

**ANTOLOGIA
CAPITOLO QUARTO**

A. M. Mead, Bambini samoani tra lavoro e gioco

L'antropologa Margaret Mead pubblica nel 1928 su *Natural History* l'articolo "Bambini samoani tra lavoro e gioco". Ripubblicato poi nel reader *Antropologia e infanzia* curato da Robert LeVine e Rebecca New (2008-2009), l'articolo attinge all'esperienza di ricerca sul campo svolta da Mead nelle isole Samoa Americane, la stessa indagine sulla quale si basa anche il suo classico volume *L'adolescenza in Samoa* (1928-1980). Nella parte di articolo qui pubblicata Mead offre una vivace descrizione di alcuni aspetti della vita quotidiana dei bambini samoani, da cui emerge l'immagine di una società nella quale la relazione fra gioco e lavoro viene vissuta e rappresentata in modo assai diverso da quanto avviene nelle nostre culture.

Fonte: M. Mead (1928), "Bambini samoani tra lavoro e gioco", in R.A. LeVine, R.S. New (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei* (2008), tr. it. R. Cortina, Milano 2009, pp. 29-32.

Quando gli antropologi viaggiano negli angoli più lontani della terra e cercano di scoprire i popoli primitivi che ci vivono, estendono la nostra conoscenza delle diverse forme e dei diversi modelli dell'esistenza umana, e dei differenti tipi di richieste che gli esseri umani possono soddisfare bene e con coraggio.

Per ampliare le informazioni in nostro possesso su questi temi, sono andata a Tau, una piccola isola nelle Samoa Americane, dove ho trascorso nove mesi vivendo tra le poche centinaia di isolani dei Mari del Sud che la abitano. Ci sono andata per studiare i bambini samoani e l'adolescenza delle ragazze samoane, per scoprire se i dolori e le pene del crescere erano così duri a Samoa come in America. [...]

I genitori samoani non pensano [...] che i bambini non dovrebbero lavorare. Il più minuscolo, piccolo essere traballante ha compiti da svolgere – portare acqua, prendere in prestito tizzoni ardenti, andare a cercare foglie per farcire il maiale. E questi compiti più leggeri sono messi da parte per affrontarne altri più difficili non appena il bambino diventa abbastanza forte o abbastanza capace. Durante i preparativi di una festa per celebrare la visita di un capo, un matrimonio o una nuova canoa, i bambini piccoli si sentono molto responsabili e importanti, e si affannano in giro per il villaggio, mormorando: «Ci sono enormi complicazioni nella mia famiglia». Imparare a sbrigare delle commissioni con accortezza è una delle prime lezioni dell'infanzia, e per esempio a un bambino di nove anni verrà affidato il delicato compito di andare a barattare un prezioso tessuto di corteccia con un maiale.

Questo atteggiamento verso i bambini, trattati come piccoli adulti anche se non hanno esperienza e a volte sono tristemente privi di buon senso, porta anche a considerare diversamente il gioco. I bambini samoani non hanno bambole, case giocattolo, servizi

da tè, battelli giocattolo. Come bambole hanno neonati veri e a sei anni ci si aspetta che spazzino realmente la casa e che tolgano tutti i rifiuti dal pavimento. I bambini, impazienti di diventare barcaioli, pagaiano in giro in vere canoe nelle acque sicure della laguna. Quelli che vorrebbero diventare pescatori di anguille tengono l'esca per i loro fratelli grandi, ma non fingono mai di pescare in un secchio, né afferrano una foglia e fanno finta che sia un'anguilla. Eppure hanno i loro giochi, giocano a palla con leggere palle quadrate fatte di pandano, infilano collane di fiori, si divertono a improvvisare a turno canzoni allegre nel crepuscolo. E in tutti questi giochi non fanno altro che imitare i più grandi, che alternano una mattinata di lavoro e un pomeriggio di sonno con una serata di balli e canzoni.

B. W. Corsaro, *Le culture dei bambini*

Nel volume *Le culture dei bambini* (1997-2003) il sociologo William A. Corsaro presenta gli aspetti fondamentali sui quali si basa lo studio dei bambini e dell'infanzia in prospettiva sociale. Il brano qui riprodotto è tratto dalle pagine introduttive del volume e descrive una situazione di gioco osservata dall'autore nel giardino di una scuola materna italiana presso la quale egli stava conducendo un'indagine etnografica intorno alla metà degli anni Ottanta. Il gioco descritto costituisce un significativo esempio del processo che Corsaro definisce "riproduzione interpretativa", con il quale i bambini contribuiscono allo stesso tempo alla riproduzione e al cambiamento culturali.

Fonte: W. Corsaro, "Studiare i bambini in prospettiva sociale", in Id., *Le culture dei bambini* (1997), tr. it. Il Mulino, Bologna 2003, pp. 23-24.

Bologna, maggio 1985

Era una giornata limpida e soleggiata e me ne stavo seduto con un gruppo di bambini intenti a scavare nella sabbiera collocata nel giardino di una scuola materna italiana. Era la seconda volta che osservavo i bambini di quella scuola. L'anno precedente avevo passato nove mesi con i bambini e con i loro insegnanti, e poi ero tornato per un periodo di follow-up di due mesi. I bambini parlavano di questioni militari, della marina, di navi da guerra e dei comandanti delle navi; nel frattempo, scavavano buche e vi gettavano sassi.

Lì vicino, tre bambini marciavano attorno al cortile trasportando un grosso cartone rosso del latte, che le maestre utilizzavano per portare fuori i giochi. Mi era già capitato l'anno prima di vedere i bambini giocare col cartone, ma non sapevo che nel frattempo il cartone era diventato un oggetto proibito. Come venni a sapere più tardi, prima del mio ritorno una bambina si era messa il cartone in testa e aveva rincorso i compagni; alla fine era caduta e si era procurata una leggera ferita. Questa era la ragione del divieto. Di fatto, quel giorno i bambini lo stavano utilizzando per giocare. Marciavano nella mia direzione e li sentivo dire qualcosa come: «Arriva la barca, arriva la barca!», ma non ero sicuro se l'ultima parola fosse "barca" o "banca". Erano sempre più vicini. Alla testa del gruppo c'era Antonio, aiutato da Luisa e Mario. Dentro il cartone c'era un secchiello pieno di sassi.

Chiesi ad Antonio: «Hai detto barca?».

Rispose: «No, è la banca con i soldi!», accompagnando le sue parole con un gesto della mano tipicamente italiano.

Ero affascinato nel vedere come questi bambini stessero introducendo una novità assoluta nel sistema bancario: una banca che gira di casa in casa! Chiesi ad Antonio di darmi del danaro.

I bambini deposero il cartone e Mario, estratto il secchiello con i sassi, disse: «Quanto ne vuoi?

Ne abbiamo un sacco...». «Quarantamila lire», risposi immediatamente.

Mario si mise a contare i sassi, esattamente come fanno gli sportellisti delle banche italiane contando ad alta voce e annunciando la cifra finale: «Quarantamila, quarantamila, ecco le quarantamila».

Ma .in realtà aveva contato soltanto due sassi. «No, no! Non ho detto trentamila, ho detto quaranta!».

«Quattro, quattro!», intervenne Luisa.

Mario allora riprese il secchiello per prendere altri sassi e si mise a contare «trenta, quaranta, ecco!» e mi diede altri tre sessi e poi un quarto.

«Ora sono sessanta», dissi ridendo, «anzi settanta, mentre io ho detto quaranta!».

«Quanti hai detto?», mi chiese Mario.

Luisa stava perdendo la pazienza con Mario; forse pensava di poter essere una sportellista più brava di lui. Così, tolto il secchiello a Mario esclamò: «Ha detto quattro!».

I bambini cominciarono a litigare per il secchiello e Antonio mi tolse i sassi di mano e li ributtò dentro, ingiungendo agli altri di andare. Quindi i bambini si rimisero a marciare cantando: «Arriva la banca, arriva la banca!». Li salutai con la mano e con un «ciao banca».

C. B. Rogoff, Adulti che “preparano” bambini versus bambini che collaborano con gli adulti

La natura culturale dello sviluppo (2003-2004) è il titolo di un importante volume di Barbara Rogoff, nel quale vengono descritti i principi fondamentali delle ricerche che esplorano la “natura culturale” dello sviluppo umano. Il volume affronta le diverse modalità con cui, mediante la partecipazione guidata alle attività culturali delle comunità in cui vivono, i bambini apprendono routine, competenze, ruoli, valori, credenze di tali comunità. In particolare, nel brano qui riportato, Rogoff evidenzia come, a seconda dei diversi contesti socioculturali, esistano due grandi modi di organizzare le relazioni dei bambini con le attività culturali delle comunità: da un lato, situazioni nelle quali i bambini hanno l’opportunità di assistere e partecipare direttamente alle attività degli adulti; dall’altro, contesti entro cui gli adulti creano dei setting specifici, a misura di bambino, finalizzati a istruire i bambini al di fuori delle attività dei grandi. In tali setting un ruolo importante è svolto spesso anche dal gioco “con” gli adulti, nonché dal gioco “organizzato” dagli adulti.

Fonte: B. Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo* (2003), tr. it. R. Cortina, Milano 2004, pp. 142-143.

Un’alternativa all’osservazione e alla partecipazione dei bambini all’attività della loro comunità è la creazione da parte degli adulti di setting specifici, a misura di bambino, finalizzati a istruire i bambini al di fuori delle attività dei grandi. Il primo luogo deputato a tale scopo è la scuola, che è in genere organizzata in modo da separare i bambini dai setting adulti e “prepararli” a ruoli adulti, sottoponendoli a esercizi specifici e non finalizzati alla produzione.

Attività appositamente rivolte ai bambini piccoli sono diffuse nelle famiglie e nelle comunità di classe media, ma sono piuttosto rare in comunità in cui essi sono spesso a contatto con il lavoro degli adulti. Queste attività “a misura di bambino” includono il gioco “con” gli adulti e quello “organizzato” dagli adulti, lezioni impartite a casa in preparazione all’ingresso nel mondo scolastico e lavorativo, e conversazioni orientate sul bambino (Rogoff, 1990; Morelli *et al.*, 2002).

Nelle culture in cui i bambini hanno l’opportunità di assistere e partecipare alle attività degli adulti, si ritiene che l’apprendimento sia legato più alla volontà del bambino stesso di “venir su” (per usare le parole dei membri di una comunità operaia afroamericana studiata da Heath, 1983) che all’abilità di coloro che lo “tirano su”. In tal modo, partecipando alla vita e al lavoro quotidiano della famiglia allargata e della comunità, i bambini possono approfondire la conoscenza dei ruoli adulti della propria cultura. In questi contesti, bambini e adulti frequentemente si trovano a doversi coordinare in gruppi.

D. J.J. Tobin, D.Y.H. Wu, D.H. Davidson, Infanzia in tre culture

Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti (1989-2000) è un classico degli studi antropologici sull'infanzia. In esso viene descritta l'indagine comparata condotta da Joseph J. Tobin, David Y.H. Wu e Dana H. Davidson sulla giornata scolastica in tre scuole dell'infanzia in Cina, Giappone e Stati Uniti. In particolare, nel brano qui riportato, gli autori descrivono le caratteristiche di alcuni degli spazi da loro studiati, evidenziando, da un lato, il rapporto tra tali caratteristiche e la sottostante concezione del gioco e del giocare e, dall'altro, i diversi punti di vista espressi in merito da dirigenti e insegnanti di scuole e Paesi diversi.

Fonte: J.J. Tobin, D. Wu, D. Davidson, *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina, Stati Uniti (1989)*, tr. it. R. Cortina, Milano 2000, pp. 183-186.

I bambini che frequentano il servizio per l'infanzia americano hanno a disposizione una gran quantità di materiali con cui giocare: camion giocattolo e attrezzature da cucina, bambole, giochi e puzzle; colori, cavalletti, pastelli, forbici, colla, creta; matite e carta; libri, dischi e semplici strumenti musicali; cappelli da pompieri, stetoscopi, scarpe da adulti, abiti da festa, cravatte e altri supporti; attrezzature per arrampicarsi, altalene, palle, una sabbiera e tricicli.

Le pareti delle strutture prescolastiche sono generalmente dipinte con colori vivaci che, oltre a trasmettere un immediato senso di allegria, sono il simbolo evidente di un mondo che, potremmo dire, rappresenta "il mondo delle meraviglie per i bambini". [...].

Anche i dipinti e le raffigurazioni della scuola di St. Timothy sono rivolti al bambino, ma in senso diverso. La maggior parte dei disegni sui muri sono i lavori che i bambini hanno fatto nelle classi. Ci sono poi intere sezioni di muro ricoperte da poster di viaggi, grandi foto di pesci, uccelli e animali selvaggi, mentre non ci sono poster di poesie per bambini o di personaggi famosi come quelli di Walt Disney e altri. Molto dello spazio del muro è riempito con calendari e progetti della classe, come foto di una recente gita allo zoo, una mostra sui fiori che si possono usare per fare delle ghirlande fiorite. [...].

La maggioranza dei genitori, degli insegnanti e dei dirigenti americani (85%) e cinesi (80%) che hanno visto le nostre videoregistrazioni ha classificato i materiali di St. Timothy come "proprio adeguati". I giapponesi, invece, sono stati più critici: il 44% ha criticato la scuola perché aveva troppi materiali. Un insegnante di una scuola dell'infanzia di Kyoto, per esempio, ha avuto una reazione ambivalente quando ha visto l'angolo casetta di St. Timothy:

Nella nostra scuola non abbiamo un angolo per il gioco simbolico eppure i nostri bambini giocano molto a giochi immaginari. Giocano alla casa, al negozio e ai pompieri. Non hai bisogno di vestiti e piatti di plastica per giocare alla casa o di un cappello da pompiere per far finta di essere un pompiere. Non credo che i bambini abbiano bisogno di tutte quelle cose speciali per giocare. Quello che mi sto chiedendo è se gli americani credono che i bambini non abbiano fantasia, dal momento che creano questi angoli.

Il direttore Yoshizawa di Komatsudani ha criticato l'uso dello spazio e dei materiali nei servizi per l'infanzia americani e giapponesi:

L'America è così ricca! I bambini sono fortunati ad avere un posto così meraviglioso in cui giocare. Se li confrontiamo con i bambini cinesi, gli americani hanno così tanto spazio e così tante cose da fare. Questo, però, non è necessariamente positivo per i bambini, non è vero? Anche noi giapponesi siamo diventati ricchi come gli americani. Tuttavia, i bambini d'oggi non apprezzano più ciò che hanno, hanno perso la capacità di giocare per conto loro senza avvalersi di cose speciali, come facevano ai vecchi tempi. Più hai, più sprechi e meno apprezzati.

Un dirigente di una struttura americana ha condiviso il commento del suo collega giapponese:

Siamo troppo prodighi con i nostri materiali. Usiamo quantità illimitate di acqua e di carta; usiamo tazze, piatti e tovaglioli di carta. Lasciamo che i bambini usino tutta la carta che vogliono. Li lasciamo iniziare un disegno, poi romperlo. Nella scuola cinese offrono meno materiali, eppure i bambini sembrano abbastanza felici.

E. R.S. New, Il gioco infantile da una prospettiva italiana

“Il gioco infantile da una prospettiva italiana” è un saggio di Rebecca S. New, originariamente pubblicato nel 1994 e poi ristampato nel reader *Antropologia e infanzia* curato da Robert LeVine e dalla stessa New (2008-2009). Nel saggio, l'autrice descrive il contesto e le caratteristiche del gioco dei bambini piccoli da lei studiato nel corso di una ricerca sviluppata in due realtà italiane all'inizio degli anni Ottanta. Nella parte di contributo qui riportata, New descrive le modalità con le quali, nella seconda di queste realtà, e in particolare nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, le educatrici facciano del gioco infantile la componente centrale del curriculum della prima infanzia. L'autrice sottolinea come, senza enfatizzare le attività di gioco strutturate, guidate dagli adulti, le educatrici di Reggio Emilia cerchino di partire dal gioco infantile per valorizzarlo in modo pedagogicamente orientato.

R.S. New, “Il gioco infantile da una prospettiva italiana” (1994), in R.A. LeVine, R.S. New (a cura di), *Antropologia dell'infanzia* (2008), tr. it. R. Cortina, Milano 2009, pp. 361-362.

Le reazioni al gioco degli educatori dell'infanzia italiani

Gli insegnanti di Reggio Emilia sono uniti dalla convinzione che le attività avviate dal bambino siano importanti, eppure sono anche impegnati attivamente a promuovere, provocare e facilitare la ricerca dei bambini di domande ed esplorazioni che impegnino la loro mente.

I progetti con cui i bambini piccoli vengono coinvolti a Reggio Emilia si dividono in tre gruppi definiti qui a grandi linee, ognuno dei quali è tratto, in qualche modo, dalle attività di gioco dei bambini. Un tipo di progetto può risultare da un accadimento felice e casuale come un giorno di pioggia e un parco giochi pieno di pozzanghere. Sentendo di sfuggita i commenti dei bambini sul proprio riflesso nel mondo capovolto delle pozzanghere, gli insegnanti hanno proceduto a co-costruire, con i bambini, un curriculum elaborato intorno alle proprietà fisiche dei riflessi, come la nozione che sia “tutto a testa in giù”. Non solo l'abilità dei bambini nell'immaginare e nel rappresentare l'immaginazione visiva a rovescio cresceva, ma si divertivano anche a giocare con la propria comprensione del linguaggio (“Se tutto fosse capovolto, la gente riderebbe quando è triste”). Questo progetto è un tipico esempio di come gli insegnanti investano e capitalizzino sulle esplorazioni ludiche dell'ambiente da parte dei bambini.

Un altro tipo di progetto viene invece avviato dall'insegnante, ma è sempre anche basato sull'osservazione dei bambini mentre giocano. Per esempio, educatrici di nido, della scuola dell'infanzia e insegnanti della scuola dell'infanzia hanno notato in molte occa-

sioni la gioia che i bambini provano nel giocare con la propria immagine riflessa sulle superfici specchiate dei bagni, delle classi e dei corridoi. Questo progetto, noto a un certo punto come “la gioia di vedersi”, è stato continuato nel corso dell’anno; i bambini della scuola dell’infanzia, per esempio, sono stati incoraggiati a disegnare e ridisegnare se stessi e a disegnarsi a vicenda, a descrivere i tratti del loro volto in una registrazione su nastro e a collaborare a progetti che includevano i loro corpi – il linguaggio del corpo, i movimenti del corpo, la conversazione e il cervello.

Tutto il “lavoro” dei bambini su questi progetti è condotto in un’atmosfera che è allo stesso tempo giocosa e seria – giocosa nel senso che i bambini sono liberi di esplorare le proprie idee da soli e con gli altri, senza pressioni o aspettative di dover rimanere sul progetto per un periodo di tempo determinato, o nemmeno che ci sia un insieme di obiettivi che devono essere raggiunti. La serietà di tali progetti è indicata dal fatto che le idee dei bambini e il loro gioco influenzano le decisioni degli adulti. Infatti il terzo tipo di progetto si può attribuire direttamente alla serietà con cui gli adulti di Reggio Emilia vedono il gioco dei bambini.

Recentemente, in una classe, genitori e insegnanti erano preoccupati per il modo in cui i cartoni animati televisivi rappresentavano la guerra come se fosse un dramma teatrale e sul modo in cui i personaggi delle azioni eroiche potessero riflettersi nel gioco dei bambini. Anziché bandire un gioco simile e i giocattoli di guerra che l’accompagnano, i genitori e gli insegnanti hanno discusso i modi in cui tale gioco si poteva incanalare in direzioni più appropriate. Dopo molte discussioni e dopo aver osservato i bambini mentre giocavano, gli insegnanti hanno lentamente cominciato a portare materiale da usare nella creazione di un ambiente per la messa in scena – in questo caso, lo spazio. Il risultato delle domande dell’insegnante e dei suggerimenti dati con attenzione è stato che i bambini hanno cominciato a costruire una nave spaziale. Presto i bambini hanno dimenticato le figure dei giocattoli, mentre si dedicavano al computer per cercare di creare un codice segreto che avrebbe trasmesso il concetto di “amico” a un pianeta alieno.

Lavoro o gioco? Spesso sembra non esserci differenza né nella mente degli insegnanti né in quella dei bambini, quando collaborano su domande e percorsi interessanti. In ciascuno dei progetti appena descritti, il gioco dei bambini è rispettato ed espanso, tramite opportunità di esplorare e interagire con i materiali, gli oggetti, e gli uni con gli altri.

F. A. Bondioli, Riflettere sulla giornata scolastica

Il saggio di Annamaria Bondioli "Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa" è stato originariamente pubblicato nel 2000 all'interno del volume a cura della stessa Bondioli e di Monica Ferrari, *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità a scuola*. Bondioli riflette sull'importanza di un approccio descrittivo-interpretativo alla valutazione, sottolineando come esso possa sostenere un percorso di riflessione critica sulla "pedagogia latente" che connota un dato contesto educativo. Nel saggio vengono presentate anche una possibile procedura osservativa e una griglia di analisi. Nella parte di contributo qui riportata l'autrice tratteggia alcuni elementi caratterizzanti tra gli aspetti considerati nell'osservazione, ovvero le attività, i raggruppamenti e le modalità di gestione di una determinata situazione. Da tali elementi è possibile ricavare anche alcune suggestioni in merito a come procedere per analizzare il ruolo svolto dai giochi e dal giocare entro la "pedagogia latente" di un dato contesto educativo.

Fonte: A. Bondioli, "Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa", in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 352-354.

Le attività. Le situazioni che si succedono nel corso della giornata possono avere un carattere più o meno informale in relazione alla libertà concessa agli attori di recitare sulla scena. [...]

Pur non potendo fornire una tipologia esaustiva delle situazioni di attività, che possono variare di molto da contesto a contesto, indichiamo quelle che, nel corso di alcune ricerche condotte con lo strumento, sono state individuate con maggiore frequenza. Esse sono: le *routine* (ingresso, appello, pranzo, merenda, ricreazione, pulizia personale, uscita), le attività didattiche, attività cioè d'insegnamento-apprendimento (per es. nel nido: gioco euristico, racconto e ascolto di storie, manipolazione della creta, pittura ecc.; nella scuola materna: musica, danza, attività motoria, collage, giochi guidati; nella scuola primaria: dettato, risoluzione di problemi aritmetici, composizione scritta, conversazione guidata, lezione di storia, di geografia, di scienze ecc.), le *attività ludiche* (per es., la ricreazione nella scuola primaria, i momenti di gioco libero nella scuola dell'infanzia), le *attività organizzative* (riordino, preparazione di materiali per l'attività successive, suddivisione dei bambini in gruppi ecc.), le *attività informali* o *poliattività*, nelle quali i partecipanti hanno ampia libertà d'azione e non sono caratterizzate da un fuoco comune, i momenti di transizione, momenti di attesa generalmente brevi, caratterizzati dall'assenza di azioni specifiche o dallo spostamento da un luogo all'altro. [...].

I raggruppamenti o modalità sociali di svolgimento dell'attività. Il clima complessivo di un evento non è solo influenzato dal tipo e dal contenuto delle attività che vi si svolgo-

no, ma anche dal modo con cui i partecipanti si aggregano o sono chiamati a unirsi per svolgerle. La partecipazione degli attori alle diverse situazioni di attività può avvenire secondo modalità informali: i partecipanti si associano o si disperdono a loro piacimento (*libere aggregazioni*) o secondo schemi prefissati. In quest'ultimo caso possiamo trovare modalità di svolgimento delle attività individuali – ogni attore compie la propria attività singolarmente senza unirsi ad altri (*compito individuale*) – o sociali; attività in copia (per es., nel corso di una lezione di judo gli allievi lottano a due a due), in *piccolo gruppo* (tre bambini, su una pedana, giocano con le costruzioni), *di gruppo* (per es., tutti i bambini della sezione cantano una canzone o ascoltano l'insegnante che legge una fiaba). [...]

Le modalità di gestione. Riguardano l'organizzazione complessiva della scena e competono al regista che, di norma, nel contesto scolastico è l'insegnante. Essa indica da una lato il grado di partecipazione del regista dell'evento educativo e, dall'altra, il grado di libertà decisionale e di organizzazione concessa ai partecipanti. Pur consapevoli dell'ampia gamma di modalità con cui può essere condotta la gestione di un gruppo, suggeriamo una partizione tripartita che è risultata la più frequente nei protocolli analizzati. L'evento può essere *diretto* dall'insegnante, il quale struttura l'avvenimento scegliendo le attività da compiersi, suggerendo le modalità di aggregazione sociale, gli spazi e i tempi e guidando in prima persona lo svolgimento dell'attività (per es., l'insegnante fa lezione, dirige un'attività motoria indicando quali esercizi svolgere e come, fa domande e guida una conversazione), o *gestito autonomamente dai bambini* (per es., i bambini riordinano mentre l'insegnante corregge gli esercizi; i bambini giocano e l'insegnante chiacchiera con la collega); oppure può darsi una modalità di gestione *intermedia*, caratterizzata dal fatto che l'educatrice, senza guidare direttamente le attività, vi interviene predisponendo materiali, fornendo consegne per le attività, sorvegliando lo svolgimento, aiutando occasionalmente alcuni bambini. [...]

G. Un Quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia

Il brano è tratto dal documento *Un Quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi-chiave*, elaborato nel 2014 dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea. Il documento, la cui traduzione italiana è stata curata da A. Lazzari, presenta, fra l'altro, i dieci principi-chiave che gli Stati europei sono chiamati a tenere presenti nel predisporre e orientare le politiche educative relative ai contesti di educazione e cura rivolti alla prima infanzia (ECEC), con particolare riferimento alla qualità degli stessi. Nella parte di documento che riportiamo vengono presentate alcune linee-guida per servizi che «incoraggino la partecipazione, rafforzino l'inclusione sociale e accolgano la diversità». Tali linee-guida emergono, in particolare, da una rassegna della letteratura condotta da Vandembroeck e Lazzari (2012) relativamente alla partecipazione ai contesti ECEC dei bambini e delle famiglie provenienti da situazioni di vulnerabilità.

Fonte: Commissione Europea (2014), *Un Quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi-chiave*, a cura di A. Lazzari, Zeroseiup, Bergamo 2016, p. 47.

Il bambino, in quanto cittadino soggetto di diritti, deve essere messo al centro di qualsiasi iniziativa educativa intrapresa. In tal senso, possono definirsi inclusive quelle pratiche che sono radicate in un impegno etico verso la giustizia sociale e il rispetto per la diversità, impegno che si concretizza nell'esercizio quotidiano di valori fondanti quali la cittadinanza, la democrazia e la solidarietà sociale.¹

Le identità dei bambini devono essere coltivate sostenendo il loro senso di appartenenza alle comunità in cui vivono; senso di appartenenza che si sviluppa attraverso l'instaurarsi di relazioni significative con gli adulti e con i pari, così come attraverso l'interazione con un ambiente accogliente che valorizza la loro lingua e la loro cultura di provenienza.² Ciò richiede che i servizi per l'infanzia siano aperti a negoziare le pratiche educative insieme alle famiglie dei bambini che li frequentano, per favorire una graduale transizione dall'ambiente familiare a quello del servizio.

Affinché le pratiche educative agite rispondano davvero alle esigenze di bambini e famiglie, queste ultime devono essere coinvolte nella loro co-costruzione all'interno di una collaborazione paritaria che preveda:

¹ Broadhead P., Delgado M.A., Melead C., *Children, families and communities. Creating and sustaining integrated services*, Open University Press, Maidenhead 2008.

² Brooker L., Woodhead M. (eds.), *Developing positive identities. Diversity and young children*, The Open University, Milton Keynes.

Un Quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia

- a. la presenza di strutture democratiche (come ad es. i comitati di genitori) che garantiscano la partecipazione dei genitori ai processi decisionali che regolano la gestione dei servizi;
- b. la disponibilità di educatori e insegnanti a rimettere in gioco le pratiche educative tradizionali e consolidate. Dato che i genitori potrebbero esprimere bisogni anche molto diversificati tra loro, i servizi per l'infanzia dovrebbero impegnarsi a negoziare i loro orientamenti educativi e le loro pratiche anche in contesti in cui emergono convinzioni e valori contrastanti.