mutamento interno, nella percezione di sé come individui.

Le domande del questionario invitavano i genitori a scegliere, tra le varie alternative, possibili “immagini di sé” mutate, o meno, dopo la nascita del bambino e quale percezione ogni genitore ha di sé come persona divenuta genitore. Per quanto riguarda l’immagine di sé, vi è una forte concordanza tra le risposte dei padri e quelle dei padri: più della metà dei genitori (65%) afferma che “si l’immagine che ho di me stesso/a è cambiata e ho dovuto ripensare i miei valori e priorità”. Meno dell’1% dei genitori ha affermato che la vita è cambiata e in particolare è peggiorata, aggiungendo di sentirsi stanco/a. Il 15% delle madri e dei padri afferma che l’immagine di sé è cambiata e alle volte “sente di non essere sempre adeguato/a”. Infine il 18% circa dei genitori afferma che l’immagine di sé non è cambiata poiché “sapeva già cosa aspettarsi”. E’ da segnalare la concordanza significativa⁷⁷ (Q di Yule = 0,69) tra questa risposta e il numero di fratelli presenti in famiglia: i genitori che hanno più figli tendenzialmente affermano che l’immagine di sé non è cambiata poiché hanno già vissuto questa esperienza.

La Figura 14 rappresenta graficamente la distribuzione delle percezioni che i genitori hanno di sé come persona dopo la nascita del bambino.

Le possibili risposte vertevano su un polo di percezioni negative come il sentirsi fragile, spaventato, preoccupato e ansioso e su un polo di percezioni di sé positive come il percepirsi soddisfatto, proiettato verso il futuro, sereno e sicuro di sé.

Dalla Figura 14 si può notare come la maggioranza di genitori si collochi nel quadro della percezione positiva dell’immagine di sé affermando di sentirsi soddisfatto e proiettato verso il futuro; sentimenti analoghi sono confermati anche all’interno delle

⁷⁷ Il coefficiente di concordanza è stato calcolato tra il numero di genitori che hanno risposto “no, sapevo già cosa aspettarmi” (domanda 37 del questionario) e il numero di genitori che hanno affermato “si” alla domanda se il bambino ha fratelli e sorelle.

interviste. Tra i genitori invece, le cui risposte li collocano nel profilo di percezione di sé meno positiva, la preoccupazione è il sentimento percepito come più forte.

In un'ottica sistemica, si può affermare che sono presenti alcune condizioni del macrosistema (sociale e politico in cui la famiglia vive) da influenzare il microsistema familiare. I genitori che hanno scritto liberamente, nel questionario, elencano alcune condizioni negative che influenzano l'immagine che hanno di sé: la situazione di crisi economiche, la mancanza di etica, vivere in un mondo caratterizzato dalla violenza, la paura delle condizioni del mondo futuro in cui i bambini vivranno.

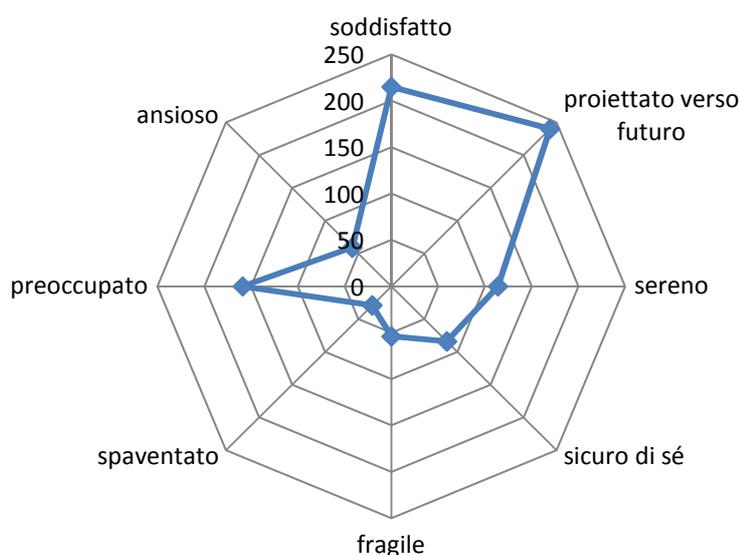


Figura 14. Rappresentazione grafica della distribuzione delle risposte dei genitori alla domanda sulla percezione dell'“immagine di sé” a seguito della nascita del bambino.

Nelle interviste emerge, congiuntamente alla preoccupazione dei genitori di “proteggere” il bambino da un mondo che spaventa i genitori perché percepito come poco accogliente e sfavorevole, vi è anche una preoccupazione più intima e forse più profonda, quella di non essere all'altezza del proprio ruolo genitoriale, soprattutto per i genitori che hanno un figlio unico, e la paura di «ripetere gli errori dei miei genitori» (M3, 3° intervista-marzo, padre). Questo richiamo alla relazione con i propri genitori emerge, nelle narrazioni, soprattutto quando i genitori vivono situazioni di disagio o di conflitto con il proprio bambino, ad esempio, nelle situazioni quotidiane in cui il genitore cerca di attuare le modalità più efficaci per far rispettare alcune regole ma spesso non sa come comportarsi:

«non so mai se lo devo prendere con la dolcezza e girarci intorno o invece con le maniere forti: non è mai uguale» (D3, 3° intervista-marzo, padre).

In queste situazioni di difficoltà, il genitore può vivere uno spaesamento e un'indecisione su come comportarsi. Può decidere, ad esempio, di seguire e ripetere il modello dei propri genitori *«mia madre con me ha sempre fatto così e anche con mia sorella» (C2, 2° intervista- dicembre, madre)*, anche se, alle volte, non lo approva poiché, vivendolo in prima persona, ne ha percepiti i limiti e le debolezze, allo stesso tempo, tuttavia, quello rappresenta il modello di relazione più conosciuto dal genitore e di cui ha quindi maggior familiarità e fiducia. In altri casi il genitore riflette e prova a creare e coerentemente seguire un modello alternativo di genitorialità e di relazione, che essendo nuovo e meno conosciuto è di conseguenza più incerto. La paura di ripetere, anche inconsapevolmente, un tipo di relazione di attaccamento con il proprio figlio e uno stile educativo seguendo il modello dei propri genitori⁷⁸, apre l'ampio capitolo degli studi e delle ricerche sulla trasmissione intergenerazionale del legame di attaccamento e degli stili educativi parentali. L'*Adult Attachment Interview* (Main, 1990) è forse lo strumento più conosciuto con cui si studia e si riflette, da anni, su come i modelli operativi interni formati nella prima infanzia si ripresentino in età adulta. Senza entrare nel merito del funzionamento di questo strumento di indagine e d'analisi, è utile sottolineare che quotidianamente il genitore costruisce il legame con il proprio figlio avendo come modello di riferimento la relazione costruita e vissuta con i propri genitori, relazione che è, per la maggioranza dei casi, tutt'ora in atto.

Nonostante i dati mostrino come i nonni non siano quotidianamente presenti nella vita familiare, tutte le 6 famiglie intervistate dichiarano di ricorrere ai propri genitori (quindi i nonni del bambino), anche se distanti, per ricevere conforto, chiarimenti e suggerimenti: essi rimangono i riferimenti primari dei genitori nell'educare e crescere il proprio bambino.

«La prima volta che ha avuto la febbre ci siamo spaventati, ho chiamato subito mia mamma e poi la pediatra, per fortuna non era niente di grave» (C1, 1° intervista-settembre, madre)

⁷⁸ Tra i temi indagati nella ricerca sull'opinione dei genitori sulla propria efficacia educativa e i bisogni delle famiglie, vi è il giudizio di comparazione tra i genitori di oggi e quelli del passato su alcuni aspetti come maggior/minor competenza, ansia genitoriale e diverso comportamento dei bambini (minor/maggior ubbidienza e solitudine). Per approfondimenti si veda Gigli, 2010.

«Mia madre non abita qui con noi, però ci sentiamo tutti i giorni e le racconto come va» (I1, 1° intervista-settembre, madre).

«Abbiamo cominciato a dargli cibi diversi verso il settimo mese, ma io non sono convinta, per me è presto, però i miei hanno fatto così anche con me e i miei fratelli» (O2, 2° intervista dicembre, madre).

Questo dato si discosta da quello risultante in Gigli (2010) in cui solo il 10% dei genitori si rivolge prevalentemente ai propri genitori in caso di dubbi, difficoltà e preoccupazioni. E' interessante questa diversità di dato che si riferisce comunque alla popolazione dello stesso territorio, Bologna, in anni non troppo distanti. Si può ipotizzare che la diversità del dato sia in parte dovuta alla differente metodologia di ricerca adottata e alla diversa età dei bambini coinvolti. La ricerca di Gigli comprendeva genitori di bambini della fascia di età 0-6 a differenza della presente ricerca che si occupa di una fascia di età compresa tra i 5-17 mesi di vita del bambino. Quindi è prevedibile ipotizzare che la maggior presenza (riferito al dato della presente indagine) dei nonni nella vita della famiglia sia da riferire al momento in cui la persona-genitore inizia la propria esperienza genitoriale. In futuro, sarà utile indagare con più precisione il ruolo educativo dei nonni sull'identità dei genitori.

3.6 Consonanze e dissonanze fra adulti

Vi sono in letteratura, studi e ricerche sulle differenti modalità educative e relazionali tra madre e padre, le quali sono frequentemente dipendenti dai sistemi di credenza sulla genitorialità (*parenting belief systems*) che comprendono idee che i genitori hanno sul divenire genitori (Bornstein, 2002; Geinger, Vandebroek, & Roets, 2014), sull'efficacia del loro ruolo e quella del partner (Gigli, 2010) spesso legata a differenze di genere (Crivellaro, 2013).

Nell'indagine esplorativa, tre nuclei familiari su sei hanno partecipato all'intervista con la presenza di madre, padre e bambino. Le sessioni non sono state video riprese, tuttavia è possibile, attraverso le osservazioni scritte con carta e matita al termine dell'intervista congiuntamente alle trascrizioni dei dialoghi, proporre alcuni temi che riguardano differenze ed analogie tra madri e padri. Invitati i genitori a riflettere, in linea generale, sulla cura del bambino, essi erano comunemente concordi nell'affermare la presenza e l'importanza di una gestione paritaria e condivisa tra madre e padre dei compiti di cura del bambino e del tentativo di essere coerenti reciprocamente nel relazionarsi al bambino, nel tentativo di adottare "un'attitudine genitoriale liberale" (Vanobbergen, Vandebroek, Roose, & Bouverne-Die Bie, 2006), non impositiva né autoritaria. Il dato conferma, in maniera parallela, quello registrato nella ricerca di Gigli (2010) in cui la stragrande maggioranza dei genitori ha risposto negativamente alla domanda se la cura dei figli ci siano compiti di cui si debbano occupare solo i padri o solo le madri.

I soggetti interpellati sembrano aver superato l'idea di una rigida divisione per generi delle mansioni di cura. [...]

Si può ipotizzare che il passaggio ad una reale condivisione sia ancora in divenire, tutt'altro che compiuto" (ibidem, p.13).

La famiglia diventa, almeno nelle intenzioni, il luogo di eccellenza per la condivisione e la negoziazione⁷⁹ (Vanobbergen, Vandebroek, Roose, & Bouverne-Die Bie, 2006, p. 425) tra genitori e tra genitori e bambino.

⁷⁹ Vanobbergen e colleghi (2006, p. 425) affermano che i genitori degli anni 2000 "rappresentano una generazione di negoziatori con i loro bambini". Secondo gli autori, questa attitudine educativa dei genitori è il risultato del progressivo abbandono del modello di interazione normativo a favore di quello empatico, che assegna un ruolo essenziale alle emozioni e all'individualità di ogni membri della famiglia. Di conseguenza, la convivenza in famiglia si realizza grazie alla negoziazione continua.

Ecco alcuni esempi: la madre e il padre decidono insieme quando iniziare lo svezzamento, affermano di essere intercambiabili durante le routine, si impegnano similmente (in termini di tempo e di efficacia) a far rispettare alcune regole e indicare al bambino ciò che si può fare e cosa no. Eppure se si entra nei dettagli delle conversazioni e si approfondisce, assieme ai genitori, la reale quotidianità emergono elementi che rendono più complesso e articolato questo quadro. Tra più evidenti vi sono le influenze di genere. Nessuno dei tre padri presenti alle interviste ha dichiarato di aver usufruito dei congedi parentali previsti dalla legge italiana⁸⁰ poiché, essendo la madre già in congedo obbligatorio per maternità, non reputa necessario usufruirne. Parallelamente le madri dichiarano di aver scelto, tra varie ragioni, il nido anche per poter ritornare nel mondo del lavoro, non solo per necessità economiche, ma per soddisfazione personale e psicologica. Quando successivamente, le madri rientrano nel mondo del lavoro, la situazione non muta significativamente e le madri affermano che i mariti, i compagni le aiutano, ma il “grosso” rimane a loro.

«Adesso che anche io sono fuori, lui mi aiuta, lo viene a prendere al nido e ogni tanto gli fa il bagno, ma per tutto il resto faccio io» (D3, 3° intervista-marzo, madre).

Il minor coinvolgimento dei padri (rispetto a quello delle madri) nella cura del bambino, viene a volte ricondotto alla preferenza che il bambino sembra mostrare verso la madre, ovvero quello che è stato definito il “primato della madre”. Una preferenza che è alle volte riconosciuta dalle madri stesse e che sembra aver una base naturale e quindi incontestabile. Si veda questo breve dialogo tra padre e madre sul momento dell’addormentamento vissuto come difficoltoso dal padre (M3, 3° intervista-marzo):

«Io ci provo a metterlo a letto, ma con me, sembra una tragedia, se vogliamo che dorma un po’, finisce che lo addormenti tu» (padre).

«Sono io sua madre ed è ovvio che voglia stare con me» (madre).

La ricerca di Crivellaro sulla formazione della maternità e paternità e dei rispettivi ruoli nell’educazione dei figli, sottolinea come nonostante sia oramai interiorizzata l’idea che un padre si occupi e partecipi alla cura, dall’altro emerge chiaramente come

⁸⁰ Legge n.53 del 8.03.2000 e Piano Nazionale per la famiglia del 2012 che prevede il riconoscimento dell’indennità a favore dei padri lavoratori autonomi, previsto dal Piano Nazionale per la Famiglia del 2012.

L'importanza della figura materna venga ancora percepita –tanto dagli uomini, quanto dalle donne- come preponderante nell'educazione e nella cura dei figli (Crivellaro, 2013, p. 342).

L'autrice offre una plausibile giustificazione data dagli uomini per questo disequilibrio affermando che la *“superiorità intrinseca le rende più abili nello svolgimento delle routine” (ibidem, p. 343).*

Il lavoro e la difficile conciliazione tra i tempi di lavoro e genitorialità influiscono sulla reale gestione familiare e del bambino, fino alle volte a creare una separazione ritualizzata di attività che il bambino svolge prettamente con la madre e altre, diverse, con il padre.

«Quando torna dal lavoro [il padre, ndr] gioca e stanno insieme. O. mangia con me, prima che il papà arrivi, così hanno un momento tutto per loro. Dopo poi, io e lui [il bambino, ndr] facciamo il bagnetto assieme» (O1, 1° intervista-settembre, madre).

«Con me gioca, ogni tanto sta con me in braccio quando cenano» (M2, 2° intervista-dicembre, padre)

La presenza e il coinvolgimento del padre nella vita del bambino divengono più evidente in assenza della madre. La necessità di occuparsi del bambino piccolo quando la madre esce di casa per commissioni mostra l'efficacia e la competenza del padre che, anche trovandosi in difficoltà, cerca di utilizzare tutte le strategie (di consolazione di distrazione) e si gode il tempo assieme al proprio figlio. L'accurata analisi proposta da Fabbri (2012) dell'identità genitoriale permette di andare oltre e superare la dicotomia uomo/paterno e donna/materno, ovvero il superamento dell'idea dell'identità genitoriale vista e vissuta come conseguenza dell'essere uomo o essere donna, sottolineando come

Ciò che qualifica l'azione di un genitore non è tanto il suo esprimersi in direzione di identità connesse alla differenza di genere, quanto la sua capacità di relazionarsi con il bambino, tenendo conto delle emozioni connesse alle proprie esperienze primarie (2012, p.157).

L'auspicio dato ai genitori, è di avere, come punto di partenza, per costruire la propria identità parentale, *“la propria infanzia, più che dal proprio maschile o femminile” (ibidem, p.157),* in luce anche dei mutamenti evidenti nella percezione del maschile e del femminile nell'infanzia.

Il contributo di Fabbri si chiude con una domanda: “può l’omogenitorialità fungere da paradigma?” (ibidem, p. 164). Oltre a proporre le sue conclusioni che sono in divenire, l’autore indirettamente mi invita, nell’immediato, a ragionare sui dati delle interviste relativi alla famiglia omogenitoriale, e in specifico sul significato dell’essere genitore in una famiglia omogenitoriale composta da due uomini oppure in una composta da due donne. Sebbene il dato sia relativo ad un solo caso, quindi non statisticamente significativo, acquista spessore per la riflessione.

Le narrazioni delle due madri, ricche di dettagli e di commenti personali alla loro consapevole scelta di vita, ripropongono nell’ambito domestico alcuni aspetti di comportamenti tipici delle coppie eterosessuali. Nei racconti della madre sociale traspaiono, abbastanza evidenti, il richiamo e il rispecchiamento con la figura paterna e con le sue funzioni, oltre alla necessità, per entrambe le madri, di definirsi, di trovarsi un ruolo.

«Io, fra le due, sono il papà, sono quella che vado a lavorare [...] mi occupo dei lavori di casa, ma lei è davvero molto più brava a cucinare» (I2, 2° intervista-dicembre, madre sociale)

Queste parole invitano a pensare a quanto sia necessario, per le persone che diventano e stanno diventando genitori, di ritagliarsi dei ruoli per stare con il proprio figlio cercando di essere coerenti. Essendo difficile creare nuovi modelli – e come si è già visto, il modello dei propri genitori permane in sottofondo - la ricerca attuata da questi genitori richiama l’attenzione di chi si occupa di educazione al fine di “ascoltare i nuovi padri” (ibidem, p. 149) e anche le nuove madri, di pensare la genitorialità come un percorso maggiormente libero, rispetto al passato, dalle influenze di genere e di approfittare di questa epoca di mutamenti per promuovere la diversificazione degli stili educativi.

CAPITOLO 4

Implicazioni e conclusioni

4.1 Famiglia e nido come contesti multidimensionali della relazione

I dati presentati nel Capitolo 3 descrivono, all'interno della vita quotidiana, il nido e la famiglia come ambienti multidimensionali di cura e di relazione, caratterizzati da molteplici relazioni che si interessano su piani differenti⁸¹ e che si sviluppano quasi contemporaneamente.

La nascente e “giovane” relazione tra genitore e bambino entra, assieme a lui, nel nido di infanzia e su questa, si tesse quella con le educatrici e quella con i compagni.

Nello stesso momento si stanno intrecciando anche le relazioni fra adulti: genitori ed educatrici e quelle fra i genitori stessi. Tutte queste relazioni formano un reticolato in movimento ed in evoluzione continua. Nelle parole dei genitori risulta che la relazione in divenire non sia solo quella tra l'educatrice e il bambino in inserimento, ma anche quella tra il genitore e il proprio bambino. A tal proposito Rosanna Bosi (2014), nell'affrontare il tema della relazione con il genitore all'interno della pedagogia del nido, afferma

Si deve avere la consapevolezza che si interviene spesso in una relazione nascente, non ancora consolidata e che già deve affrontare una prima separazione (p. 102).

Il nido e la famiglia si connotano come contesti in cui le comunicazioni veicolano contemporaneamente sia l'informazione che l'emozione. In una fase della vita del bambino, come questa, caratterizzata da numerosi e repentini cambiamenti (fisici e psicologici) associati ad una continua interpretazione che gli adulti fanno del comportamento e delle intenzioni del bambino, le emozioni e la dimensione affettiva hanno un ruolo determinante. Come si è visto, nei racconti dei genitori, ogni evento della giornata (dall'addormentamento, al saluto ai giochi) viene colorato spesso dall'emozione che il genitore, l'educatrice e il bambino provano.

La comunicazione tra adulti e tra adulti e bambini, basandosi sul canale emotivo - affettivo può generare processi discordanti/coordinati, d'identificazione/di separazione, tra i differenti sistemi di significati a cui gli adulti e i bambini fanno riferimento (più o

⁸¹ I piani differenti delle relazioni sono dati dai partecipanti stessi: un bambino vive relazioni orizzontali ovvero simmetriche con i compagni, relazioni verticali e asimmetriche con l'educatrice e il genitore. Questo vale vicendevolmente anche per gli adulti.

meno consapevolmente). Il nido rappresenta un luogo di incontro, di mediazione culturale⁸², i cui mediatori sono tutti i partecipanti alla relazione: il genitore che media la vita familiare verso il nido, l'educatore che media la vita comunitaria del nido alla famiglia e il bambino stesso che media la vita familiare con quella del nido e viceversa. Pensare il nido come luogo di incontro può permettere, secondo Musatti e Picchio, ad alcune famiglie di uscire o aprire la relazione madre-bambino che, in alcuni casi diviene così stretta ed esclusiva da essere definita come una relazione connotata da "isolamento e incapsulamento" (Musatti & Picchio, 2005).

E' ovvio che il nido non è un campo neutro e la consapevolezza che gli educatori "giocano in casa", sottolinea la necessità per gli operatori dei servizi della prima infanzia, di abbandonare i modelli istruttivi a favore di modelli costruttivi, o ancora meglio di modelli co-costruttivi (Fruggeri & Matteini, 2003).

Oltre che luogo di mediazione culturale, il nido appare come uno spazio per un "incontro di socializzazioni": quella familiare e quella del micro-mondo del nido. Secondo Kreppner (2009) i primi due anni di vita sono necessari alla famiglia per socializzare il bambino alla vita di quel particolare contesto familiare (con le proprie regole, abitudini e rituali). Il bambino, che in quel medesimo periodo della sua vita entra al nido, è contemporaneamente socializzato al micro-contesto di convivenza della sezione in cui è inserito (con le proprie regole, rituali e routine). In entrambi i casi le socializzazioni del bambino avvengono tramite la relazione e la presenza di affetto ed emozioni. Le socializzazioni e le interazioni quotidiane formano nel bambino modelli di relazione con gli adulti e con i compagni.

La prospettiva co-costruzionista permette di integrare questi apprendimenti e quindi affermare che la costruzione del Sé sociale del bambino avviene nella mescolanza degli apprendimenti tra famiglia e nido e non solo nel legame primario con il genitore.

⁸² Il testo di Bove "Le idee degli adulti sui piccoli" (2004) ha lo scopo di rileggere in chiave culturale e interculturale alcune questioni educative seguendo due filoni: le rappresentazioni sociali e il tema della pedagogia culturale ovvero la raccolta, il confronto, l'analisi e la riflessione dei modi diversi di educare e accudire i bambini. L'autrice suggerisce di ripensare davvero il valore delle strategie educative che vengono proposte nei servizi, poiché esse stesse veicolano interpretazioni culturali alle nuove generazioni.

4.2 Per una cultura della genitorialità e di *counselling*⁸³ educativo

L'esempio e non con il precetto, con la discussione e non con l'istruzione.
(Bowlby, 1989, p. 17)

Questo è il consiglio che Bowlby offre a coloro che, per lavoro o per passione, desiderano aiutare i giovani genitori ad orientarsi nel loro nuovo ruolo.

L'enunciato riassume la metodologia da adottare per favorire una cultura della genitorialità. E' una metodologia educativa che può essere promossa anche nei servizi per la prima infanzia, i quali già offrono questa funzione di supporto verso le famiglie, ma ancora più per quelle in cui la rete parentale è isolata o perde di efficacia.

I servizi per la prima infanzia si propongono oramai, da anni, non solo di curare i bambini e di diffondere la cultura dell'infanzia, ma di essere anche “luogo per attivare scambi, confronti e riflessioni sulle questioni e tematiche educative che coinvolgono i genitori e i loro figli” (A.A.V.V., 2012), ovvero di promuovere in maniera più ampia una cultura della genitorialità. Frequentemente però, si parla di cultura della genitorialità nelle situazioni di disagio, di difficoltà di isolamento sociale e psicologico, ovvero nelle situazioni in cui la funzione parentale sembra mancare o essere in difetto.

Nella realtà di tutti i giorni, i genitori possono manifestare quelli che Enzo Catarsi definisce i “bisogni formativi” della famiglia (2006, p. 17) che riguardano sia la dimensione cognitiva che quella emotiva. Non sempre però, secondo Catarsi, il genitore ha la capacità e la consapevolezza di manifestare questi bisogni e chiedere, conseguentemente, aiuto e supporto a figure maggiormente preparate e forse un po' meno emotivamente coinvolte. La finalità dell'educazione familiare e anche del *counselling* educativo è dunque quella di rispondere a questi bisogni formativi, non tanto nel riparare situazioni di disagio, ma di integrare e valorizzare ciò che le risorse genitoriali offrono. E' ciò che l'autore afferma, sottolineando l'importanza di “promuovere una cultura della genitorialità” (ibidem) che coinvolga tutti i genitori e tutti i saperi impliciti sviluppati e, tra questi, i saperi secolari delle donne sulla crescita e

⁸³ Nota linguistica: verrà utilizzato il vocabolo inglese-britannico con la doppia “P”. Si è consapevoli del lungo e ampio dibattito generato sulla pratica del *counselling* in ambienti non clinici o psicologici e di come questa il *counselling* richieda una formazione prettamente psicologica. In questa sede si intende utilizzare il termine nella sua sfumatura più ampia ovvero di attitudine “non direttiva” così come proposto da Carl Rogers.

cura dei figli e quelli più recenti dei padri. Più di vent'anni fa, Durning già sosteneva l'importanza della formazione parentale, affermando come il termine "formazione parentale" (si veda il legame con i bisogni formativi descritti da Catarsi) sia da preferire a quello di "educazione familiare" poiché, secondo l'autore, il vocabolo "formazione" designa il tentativo di accrescere la consapevolezza dei genitori e l'impiego di attitudini parentali, in quanto la formazione denota un più ampio, rispetto all'educazione,

processus de développement individuel tendant à acquérir ou à perfectionner des capacités de sentir, d'imaginer, de comprendre (Durning, 1995, p. 39)

[un processo di sviluppo individuale progettato per acquisire o sviluppare la capacità di sentire, di pensare, di capire].

L'importanza dell'educazione familiare e del suo approfondimento teorico è sostenuta da molti autori, in ragione della mancanza, all'interno della tradizione pedagogica laica italiana, di teorie e prospettive che si occupino in maniera sistematica e propositiva di bisogni formativi genitoriali. Congiuntamente vi è un'evidente lacuna anche nella politica italiana⁸⁴ e nel welfare nazionale su questi temi e sulla formazione della funzione genitoriale, che sono diventati argomenti importanti nei piani programmatici di alcune nazioni europee⁸⁵.

Il nido e i servizi per la prima infanzia, secondo Catarsi, possono diventare un luogo per la promozione dell'educazione familiare poiché prevedono, costitutivamente, la presenza e la partecipazione delle famiglie, che in quel determinato momento della loro vita familiare vivono situazioni simili e quindi manifestano simili bisogni formativi.

Va tuttavia affermato con chiarezza che la professionalità dell'educatrice non richiede di svolgere azioni e percorsi di educazione familiare o di *counselling* educativo, eppure, nella realtà quotidiana, molte educatrici sono impegnate a supportare i genitori nella funzione parentale. Su questo tema, è illuminante il suggerimento proposto da Paola Milani (2001) che vede nella resilienza l'apprendimento migliore da sviluppare nelle famiglie, come abilità dei membri familiari di far fronte alle difficoltà quotidiane (l'autrice utilizza il termine inglese "*coping*").

⁸⁴ La legge 53 del 2000 è un esempio di normativa che propone azioni a sostegno dei genitori lavoratori affinché si possa conciliare la cura del bambino, il diritto di genitori e diritto al lavoro.

⁸⁵ L'attualità di affrontare e rispondere ai bisogni formativi delle famiglie è evidente ed emblematica è la proposta che primo ministro inglese David Cameron ha presentato alla Camera dei Comuni ad inizio gennaio 2016: un progetto per educare i genitori ed offrire assistenza creando scuole per genitori al fine di renderli più autorevoli (dall'articolo di Deborah Bonetti "Cameron lancia lo Stato baby-sitter «Lezioni per educare i genitori»", il Resto del Carlino 11 gennaio 2016).

Insegnare ad essere resilienti significa, per l'educatrice, aiutare il genitore a trovare nelle proprie attitudini, nella sua relazione con il bambino e con l'altro genitore quelle energie e soluzioni utili ad affrontare il compito genitoriale. Parallelamente, significa anche prendere coscienza, da parte dell'educatrice dell'influenza che la struttura e l'organizzazione del nido possono avere sulla famiglia.

Le educatrici e gli operatori dei servizi, non sempre, sono consapevoli di quanto la vita del nido, con le sue prassi ripetute e i suoi orari, possa talvolta generare difficoltà e ansie nei genitori che non riescono a “starci dentro”. Spesso vi è un “arroccamento” delle educatrici sui pilastri delle regole e del rispetto di esse al fine di mantenere un servizio che sia ugualitario e non basato sul principio della richiesta individuale delle famiglie⁸⁶. L'organizzazione strutturata, la ripetitività sono elementi che, certamente danno sicurezza alle educatrici e ai genitori - poiché fungono da cornice- ma se riprendiamo i dati esposti nel Capitolo 2, emerge che, su alcuni aspetti della vita quotidiana, le famiglie spesso adattino le proprie abitudini a quelle del nido. Alle volte, questo adattamento ha un esito felice poiché aiuta i genitori ad organizzarsi, ma alle volte è generativo di ansia. Insegnare la resilienza ai genitori, può voler dire anche educare nuovamente all'assestamento, alla stabilizzazione, a ritrovare, fra una transizione e la successiva, elementi di stabilità. Secondo Corsi e Stramaglia (2009) compito della pedagogia deve essere quello del “consolidamento familiare”, che promuova nei genitori una stanzialità⁸⁷ fatta di “stabilità affettiva, fermezza educativa e accoglimento della realtà” (ibidem, 74). La famiglia, secondo i due autori, è il luogo primario dove una persona può vivere situazioni e relazioni che lo fanno sentire benvenuto e amato e solo chi è stato benvenuto dai propri genitori può sviluppare la competenza di volersi bene conoscendo i propri limiti e le proprie risorse. Pertanto insegnare ai genitori ad essere resilienti, ha come conseguente scopo quello di favorire l'apprendimento del bambino della capacità di resilienza, e questo apprendimento passa attraverso il legame affettivo tra genitore e figlio.

⁸⁶ Su questo tema si veda l'ampia analisi proposta nel testo curato da Mariagrazia Contini sul tema delle alleanze e dis-alleanze nei contesti educati (Contini, 2012).

⁸⁷ Corsi e Stramaglia differenziano il concetto di stanzialità da quello di immutabilità, affermando che la stanzialità “ non nega la transitorietà o il divenire [...] ma fa il tifo per il cambiamento lento” (ibidem, p. 50).

Ecco uno dei significati cruciali dell'educazione familiare: intervenire per sostenere i processi di attaccamento nella relazione madre-figlio può costituire una modalità efficace per proteggere una situazione critica favorendo un eventuale processo di resilienza (Milani, 2001, p. 23).

Se si amplia questo concetto anche alle situazioni “non critiche”, come è possibile nella pratica sostenere i processi di attaccamento nella relazione meglio genitore-bambino? Suggesto due strategie, che saranno descritte nei prossimi paragrafi: favorire la riflessività nel/del genitore e creare un *holding ambientale*.

Per un genitore riflessivo

Il termine *counselling* indica l'azione di consiglio, orientamento e supporto in diversi campi soprattutto in quello clinico-terapeutico. Nel nostro caso assume una valenza formativa educativa ogni qual volta gli operatori dei servizi offrono la loro disponibilità ed esperienza ai genitori e condividono i compiti educativi. Il *counselling* educativo attuato assieme ai genitori può essere utile per arrivare a formare quello che Laura Formenti (2001, p. 100) definisce il genitore riflessivo ovvero:

l'adulto che, partendo dalla propria operatività quindi dall'interazione concreta con gli altri membri della famiglia, dall'esperienza quotidiana di eventi e conversazioni che producono effetti, elabora un pensiero sul proprio ruolo di educatore sui desideri e bisogni che lo fondono sui vincoli e le possibilità che incontra.

L'elaborazione del pensiero - seppure mai definitivo- del proprio ruolo genitoriale presuppone la volontà, da parte del soggetto, di formarsi e la sua consapevolezza ad assumere un ruolo genitoriale diverso da quello esercitato dai propri genitori.

Il desiderio e la necessità di formarsi portano il genitore a “responsabilizzarsi e autoregolarsi” (Cambi, 2006, p. 28). La cultura della genitorialità diventa per Cambi uno strumento per la formazione del genitore, in quanto l'individuo contemporaneo, è di sua natura, problematico e di conseguenza lo è anche il ruolo di genitore.

La genitorialità in continua evoluzione necessita quindi di una formazione che, secondo Cambi, si realizza attraverso le letture, gli incontri, i centri di supporto e le occasioni di dialogo personale. E' proprio nelle occasioni di dialogo personale che il lavoro delle educatrici e degli operatori può svolgersi e rendersi efficaci nel supportare i genitori. Oltre ad offrire supporto e sostegno alla genitorialità affinché acquisisca autonomia,

l'educatrice ha il compito di rendere l'uomo e la donna, genitori, consapevoli del ruolo della cura nella pratica quotidiana e la sua necessaria diffusione, così come auspicato da Boffo (2010). Riflettere sulla cura, parlare di essa è secondo Boffo la base per la costruzione del senso etico civile. Vi è quindi una "meta-cura": l'educatore offre cura al genitore donando al genitore "il pensiero e la riflessione della propria cura", la quale è a sua volta dono offerto al bambino.

Verso la creazione di un "holding ambientale"

Sostenere la famiglia nei suoi bisogni formativi, favorire nel genitore la costruzione e il mantenimento di un legame affettivo con il figlio ed eventualmente con l'altro genitore sono azioni che generano all'interno del nucleo familiare un'appartenenza reciproca.

La qualità della vita familiare e delle relazioni, che al suo interno si creano, hanno effetti decisivi sul benessere e la felicità degli individui e di conseguenza sulla collettività (Donati, 2001). Se, come descritto nel paragrafo 1.6, la famiglia, nella sua funzione generativa di cura, permette l'umanizzazione della persona, è necessario, sostenere e rafforzare questa capacità della famiglia, attraverso la promozione delle relazioni familiari e genitoriali nell'ottica della *Community Care*⁸⁸. Il concetto di "comunità che cura" si sposa felicemente con l'idea che l'infanzia sia un bene comune e che, quindi, la sua cura sia compito di tutta la comunità, come ampiamente dichiarato nel manifesto pedagogico della città di Bologna (A.A.V.V., 2014). La famiglia vive in un ambiente - inteso come insieme dei cittadini e delle istituzioni pubbliche/private- che ha la funzione di *holding environment*. Il termine *holding* (letteralmente il tenere, contenere) è stato introdotto e studiato ampiamente da Winnicott (1974) per descrivere l'intero sistema fisico e psicologico di protezione, di cura e soprattutto di contenimento che circonda il bambino. L'ambiente di contenimento è creato dal genitore attorno al bambino allo scopo di proteggerlo e allo stesso tempo favorirlo nella crescita.

Secondo Vanna Boffo, affinché la famiglia "possa fornire un base sicura ai propri figli, ha bisogno a sua volta di sicurezza" (2005, p. 224).

⁸⁸ Il termine "community care" identifica una serie di iniziative a livello sia nazionale che europeo attuato negli ultimi anni al fine di ripensare le caratteristiche e finalità del sistema di interventi e di servizi sociali legati non solo, ma soprattutto all'infanzia. L'idea di fondo è la creazione di una *caring society*, in cui la cura della persona -dalla nascita alla vecchiaia- non sia preposta a specifiche e separate istituzioni, ma sia il risultato di una politica globale e integrata di cura di tutta la persona. La legge italiana n.328 del 2000 ne è un esempio, promuovendo la partecipazione e sussidiarietà tra i cittadini.

Come è possibile quindi realizzare un *holding* ambientale che offra sicurezza e sostegno alle famiglie? Un primo passo è l'assunzione del principio di corresponsabilità educativa come descritto nel recente testo curato da Monica Guerra ed Elena Luciano sulla partecipazione delle famiglie (2014). Come affermano le due curatrici e autrici esistono, a livello europeo, differenti azioni e approcci sull'alleanza educativa e partenariato, ciò che accomuna questi interventi è

l'idea di rendere famiglie e servizi per l'infanzia più vicini e collaborativi, alleati di un progetto che a tutti appartiene e interessa (ibidem, p.7).

Quindi, prima ancora di occuparci dell'intero sistema societario⁸⁹ (sistema politico, etico, ed economico), un primo elemento è la co-educazione tra servizi e famiglie. Questo tema era al centro di una tavola rotonda dal titolo "Costruzione dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia e attori del territorio. Co-educazione intervento di comunità"⁹⁰, i cui dati salienti riguardavano: (a) la condivisione e soprattutto esplicitazione dei codici comunicativi ed educativi a cui i servizi e le famiglie fanno riferimento, (b) la necessaria consapevolezza che la responsabilità educativa non è ad appannaggio dei soli servizi che si occupano di quella particolare fascia di età ma di tutto il sistema formativo, (c) la possibilità di offrire spazi di autogestione e mutuo aiuto fra le famiglie ed infine (d) l'invito offerto alle famiglie di uscire dalla condizione di "nucleo" familiare⁹¹ e di "aprire i confini". Sconfinare e connettersi è l'auspicio che Paola Milani⁹² rivolge alle famiglie e ai servizi per delineare una "nuova geografia di rapporti", in cui la presenza dei confini è necessaria affinché si possa fluidamente "passare da un territorio all'altro" (Milani, 2012, p. 27).

⁸⁹ E' importante ricordare come le condizioni sociali, politiche e la percezione positiva/negativa che ne hanno i genitori influenzino fortemente l'idea del genitore sul futuro del bambino e sulla propria efficacia nel garantire sicurezza e stabilità. Basti pensare ai risultati presentati nel paragrafo 3.5. Nel 1986 Urie Bronfenbrenner pubblicò un articolo la cui domanda di ricerca riguarda le modalità con cui i processi familiari vengono influenzati da condizioni extrafamiliari. Nel testo l'autore descrive modelli teorici di lettura dell'influenza ambientale sulle relazioni familiari e propone alcuni dati empirici su particolari condizioni familiari svantaggiate (Bronfenbrenner, 1986).

⁹⁰ Il seminario organizzato dal Dipartimento di Psicologia di Cesena si è tenuto il 14.04.2015 all'anfiteatro "M.L. Pombeni" con la partecipazione, tra i vari relatori, di Willy Lahaye e Bruno Humbeeck dell'Università di Mons.

⁹¹ Anche Fruggeri (2014) suggerisce l'abbandono del concetto di famiglia e servizi come nuclei separati aventi confini, a favore di un'idea di famiglia e servizi come interfacce.

⁹² Nel suo articolo Milani (2012) offre un repertorio di pratiche per i rapporti tra scuola e famiglia, che comprende: informare, ascoltare, favorire la partecipazione, coinvolgere e sostenere.

Dal punto di vista quotidiano dell'operatore dei servizi, creare e mantenere un *holding* ambientale che favorisca e supporti la famiglia, trasforma i professionisti dell'educazione in "professionisti dell'azione sociale" (Catarsi, 2013, p. 30) il cui obiettivo è fungere da relazione di aiuto e prevenzione formativa, ovvero, l'adozione come punto di partenza, delle potenzialità del genitore e delle sue risorse. In quest'ottica il partenariato supera l'alleanza educativa per dirigersi verso la cooperazione.

Vi è quindi la "preventiva decisione, da parte dei diversi attori, in merito a compiti e responsabilità da assolvere" (ibidem, p.34). Ciò suggerisce una continua riflessione, da parte dei genitori e degli operatori sulle proprie responsabilità e soprattutto sui propri ruoli nella relazione con i bambini.

Nelle situazioni in cui i genitori sono ritenuti inefficaci nella relazione con il proprio figlio, il compito dell'operatore non è certo quello di sostituirsi al genitore, offrendo al bambino una relazione alternativa se non addirittura sostitutiva, ma invece, pensare e progettare interventi per promuovere la sensibilità genitoriale e di conseguenza migliorare la qualità e stabilità del legame di attaccamento genitore/bambino.

Seguendo quest'ottica di azione educativa, lo scopo di ogni educatore è duplice: da un lato aiutare il genitore a riflettere sul proprio stile relazionale con il bambino, e dall'altro favorire quello che Monica Guerra definisce il "raggiungimento di quella giusta distanza tra genitori e figli" (Guerra, 2002, p. 81). Questa "giusta distanza" permette l'acquisizione di spazi di autonomia tra genitori e bambini senza "perdersi reciprocamente di vista" (ibidem).

In un articolo del 2011 Cassibba argomentava i punti critici nella valutare l'efficacia degli interventi per promuovere l'attaccamento nella prima infanzia, elencava congiuntamente tre tipologie di intervento che, sebbene si riferiscano alla sfera del lavoro clinico e terapeutico, risultano interessanti:

il potenziamento della sensibilità e della responsività materna, attraverso la stimolazione delle capacità di osservazione delle madri [...] cambiamento dei MOI [modelli operativi interni, ndr] coinvolgendo i genitori in una serie di discussioni sulle esperienze di attaccamento correnti e del passato, al fine di aiutarli a ristrutturare le loro rappresentazioni e a raggiungere una visione della relazione più sicura ed equilibrata [...] quelli focalizzati sull'offerta, ai genitori, di un supporto emotivo e pratico da parte di parenti

e amici, in momenti particolari della vita quali, ad esempio, la transazione al ruolo di genitori” (Cassibba, 2011, p. 778).

In un articolo più recente, l'autrice assieme ad altri colleghi (Cassibba, Castoro, Costantino, Sette, & van IJzendoorn, 2015) descrive una ricerca che mostra come la rappresentazione materna dell'attaccamento sia fortemente legata alla sensibilità materna, la quale a sua volta è indissolubilmente legata al legame di attaccamento del bambino.

4.3 L'intervista in profondità come metodologia educativa trasformativa

Vorrei concludere l'esposizione della tesi con alcune brevi riflessioni, nate durante lo svolgimento della ricerca, sul possibile impiego dell'intervista in profondità come metodologia educativa trasformativa da adottare anche all'interno dei servizi per la prima infanzia. Laura Formenti (2012), introducendo il testo di Alessia Vitale sulle metodologie trasformative, illustra il metodo partendo dal paradigma trasformativo teorizzato da Donna Mertens (Mertens, 2010). Il paradigma trasformativo guida l'indagine educativa suggerendo di utilizzare la ricerca non solo ai fini di descrivere la realtà sociale, ma soprattutto con lo scopo di evidenziarne i processi di conoscenza.

L'obiettivo della ricerca è quindi quello di produrre delle trasformazioni, dei mutamenti nei saperi, i quali possono comprendere: la presa di coscienza di determinati problemi e condizioni, il riconoscimento di una maggior consapevolezza e/o reciprocità tra i ruoli educativi. L'approccio della ricerca diventa pertanto "ciclico" (Formenti, 2012, p. 15) nel senso che ogni fase della ricerca si collega alla teoria e la teoria nuovamente condiziona la pratica. Il testo di Alessia Vitale (2012) suggerisce come l'approccio trasformativo possa modificare il modo di fare ricerca - poiché famiglie, operatori e ricercatori sono visti come co-costruttori della ricerca stessa - e come i risultati della medesima servano ad ampliare e stimolare altri e nuovi saperi. L'autrice approfondisce l'analogia tra il processo di ricerca e la narrazione. Raccontare un percorso di ricerca è come raccontare una storia seguendo tre modi differenti: la narrazione realistica, quella processuale e la narrazione riflessiva. Nell'indagine esplorativa descritta in questa tesi, vi è una storia nella storia, ovvero nel testo è narrata la ricerca che a sua volta racchiude la narrazione dei genitori, che loro volta narrano la vita quotidiana e la relazione con il proprio bambino.

L'aspetto, in parte innovativo ed stimolante della metodologia adottata in questa ricerca, è stata la presenza del bambino durante l'intervista e la realizzazione della stessa in uno spazio, la sezione del nido, conosciuto e condiviso da tutti i partecipanti all'intervista: i genitori, il bambino e anche me stessa come educatrice. Inizialmente il doppio ruolo di dottoranda (intervistatrice) e di educatrice sembrava generare più ostacoli che risorse, poiché esso comportava una continua auto-riflessione su ciò che pensavo ed elaboravo durante l'analisi delle narrazioni dei genitori.

Con il passare del tempo e soprattutto con un'approfondita conoscenza, era possibile legger gli eventi narrati sia con gli occhi dell'educatrice che con quelli dell'intervistatrice. Adottando un approccio trasformativo, l'intervista in profondità non è più una lente per osservare dall'alto il contesto, ma diviene un "media" (nell'accezione originale di "mezzo") per supportare la conversazione tra i partecipanti. Certo, la scelta del mezzo condiziona il contenuto del messaggio, ma la presenza degli "attori" in contemporanea alla narrazione, ha smentito, confermato, sostenuto la narrazione stessa.

L'apporto trasformativo dell'intervista traspare nel momento in cui il genitore vive, in tempo reale, alcune dinamiche che in quel momento sono evocate e narrate. L'intervista si è quasi sempre realizzata in un clima conversazionale sereno e disponibile da parte dei genitori che hanno offerto, come un dono, dettagli, opinioni personali e, alle volte anche sentimenti intimi, su un tema delicato come la relazione con il figlio e con il partner. Al termine delle 4 interviste è divenuto più chiaro come il dono fosse, in parte, reciproco:

«Aspettiamo questo momento con te. A casa non c'è mai tanto tempo per fermarsi a riflettere e a pensare come noi stiamo con lei» (I4, 4° intervista-giugno, madre biologica)

«Dopo che sono uscita ho ripensato a quello che mi avevi chiesto e ho cominciato a prestare più attenzione» (L3, intervista-marzo, madre)

«E' utile trovare un ritaglio di tempo per stare qui con lui al nido e intanto parlare assieme» (M2, 2° intervista-dicembre, padre)

Il dono si è realizzato, pertanto, nel momento in cui i partecipanti (genitori e intervistatrice) hanno dedicato tempo e disponibilità al dialogo per approfondire alcuni temi. Vi era un interesse reciproco: la finalità dell'intervistatrice era di profilare la relazione che il bambino ha con la madre e con il padre e i suoi mutamenti a seguito della frequenza al nido, l'obiettivo dei genitori era di approfondire questo tema confrontandosi con l'altro genitore e con l'intervistatrice-educatrice.

E' possibile suggerire alle educatrici e agli operatori di adottare l'intervista in profondità anche nella pratica educativa del nido? Per rispondere è necessario riflettere sia sulle finalità e sia sulle abilità richieste alle educatrici per applicarla.

Per prima cosa può essere utile ragionare sugli scopi che portano un'educatrice, o meglio un gruppo di lavoro, ad adottare l'intervista in profondità.

Nella pratica quotidiana vengono già organizzati colloqui individuali con i genitori, sia precedenti all'inserimento, che durante l'anno educativo.

Ogni educatrice e ogni gruppo di lavoro applica uno stile personale nel condurre i colloqui: chi preferisce utilizzare una scaletta predefinita di domande, chi segue un canovaccio e chi liberamente concepisce il colloquio come una "chiacchierata".

Il denominatore comune di queste diverse modalità per condurre un colloquio è la sostanza stessa del colloquio, cioè il fatto di essere uno scambio di informazioni sull'agire del bambino e del genitore piuttosto che sul sentirsi ed essere con il bambino. Il colloquio diviene un momento di dare e avere tra genitori e nido, in cui il genitore afferma "a casa il bambino fa così [...] noi generalmente facciamo così" e similmente le educatrici dichiarano "qui al nido di solito è così [...] con noi si comporta così", rendendo, a mio avviso, più profonda e definitiva la separazione tra nido e famiglia, a tal punto da dipingere, in alcuni casi, un bambino con due facce⁹³. Adottare lo strumento dell'intervista in profondità vuole dire, per l'educatrice "metter sul piatto" alcuni nuclei tematici che fungono da linee guida per disegnare, assieme ai genitori, i profili delle relazioni multiple che il bambino ha con gli adulti e il modo di essere del genitore con il bambino. Quello che si viene a delineare non è il bambino e la bambina, ma le relazioni che lui/lei ha con gli adulti presenti nella vita quotidiana. In aggiunta, la presenza del bambino durante l'intervista permette all'educatrice di osservare una maggior varietà di comportamenti e di reazioni del bambino, spesso poco chiare o nascoste tra le parole dei genitori; e ciò è valido vicendevolmente, cioè anche i genitori possono osservare, durante l'intervista, i comportamenti del bambino al nido con l'educatrice e in rapporto allo spazio-sezione. Co-costruire assieme i profili dei legami multipli del bambino con gli adulti richiede all'educatrice alcuni requisiti:

- disponibilità di tempo. L'intervista in profondità non ha un tempo prestabilito. Essendo pensata come una conversazione, la sua durata dipende fortemente dagli stili comunicativi dei genitori e delle educatrici. Come si è visto dall'indagine esplorativa non vi è una durata comune tra le 6 famiglie, ma vi è, spesso, una regolarità all'interno di ogni nucleo familiare;

⁹³ Piera Braga (2009) descrive dettagliatamente le modalità comunicative e le caratteristiche dei colloqui e delle conversazioni tra operatori e genitori. La sua analisi mostra come i colloqui possano celare posizionamenti rigidi degli adulti, la probabile asimmetria dei ruoli (l'educatrice vista come esperta e il genitore come persona in difficoltà) fino ad arrivare, in alcuni casi a "sterili contrapposizioni" tra genitori ed educatori.

- ripetitività. E' utile costruire una narrazione della relazione tra genitore e bambino "ascoltando" vari racconti, diversi episodi che alle volte si ripetono e altre che si smentiscono. La ripetizione di alcuni nuclei tematici, in un tempo abbastanza lungo (come i 10 mesi dell'indagine), permette di identificare alcune costanti e varianti della relazione.
- allestimento dello spazio. Lo spazio va preparato e pensato per accogliere il bambino ma soprattutto i genitori, infatti, quello che per le educatrici è uno spazio quotidiano e conosciuto, per il genitore è percepito soprattutto come un «*territorio del bambino*» (I4, 4° intervista-giugno, madre) in cui l'esperto è il bambino (conosce giochi, regole, arredi dello spazio e suo utilizzo) mentre il genitore si può sentire un intruso. Nelle tre parole di questa mamma si rivela l'orgoglio della sua bambina che, nelle ultime due interviste, accompagna la mamma per mano in giro nella sezione, le mostra i suoi giochi e nomina i suoi compagni.
- imparare "come chiedere". Nel suo testo sulle tecniche per condurre le interviste negli studi sociali Briggs (1986) afferma, provocatoriamente, che è molto più importante imparare "*how to ask*" cioè come chiedere, piuttosto che "*what to ask*" cioè cosa chiedere. Sebbene il suggerimento di Briggs sia rivolto ai ricercatori, può essere utile adottare, da parte degli operatori, questo approccio per ragionare sull'influenza che gli aspetti sociolinguistici hanno sul contenuto e sull'efficacia della comunicazione nelle conversazioni con i genitori. Briggs sottolinea pertanto l'importanza di acquisire competenze meta comunicative tra cui la riflessività, la separazione tra enunciato e caratteristiche intonative e l'astensione dal giudizio.

L'intervista può offrire spunti di trasformazione del proprio punto di vista anche nel momento in cui si trascrive o si ascolta l'intervista, poiché è possibile notare le modalità di comunicazione che ogni persona (educatrice e genitore) adotta nelle conversazioni. Dalle interviste, infatti, è possibile delineare diversi stili interattivi di coppia (tra i due genitori e tra un genitore e l'educatrice) e triadici (genitori ed educatrice e genitore e bambino). Spesso queste modalità comunicative sono guidate dall'idea che ogni interlocutore ha dell'altro, del suo ruolo nella conversazione e lo scopo stesso della conversazione. I pregiudizi, i fraintendimenti, le interpretazioni, le prese di posizione e le valutazioni sono molto frequenti ed influenzano la conversazione rendendo la comunicazione poco utile per i genitori e per gli operatori che "escono" dal dialogo per

nulla arricchiti. L'abitudine a trascrivere o ri-ascoltare le interviste e i colloqui rappresenta un valido aiuto, poiché la comunicazione appare non più come un evento in divenire in cui si è partecipi, ma come un "evento" (costruito da genitori ed educatrici) oramai concluso. Sebbene ogni dialogo, intervista o colloquio siano eventi unici e irripetibili, è possibile evidenziarne alcune modalità costanti, adottate soprattutto dalle educatrici, che rendono difficoltosa la comunicazione, come: la prevalenza di giudizi e di interpretazioni rispetto all'ascolto, l'enunciazione di commenti, suggerimenti non richiesti, l'utilizzo di fasi direttive. Per limitare l'utilizzo di queste modalità è necessario acquisire capacità meta comunicative e di ascolto, tentare di elaborare le proprie esperienze relazionali le proprie aspettative⁹⁴ affinché non interferiscano nella relazione con l'altro e ridurre gli automatismi (Braga, 2009, p. 183).

Frattini propone un'analisi della dimensione comunicativa nell'ottica delle competenze professionali educative (2013) in cui il momento dell'ascolto è decisivo poiché "ascoltare significa prima di tutto essere disponibili ad accogliere dentro di sé l'altro" (ibidem, p.73). Riprendendo i concetti dello psicanalista Wilfred Bion, Frattini auspica il recupero della capacità di ascoltare: dimenticare il proprio Sé per registrare, comprendere i vissuti dell'Altro. La sfida per l'educatrice è sospendere o frenare il desiderio di intervenire o di aiutare nella comunicazione con il genitore offrendo soluzioni e "ricette"; come suggerisce Braga (2009) alle volte è meglio sospendere e ammettere la necessità di ascoltare e per aver il tempo di raccogliere le informazioni. Crudeli suggerisce alle educatrici di adottare, durante i colloqui con i genitori, una modalità non direttiva, seguendo l'approccio di Rogers, con la consapevolezza di trovarsi in un "campo emotivo complesso" (come dichiarano le educatrici) poiché possono entrare in gioco proiezioni, aspettative, giudizi ed anche problemi di identificazione (Crudeli, 2004, p. 62). L'analisi proposta da Rosciano sulle difficoltà della comunicazione tra genitori ed educatrici sofferma l'attenzione sulle combinazioni che possono formarsi all'interno della relazione triadica genitore-bambino-educatore, sottolineando come sia compito dell'educatrice gestire e "riparare le coordinazioni triadiche affinché si costituisca un contesto relazionale sicuro" (Rosciano, 2009, p. 34). Riflettere sulle parole dei genitori raccolte nelle interviste, nei colloqui e anche nei dialoghi quotidiani, può portare a ragionare, sia come intervistatrice che come

⁹⁴ Le situazioni formative vissute da Piera Braga le suggeriscono come l'educatrice spesso abbia in mente un ideale di buon genitore e che si riferisca ad esso come modello, senza riflettere che questo ideale nella realtà non esiste (ibidem, p.167).

educatrice, sul rapporto tra ciò che è narrato e ciò che è reale. Reiss pubblicò, più di venticinque anni fa, un interessante contributo in cui descriveva due concezioni della famiglia all'interno della ricerca e della terapia: la famiglia rappresentata e la famiglia reale (o praticante) (Reiss, 1991). La prima concezione studia come le relazioni familiari vengano assorbite dall'individuo in via di sviluppo e reputando un ruolo centrale alle rappresentazioni interne. Nella concezione della famiglia reale l'obiettivo è l'osservazione e descrizione dei modelli interattivi stessi, il nodo centrale è rappresentato dai processi d'interazione, dalle strategie utilizzate dal gruppo famiglia e dalle pratiche attuate. Queste due ottiche, secondo Reiss non sono contrapposte.

Nel lavoro quotidiano, l'educatrice che interagisce ed osserva la famiglia integra le due ottiche: nel momento in cui osserva i vari rituali quotidiani che genitori e bambini mettono in atto per salutarsi, ritrovarsi, per riprendere la relazione ella vede la famiglia come reale e praticante. Nelle situazioni in cui il genitore racconta all'educatrice le proprie idee su cosa è giusto e sbagliato per il proprio bambino, entrano in gioco le rappresentazioni che il genitore ha della propria relazione. Nella realtà le situazioni sono fortunatamente più fluide e mescolate, però è interessante, annoverare tra le competenze delle educatrici, la capacità e la consapevolezza di poter adottare queste due ottiche per "guardare" la famiglia, i suoi rituali e le storie che narrano.

Nuovi possibili indirizzi di ricerca

Prima di concludere questo elaborato vorrei proporre una breve riflessione su due nuovi possibili indirizzi di ricerca che questa indagine esplorativa ha aperto.

Il primo indirizzo di ricerca riguarda l'approfondimento sistematico di alcuni dati raccolti nell'indagine e che non sono stati utilizzati:

(a) L'analisi delle caratteristiche linguistiche contenute nelle interviste. Nel momento della trascrizione delle interviste ho notato -per ora solo intuitivamente- la presenza di uno "stile" specifico adottato dai due genitori durante le interviste, nell'interazione fra loro, con me e con il bambino. In particolare, sarà utile studiare sia l'aspetto formale come la presa dei turni, l'utilizzo di pause e silenzi, la sovrapposizione del parlato, il profilo melodico utilizzato dalle madri e dai padri e il numero di parole, e sia l'aspetto semantico: quali verbi, aggettivi vengono utilizzati maggiormente, come i genitori si rivolgono al bambino e all'altro genitore.

(b) L'analisi delle narrazioni delle educatrici. Il progetto di ricerca ha prevedeva la realizzazione di quattro interviste alle educatrici, ma per motivi di tempo, non si è riusciti ad analizzarli e confrontarli con i dati emersi dalle interviste con i genitori.

L'altro indirizzo di ricerca riguarda l'ideazione di un nuovo disegno di ricerca che, partendo dai risultati emersi in questa indagine esplorativa, preveda l'analisi del legame di attaccamento anche per i genitori i cui bambini non frequentano il nido, integrando i dati delle interviste e dei questionari con quelli ottenuti tramite osservazioni fra le mura domestiche. Come si è visto dai dati, ad esempio, il numero di genitori non italiani (che usufruiscono dei nidi nei primi mesi di vita del bambino) è ridotto, a differenza dei dati statistici, quindi è necessario ampliare il disegno di ricerca per comprendere un numero più ampio di coppie genitoriali.

APPENDICI



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M.Bertin

PRESENTAZIONE QUESTIONARIO

Care Mamme e cari Papà,
con l'autorizzazione dell'Istituzione Educazione e Scuola, servizi 0-6, e con la collaborazione del personale educativo dei nidi di infanzia coinvolti, **chiediamo gentilmente la vostra disponibilità e collaborazione alla compilazione del presente questionario.**

Ambito e Finalità di Ricerca

Il questionario si inserisce in una ricerca di Dottorato in Scienze Pedagogiche del dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna.

Lo scopo della ricerca è studiare le percezioni che i genitori hanno della loro relazione con i propri figli: i mutamenti e le evoluzioni della relazione quando il bambino entra e frequenta il nido di infanzia nel primo anno di età. I dati raccolti verranno utilizzati ai soli fini della ricerca.

Caratteristiche del questionario

Il questionario è distribuito a livello cittadino, a tutti i genitori dei bambini e bambine, che nell'anno educativo in corso (2014-2015), frequentano la sezione piccoli/lattanti nei Nidi d'Infanzia comunali del Comune di Bologna. Il questionario è anonimo. Non sono previste risposte giuste o sbagliate: il questionario raccoglie le vostre opinioni e il vostro grado di accordo/disaccordo su alcuni temi proposti. Il tempo necessario per la compilazione del questionario è di circa 25-30 minuti.

Istruzioni per il questionario

Compilate gentilmente il questionario in tutte le sue parti, seguendo le istruzioni che vi verranno fornite. Leggete con attenzione le domande. Per rispondere è necessario barrare il quadratino della risposta per voi corretta, per alcune domande sono possibili più risposte. Quando avrete terminato la compilazione del questionario, infilate il questionario nella busta bianca e consegnate gentilmente la busta chiusa alle educatrici di sezione del Nido. Un operatore ritirerà i questionari compilati.

Contatti

Per domande, commenti o informazioni potete scrivere a Laura Ferrari al seguente indirizzo di posta elettronica: laura.ferrari10@unibo.it

*Grazie per la vostra preziosa collaborazione
e per il vostro tempo!*

Informazioni sul tuo bambino/a

Queste informazioni riguardano tuo figlio/a che quest'anno è inserito/a nella sezione piccoli/lattanti

1) SESSO di tuo figlio/a

- Maschio Femmina

2) ETA' di tuo figlio/a al momento della compilazione del questionario _____

Per rispondere alle prossime due domande, pensa alla frequenza media, al nido, del tuo bambino negli ultimi tre mesi (marzo-maggio).

3) Quanti giorni alla settimana, tuo figlio/a frequenta il Nido?

- 5 giorni alla settimana
 3 giorni alla settimana
 2 giorni alla settimana
altro _____

4) Per quante ore al giorno mediamente, tuo figlio/a frequenta il Nido?

- meno di 4 ore
 da 4 a 6 ore
 da 6 a 8 ore
 più di 8 ore

* * *

Informazioni sull'inserimento al Nido

Per rispondere alle prossime tre domande, prova a ricordare il momento dell'inserimento al Nido.

5) Quanti mesi aveva, circa, tuo figlio/a al momento dell'inserimento al Nido? _____

6) Quanto è durato, approssimativamente, l'inserimento al Nido? *(nota: generalmente l'inserimento viene considerato concluso, quando il bambino frequenta il Nido nell'orario definitivo e non è più richiesta la presenza del genitore).*

- 1 settimana
 2 settimane
 3 settimane
 1 mese
 più di un mese

7) Chi era l'adulto che ha seguito maggiormente tuo figlio/a durante l'inserimento al Nido?

- mamma
 papà
 mamma e papà
 nonni
 altri adulti della famiglia (parenti: zie, fratelli, etc): _____
 altri adulti non della famiglia (baby-sitter, vicini di casa, etc): _____

* * *

Persone del contesto familiare

8) Quanti adulti, oltre a te, sono presenti nel contesto familiare domestico del tuo bambino/a?

- 1 2 3 4 più di 4

9) Sono presenti fratelli e/o sorelle nel contesto familiare?

- Sì No

10) Se sì, quanti?

- 1 2 3 4 più di 4

Vita quotidiana in casa

11) Nei giorni in cui il bambino/a NON frequenta il nido (esempio sabato e domenica) a casa provate a mantenere gli orari e le routine del nido

- sempre spesso qualche volta quasi mai mai

12) A seguito dell'inserimento e frequenza al nido, è cambiata la modalità di assunzione del cibo a casa?

- sì no

ATTENZIONE: se hai risposto "sì" procedi alla domanda 13, se hai risposto "no" vai alla domanda 14

13) In che cosa è cambiata la modalità di assunzione del cibo a casa? *(sono possibili più risposte)*

- il bambino/a mangia da solo, senza essere imboccato
 assaggia le pietanze anche quelle poco conosciute
 riuscite a mangiare tutti insieme
 è regolare negli orari di assunzione del cibo

altro _____

14) In seguito all'inserimento e frequenza al nido, come si addormenta il tuo/a bambino/a a casa:

- si addormenta in braccio
 è necessaria una routine (lettura di un libro, una canzoncina, cartoni animati, etc)
 si addormenta da solo/a
 devi essere sempre presente tu
 deve essere sempre presente l'altro genitore

altro _____

15) A casa, terminata la fase di addormentamento, dove dorme poi il bambino/a:

- nel tuo letto
 nel suo lettino nella tua camera
 nel suo lettino nella sua camera
 nel suo lettino nella camera assieme a fratelli/sorelle (se presenti)

altro _____

Per rispondere alle prossime tre domande prova a pensare cosa succede, di solito, quando tornate a casa dopo che il tuo bambino/a ha trascorso una giornata al nido.

16) Appena tu e tuo figlio/a arrivate a casa, dal nido, tu cosa fai di solito? *(sono possibili più risposte)*

- ti riposi
 esci per commissioni (spesa, visite mediche, visite ad amici)
 ti occupi dei lavori di casa (lavare, stirare, preparare la cena)
 giochi con il mio bambino/bambina
 ti occupi di un hobby (sport, lavori manuali)
 lavoro (nel caso il tuo lavoro si svolge in casa)

altro _____

17) Appena tu e tuo figlio/a arrivate a casa, dal nido, cosa fa il tuo bambino/a di solito? *(sono possibili più risposte)*

- gioca da solo
 gioca con i fratelli/sorelle (se presenti)
 gioca con te
 si riposa
 esce con te per commissioni
 sta vicino a te mentre tu ti occupi delle faccende domestiche o altre attività in casa

altro _____

18) Quando voi siete a casa il tuo bambino/a richiede la tua attenzione e vicinanza

- sempre spesso qualche volta quasi mai mai

* * *

Separazione e saluto al mattino

Per rispondere alle prossime sei domande, pensa al momento del mattino, quando accompagni il tuo bambino/a al nido

19) Quante volte, mediamente, accompagni il tuo bambino/a al nido?

- tutti i giorni
- almeno 3 volte alla settimana
- 1 volta alla settimana
- raramente
- mai

ATTENZIONE: se hai risposto "mai" passa direttamente alla domanda 25, altrimenti prosegui con la prossima domanda

20) Quando arrivate al nido, salutare il tuo bambino/a e separarti da lui/lei è per te

- semplice
- difficoltoso
- non saprei

ATTENZIONE: se hai risposto "semplice" prosegui alla domanda 21. Se hai risposto "difficoltoso" passa alla domanda 22. Se hai risposto "non saprei" passa alla domanda 23.

21) Salutare e separarti dal tuo bambino/a è semplice, perché? (sono valide più risposte)

- il bambino è sorridente e sereno
 - è collaborativo nell'entrare al nido (togliere vestitini e/o scarpine)
 - sorride quando vede le educatrici
 - sorride quando vede i suoi compagni
 - cammina/gattona verso la sezione o verso il luogo dell'accoglienza
- altro _____

22) Salutare e separarti dal tuo bambino/a è difficoltoso, perché? (sono valide più risposte)

- il bambino piange
 - hai difficoltà nel svestirlo
 - si aggrappa e ti abbraccia stretto
 - se è in braccio, dà chiari segnali di non vuole scendere
 - arrivati in sezione non guarda l'educatrice e volta il viso
 - non vuole camminare o gattonare verso la sezione
- altro _____

23) Quando esci dal nido, dopo aver salutato il tuo bambino/a, di solito come ti senti? (sono valide al massimo 3 risposte)

- sereno/a
 - triste
 - tranquillo/a
 - irritato/a
 - in ansia
 - soddisfatto/a
- altro _____

24) Come percepisci il tempo, che tu e il tuo bambino impiegate al mattino, per il distacco e il saluto?

- veloce
 - troppo veloce
 - giusto
 - cambia a seconda delle mattine
 - lento
 - troppo lento
- altro _____

* * *

Ricongiungimento al nido

Per rispondere alle prossime sette domande, pensa al momento in cui vai al nido a riprendere il tuo bambino/a dopo che ha passato una giornata di nido

25) Quante volte, mediamente, vai a prendere il tuo bambino/a al nido?

- tutti i giorni
- almeno 3 volte alla settimana
- 1 volta alla settimana
- raramente
- mai

ATTENZIONE: se hai risposto "mai" passa direttamente alla domanda 32, altrimenti prosegui con la prossima domanda.

26) Quando arrivi al nido qual è la prima cosa che fai di solito?

- entri direttamente in sezione e vai verso il tuo bambino/a
 - entri direttamente in sezione e saluti l'educatrice
 - aspetti che l'educatrice/collaboratrice ti veda
 - aspetti che tuo figlio/a ti veda
 - l'educatrice/collaboratrice ti vede da lontano e dice al tuo bambino che sei arrivata/o
 - non entri subito in sezione e osservi dove e cosa sta facendo il tuo bambino/a
- altro _____

27) Quando arrivi al nido, salutare e ritrovare tuo figlio/a è per te un momento:

- semplice da gestire
- difficoltoso da gestire
- non saprei

ATTENZIONE: se hai risposto "semplice" prosegui alla domanda 28. Se hai risposto "difficoltoso" passa alla domanda 29. Se hai risposto "non saprei" passa alla domanda 30.

28) Salutare e stare di nuovo con il tuo bambino/a è per te un momento semplice da gestire, perché il bambino/a: (sono valide più risposte)

- ti guarda e ti sorride o ride
 - cammina e gattona verso di te
 - ti chiama
 - interrompe i giochi e le attività
- altro _____

29) Salutare e stare di nuovo con il tuo bambino/a è per te un momento difficoltoso da gestire, perché il bambino/a: (sono valide più risposte)

- ti vede e piange
 - ti guarda e non si muove
 - cammina e gattona in giro per la sezione
 - continua i giochi e le attività
 - è necessario l'intervento dell'educatrice
- altro _____

30) Se pensi al momento del ricongiungimento quando vai a prendere il tuo bambino/a qual è il tuo stato d'animo di solito?

- serenità
 - tranquillità
 - gioia
 - ansia
 - preoccupazione
 - irritazione
- altro _____

31) Come percepisci il tempo che tu e il tuo bambino impiegate per ritrovarvi e prepararvi per uscire dal nido?

- veloce
- troppo veloce
- giusto
- cambia a seconda delle giornate
- lento
- troppo lento
- altro _____

* * *

Relazione con il proprio bambino/a

*Per favore, leggi attentamente le prossime quattro affermazioni ed esprimi il tuo grado di accordo/disaccordo
(una sola risposta valida)*

32) "Da quando il bambino frequenta il nido sono più frequenti, tra me e mio figlio/a, i momenti di contatto fisico (coccole, carezze, abbracci e baci, etc)"

- sono molto d'accordo
- sono d'accordo
- sono indeciso/a
- sono in disaccordo
- non sono per niente d'accordo
- non so rispondere

33) "Da quando il bambino frequenta il nido è, per me, più facile gestirlo"

- sono molto d'accordo
- sono d'accordo
- sono indeciso/a
- sono in disaccordo
- non sono per niente d'accordo
- non so rispondere

34) "Nei momenti in cui io accompagno il bambino o lo ritiro dal nido, ho notato che mio figlio/a si comporta, al nido, in maniera differente rispetto a quando è a casa"

- sono molto d'accordo
- sono d'accordo
- sono indeciso/a
- sono in disaccordo
- non sono per niente d'accordo
- non so rispondere

35) "Da quando il bambino frequenta il nido è per me più difficile gestirlo"

- sono molto d'accordo
- sono d'accordo
- sono indeciso/a
- sono in disaccordo
- non sono per niente d'accordo
- non so rispondere

Leggi, per favore, la seguente frase e prova a completarla scegliendo tra le opzioni proposte (sono valide più risposte)

36) In questi ultimi mesi (marzo-maggio) il rapporto con tuo/a figlio/a:

- si è rinforzato
- è rimasto lo stesso
- si è indebolito
- è divenuto problematico
- è divenuto più semplice
- è _____
- non so rispondere

* * *

Percezione di sé

Per rispondere alle prossime due domande prova ricordare prima e dopo la nascita del tuo bambino/a

37) In seguito alla nascita di tuo figlio/a, è cambiata l'immagine che hai di te stesso/a (sono valide più risposte, massimo 3):

- sì, è migliorata
- sì, e hai dovuto ripensare i tuoi valori e priorità
- sì, è peggiorata
- sì, e sei alle volte senti di non essere sempre adeguato/a
- no, sapevi già cosa aspettarti
- no, le tue idee e azioni combaciano con le necessità tuo figlio/a

38) Pensa a te stesso/a come persona: da quando sei diventato/a genitore, ti percepisci più (sono valide più risposte, massimo 3)

- fragile
 - spaventato/a
 - preoccupato/a
 - soddisfatto/a
 - proiettato/a verso il futuro
 - sereno/a
 - ansioso/a
 - sicuro/a di te
- altro _____

* * *

Educatrici

Per rispondere alle prossime domande, prova a ricordare le comunicazioni quotidiane fra te e le educatrici di sezione

39) Durante questi mesi di frequenza al nido, quante volte hai chiesto alle educatrici informazioni/spiegazioni su comportamenti del tuo bambino/a che, per te, erano difficili da comprendere?

- sempre (almeno una volta alla settimana)
- spesso (2 volte al mese)
- qualche volta (2-3 volte in 9 mesi)
- quasi mai (1 volta)
- mai

ATTENZIONE: se hai risposto "sempre/spesso/qualche volta/ quasi mai" prosegui alla prossima domanda. Se hai invece risposto "mai" passa alla domanda 41.

40) Su quale di questi aspetti del comportamento del tuo bambino hai chiesto informazioni/spiegazioni alle educatrici (sono valide più risposte)

- modalità di assunzione del cibo
 - comportamento con i compagni
 - modalità di addormentamento
 - giochi preferiti
 - modalità di consolazione
 - cause che provocano il pianto o situazione di disagio per il bambino/a
 - interazione con gli adulti
- altro _____

41) Durante questi mesi di frequenza al nido, quante volte le educatrici ti hanno descritto comportamenti del tuo bambino, differenti da quelli che il bambino ha quando è con te, fuori dal nido.

- sempre (almeno una volta alla settimana)
- spesso (2 volte al mese)
- qualche volta (2-3 volte in 9 mesi)
- quasi mai (1 volta)
- mai

ATTENZIONE: se hai risposto "sempre/spesso/qualche volta/ quasi mai" prosegui alla domanda 42. Se hai invece risposto "mai" passa alla domanda 43.

42) Dai racconti delle educatrici, quale aspetto del comportamento del tuo bambino è diverso tra nido e casa (sono valide più risposte)

- modalità di assunzione del cibo
- comportamento con i compagni
- modalità di addormentamento
- giochi preferiti
- modalità di consolazione
- cause che provocano il pianto o situazione di disagio per il bambino/a
- interazione con gli adulti
- altro _____

* * *

Informazioni generali

Queste informazioni riguardano te che compili il questionario

43) SESSO

Maschio Femmina

44) ETA' _____

45) LINGUA MADRE: _____

46) LIVELLO d'ISTRUZIONE (una sola risposta valida)

- licenza di scuola primaria-elementare
- diploma di scuola media inferiore
- diploma di scuola media superiore
- laurea
- altro _____

47) POSIZIONE LAVORATIVA ATTUALE (una sola risposta valida)

- lavoratore dipendente tempo pieno
- lavoratore dipendente part-time
- lavoratore autonomo tempo pieno
- lavoratore autonomo part-time
- disoccupato
- studente
- altro _____

48) QUARTIERE di RESIDENZA (una sola risposta valida)

- | | |
|---|--|
| Borgo Panigale <input type="checkbox"/> | San Vitale <input type="checkbox"/> |
| Navile <input type="checkbox"/> | Santo Stefano <input type="checkbox"/> |
| Porto <input type="checkbox"/> | Saragozza <input type="checkbox"/> |
| Reno <input type="checkbox"/> | Savena <input type="checkbox"/> |
| San Donato <input type="checkbox"/> | |

* * *

Hai terminato il questionario!

Se vuoi scrivere commenti/idee utilizza lo spazio sottostante (è facoltativo):

.....
.....
.....
.....

Infila il tuo questionario compilato dentro la busta e consegna gentilmente la busta chiusa alle educatrici di sezione.

Grazie per averci dedicato la tua attenzione e il tuo tempo!

APPENDICE 2.

Per gentile concessione delle
educatrici di sezione.

PROGRAMMA AMBIENTAMENTO SEZ. LATTANTI/PICCOLI Anno Educativo 2014/2015

Iscritti : 15 bambini
Educatrici: 3 (M.B., M.G. e M.S.)
Operatrici: 2 (C., L.)
Assemblea dei genitori: 05.09.2014

A seguito di un percorso di aggiornamento per rivedere e migliorare l'ambientamento nella sez. piccoli, condotto dal Coordinamento Pedagogico l'A.E. precedente, il nostro gruppo di lavoro ha pensato di usare questa tipologia organizzativa per migliorare lo stare insieme e per consentire di vivere l'esperienza nido nel migliore dei modi.

Vi presentiamo nello specifico ciò che abbiamo pensato per il nostro nido:

Lunedì 8 settembre ci troveremo al nido tutti insieme, per il primo momento di incontro; nello spazio sezione condivideremo le prime relazioni tra adulti, adulti/bambini e bambini/bambini così da poter instaurare i primi momenti di condivisione di una nuova esperienza in un contesto non conosciuto a tutti e dove tutti hanno una propria immagine non ancora vissuta.

La sezione è stata allestita con diversi spazi gioco adeguati all'età da fruire liberamente con i bimbi.

Questo modello prevede la presenza di un genitore in sezione con il proprio bambino e gli operatori per più settimane, per garantire loro un ambientamento graduale e sereno.

Conoscere ed entrare in relazione con gli spazi, gli adulti, i compagni venendo sostenuti dal genitore e non dall'immediato ruolo degli educatori e collaboratori permette di rispettare i tempi e le abitudini familiari. I ruoli inizialmente marginali delle educatrici e collaboratrici permettono di osservare l'intenzionalità adulta nella relazione con il bambino (cosa il genitore lascia fare, come prende le distanze, come lo rassicura, ...).

Il tempo verrà ritmato su tre momenti: inizio – pausa – fine. All'interno di questo tempo noi adulti potremo parlare e distanziarci dai bambini lasciandoli agire, per favorire scambi indicativi e condivisi.

Stare insieme in situazione con i bimbi ci permetterà una conoscenza reciproca che serve loro per entrare serenamente in sintonia con la nuova esperienza.

L'organizzazione di ambientamento così pensata consente:

- tutte le famiglie entrano nella stessa giornata, così da favorire una conoscenza di tutto il gruppo sezione.
- suddivisione e rotazione dei gruppi su diversi orari di entrata: questo porta ad una graduale conoscenza delle routines del nido fondamentali per assicurare il bambino in questo momento di cambiamento.
- più tempo insieme serve ad approfondire le informazioni: la quotidianità si capisce, si introietta, si condivide.

Riconosciamo e rispettiamo l'importanza dell'individualità ed è per questo che darsi un ritmo e seguire i tempi favorisce lo stare bene di tutti (arrivo, permanenza, saluto).

Grazie alle informazioni ricevute osservando il gruppo nelle prime giornate, dalla terza settimana attueremo le prime prese in carico da parte nostra. Durante i primi momenti di allontanamento verificheremo la tenuta dei bimbi e la vostra con graduale consolidamento.

Puntualizzando e ricalibrando il percorso e consapevoli della fatica operativa che coinvolge tutti siamo fiduciose di raggiungere il nostro obiettivo finale che è il "benessere" dei bambini e di voi genitori.

BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V. (2002). *Entrare al Nido a piccoli passi*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- A.A.V.V. (2012). *I servizi educativi per la prima infanzia in Emilia Romagna. Dati dell'Anno Educativo 2010-2011 e serie storiche*. Bologna: documento online <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni>
- A.A.V.V. (2014). *Un manifesto pedagogico per l'infanzia della città di Bologna*. Bologna: Tipografia metropolitana di Bologna.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. (2006). Security of children' relationships with nonparental care providers. A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. New Jersey: Erlbaum Publishers.
- Albano, R., & Testa, S. (2002). *Statistica per la ricerca sociale*. Roma: Carocci editore.
- Barni, D. (2006). *Strumenti self-report per conoscere le famiglie*. Milano: Edizioni Vita e Pensiero (Quaderni del Centro Famiglie).
- Belsky, J. (1988). The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 235-272.
- Belsky, J., & Fearon, M. (2002). Early attachment security subsequent maternal sensitivity and later child development: does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment & Human Development*, 4 (3), 361-387.
- Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Lowe Vandell, D., Clarke-Stewart, K., & Tresch Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78 (2), 681-670. DOI: 0009-3920/2007/7802-0020.
- Bettelheim, B. (1977). *I figli del sogno*. Milano: Oscar Saggi Mondadori editore (edizione originale, 1969).
- Boffo, V. (2005). *Attaccamento e formazione. Studio su John Bowlby*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Boffo, V. (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Edizioni CLUEB.

- Boffo, V. (2010). La cura di sé e la formazione degli educatori. In S. Ulivieri, P. Orefice, & F. Cambi (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del convegno del 15-17 maggio 2008*. Firenze: Firenze University Press.
- Bornstein, M. (a cura di) (2002). *Handbook of parenting. Volume 3: Being and becoming a parent*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates publishers (2° edizione).
- Bosi, R. (2014). *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*. Roma: Edizioni Carocci Faber (prima edizione, 2002).
- Bove, C. (2002). Separarsi e ritrovarsi al nido: strategie educative e interpretazioni culturali. In L. Carli (a cura di), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee di ricerca e nuovi servizi* (pp. 84-101). Milano: FrancoAngeli editore.
- Bove, C. (2004). *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli editore.
- Bove, C., & Cescato, S. (2013). Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(2), 27-44.
- Bowlby, J. (1957). *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*. Firenze: Edizioni Giunti Barbera (edizione originale, 1951).
- Bowlby, J. (1972). *Attaccamento e perdita 1. L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri editore (edizione originale, 1969).
- Bowlby, J. (1975). *Attaccamento e perdita 2. La separazione dalla madre*. Torino: Bollati Boringhieri editore (edizione originale, 1973).
- Bowlby, J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Bowlby, J. (1983). *Attaccamento e perdita 3. La perdita della madre*. Torino: Bollati Boringhieri editore (edizione originale, 1980).
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina editore (edizione originale, 1987).

- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319.
- Braga, P. (2009). Il dialogo tra educatori e genitori. Esperienze e strumenti di formazione all'ascolto. In C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche* (pp. 137-186). Milano: FrancoAngeli editore.
- Brazelton, T. (2003). *Il bambino da zero a tre anni*. Milano: Fabbri editore (edizione originale, 1992).
- Breulin, D.C. (1988). Oscillation theory and family development. In C. Falicov (a cura di), *Family transition* (pp. 133-155). New York: Guilford Press.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Cambi, F. (2006). La famiglia che forma: un modello possibile. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 23-29.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M. (2013). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci Faber editore (1ª edizione 2003).
- Campioni, L., & Marchesi, F. (2014). *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni.
- Campostrini, S. (2011). Elementi teorici e metodologia della ricerca. In M. Mirandola, S. Campostrini, M. Furegato, & D. Baldassarri, *I giovani in Veneto* (pp. 3-11). Verona: Cierre Edizioni.
- Cárcamo, R., Vermeer, H., Van der Veer, R., & Van IJzendoorn, M. (2016). Early full-time day care, mother-child attachment, and quality of the home environment in Chile: preliminary findings. *Early Education & Development*, 1-21. DOI: 10.1080/10409289.2016.1091971 (on line).
- Cassibba, R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Edizioni Unicopli.

- Cassibba, R. (2011). Gli interventi per promuovere l'attaccamento nella prima infanzia: punti critici nella valutazione della loro efficacia. *Giornale italiano di psicologia*, 4, 777-782. DOI:10.1421/36104.
- Cassibba, R., Castoro, G., Costantino, E., Sette, G., & Van IJzendoorn, M. (2015). Enhancing maternal sensitivity and infant attachment security with video feedback: an exploratory study in Italy. *Infant Mental Health Journal*, 36 (1), 53-61. DOI: 10.1002/imhj.21486.
- Cassibba, R., Van IJzendoorn, M., & D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centres: reliability and validity of the Attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 241-255.
- Catarsi, E. (2006). Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 11-22.
- Catarsi, E. (2013). Le molteplici professionalità educative. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, & M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello* (pp. 11-38). Roma: Carocci Faber editore (I° edizione, 2003).
- Clarke-Stewart, K. (1989). Infant day care: maligned or malignant? *American Psychologist*, 17, 266-273.
- Clarke-Stewart, K., & Allhusen, V. (2002). Non parental caregiving. In M. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting (2nd edition). Vol.3: Being and becoming a parent* (pp. 215-252). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore.
- Contini, M. (a cura di)(2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci editore.
- Contini, M., & Manini, M. (a cura di) (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci editore.
- Corsi, M., & Stramaglia, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando editore.
- Crivellaro, F. (2013). Padri e madri: la costruzione del genere nell'esperienza della genitorialità. In A.A.V.V., *Generi in relazioni. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna* (pp. 331-360). Napoli: Loffredo editore.

- Crudeli, F. (2004). I colloqui con i genitori. In F. C. Monti (a cura di), *Il nido: lo spazio e il tempo delle emozioni* (pp. 59-71). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- De Schipper, J., Tavecchio, L., & Van IJzendoorn, M. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development, 17* (3), 454-470. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00448.x
- Donati, P. (2001). La famiglia nell'orizzonte del XXI secolo: quale empowerment? In P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare* (pp. 53-89). Trento: Edizioni Erickson.
- Donati, P. (2012). How to cope with family transitions when society becomes an unbound morphogenesis. In E. Scabini, & G. Rossi (a cura di), *Family transitions and families in transitions* (pp. 29-47). Milano: Edizioni Vita e Pensiero.
- Dunst, C., & Kassow, D. (2008). Caregiver sensitivity, contingent social responsiveness and secure infant attachment. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 5*(1), 40-56.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Parigi: Presses Universitaires de France.
- Egeland, B., & Hiester, M. (1995). The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment. *Child Development, 66*, 474-485.
- Emiliani, F. (a cura di)(2002). *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci editore.
- Emiliani, F. (2008). *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*. Bologna: Edizioni Il Mulino.
- Emiliani, F., & Molinari, L. (1995). *Rappresentazione e affetti. Carattere e interazione nello sviluppo dei bambini*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society (2nd edition)*. New York: Norton (per l'edizione italiana: "Infanzia e società", Roma: Armando editore, 2008).
- Fabbri, M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli editore.

- Fivaz-Depeursinge, E., & Corboz-Warnery, A. (2000). *Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*. Milano : Raffaello Cortina editore.
- Formenti, L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, 100-110.
- Formenti, L. (2012). Prefazione. In A. Vitale, *Metodologie trasformative. Lavorare con operatore e famiglie nei servizi educativi* (pp. 9-16). Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Formenti, L. (a cura di)(2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Fortunati, A., & Tognetti, G. (1998). L'inserimento e il distacco. *Bambini*, 3-4, 17-20.
- Fraire, M., & Rizzi, A. (2005). *Statistica. Metodi esplorativi ed inferenziali*. Roma: Carocci editore.
- Fratini, C. (2013). La dimensione comunicativa. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, & M. Muzi, *Le professionalità educative*. (pp. 67-92). Roma: Armando editore.
- Fruggeri, L. (2002). Genitorialità e competenza educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana* (pp. 109-131). Roma: Carocci editore.
- Fruggeri, L. (2005). *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma: Carocci editore.
- Fruggeri, L. (2009). *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. Roma: Carocci editore.
- Fruggeri, L. (2014). Famiglie contemporanee e servizi educativi in Italia: la necessità di una relazione co-evolutiva. In M. Guerra, & E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione* (pp. 33-45). Roma: Armando editore.
- Fruggeri, L., & Matteini. (2003). Come si fa a essere 'moderni' papà e mamme? In M. Matteini, C. Fabbri, & D. Mauro, *Adulti in relazione nei contesti educativi* (pp. 27-34). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Gandini, L., & Pope Edwards, C. (a cura di)(2001). *Bambini. The Italian approach to infant/ toddler care*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (2000). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori editore.

- Geinger, F., Vandebroek, M., & Roets, G. (2014). Parenting as a performance: parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood, 21*(4), 488-50. DOI: 10.1177/0907568213496657
- Gigli, A. (2010). La parola a mamme e papà: cosa pensano i genitori della propria efficacia educativa e dei bisogni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, 5*(1), 1-27.
- Gruppo CRC (Convention on the Rights of the Child) (2015). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. 8° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2014-2015*. Roma: Arti grafiche Agostini. <http://www.gruppocrc.net>
- Guerra, M. (2002). I "nuovi" servizi per genitori e bambini: supporto alla relazione e occasioni evolutive. In L. Carli (a cura di), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee di ricerca e nuovi servizi* (pp. 65-83). Milano: FrancoAngeli editore.
- Guerra, M., & Luciano, E. (a cura di)(2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Edizioni junior - Spaggiari.
- Holden, G., & Buck, M. (2002). Parental attitude towards childrearing. In M. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting (2nd edition). Volume 3: Being and becoming a parent* (pp. 537-562). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Holmes, J. (1994). *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Honig, A.S. (1998). Attachment and relationships: beyond parenting. *Head start quality network research satellite conference* (pp. 1-42). East Lansing, Michigan: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423043.pdf>
- Howes, C. (2002). La relazione di attaccamento nel contesto di caregiver multipli. In J. Cassidy, & P. Shauer (a cura di), *Manuale dell'attaccamento* (pp. 761-779). Roma: Giovanni Fioriti editore.
- Howes, C., & Hamilton, C. (1992a). Children's relationships with caregivers: mothers and child care teachers. *Child Development, 63*, 859-866.
- Howes, C., & Hamilton, C. (1992b). Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63*, 867-878.

- Howes, C., & Smith, E. (1995). Children and their child care caregivers: profiles of relationships. *Social Development, 4*, 44-61.
- Jedlowski, P. (2005). *Un giorno dopo l'altro*. Bologna: Edizioni Il Mulino.
- Kaufmann, J. (2009). *L'intervista*. Bologna: Edizioni Il Mulino (edizione originale, 2007).
- Kellerhals, J. (2001). Le tipologie familiari nella società di oggi. In P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare* (pp. 111-121). Trento: Edizioni Erickson.
- Kreppner, K. (2009). Analizzare le "strutture profonde" dei processi familiari. In L. Fruggeri (a cura di), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche* (pp. 41-70). Roma: Carocci editore.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd edition)*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- LeVine, R., & New, R. (a cura di)(2009). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- LeVine, R., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Keefer, C., Liederman, P., & Brazelton, T. (2009). Studio comparato dei modelli educativi parentali. In R. LeVine, R. New, & (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei* (pp. 85-102). Milano: Raffaello Cortina editore.
- Main, M. (1990). *A typlogy of human attachment organisation assesed with discourse, drawings and interviews*. New York: Cambridge University Press.
- Mantovani, S., & Calidoni, P. (2008). *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*. Trento: Edizioni Erikson.
- Mantovani, S., Restuccia Saitta, L., & Bove, C. (2000). *Attaccamento ed inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: FrancoAngeli editore.
- Marchesi, F. (2005). I genitori al nido oggi: problematiche emergenti. In P. Manuzzi, & A. Gigli (a cura di), *Per una pedagogia del nido* (pp. 155-167). Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Marchesi, F., Benedetti, S., & Emiliani, F. (2002). L'asilo nido: un servizio per la prima infanzia. In F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia* (pp. 133-156). Roma: Carocci editore.
- Mazzoli, F. (1998). Il ponte della fiducia. *Bambini, 3.4*, 12-16.

- McAdams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narratives themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015.
- Mertens, D. (2010). Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 469-474. DOI: 10.1177/1077800410364612
- Milani, P. (a cura di)(2001). *Manuale di Educazione Familiare*. Trento: Edizioni Erickson.
- Milani, P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti tra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 25-37.
- Milani, P., & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci editore.
- Millione, C., Corsaro, P., & Cassibba, R. (2005). La valutazione dell'attaccamento all'insegnante di scuola materna. *Età evolutiva*, 80, 29-40.
- Mischler, E. (1986). *Research interviewing. Context and narrative*. Harvard, Massachusetts: Harvard University Press.
- Musatti, T. (1992). *La giornata del mio bambino*. Bologna: Edizioni Il Mulino.
- Musatti, T., & Picchio, M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: Edizioni Il Mulino.
- NICHD. (1998). Relations between family predictors and child outcomes: are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology*, 34 (5), 1119-1128.
- NICHD. (2006). *The NICHD study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4 years*. www.nichd.nih.gov
- Ochs, E. (2006). *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*. Roma: Carocci editore.
- O'Connor, E., Scott, M., McCormick, M., & Weimberg, S. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: the role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & Human Development*, 16 (6), 590-612.
- Ortalda, F. (1998). *La ricerca survey in psicologia*. Roma: Carocci editore.

- Pileri, A. (2013). *Profili inter-attivi in contesti multiculturali: bambini, genitori e professionisti nelle crèches di Parigi. Contributo allo studio interculturale della musicalità comunicativa*. Tesi di Dottorato: Università di Bologna.
- Reiss, D. (1991). La famiglia rappresentata e la famiglia reale: concezioni contrastanti della continuità familiare. In A. Sameroff, & R. Emde (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia* (pp. 200-229). Torino: Bollati Boringhieri editore (edizione originale, 1989).
- Restuccia Saitta, L., & Saitta, L. (2002). *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatori e famiglia*. Milano: Edizioni La Nuova Italia.
- Richter, L. (2004). *The importance of caregiver-child interaction for the survival and healthy development of young children: a review*. Ginevra, Svizzera: World Health Organization, Department of Child and Adolescent Health and Development.
- Riva, M. (2014). Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza. In L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia* (pp. 41-56). Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Rizzardi, M. (2003). *L'immaginario educativo*. Pesaro: AIPAC Edizioni.
- Rosciano, R. (2009). Genitori ed educatori al nido: difficoltà e possibilità di comunicazione reciproca. *Infanzia*, 1, 32-35.
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), Special Issue, 213-231.
- Scabini, E. (2012). Transitions in the family. In E. Scabini, & G. Rossi (a cura di), *Family transitions and families in transition* (pp. 17-28). Milano: Edizioni Vita e Pensiero.
- Scabini, E., & Cigoli, V. (2012). *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Scott, D. (1996). *Nonmaternal care and mother-infant attachment: a review of the literature*. Doctoral dissertation. Biola University, California, <http://eric.ed.gov>
- Sigel, I., & McGillicuddy-De Lisi, A. (2002). Parent beliefs are cognitions: the dynamic belief system model. In M. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting (2nd edition). Volume 3: Being and becoming a parent* (pp. 485-508). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Spiro, M. (1954). Is the family universal? *American Anthropology*, 56, 839-849.
- Stern, D. (1995). *La costellazione materna*. Torino: Bollati Boringhieri editore.
- Stern, D. N. (1991). La rappresentazione dei modelli di relazione: considerazioni evolutive. In A. Sameroff, & R. Emde (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia* (pp. 64-81). Torino: Bollati Boringhieri editore.
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship. Infant and mother*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (prima edizione, 1977).
- Stern, D. N. (2004). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri editore (edizione originale, 1985).
- Stern, D. N. (2011). *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Tronick, E., Morelli, G., & Winn, S. (2009). Molti adulti si curano dei bambini. Il multiple caregiving nella foresta dell'Ituri. In R. LeVine, & R. New (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei* (pp. 115-131). Milano: Raffaello Cortina editore.
- Vanobbergen, B., Vandenbroeck, M., Roose, R., & Bouverne-Die Bie, M. (2006). "We are one big, happy family": beyond negotiation and compulsory happiness. *Educational Theory*, 56(4), 423-437.
- Verschuere, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher and peers: unique joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14 (3), Special Issue, 233-248.
- Vitale, A. (2012). *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Winnicott, D. (1964). *The child, the family and the outside world*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Winnicott, D. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando editore (edizione originale, 1971).
- Winnicott, D. (1987). *I bambini e le loro madri*. Milano: Raffaello Cortina editore .
- Wolf, A., Lozoff, B., Latz, S., & Paludetto, R. (1996). Parental theories in the managements of young children's sleep in Japan, Italy and the United States. In S. Harkness, & C. Super (a cura di), *Parents' cultural belief systems* (pp. 364-384). New York: Guilford Press.

NORMATIVA

E DOCUMENTI DI RIFERIMENTO

Europea

Barcelona objectives. The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Region. European Commission, 2013. DOI: 10.2838/43161

Nazionale

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044. *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.*

Legge 27 maggio 1991, n.176. *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989 per opera dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite.*

Legge 8 marzo 2000, n.53. *Disposizioni per il sostegno della maternità e paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città.*

Legge 8 novembre 2000, n.328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*

Legge 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Piano Nazionale per la famiglia. L'alleanza italiana per la famiglia, 2012. Dipartimento per le politiche della famiglia. Documento approvato dal Consiglio dei Ministri con delibera del 7 giugno 2012.

Regionale

Legge Regionale dell'Emilia Romagna 10 gennaio 2000, n.1. *Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia.*

Legge Regionale dell'Emilia Romagna 22 giugno 2013, n.6. *Modifiche e integrazioni alla legge regionale 10 gennaio 2000 n.1.*

Linee guida sperimentali per la predisposizione del Progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia. Delibera della giunta Regionale n.1089 del 2012.

Comunale

Linee guida per le carte dei servizi all'infanzia (a cura di E. Iacucci & N. Nuzzo). Documento approvato dal Consiglio Comunale di Bologna con delibera P.G. 201687/2014 – 9 agosto 2014.

Orientamenti educativi per i nidi d'infanzia. Documento approvato dal Consiglio Comunale di Bologna con delibera P.G. 38891/1993 del 27 Settembre 1993.

Regolamento comunale dei nidi d'infanzia. Documento approvato dal Consiglio Comunale di Bologna con delibera P.G. 254121/2005 – 20 marzo 2006 e successivamente modificato dalla delibera P.G. 202083/2014 del 28 luglio 2014.

Regolamento della Istituzione dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia. Documento approvato dal Consiglio Comunale di Bologna con delibera P.G. 125096/2014 – 23 giugno 2014.

SITOGRAFIA

- Centro Documentazione e Intercultura- Ri.E.Sco – Bologna
www.comune.bologna.it/istruzione
- Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie – CRIEF, Dipartimento “Giovanni Maria Bertin”, Università di Bologna
<http://creif.edu.unibo.it>
- Centro Nazionale di Documentazione per l’Infanzia e l’Adolescenza
www.minori.it
- Commissione Europea per le politiche educative – Education and Training
http://ec.europa.eu/education/policy/index_en.htm
- Dipartimento per le politiche della Famiglia - Governo italiano
www.politichefamiglia.it
- European Platform for investigating in Children – EPIC
<http://europa.eu/epic>
- Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia
www.grupponidiinfanzia.it
- Iperbole – sito ufficiale del Comune di Bologna – dati anagrafici della popolazione del Comune di Bologna
http://www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/dati_statistici/Indici/Popolazioni/index.htm
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica - dati anagrafici e statistici della popolazione italiana
<http://demo.istat.it>
- Istituzione Educazione & Scuola – IES - Bologna
<http://iesbologna.it>
- National Institute of Child Health and Development – NICHD (U.S.A.)
www.nichd.nih.gov
- Regione Emilia Romagna – sito ufficiale
www.regione.emilia-romagna.it