

Il nido come valore sociale

Anna Aluffi Pentini – Università Roma Tre

1. Introduzione

Dopo essermi occupata per molto tempo di questioni legate all'accoglienza e all'integrazione delle famiglie migranti e a progetti educativi interculturali per la prima infanzia, la legge sulla Buona Scuola e il DM 65 del 2017, mi hanno fatto riflettere sulle implicazioni pedagogiche del sistema integrato, anche ripensando agli anni che mi hanno vista impegnata nell'accompagnamento di un progetto per la prima infanzia di tipo inclusivo.¹

Nel mio lavoro di consulenza pedagogica ai genitori e agli operatori era infatti emerso in modo molto chiaro, come le istituzioni educative per la prima infanzia potessero svolgere un ruolo sociale fondamentale nelle periferie e nei contesti multiculturali, e come questo ruolo sociale fosse da valorizzare anche in contesti che disagiati non sono. Il principale insegnamento che ho tratto da questa esperienza è che il luogo che nella quotidianità praticamente si prende cura dei bambini può diventare anche per le famiglie un luogo di crescita e nella società un luogo di incontro e partecipazione (Aluffi Pentini, 1998, 2017).

Sulla base di queste considerazioni, pur essendomi occupata, nel mio lavoro pedagogico accademico e non, prevalentemente di intercultura e disagio sociale, ho iniziato ad occuparmi nel mio Dipartimento² del curricolo formativo del nuovo corso di laurea in educatori di Nido e della prima infanzia (L19) e ne ho successivamente assunto il coordinamento. Ho ritenuto di dover

1 Progetto del Centro interculturale Shi Shu Bhavan 2–6 anni e Ammr Bhavan (accoglienza madri immigrate sole con figli prevalentemente nella fascia 0–6), entrambi gestiti per più di venti anni e fino al 2017 per conto del Comune di Roma, dall'associazione Zero in Condotta onlus.

2 Dipartimento Scienze della Formazione Università di Roma Tre. I lavori per la costruzione del curricolo infanzia hanno avuto inizio nell'AA 2015–16, e il corso di laurea è stato aperto nell'AA. 2018–2019. Questo contributo è stato scritto grazie al finanziamento ordinario 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre.

raccogliere la sfida di un provvedimento lungimirante del governo, rispetto alla cura dell'infanzia, per implementare la qualità dell'offerta formativa per gli educatori della prima infanzia, in linea, tra l'altro, con le linee guida europee.

Questo contributo vuole evidenziare l'importanza del nido nella costruzione di una comunità educante che promuova per le giovani famiglie una possibilità di partecipazione sociale e di cittadinanza e, anche per il bambino, una forma di apprendimento per tutta la vita. Il contributo evidenzia poi la trasformazione delle modalità di custodia dei bimbi nell'ultimo secolo, l'importanza della cura nello sviluppo umano e propone infine uno strumento per la promozione del valore sociale del nido.

2. Il nido tra bisogni universali e particolari

Il nido, come risposta ai bisogni di crescita del bambino, e ai bisogni di sostegno delle famiglie, grazie alla condivisione del compito educativo tra educatori e genitori, va pensato e organizzato come primo tassello di un'educazione per tutta la vita, educazione di qualità, inclusiva e che promuova socialità, partecipazione e cittadinanza.

Per collocare il nido in una prospettiva sociale è necessario fare una premessa che riguarda alcuni ambiti specifici della pedagogia dei quali mi sono occupata nel corso degli anni: pedagogia interculturale, pedagogia sociale e pedagogia speciale. In ognuna di queste discipline è utile prestare attenzione a tre anime: una di promozione sociale e una riparativa, e poi un'anima intermedia, di prevenzione.

Nella pedagogia interculturale coesiste un'anima legata al multilinguismo e alla conoscenza di mondi diversi dal nostro, come puro piacere per l'apprendimento e la scoperta, e un'altra più legata ai fenomeni migratori, alle questioni legate all'inclusione, quando non dell'antirazzismo: quest'ultima si declina come riparativa, quando si tratta di porre rimedio a situazioni di disagio, o come preventiva, laddove a partire dalla conoscenza delle problematiche che possono insorgere in situazioni di migrazione, si agisce a livello di promozione del benessere, anche in un'ottica di prevenzione. Allo stesso modo, nella pedagogia sociale, abbiamo approcci che spaziano dalla

promozione sociale, alla prevenzione del rischio, al lavoro in diversi ambito di disagio sociale conclamato. Nella pedagogia speciale, invece, siamo confrontati, da un lato, alla dimensione compensativa, e, da un altro, ad una riflessione esistenziale ed etica sul significato della presenza delle disabilità nella vita umana.

Queste discipline quindi, ognuna a suo modo, e talvolta in modo analogo, ci consentono di esplorare i confini tra benessere e malessere, tra ricchezze e povertà (materiali ed educative), tra uguaglianza e disuguaglianza, tra omologazione e diversità, e ci guidano a riflettere in modo integrato, su come dalla promozione del benessere che dovrebbe tradursi in azioni per tutti, si arrivi poi ai progetti per target specifici: tali progetti se da un lato garantiscono specializzazione, dall'altro rischiano di segregare la persona all'interno della categoria che "prevalentemente" la caratterizza. Quando prevale l'ottica del disagio, si tende a mettere in secondo piano quella visione di "fioritura" che dovrebbe costituire in qualsiasi situazione l'essenza del lavoro pedagogico. Quando prevale l'ottica della "fioritura" si rischia di sottovalutare ciò che nei casi specifici ostacola tale fioritura e porta all'esclusione di alcune categorie.

Il valore sociale del nido è quello di poter lavorare, ancora (data l'età del target), prevalentemente in un'ottica di promozione di benessere, pur capendo il valore di questo approccio in termini di prevenzione.

L'educatore di nido, se è consapevole di ciò che potrebbe evolvere negativamente, nella crescita di un bambino, se è consapevole cioè dei fattori di rischio e di quali elementi denotano povertà materiale e educativa, può aiutare bimbi e genitori a coltivare una "fioritura" personalizzata, identificando precocemente e in modo individualizzato i fattori che la favoriscono o la ostacolano.

In altre parole, proprio perché la mia esperienza di studio e di impegno sul campo, nella consulenza e nella supervisione, è stata prevalentemente esercitata in contesti di disagio sociale o di esclusione sociale, e quindi legata ad un approccio riparativo, la riflessione sulle tre anime delle discipline mi ha consentito di abitare i confini tra i diversi approcci e di cogliere i nessi *intersezionali*, nelle biografie di persone genericamente problematiche, se non marginali (migranti, famiglie, bambini, disabili), in una prospettiva di ricerca

intervento, in un'ottica "appreciative" di valorizzazione delle risorse di ogni persona umana (Olivieri, 2017).

Per questa ragione occuparsi di nido ha significato scommettere su ciò che il nido può rappresentare nel sociale, e quindi nell'ambito della pedagogia sociale: un luogo "ancora per tutti", un dispositivo di inclusione e di prevenzione dell'esclusione.

3. La cura del bambino tra passato, presente e futuro

Il nido è un luogo di cura, un luogo chiamato ad integrare cura materiale, intellettuale e spirituale. Le modalità di offerta educativa intesa come erogazione di cura e cultura, hanno rappresentato nei secoli lo spartiacque tra un'élite ricca di beni e di opportunità e una fetta di popolazione marginale, interessata prioritariamente alla sopravvivenza e, in situazioni o periodi storici particolari, alla conquista di diritti. La storia e la geografia hanno configurato la distanza tra questi "due mondi" in modo variegato nel tempo e nello spazio, ma dalla metà dell'800 la cura dell'infanzia, si delinea sempre più chiaramente come cura sociale, tesa a mitigare e sconfiggere ingiustizia e povertà; il 900, in occidente, diventa il secolo dell'infanzia e si riconosce gradualmente al bambino una sempre maggiore soggettività e poi finalmente diritti.

Nella progressione di un percorso di riconoscimento del bambino, e del suo anelito alla libertà, e nel cammino di universalizzazione dei diritti a tutte le classi sociali, è interessante ricordare che se Rousseau parlava di un Emilio appartenente ad una classe sociale privilegiata, la Montessori apriva la casa dei bambini in un quartiere di Roma abitato da famiglie di operai (Schwegmann, 1999). La storia faceva quindi la sua parte nel ricollocare parole della pedagogia, quali infanzia, cura e libertà, e nel dare loro significati sociali diversi, ma soprattutto implicazioni operative diverse, sempre più inclusive.

È bene però precisare che, nonostante i cambiamenti, i privilegi di determinate classi sociali permangono ancora per molto tempo in Europa (oggi permangono soprattutto nelle differenze tra Europa e resto del mondo, ma non solo) e che quando in letteratura si sente parlare di bambino e di cura, e benessere del bambino stesso, è sempre bene chiedersi di quale bambino si

stia parlando: ciò che viene riconosciuto universalmente valido, è palesemente applicato solo a qualcuno. Così quando nel 1916 nel manualetto dal titolo *Norme igieniche per madre ed il bambino* si scrive:

Ci sembra che non si debba rendere i bambini schiavi dell'eleganza e dei fronzoli e della moda. Gli abiti elaborati non possono mai accrescere la bellezza di un fanciullo.... Un bambino quanto più semplicemente è vestito e quanto meno si preoccupa dei suoi abiti e tanto più cresce simpatico (MacCarthy, 1916, p. 97),

deduciamo facilmente che la preoccupazione di vestirsi semplicemente riguarda chi solitamente è vestito con abiti di una certa eleganza. Gli strati più disagiati della popolazione non sono i destinatari di tali raccomandazioni pedagogiche. E ancora ci stupiamo, quando leggiamo in cosa consista la semplicità dei vestitini:

Anche con delle stoffe comuni si possono fare dei vestitini semplici che si possono rendere attraenti con modeste guarnizioni. A due o tre anni il modo di vestire deve naturalmente dipendere dal sesso. Collo largo alla marinara dal quale scendono grossi piegoni fermati con una cintura intorno alla vita: sottanina scozzese e blousa. (MacCarthy, 1916, p. 98)

Queste descrizioni ci fanno immaginare bambini eleganti, bambini che oggi giorno sembrerebbero, quasi ovunque, vestiti per una occasione particolare. Il pensiero pedagogico è sempre radicato in un contesto, e si esprime quindi attraverso parole e concetti che hanno un peso diverso a seconda del tempo e del luogo ai quali si riferiscono, e del periodo nel quale gli scritti dei pedagogisti vengono letti. Oggi, per esempio, un concetto estetico di eleganza del bambino così come lo diffondevano i "figurini" del primo '900, viene sostituito da una moda dettata da marchi globalizzati, che, se pur riconosciuti nella loro universalità, riguardano solo bambini ricchi. Bambini ricchi, che non vanno più dalla sarta, ma che sono a pieno titolo considerati appetibili consumatori, per un mercato che guarda più alle firme, che alla qualità dei materiali, più all'adultizzazione precoce dei bambini, che al loro benessere complessivo.

Il nido, come i concetti pedagogici riguardanti la madre e il bambino, si trasforma.

E il nido passa infatti nel giro di un secolo da essere un'istituzione per i poveri – per esempio durante il fascismo l'Opera nazionale maternità e infanzia (OMNI) si fa carico dell'educazione dei figli delle famiglie indigenti in nome dei valori di Patria e famiglia – al nido per le donne – sole o indigenti e quindi costrette a lasciare i figli per lavorare – al nido per i lavoratori (Soulé, 1972). Le famiglie hanno sempre di più bisogno di due stipendi e le donne lavorano in fabbrica: nelle fabbriche, dopo la guerra vengono istituite le camere di allattamento (Bettini, 2008; Bondioli & Mantovani, 1988). Solo di recente il nido inizia ad essere pensato per i bambini (Restuccia Saitta, 2014) e come luogo che può fornire sostegno genitoriale in senso più lato (Galardini, 2014). La prospettiva di un nido che abbia valore sociale si fa strada nei documenti europei del XXI secolo (Unione Europea, 2013; Consiglio d'Europa, 2019) e in modo per altro molto diversificato, a seconda delle regioni europee, diventa realtà. La legge sulla Buona Scuola prevede l'inclusione a pieno titolo del nido nel sistema di formazione continua.

Parallelamente al nido è cambiata sostanzialmente anche la famiglia che si scontra con l'indebolimento dell'istituzione patriarcale, la diminuzione del numero dei figli e con l'impovertimento dei legami di buon vicinato solidale, nelle grandi città: la famiglia deve fare i conti con le insidie della strada che diventa di nessuno, invece che di tutti (molto di ciò che avveniva in spazi pubblici, si trova relegato nella dimensione privata, con conseguente venir meno del gioco per strada e del controllo sociale).

La famiglia ha bisogno di luoghi dove lasciare i figli e l'offerta di custodia si trasforma in offerta educativa a partire da un'età che si abbassa progressivamente. In ogni caso la scuola stessa assume il ruolo (mai davvero esplicitato e quindi mai adeguatamente preso sul serio) di luogo dove stare mentre i genitori lavorano, oltre, e forse più, che di luogo meramente di istruzione. Negli anni '70, l'introduzione del tempo pieno sembra fornire una risposta promettente a questi cambiamenti (Aluffi Pentini, 2011), ma ad oggi la mancanza di risorse e l'ambiguità circa la cura educativa a scuola, mettono sotto gli occhi di tutti un rimpallo spesso imbarazzante di responsabilità tra scuola e famiglia. Non si garantisce infatti a tutti coloro che esercitano il loro diritto all'istruzione quella sinergia di intenti tra scuola e famiglia che

è perno imprescindibile della qualità pedagogica, e che va faticosamente costruita disponendo di risorse adeguate.

Per questa ragione il fatto che la legge sulla Buona Scuola, preveda una valorizzazione del nido come prima tappa del percorso scolastico, può significare maggiore o minore qualità sia del nido, sia della scuola. Può significare che il nido si scolarizza o che la scuola, anche grazie al nido e in continuità con il nido, si ponga il problema della cura.

Dal mio punto di vista, in una prospettiva di Life Long Learning, è il nido che deve descolarizzare la scuola e sollevare la questione della cura pedagogica a scuola, e non viceversa: la scuola non deve inglobare il nido in un percorso di istruzione, come un gradino della preparazione alla scuola dell'infanzia. Se la professionalità delle educatrici del nido (quelle delle nuove generazioni obbligatoriamente laureate) contribuisce a creare un luogo in cui crescere, che accolga i bisogni del bambino e della sua famiglia in una prospettiva olistica, anche la scuola può sperare di esserlo sempre di più, potenziando le competenze pedagogiche degli insegnanti. Ma se il nido non si fa portatore luogo di cura intelligente, di accoglienza alle famiglie e di proposte stimolanti e di scambio tra le famiglie, la scuola e la società tutta ne risentono.

Il cambiamento iniziato con il passaggio da un nido come "servizio a domanda" ad un nido come servizio per tutti, iniziato con la legge 285 del 1997, che ha declinato, anche grazie ai piani di zona, una funzione sociale dei servizi educativi, va portato a termine. Nel 1989 la Convenzione dei Diritti dell'Infanzia ha posto l'accento sull'interesse superiore del minore e sulla cura del suo sviluppo armonioso, nel 2013 la raccomandazione europea "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale" ha declinato i principi della convenzione in una enunciazione più articolata dei passi da compiere per realizzarli.

In questa cornice il sistema 0-6 istituito dalla legge 65 del 2017, è da considerarsi innovativo perché fornisce una cornice giuridica alle opportunità educative del bambino, riconoscendo quest'ultimo come soggetto di un diritto educativo sin dalla nascita.

Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato

contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Il sistema integrato di educazione e istruzione “concorre a ridurre gli svantaggi, culturali, sociali e relazionali ... rispetta e accoglie le diversità” (Art. 1).

Un’operazione di questo genere non può riuscire senza investimenti congrui e senza un pensiero pedagogico che coinvolga attivamente le famiglie e promuova la partecipazione dei genitori alla cosa pubblica.

Se si guarda all’Articolo 4 della legge 65 si vede come questo entri nello specifico degli obiettivi da realizzare per stare al passo con l’Europa: è necessario implementare i nidi in modo da garantire il servizio ad almeno il 33 % della popolazione da zero a tre anni. La distribuzione territoriale deve prevedere che almeno il 75 % dei comuni siano dotati di almeno un servizio. Diventa obbligatoria la formazione universitaria, e la formazione continua in servizio, di tutto il personale educativo e docente, così come il coordinamento pedagogico territoriale. Completano il quadro raccomandazione più generiche rispetto alla messa in atto di condizioni che “agevolino la frequenza dei servizi educativi oltre alla generalizzazione progressiva, sotto il profilo quantitativo e qualitativo, della scuola dell’infanzia”.

Indubbiamente sono state poste le premesse per attuare una grande rivoluzione culturale: riconoscimento della centralità del bambino e della sua famiglia, regolamentazione della professione educativa, optando per la formazione a livello universitario, potenziamento dei nidi sul territorio. Il nido come valore sociale.

4. La cura come espressione di umanità: per una filosofia del nido

Il lavoro educativo del nido, così come il lavoro educativo con persone con disabilità importanti, pone il problema del valore della cura nella nostra società, perché mostra come cura ed educazione siano fondanti per un qualsiasi progetto di istruzione.

Così ci troviamo per quanto riguarda il valore sociale del nido a dover risolvere quotidianamente il doppio dilemma esposto dalla trattazione femminista della cura: quello della femminilità della cura e quello della materialità della cura (Tronto, 1993; Pulcini, 2013). Il mancato riconoscimento del valore della cura, quando non addirittura la sua svalutazione, ha a che fare con il corto circuito che storicamente si è venuto a creare tra materialità della cura e prevalenza del femminile nelle situazioni di cura. L'accudimento del corpo, così essenziale per un'esistenza degna, viene svilito, perché viene disconosciuta l'intelligenza del cuore necessaria alla cura e a quell'attenzione per l'altro che la buona cura richiede.

Viene sottovalutata altresì la dimensione intellettuale e spirituale, indissolubilmente legata all'intelligenza del cuore, che si traduce in gesti rispettosi e delicati, perché frutto di un pensiero in azione, e tanto più necessari quanto più si lavora in grande prossimità, anche fisica, con persone più fragili.

La relazione asimmetrica che si crea tra chi eroga e chi riceve cura implica la riflessione etica sul potere indissolubilmente legato alle azioni di cura e sulla responsabilità educativa che ne consegue. La cura diventa quindi veicolo di un contagio d'essere che mette in gioco la personalità e i valori dell'educatore (Mortari, 2006, 2015), e attraverso la cura si esercita un potere che deve essere continuamente vagliato in una riflessione etica che riguarda la società tutta.

La cura come interesse attivo ai bisogni si trasforma, al nido, in un'attività irrinunciabile di ascolto delle richieste implicite di bambini e famiglie, e si adopera alla ricerca continua di un linguaggio comune per ascoltare e per accompagnare, i singoli bambini e le famiglie.

La cura diventa così la categoria fondante di ogni attività etica e di cittadinanza (Nussbaum, 2007) perché è grazie alla cura che si fornisce al bambino pieno benessere intellettuale emotivo spirituale e fisico (Watson, 2008).

Al bambino montessoriano, promessa dell'umanità, la cura procura sicurezza, integrazione di mente e corpo, sostegno alle energie creative. L'intelligenza del cuore è quindi chiamata a costruire un ambiente atto a sostenere e guidare tali energie creative e nel quale il bambino può sperimentare e consolidare quei movimenti che lo aiutano a compiere le azioni verso le quali tendono i suoi sforzi (Montessori, 1966).

Per rispondere al bisogno di cura, ogni educatore risponde ai bisogni di un bambino bio-psico-sociale e la cura si delinea come parte dell'azione educativa e si avvale di conoscenze neurobiologiche, collocate in un contesto sociale, del quale si è in grado di ricostruire la storia e del quale si sanno analizzare le caratteristiche antropologiche. Per selezionare gli aspetti di mondo che il bambino può esplorare, l'educatore deve sapersi muovere con disinvoltura nel mondo, abitando i confini culturali della propria storia, nella famiglia del singolo bambino e tra le famiglie: i confini tra il quartiere, la città e il mondo. A questo proposito ricordiamo Dewey (1996) che afferma:

via via che un individuo passa da un'interazione all'altra il suo ambiente si espande o si contrae. Egli non si trova già a vivere in un altro mondo, ma in una diversa parte o in un diverso aspetto del suo medesimo mondo.

Un pensiero di questo tipo è in sintonia con la visione educativa della Montessori, che progetta a misura di bambino materiali adatti a mediare una conoscenza del mondo, quel mondo che continuamente si può espandere e contrarre e che tesse la trama di una continuità educativa propria dell'imparare e dell'imparare ad imparare.

Non si può pensare che il bambino possa sviluppare interessi e consolidare i propositi deweyiani, se l'educatore per primo non è in grado di collocare le sue esperienze in un orizzonte di significati.

D'altro canto, come Alain Epelboin, medico etnologo ricorda nell'introduzione al testo *Bebè del Mondo*:

Dopo aver trascorso una giornata con un bébé ci si rende conto di aver visto sfilare tutti i membri della comunità sociale: genitori, zii, zie, fratelli e sorelle e vicini ... il bambino è come il bandolo di una matassa, basta tirarlo per "sbrogliare" l'intera società. (Fontanel & d'Harcourt, 2007, p. 5)

Il bambino nella sua famiglia è nodo di relazioni e al nido entra in un circuito con altre dinamiche relazionali e sociali. L'agire sociale al nido diventa quindi un atto di solidarietà e un modo di trasformare la società, perché tende a

creare condivisione tra persone che il più delle volte considerano ancora la relazione come un bene prioritario (Bauman 2001; Donati, 2012).

L'educatore ha il compito di valorizzare al nido questa potenzialità del legame iniziale tra genitori e figlio e di favorire la creazione di legami tra le famiglie.

Su questi presupposti si fonda il valore sociale del nido che qui si sostiene, e in nome del quale bisogna definitivamente smontare la svalutazione della cura, e della cura dell'infanzia in particolare. È necessario sostenere un pensiero che collochi l'operatività del nido sul piano di un progetto articolato e complesso, che richiede la capacità di esercitare un mandato sociale, fondamentale all'interno dell'attuale complessità.

Il nido ha le potenzialità per essere:

- luogo di incontro e di socializzazione tra le famiglie,
- agenzia educativa che promuove riconoscimento sociale: il nido può, infatti, accogliere in modo personalizzato tutti i tipi di famiglie, italiane e non, migranti e non, con figli diversamente abili e non, famiglie monogenitoriali, omogenitoriali e
- luogo che promuove la costruzione di una comunità educante nel territorio e favorisce un confronto costruttivo tra diverse visioni del mondo per preparare i futuri cittadini.

Il nido pertanto:

- accoglie, rispecchia, valorizza, tranquillizza ed emancipa, i bambini e le loro famiglie;
- si fa carico di possibili fragilità in modo delicato e discreto;
- crea occasioni di scoperte, divertimento, e semplice gioia e allo stesso tempo;
- educa al vero, al buono, al giusto e al bello;
- si configura come una palestra di relazioni e nessi che aiutino a pensarsi tra dimensioni micro e macro dell'esistenza;
- catalizza condivisione e riflessione sul senso della vita, sulla sostenibilità, sulla democrazia.

5. *Télos*, uno strumento di riflessione per il nido

Lo strumento che qui si vuole brevemente proporre nasce dall'esigenza di sperimentare una modalità di promuovere e valutare la dimensione sociale del nido per coinvolgere educatori e genitori nella costruzione di valore sociale. Si tratta di una griglia per accompagnare il "pensiero in azione" dell'educatore rispetto ai fondamenti del suo lavoro.

Per diventare parte attiva della promozione di un valore sociale del nido, sia l'educatore in formazione, sia l'educatore in servizio, possono essere aiutati, da questo strumento, a riflettere sui valori che guidano le loro scelte, in modo da poter poi coinvolgere i genitori in un percorso analogo. Essere aiutati a pensare al loro atteggiamento *Haltung* che "è intrinseco al sé: è il sé che l'educatore sociale utilizza lavorando con altri e che contribuisce allo sviluppo di una adeguata vicinanza e di una relazione autentica" (Ruch et al., 2017, p. 1016).

Estrapolando dalla teoria dell'esperienza di Dewey (1996) il discernimento tra esperienze educative che aprono a nuove esperienze ed esperienze diseducative, perché portano ad una dispersione di energie e di motivazioni, risulta chiaro come l'azione educativa non possa essere considerata neutra nemmeno al nido. Parlando del concetto di crescita come principio di continuità neutro, Dewey sottolinea proprio l'esigenza di problematizzare direzione e fine della crescita, per sostenere lo sviluppo del bambino, in modo positivo (Dewey, 1996). Ma che significa davvero positivo? Come si può esplicitare, e rendere oggetto di confronto, questa dimensione valoriale? E come si può fare questo sia nella progettazione di un nido, sia nel confronto tra educatori che lavorano insieme, sia nella collaborazione con le famiglie. Non si può accompagnare la crescita solo con tecnicismi: tutta la persona dell'educatore contagia il bambino attraverso i gesti di cura. L'organizzazione della cura è collegata ai fini. Di questi fini l'educatore è chiamato a sapere rendere conto anche ai genitori.

La tabella che segue rappresenta uno strumento che sintetizza una proposta operativa di riflessione di educatori e genitori, sul nido come valore sociale e sulle finalità del lavoro educativo al nido.

Si è scelto di chiamare lo strumento *Télos* che significa appunto fine in greco, e di utilizzare le tradizionali categorie filosofiche di vero, giusto,

buono, e bello per fondare il pensiero intorno al nido e la sua organizzazione, su criteri logici, politici, etici ed estetici. A questi è stata aggiunta la categoria del sano (di ciò che è considerato sano sulla base di criteri bio-medici che rimandano alle normative nel campo della salute e della sicurezza e che qui non prenderemo in considerazione). L'educatore è il soggetto che per primo è chiamato a riflettere sulle sue convinzioni e sulla sua visione del luogo educativo, del rapporto con le famiglie e con il bambino e del significato delle reti nel sostenere il lavoro verso i suoi fini. L'educatore riempie gli spazi della tabella per oggettivare il suo pensiero sul nido e la riflessione sul senso del lavoro che svolge.

	Io: Educatore	Luogo educativo	Altro: Genitore	Altro: Bambino	Territorio Reti
Vero Logica					
Giusto Politica					
Buono Etica					
Bello Estetica					
Sano Bio-medici					

Tabella 1 – Τέλος /Télos (educatore)

L'educatore attraverso questo strumento esplicita nella prima colonna la sua personale visione del mondo, declinandola nelle diverse categorie (logica, politica, etica ed estetica) e rispetto principali questioni lavorative (organizzazione, famiglie, bambini e reti) e si pone il problema delle sinergie da sviluppare con famiglie e territorio per realizzare il progetto educativo.

Così l'educatore si chiederà: Cosa intendo per verità e come affronto e risolvo le contraddizioni che mi si presentano; cosa intendo per giustizia e come la gestisco nei conflitti tra i bambini e nell'imbattermi in situazioni di ingiustizia sociale, nella vita dei bambini, o nelle dinamiche professionali. E ancora: quando mi trovo a fare delle scelte nel mio lavoro, quali criteri etici applico; come distinguo un'etica diversa dalla mia da una mancanza di etica,

e come mi regolo di fronte ad un conflitto etico; cosa è per me la bellezza e in che modo riesco a coltivarla nella mia vita; a quale criterio di bellezza si ispira la scelta degli arredi e dei materiali nel luogo in cui lavoro; al criterio di bellezza di chi; quali sono i tempi previsti per confrontarsi sulla bellezza, sul buon gusto, sul cattivo gusto, all'interno dell'équipe.

Nel mio rapporto con i colleghi, con lo spazio dove lavoro, con le famiglie, con i bambini, con le reti, quanto pesano le mie convinzioni in merito a vero, giusto, bello e buono nel mio modo di essere e di lavorare e come riesco a rimanere aperto al modo di essere degli altri, adulti o soprattutto bambini. Quale idea di vero, giusto, buono e bello colgo nei bambini e come posso o non posso, devo o non devo, voglio o non voglio influenzare i bambini.

Grazie a queste domande si attualizza, si incoraggia e si implementa il pensiero sul valore sociale del nido e si costruisce un luogo sociale attento a individuare precocemente gli ostacoli per i bambini e per le loro famiglie a prendere parte creativamente ai beni sociali e ad esercitare un diritto di cittadinanza attiva.

Per questo è rilevante creare una routine di riflessione su delle categorie che solo ad un'analisi superficiale risultano astratte.

Una volta acquisita una certa dimestichezza con l'utilizzo dello strumento all'interno dell'équipe, una volta cioè che il singolo educatore e l'équipe si sono chiariti la loro posizione rispetto alle categorie che la tabella propone, la pratica riflessiva può essere estesa gradualmente ai genitori.

L'équipe può valutare di volta in volta se partire dallo strumento per illustrare i concetti, oppure se proporre diversi temi che rientrano nei concetti e categorie contenuti nella tabella, per proporre dibattiti circoscritti, con domande semplificate, e, successivamente, proporre ai genitori di utilizzare lo strumento.

Predisporre lo strumento per il genitore significherà modificare in questo senso la tabella: l'io è il genitore e l'altro è il bambino e l'educatore. Il genitore dichiarerà così la sua personale visione del mondo, in termini di priorità valoriali e relativamente al luogo deputato alla cura di suo figlio, ma anche e soprattutto in merito al rapporto con l'altro: l'alterità dell'educatore e l'alterità del bambino. Rispetto alla visione dell'infanzia sarà interessante esplorare le differenze tra la visione dell'infanzia in generale e la visione del

proprio figlio e scegliere momenti diversi per un approfondimento individuale e di gruppo.

	Io: Genitore	Altro: Bambino	Altro: Educatore	Luogo educativo	Territorio Reti
Vero Logica					
Giusto Politica					
Buono Etica					
Bello Estetica					
Sano Bio-medici					

Tabella 2 – Τέλος /Télos (genitore)

6. Conclusioni

Il valore sociale del nido dipende da una pedagogia che si prenda cura dello stare al mondo del bambino nelle sue infinite possibilità: divertimento, lutto, benessere, disabilità, povertà, esclusione, multilinguismo, genialità. Integrare la cura del corpo e dell'anima, nei gesti e nelle relazioni è una sfida che richiede intelligenza del cuore e capacità di ascolto per rispondere ai bisogni irrinunciabili dei bambini (Brazelton & Greenspan, 2001; Bosi, 2013).

La professione dell'educatore del nido include il tema del contagio esistenziale che passa attraverso la modulazione del contatto fisico, la materialità delle azioni, l'integrazione di pensiero, emozioni e linguaggi e l'organizzazione degli spazi. Accanto alla capacità di programmare attività, l'educatore si interroga sulle finalità del suo lavoro e si confronta con colleghi, famiglie e bambini sul significato di ciò che si è e che si fa, e sul proprio rapporto con l'ambiente, sul proprio contributo alla società.

La riflessione su sé stessi, così come lo scambio all'interno dell'équipe o il confronto con i genitori e tra genitori, non avvengono una volta per tutte: si ripetono nel tempo e trasformano di volta in volta alla luce di nuovi

stimoli e nuove esperienze. Télós vuole essere una proposta per cominciare a pensare “in grande” nella quotidianità con i piccoli. Uno stimolo a creare un’abitudine a confrontarsi sui fini, e sui mezzi per raggiungere i fini. Si auspica che questo genere di abitudine entri a far parte del lavoro educativo al nido, e fuori dal nido, e riesca a permeare il lavoro di cura e il lavoro di rete, sia nella gestione della giornata del bambino, sia pensiero sul suo futuro e sull’ambiente che abita.

Nella costruzione delle relazioni, così come nella programmazione delle attività e nell’uso delle opportunità offerte dal territorio, nella promozione di occasioni di crescita culturale, di divertimento e di solidarietà sociale, la domanda sui fini aiuta pensare il nido come valore sociale e a valutare il proprio operato in un’ottica solidale per un’esistenza significativa.

Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini, A. & Talamo, A. (1998). *L’intercultura fa bene alla scuola*. ISMU.
- Aluffi Pentini, A. (2011). Bildungslandschaften in Italien: Ganztagschulen zwischen pädagogischem Ideal und politischer Wirklichkeit. In P. Bollweg & H.U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 447–466). VS Verlag.
- Aluffi Pentini, A. (2017). Consulenza pedagogica: considerazioni generali e il colloquio in contesti multiculturali. *I problemi della Pedagogia*, 63⁽²⁾, 251–266.
- Bauman, S. (2002). *Voglia di comunità*. Laterza.
- Bettini, M. (2008). *Stato e assistenza sociale in Italia. L’opera nazionale maternità e infanzia 1925–1975*. Ed. Erasmo.
- Bondioli, A. & Mantovani, S. (a cura di). (1988). *Manuale critico dell’asilo nido*. Angeli.
- Bosi, R. (2013). *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*. Carocci.
- Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e per imparare*. R. Cortina.
- Consiglio d’Europa (2019). *Raccomandazione del Consiglio d’Europa del 22 maggio*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

- Dewey, J. (1996). *Esperienza e educazione* (E. Codignola, trad.). La Nuova Italia.
- Donati, P.P. (2012). Il soggetto relazionale. Definizioni e esempi. *Vita e Pensiero* 50(2), 165–187.
- Fontanel, B. & d'Harcourt, C. (2007). *Bebè del mondo*. Ippocampo.
- MacCarthy, F.H. (1916). *Norme igieniche per la madre e ed il bambino: Manuale per la giovane madre*. Vallardi.
- Montessori, M. (1966). *Educazione alla libertà*. Laterza.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. R. Cortina.
- Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Il Mulino.
- Olivieri, F. (2017). Appreciative inquiry: oltre il problema. *Orizzonti Pedagogici*, 64(4), 831–851.
- Pulcini, E. (2013). Cura di sé, cura dell'altro. *Thaumàzein*, 1, 85–102.
- Ruch G., Winter, K., Cree, V. Hallett, S., Morrison, F. & Hadfield, M. (2017). Making meaningful connections: using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice. *Child and Family Social Work*, 22(2), 1015–1023.
- Schwegman, M. (1999). *Maria Montessori*. Il Mulino.
- Soulé, M. (1974). *Gli asili nido. Custodia e assistenza. Dati e documentazione sulla situazione italiana*. Armando.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Unione Europea (2013). *Raccomandazione 112. Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj>.
- Watson, J. (2008). *Nursing: The philosophy and science of caring*. University Press of Colorado.