

Fascicolo tematico del Quadro d'orientamento

ELOGIO DELLA DIVERSITÀ

**Approfondimento tematico
del Quadro d'orientamento
per la formazione, l'acco-
glienza e l'educazione della
prima infanzia in Svizzera.**

**Pubblicazione coordinata
da Annelyse Spack e Gil Meyer
su mandato di pro enfance –
piattaforma romanda per
l'accoglienza dell'infanzia –
giugno 2017**



RINGRAZIAMO PER IL SOSTEGNO:

Hamasil Stiftung
Haute école de travail social et de la santé
| EESP | Lausanne, HES-SO // Haute école
spécialisée de Suisse occidentale
Lotteria Romanda
Per cento culturale Migros
Ufficio federale delle assicurazione sociali
(UFAS)


Organizzazione
delle Nazioni Unite
per l'Educazione,
la Scienza e la Cultura

Con il patrocinio della
Commissione svizzera
per l'UNESCO

ISTITUZIONE OSPITANTE:

pro enfance – piattaforma romanda per l'accoglienza dell'infanzia è un'associazione romanda senza scopo di lucro. E' stata creata il 10 ottobre 2014 a Yverdon-les-Bains. Riunisce gli attori romandi dell'accoglienza dell'infanzia e li rappresenta a livello nazionale. Nell'intento di garantire coerenza nella presa a carico dei bambini da 0 a 12 anni, *pro enfance* raggruppa l'accoglienza in istituzioni della prima infanzia, l'accoglienza extra-scolastica e l'accoglienza familiare diurna. Si impegna in favore di una politica pubblica globale e inclusiva dell'accoglienza dell'infanzia e pone al centro della sua azione i bisogni dei bambini, delle famiglie, dei/delle professionisti/e e della collettività.

Nell'intento di conservare e consolidare la qualità dell'accoglienza, *pro enfance* propone di:

- > favorire la cooperazione e la comprensione reciproca tra gli attori che operano nel settore dell'infanzia nella Svizzera romanda, nelle diverse regioni linguistiche svizzere e sul piano nazionale;
- > creare un polo di competenza romando;
- > promuovere il riconoscimento del ruolo educativo delle strutture di accoglienza dell'infanzia;
- > sostenere la diversità e la complementarietà delle prestazioni offerte;
- > supportare lo sviluppo delle competenze, della formazione iniziale e continua, così come i processi di professionalizzazione negli ambiti di accoglienza dell'infanzia.


plateforme romande pour l'accueil de l'enfance

La diversità è un rischio ... ma è soprattutto un'occasione

Il Quadro d'orientamento per la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia evidenzia che «L'identità e le differenze dei bambini, delle loro famiglie e delle loro origini sono per la comunità fattori di arricchimento». La diversità è uno degli elementi fondamentali nell'accoglienza dell'infanzia. Essa presenta numerosi aspetti, alcuni più auspicabili di altri.

Considerare le diversità un'opportunità di apprendimento significa dotare i bambini di una solida base per crescere in un mondo complesso nel quale non è più possibile vivere chiusi in se stessi. Che lo si voglia o no, la diversità è presente ovunque nella nostra quotidianità. Essa è anche un motore di sviluppo per ogni singolo bambino. Essa consente una grande varietà di esperienze in un ambiente stimolante e, inoltre, insegna a considerare l'esistenza attraverso punti di vista differenti.

Ciononostante la diversità in se stessa non è sempre sinonimo di arricchimento. Lo attesta il clima sociale in cui si manifesta un sentimento di paura. Occorre molta attenzione e sensibilità per fare in modo che la diversità non sia solo una parola nei discorsi che la esaltano, oppure all'inverso, per fare sì che non venga percepita nei termini di un problema che rinforza le tendenze al rigetto. Le strutture d'accoglienza dei bambini sono dei luoghi nei quali il tema della diversità si pone con particolare intensità. I bambini e le famiglie che si incontrano in questi luoghi provengono da diversi ambienti e non vivono nelle medesime condizioni. Come trasformare queste differenze affinché divengano una risorsa per i bambini? Questa preoccupazione è al centro del lavoro quotidiano nelle strutture d'accoglienza. E' questa una delle ragioni per cui devono essere persone altamente qualificate che svolgono tale incombenza.

Per certi aspetti la diversità può anche essere un ostacolo alla professionalità e può dunque inficiare la qualità delle prestazioni. L'accoglienza professionale del bambino si rivolge a un pubblico variegato nel

quale, a volte, gli interessi divergono. Il settore è dunque contraddistinto da bisogni, aspettative, regolamenti, modelli finanziari e ideologie molto diverse. A livello svizzero si constatano molte disparità. Le condizioni quadro alle quali le istituzioni della prima infanzia devono conformarsi sono lungi dall'essere semplici e variano da luogo a luogo. Per quanto attiene i posti di accoglienza in qualche caso possono prevalere forme di competizione a detrimento della qualità.

L'imperativo di fondo è il soddisfacimento dei bisogni dei bambini. Sono loro che usufruiscono in maggiore misura delle strutture di accoglienza. Un'offerta pedagogica di qualità non è un lusso, ma è il fondamento per uno sviluppo sano e stimolante, e ciò sin dalla nascita. Ma i bambini non pagano queste prestazioni di tasca propria. Spetta ai genitori, ai poteri pubblici e alle imprese contribuire al loro finanziamento. Qualunque sia il loro ruolo, qualche volta sono spinti da motivazioni che risultano essere estranee ai bisogni dei bambini. Il maggiore riconoscimento dei bisogni del bambino non ha indotto lo Stato e le imprese a sostenere l'accoglienza della prima infanzia, anche se si assiste a un importante sviluppo del settore. Si assiste, in forma accresciuta, a una ricerca di personale qualificato e, per i genitori, a una migliore conciliabilità professione-famiglia.

Si constata che le numerose domande rivolte all'accoglienza professionale non hanno potuto essere soddisfatte in modo ottimale e che non necessariamente i bisogni dei bambini hanno la priorità. Ciononostante nell'ultimo decennio, in parallelo con lo sviluppo delle strutture, si è potuto constatare un'evoluzione qualitativa soddisfacente. Oggi abbiamo raggiunto il limite di ciò che le persone che operano sul terreno possono fare facendo capo alla loro buona volontà, alla motivazione, al loro impegno, sovente in forma di volontariato, verso una qualità pedagogica che considerano parte della loro etica professionale.

Per proseguire nello sviluppo dell'accoglienza dell'infanzia è indispensabile interrogarci su ciò che si prospetta per il futuro. Non potremo evitare di rispondere alla domanda che Barbara Mali de Kerchove lancia nel suo contributo a questa pubblicazione: chi deve beneficiare dell'accoglienza professionale dell'infanzia? I bambini, i genitori, l'economia?

PREFAZIONE

La percezione della differenza è al centro delle collaborazioni tra le regioni linguistiche della Svizzera. Occorre, anche in quel caso, dare prova di sensibilità affinché questa diversità possa manifestare il suo grande potenziale. La Rete di accoglienza extrafamiliare esprime la sua soddisfazione nel vedere che il collegli della Svizzera romanda, rifacendosi al *Quadro d'orientamento*, hanno fatto una sintesi degli interrogativi più attuali relativi all'accoglienza della prima infanzia. Il fatto che la diversità sia un tema comune è una conferma della sua importanza.

Tra I grandi meriti della presente pubblicazione figura quello di mostrare che le visioni del mondo da parte delle diverse regioni linguistiche non sono fondamentalmente diverse. Lavoriamo sulle medesime tematiche e ci confrontiamo con ostacoli simili. Dobbiamo renderci conto che le esigenze formulate dal *Quadro d'orientamento* sono valide per tutta la Svizzera. Dobbiamo stare attenti a non sottostimare l'aspetto delle convergenze, esse sono un terreno fertile per lo sviluppo dell'accoglienza dell'infanzia a livello nazionale.

Su un punto essenziale manifestiamo il nostro consenso. La qualità nell'accoglienza dell'infanzia la si misura nella capacità di rispondere ai bisogni dei bambini. Ciò non è ancora un dato acquisito. Ci sono indizi che fanno pensare che questo aspetto sarà preso maggiormente in considerazione in avvenire. Un segnale proviene dalla Romandia, dal Canton Vaud. Si tratta della legge sull'accoglienza diurna, ratificata il 31 gennaio 2017, che precisa nell'articolo 3:

«Oltre alla custodia dei bambini, le strutture di accoglienza collettive pre-scolastiche e para-scolastiche perseguono in modo particolare le seguenti missioni

- a. educative nel rispetto della responsabilità primaria dei genitori attraverso il sostegno dello sviluppo fisico, affettivo e sociale dei bambini, in un quadro che sia in grado di favorire un'accoglienza di qualità seguendo un progetto pedagogico adattato alla loro età e ai loro bisogni;
- b. sociale e preventiva, favorendo l'uguaglianza delle opportunità e l'integrazione sociale dei bambini».

In questo caso disponiamo di una base solida per costruire.

Thomas Jaun
Presidente della Rete di accoglienza extrafamiliare
Svizzera

OGGETTO DELLA PUBBLICAZIONE

pro enfance è una piattaforma di informazione e di scambi – creata nel 2014 e sostenuta dall’Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS) – riunisce attori romandi dell’accoglienza dell’infanzia e li rappresenta a livello nazionale. Questa piattaforma ha concepito il progetto di apportare un contributo al dibattito suscitato dalla pubblicazione del *Quadro d’orientamento* per la formazione¹, l’educazione e l’accoglienza e della prima infanzia (2013). Questo documento è già stato oggetto di diverse pubblicazioni d’approfondimento delle diverse tematiche².

E’ in questo contesto che ci è stato conferito il mandato di discutere alcuni elementi del *Quadro d’orientamento* facendo capo a persone direttamente coinvolte nel settore della prima infanzia, sia attraverso la loro pratica di educatori, sia per quella nell’insegnamento o nella ricerca, sia per le loro attività editoriali³ o ancora per la loro competenza nei processi decisionali.

Nella presente pubblicazione abbiamo deciso di affrontare il tema della *diversità* come valori e come principi. Analizzando più da vicino il *Quadro d’orientamento* (2016) abbiamo potuto rilevare che la parola *diversità* ricorre a 18 riprese.

Di fatto quest’ultima viene proposta in termini estremamente generali, quasi in forma performativa: «si

deve tener conto della diversità». Ci è dunque sembrato opportuno approfondire e mettere in luce gli elementi contrastanti a cui allude il termine della *diversità*, senza con ciò contestare l’importanza di un’accoglienza di qualità della prima infanzia.

Marianne Zogmal pone il problema che ruota attorno al postulato secondo cui esisterebbe una sorta di equivalenza tra i professionisti che intervengono nelle strutture di accoglienza, le famiglie diurne e i genitori. Nella misura in cui si usa in forma generica il termine di *adulto* il riferimento al *Quadro d’orientamento* non favorisce il riconoscimento di una professionalità necessaria.

Michelle Fracheboud, Robert Frund e Karina Kühni posizionano l’attuazione del progetto pedagogico al centro di un’accoglienza collettiva di qualità rilevando la sfida che consiste per i professionisti nel fare fronte, contemporaneamente, alla diversità delle famiglie e dei bambini, con l’intento di integrare i diversi punti di vista di questi ultimi.

Sarah D. Stauffer e Gregory Zecca ci invitano a cogliere, con maggiore attenzione, la variabilità dello sviluppo del bambino nell’intento di favorire l’integrazione in seno a una collettività e insistendo sul necessario adattamento dell’adulto alle diverse caratteristiche individuali e identitarie del bambino.

Gil Meyer e Annelyse Spack mettono in rilievo l’importanza che occorre accordare alla pluralità delle situazioni familiari, una delle missioni degli asili nido, evocando tre tematiche, i dibattiti sul sostegno alla parentalità, i contrasti in materia di accesso alle strutture di accoglienza della prima infanzia e la panopia delle aspettative parentali.

Barbara Mali de Kerchove si interroga sul senso dello sviluppo delle politiche pubbliche in favore dell’infanzia. L’autrice tratta il tema della governance esistente e il legame che esiste tra vari modelli a dipendenza se al centro si pone l’accoglienza del bambino come una preoccupazione dell’adulto, oppure come una missione di educazione sociale dei bambini (0–12 anni). In prospettiva vengono trattati anche i modelli innovativi.

1 Gli autori non ricorrono alla nozione di «formazione» in quanto, come evidenziato nel Colpo d’occhio della terza edizione del *Quadro d’orientamento* (2016), suscita malintesi. Ciononostante, nel presente fascicolo, le citazioni estrapolate dal *Quadro d’orientamento* rispettano la traduzione originale. Inoltre, la nozione di «educazione» utilizzata dagli autori di questa pubblicazione allude ad un approccio olistico dell’accoglienza della prima infanzia. In generale in Svizzera romanda la nozione di «educazione» include anche l’idea di cura, di incoraggiamento o di inclusione.

2 Ad esempio vedi il fascicolo tematico *Integrazione. Aspetti e elementi costitutivi di un lavoro d’integrazione di buona qualità nel settore della prima infanzia* (2014) oppure *Santé. Aspects et éléments constitutifs d’un travail de prévention et de promotion de la santé de bonne qualité dans le domaine de la petite enfance* (2015).

3 In modo particolare la *Revue [petite] enfance*.

OBIETTIVI

Ancora una precisazione. Contrariamente a quanto si constata in ambito scolastico, identificato con il termine *scuola*, l'accoglienza extrafamiliare della prima infanzia non ha ancora trovato un nome unico. La Svizzera romanda conta un po' più di un milione di abitanti. Essa è composta di sei cantoni e, così lo intende il sistema federale svizzero, essi dispongono di importanti criteri decisionali. Nell'intento di designare l'accoglienza collettiva dei bambini in età prescolastica la Svizzera romanda attesta un'inventiva semantica da capogiro, a dipendenza dei cantoni, dei comuni e delle istituzioni. A dipendenza delle situazioni incontriamo i termini *strutture d'accoglienza*, *istituzioni della prima infanzia*, *centri di vita infantile*, *spazi di vita infantile*, *asili nido*, *case dell'infanzia*, ...

Abbiamo quindi voluto lasciare agli autori un certo margine di manovra nella scelta dei termini per designare i luoghi d'accoglienza dei bambini della prima infanzia.

Annelyse Spack e Gil Meyer

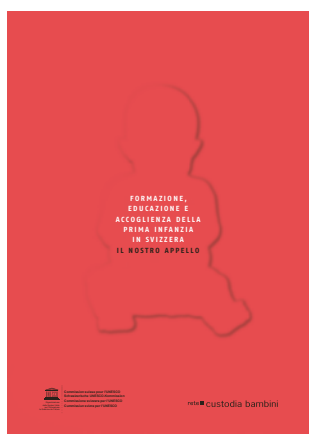
Questo fascicolo è disponibile in francese, tedesco e italiano.

Per facilitare la lettura, l'utilizzo del maschile comprende sia le donne che gli uomini in tutto il documento. Alcuni autori hanno preferito ricorrere alla distinzione.

Le altre pubblicazioni tematiche possono essere ordinate o scaricate in formato PDF ai seguenti recapiti:
www.quadroorientamento.ch
ordine@quadroorientamento.ch

SOMMARIO

LA DIVERSITÀ DELLE PERSONE CHE SI PRENDONO CURA DEI BAMBINI	9
LA BI-PARTIZIONE TRA «ADULTI» E «BAMBINI»	10
LA DISTINZIONE TRA «GENITORI» E «PROFESSIONISTI»	11
FORMAZIONI, CONTESTI LAVORATIVI E PROCESSI DI PROFESSIONALIZZAZIONE	12
LA QUALITÀ DEL LAVORO, CON BAMBINI IN COLLETTIVITÀ, È UN'ATTIVITÀ COLLETTIVA	15
IL PROGETTO PEDAGOGICO: IDEE E ATTI	16
LA DIALETTICA E LE INTERAZIONI	16
COME SI IMMAGINA, SI AGISCE	16
UN'OPPOSIZIONE IDEOLOGICA DA SUPERARE PROFESSIONALMENTE	17
IL DIBATTITO SI ALLARGA, MA ANCHE LE DIFFICOLTÀ	18
PROGREDIRE INSIEME	18
NULLA È SEMPLICE	20
DIVERSITÀ DEI BAMBINI: DAL TEMPERAMENTO ALLE APPARTENZE	21
INTRODUZIONE	22
DIVERSITÀ INTERINDIVIDUALI NEL BAMBINO: LA QUESTIONE DEL TEMPERAMENTO E DELL'ATTACCAMENTO	22
DIVERSITÀ RELAZIONALE E CONTESTUALE: TIPO DI RELAZIONI E APPARTENZE	24
FAMIGLIE DIVERSE	27
LA TEMATICA DEL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ	28
ACCEDERE ALL'ASILO NIDO; PERCORSI CHE PERMANGONO CONTRASTATI	29
PREOCCUPARSI DELLE ASPETTATIVE DEGLI UTENTI	30
POLITICHE PUBBLICHE IN FAVORE DELL'INFANZIA: RICONCILIARE EVOLUZIONE E DIVERSITÀ	33
QUALE POLITICA PER L'INFANZIA?	34
MODALITÀ DI GOVERNANCE ETEROGENEE	34
MODELLI INNOVATIVI	36
IN FAVORE DI UNA POLITICA INTEGRATA DELL'INFANZIA	37
INFOGRAFIA	38
ASPETTI CENTRALI	41
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	45
RIFERIMENTI	46
IMPRESSUM	49



**PER IL TRAMITE DELL'APPELLO PER
LA FORMAZIONE, L'EDUCAZIONE E
L'ACCOGLIENZA IMPEGNAMOCI INSIEME
IN FAVORE DELLA PRIMA INFANZIA**

Per maggiori informazioni, download e ordinazioni:
www.rete-custodia-bambini.ch/it/innovazione/appello/

LA DIVERSITÀ DELLE PERSONE CHE SI PRENDONO CURA DEI BAMBINI

Marianne Zogmal rimette in discussione il postulato secondo cui esisterebbe una forma di equivalenza tra i professionisti che operano nelle strutture d'accoglienza, le famiglie d'accoglienza diurne e i genitori. A suo dire il *Quadro d'orientamento*, nel momento in cui ricorre al termine *adulto*, non contribuisce a definire una professionalizzazione necessaria.

**LA DIVERSITÀ DELLE PERSONE CHE SI
OCCUPANO DELLA CURA DEI BAMBINI**

Come designare le persone che si prendono cura dei bambini? Già solo la scelta del titolo di questo testo pone un problema. Ci sono educatori, accompagnatori, assistenti socio-educativi, animatori, insegnanti e naturalmente genitori. Prima (e ancora al giorno d'oggi) c'erano delle bambinaie o dei sorveglianti. Occorre aggiungere che, nella stragrande maggioranza, tutte le persone che si occupano di bambini sono donne. Il *Quadro d'orientamento* per rispondere alla domanda del chi sono i caregivers fa capo al termine «adulto».

- > Il *Quadro d'orientamento per la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia in Svizzera* si rivolge a **tutti gli adulti** che si occupano direttamente di bambini tra 0 e 4 anni e a tutte le persone che responsabilità decisionali che hanno un'influenza, diretta o indiretta su questi attori. In ogni caso i destinatari son i genitori dei bambini piccoli, i professionisti che operano nelle strutture di accoglienza extrafamiliare et le famiglie diurne (p. 21).

Attraverso questo riferimento il *Quadro d'orientamento* sembra elaborare una forma di equivalenza tra tutti gli adulti che si occupano di bambini. In alcune parti il testo, in modo particolare nella parte 3, distingue i diversi attori che intervengono sul bambino, senza tuttavia designarli in modo esplicito. Il presente scritto si occupa della diversità di tutte le persone che si prendono cura di bambini e di rimettere in discussione il postulato delle equivalenze tra i protagonisti. Per farlo occorre interessarsi alle parole e al loro significato e ai contesti delle diverse forme di presa a carico.

**LA BI-PARTIZIONE TRA «ADULTI»
E «BAMBINI»**

Il ricorso al termine «adulto» evidenzia la relazione asimmetrica tra bambini e adulti, essa concepisce i bambini come un gruppo sociale specifico. Sono gli adulti che si occupano dei bambini, ne prendono cura, organizzano il loro ambiente e curano l'occupazione del tempo. Il rapporto di potere tra adulti e bambini è forte. Ciononostante il potere degli adulti è modulato

ed è subordinato al benessere del bambino. La nozione di «bisogni» consente di affrontare questi diversi aspetti:

- > «Rivendicare per i bambini (o per qualsiasi altra minoranza, gruppo con basso statuto sociale, poveri o persone con handicap, ecc.) il diritto «al rispetto dei loro bisogni» evidenzia la loro dipendenza. (...) L'innocenza e la vulnerabilità del bambino vengono evidenziati mentre viene mascherato il potere dell'adulto nel definire e soddisfare i suoi bisogni» (Woodhead, 1990/97, cité in: Rogoff, 2007, p. 153).

I bisogni dei bambini non sono direttamente osservabili. Un bambino, a volte, esprime i suoi «bisogni» attraverso le intenzioni, come quando chiede di mangiare perché ha fame. Ciononostante un bambino può mostrare dei bisogni che sono in contrasto con i bisogni fondamentali. È ad esempio il caso quando il bambino chiede un gioco, poi un altro, e continua a mostrarsi irritato, quando in realtà ha bisogno di dormire. Per gli adulti, in quei casi, si tratta di «vedere» oltre il comportamento manifesto e di definire i bisogni reali del bambino. Queste attribuzioni dei bisogni possono essere considerate incontestabili, oppure al contrario, negoziate con i bambini accolti. Una qualità della presa a carico implica la presenza di un'attenzione regolare e costante. Vista e considerata la diversità dei bambini, alcuni si realizzano attraverso lo sguardo a loro rivolto. Altri possono vivere l'attenzione costante che gli adulti rivolgono loro come «un'ossessione volta a rendere i bambini visibili in continuazione» (Tobin, 2007, p. 33) cercando di sottrarsi a questa situazione:

- > «Sono i deboli contro i forti che fanno capo alle tattiche. (...). Simili tattiche sono note ai docenti del settore prescolastico, che si trovano confrontati, tutti i giorni, con bambini che con il pretesto di essere incompetenti verso cose che devono fare, in realtà non vogliono farle; sono bambini che fanno sembianza di essere attenti, mentre pensano ad altro, che pretendono di non aver sentito le consegne, mentre hanno deciso di non seguirle, che pretendono di non saper mettere la loro giacca in opposizione al fatto di doverne mettere una, o che pretendono di andare alla toilette per non prendere parte ad un'attività artistica» (Tobin, 2007, pp. 36–37).

In questo stato di tensione tra posizione di potere e approccio al bambino nel suo interesse, tra attribuzione dei bisogni imposti o negoziati, tra attenzione a lasciare la presa, non tutti gli adulti svolgono il medesimo ruolo, e non tutti attuano le medesime pratiche. Gli adulti, analogamente ai bambini, non formano un gruppo omogeneo, ma si distinguono in molti modi.

LA DISTINZIONE TRA «GENITORI» E «PROFESSIONISTI»

Nel momento in cui i genitori si occupano dei loro bambini non sono impegnati in un'attività professionale. La loro presa a carico è singolarizzata e adattata al contesto familiare e ai loro bambini. Al contrario il personale delle diverse forme di accoglienza si occupa dei bambini degli altri in un'attività remunerata. Quali sono le specificità di una presa a carico in un ambito familiare oppure extrafamiliare?

I genitori sono i beneficiari oppure gli utenti dell'accoglienza extrafamiliare dei loro bambini. Il personale dell'accoglienza è tenuto, in un modo o in un altro, a collaborare con i genitori. Questo aspetto viene affrontato più avanti nel testo che tratta la diversità delle famiglie. Tuttavia evidenziamo che il ruolo dei genitori nella presa a carico dei bambini è doppio. Sovente sono loro che si assumono il compito della presa a carico nella vita di tutti i giorni. Il loro apporto per accompagnare lo sviluppo e l'educazione dei loro bambini è essenziale. Per attuare tale compito non hanno bisogno di una metodologia di osservazione documentata per conoscere i loro bambini: una presa a carico singolarizzata, una comparazione con gli stadi di sviluppo non è necessariamente utile. In parallelo, sono indotti a costruire un accompagnamento nella durata e nella continuità della vita dei loro bambini, oltre il periodo della loro infanzia.

Le relazioni tra i bambini e i loro genitori sono di una grande complessità e di una vasta diversità. L'interazione tra i legami di filiazione biologici, affettivi, giuridici ed economici si cristallizzano oggi in forme di famiglia molto variate. Le terminologie per designare la molteplicità delle forme di famiglia si creano, cambiano, scompaiono: famiglie tradizionali, monoparentali, famiglie ricomposte, famiglie allargate, famiglie arcobaleno ... I contesti socio-economici, culturali e le

storie familiari si moltiplicano. Inoltre, la ripartizione dei ruoli in seno alle famiglie è molto evoluta nella nostra società. La Dichiarazione dei diritti del bambino implica l'avvento del bambino in quanto soggetto giuridico: non dipende più dalla responsabilità esclusiva dei suoi genitori, detiene tuttavia dei diritti di protezione e di partecipazione. Le madri e i padri del giorno d'oggi si pongono numerose domande in merito alle pratiche educative. Nel loro ruolo di genitori non hanno bisogno di una professionalizzazione né di saperi generalizzati, ma, qualche volta, di apporti personalizzati e adattati alla loro situazione. Lo mostrano gli esiti dei momenti di consulenza, di accompagnamento e di sostegno rivolti ai genitori.

Il personale delle diverse forme di accoglienza si iscrive in una presa a carico temporale e i legami stabiliti hanno carattere transitorio. Tra l'arrivo la mattina e la partenza alla sera i/le professionisti/e si impegnano a costruire delle interazioni e a stabilire relazioni. Il loro lavoro è, a volte, caratterizzato da un investimento affettivo importante, ma sempre intermittente. L'impegno dei/delle professionisti/e tra legami di attaccamento e separazioni permanenti, è complesso e la nozione di «distanza professionale» viene largamente utilizzata nell'area della prima infanzia per descrivere questa tensione paradossale. Il fatto di occuparsi di bambini degli altri solleva l'interrogativo della costruzione di un legame affettivo nella continuità. È questa una tra le più importanti differenze tra la presa a carico dei bambini piccoli in un contesto collettivo e in un ambiente familiare. I genitori e i/le professionisti/e a volte possono manifestare i medesimi gesti e attuare le medesime pratiche, ma non costruiscono il medesimo tipo di relazione. Per garantire la qualità educativa in contesti transitori, e sovente collettivi, i/le professionisti/e elaborano obiettivi educativi, sulla base di metodi di osservazione finalizzati. Mobilizzano le loro esperienze e le loro conoscenze teoriche e, a volte, si impegnano in discussioni tra professionisti nell'ambito dell'équipe educativa.

> Il *Quadro d'orientamento* afferma: «Gli obiettivi dell'osservazione, della riflessione e della documentazione: ... acquisire dei punti di riferimento per l'accompagnamento dei bambini e concepire nuovi esercizi di simulazione pedagogica» (p. 52).

Il personale che lavora nei diversi luoghi di accoglienza non è una categoria omogenea. Gli orari settimanali, gli statuti professionali, le condizioni d'impiego, così come i livelli di formazione, variano molto. Cosa significa tutto ciò nel lavoro di tutti i giorni?

FORMAZIONI, CONTESTI LAVORATIVI E PROCESSI DI PROFESSIONALIZZAZIONE

a) Contesti lavorativi

A dipendenza delle modalità di accoglienza i contesti lavorativi variano molto da un luogo all'altro. Nelle **strutture di accoglienza della prima infanzia**¹ è presente una direzione che svolge l'incarico della gestione amministrativa, finanziaria e organizzativa. I criteri di inquadramento del gruppo di bambini, secondo la loro età, vengono stabiliti dall'autorità di vigilanza del Cantone. In alcuni cantoni della Romandia fa discutere la concessione di un tempo di lavoro al di fuori della presenza dei bambini. A Ginevra una convenzione collettiva di lavoro che esiste dal 1992 garantisce una certa stabilità. Si può comunque constatare che in Romandia, accanto ad una certa variabilità, è in atto un processo di istituzionalizzazione.

Nel **settore parascolastico** il personale lavora a tempo parziale seguendo un orario che risponde all'esigenza di accogliere i bambini prima dell'inizio della scuola, durante le pause e a mezzogiorno, e tra le 16 e le 18. Visto il tempo di lavoro parziale indotto, il guadagno può essere unicamente considerato accessorio. In molti cantoni non esiste una base legale che stabilisca il livello di formazione. Le condizioni di lavoro dipendono in larga parte dagli orientamenti politici. Ad esempio nel Canton Ginevra l'offerta parascolare assicura un posto per ogni bambino. Il rapido sviluppo del settore, la discontinuità degli orari, i guadagni accessori, le restrizioni che toccano il grado di impegno del personale, possono essere un ostacolo nel reclutamento e generare un importante «turnover». Un simile contesto rende difficile conferire una continuità nella presa a carico dei bambini. Sovente non è previsto un posto di

direzione per le équipes educative. Nel canton Vaud l'accoglienza dei piccoli scolari ha luogo nei locali degli asili nido durante i primi due anni del sistema HARMOS. L'accoglienza viene garantita da équipes educative con il medesimo livello di formazione con il medesimo impegno lavorativo del personale che opera nella prima infanzia. Le differenze tra i cantoni della Svizzera romanda nell'ambito dell'accoglienza parascolare sono considerevoli. Vista l'insufficienza del contesto lavorativo, in alcune équipes prende forma un lavoro educativo di qualità. In altri casi, al contrario, prevalgono la presa a carico e il mantenimento del servizio di accoglienza. È comunque certo che in molti luoghi si sta cercando di stabilizzare la condizione di lavoro nell'ambito dell'accoglienza dei bambini. Ciononostante, se si considera l'ampiezza dei bisogni, l'importanza dei costi a cui far fronte e, sovente, l'insufficiente disponibilità finanziaria, l'evoluzione risulta essere ancora troppo lenta.

L'**accoglienza familiare diurna** è una forma di pratica istituzionalizzata che esiste da tempo. Per molte operatrici dell'accoglienza familiare è un'attività che consente di poter usufruire di un guadagno minimo e, al tempo stesso, di potersi occupare dei propri bambini. Anche in questi casi la variabilità delle situazioni è importante. Alcune operatrici dell'accoglienza familiare dispongono di una formazione in ambito socio-educativo, beneficiano di uno statuto socio-economico soddisfacente ed esercitano la loro attività per scelta. Esse possono anche far capo all'accompagnamento della rete di accoglienza familiare. I/Le coordinatori/trici della rete offrono spazi di incontro e di riflessione e possono concepire un quadro giuridico. La realtà del terreno mostra che altre operatrici dell'accoglienza familiare non hanno potuto intraprendere una formazione professionale in quanto non dispongono di una padronanza sufficiente di una lingua nazionale ed esercitano questa attività poiché non hanno accesso ad altri sbocchi professionali. Nei casi in cui non esiste la rete di accoglienza familiare le operatrici dell'accoglienza familiare sono isolate; la mancanza di colleghe, di un collettivo, rende gli scambi difficili, e limita le riflessioni in rapporto alla pratica. Senza un legame istituzionale o giuridico le operatrici dell'accoglienza familiare sono esposte alle emozioni delle famiglie e alle loro proprie emozioni, senza mediazione. In tutti i casi

¹ Per struttura d'accoglienza della prima infanzia intendiamo le istituzioni destinate ai bambini tra le sei settimane e l'età di accesso alla scuola dell'obbligo.

la loro attività si situa alla frontiera tra privato e professionale, anche se il tutto si svolge nella sfera del privato. Questo contesto pone le operatrici dell'accoglienza familiare in una condizione di complessità non indifferente. D'altra parte lo sviluppo delle strutture d'accoglienza e la professionalizzazione del personale spingono molti genitori a ricercare un posto di accoglienza in un contesto collettivo e a far capo alle operatrici dell'accoglienza familiare come soluzione di ricambio in mancanza d'altro (Jaunin & Beninghoff, 2014). Per le operatrici dell'accoglienza familiare è difficile posizionarsi in un simile contesto di non-scelta, e gli effetti possono ripercuotersi sul lavoro con i bambini. Per tutte le ragioni citate sono numerose le rotture, le interruzioni di contratto e i ri-orientamenti professionali.

b) La posta in gioco della professionalizzazione

Da una decina d'anni i livelli della formazione sono regolamentati a livello federale. In funzione dell'evoluzione storica, a dipendenza del tipo d'accoglienza, la composizione del personale non è identico. Nella Svizzera romanda, nelle istituzioni della prima infanzia la maggior parte dei/delle professionisti/e ha una formazione di livello terziario (educatore/trice dell'infanzia); altri sono titolari di un CFC di assistente socio-educativo; una minoranza non ha una formazione che attinge al settore dell'accoglienza dell'infanzia. Per quanto concerne l'accoglienza nel settore parascolastico i pre-requisiti in materia di qualificazione per l'assunzione di professionisti/e variano di molto. Ad esempio nel Giura la legge cantonale prevede per il personale una formazione riconosciuta, mentre a Ginevra la legge cantonale non esige alcun pre-requisito, e, una parte importante del personale, non dispone di alcuna formazione nell'area dell'accoglienza dell'infanzia. Nei cantoni che ricorrono a personale non formato, vengono organizzate formazioni interne, ma senza portare ad una certificazione. Per quanto riguarda l'accoglienza familiare diurna sono previsti oggi dispositivi formativi; tuttavia si tratta di misure puntuali che durano alcuni giorni. Oltre a ciò non aprono alcuna prospettiva certificante.

In una medesima équipe educativa la coesistenza di professionisti/e con diversi livelli di formazione e senza formazione specifica pone il quesito del ruolo di ognuno. Quali sono gli apporti di una formazione? Quali competenze specifiche si costruiscono attraverso dei processi di acquisizione e di trasmissione della presa a carico professionale? Davanti ai bambini e ai loro genitori e all'interno dell'équipe le differenze sono sovente cancellate e il lavoro è poco gerarchizzato. Questa mancanza di differenziazione tra i diversi livelli di formazione rende difficile identificare i contributi di ciascuno. In forma più generale, numerosi studi mettono in luce la mancanza di «visibilità» nell'area dell'accoglienza dell'infanzia:

- > «L'educazione, oltre a essere una pratica comune, ha la particolarità che è «senza gesti specifici» e senza una materialità suscettibile di orientare in modo univoco la percezione e la comprensione. Ne deriva che l'expertise dell'educatrice non è visibile nella misura in cui le competenze che mette in atto non appaiono quando si osserva una professionista sperimentata» (Coquoz, 2009, p. 11).

Questa nozione di «invisibilità» è paradossale in quanto i compiti concreti dei/delle professionisti/e sono assolutamente osservabili. Elargiscono cure ai piccoli, li aiutano a mangiare, preparano e conducono attività ludiche ed educative. Ciononostante l'«essenza» di quelle pratiche è difficilmente identificabile. Le competenze dei/delle professionisti/e si basano su «saperi discreti», nel senso che «per raggiungere il loro obiettivo gli strumenti messi in opera non devono attirare l'attenzione di coloro che ne beneficiano» (Molinier, 2006, pp. 303). Nell'intento di sostenere il sentimento di autonomia e di auto-determinazione dei bambini e per evitare eventuali rivalità con i genitori i/delle professionisti/e mettono in atto delle pratiche in forma discreta e non manifesta. Ciò solleva l'interrogativo del riconoscimento delle professioni dell'accoglienza dei bambini. I silenzi limitano la possibilità di «far vedere». A volte i discorsi dei/delle professionisti/e sembrano evocare un mondo «dorato» (Sadock, 2003). Invisibilità, discrezione, non-detti, assenza di specificità e mancanza di riconoscimento si coniugano e hanno sovente come risultato che le competenze professionali vengono considerate come «naturali» e legate alle caratteristiche

personali. In una professione, in larga misura praticata da donne, queste competenze sarebbero di natura «femminile». Non deve perciò stupire che le discussioni attorno alle competenze professionali necessarie per occuparsi dei bambini siano particolarmente accese e che alcuni mettano in discussione la necessità di una formazione e che vi sia la necessità di livelli differenziati a dipendenza dei compiti. Le competenze interattive sembrano far parte della quotidianità di ognuno. Tuttavia, in rapporto ai specifici contesti, le competenze professionali si costruiscono attraverso processi di apprendimento e di trasmissione (Goodwin, 1994, p. 627), che derivano da una comunità di persone che operano nella pratica. In un ambito professionale gli apprendimenti «si rapportano necessariamente a pratiche sociali identificabili, di conseguenza si inseriscono nel cuore dei gruppi di persone che operano nel settore» (Filliettaz & al., 2008, p. 53).

Le competenze professionali si apprendono. Nel settore dell'accoglienza dell'infanzia certe formazioni sono riconosciute e istituzionalizzate, altre si svolgono «sul posto» nella forma del bricolage nel lavoro quotidiano. Esiste il rischio che le persone che operano in diverse forme di accoglienza cerchino di valorizzarsi spostandosi da un settore all'altro; ciò che è controproducente. Tutte le modalità di vigilanza si trovano confrontate con una grande complessità e richiedono un ampio ventaglio di competenze. Il riconoscimento del ruolo educativo delle diverse forme di accoglienza e delle condizioni necessarie per conservare un livello di qualità implica l'inclusione della diversità e la complementarità delle prestazioni offerte nella riflessione dell'azione. In generale il settore della prima infanzia ha conosciuto sino ad oggi un processo di istituzionalizzazione più accentuato rispetto ad altre forme di accoglienza. È così che sono soprattutto gli educatori e le educatrici della prima infanzia che si sono organizzati in forma associativa. Queste/I professioniste/I hanno cercato di far valere l'apporto della loro formazione e il processo di professionalizzazione che è stato attuato negli ultimi decenni in Svizzera romanda (Bovolenta, 2007, Borel, 2010). In futuro si tratta di ampliare questo movimento e di impegnarsi in favore di una professionalizzazione del personale e dell'insieme del settore dell'accoglienza!

Le professioni dell'accoglienza dell'infanzia, esercitate in maggioranza dalle donne, cercando sempre un giusto riconoscimento per poter «dire» il lavoro svolto. Per dare una visibilità al lavoro svolto nelle varie modalità di accoglienza, è importante specificare il ruolo di ciascuno, identificando le competenze che sono proprie di una educatrice o di un educatore, di un animatore o di una animatrice del parascolare, o di una operatrice familiare, distinguendo le pratiche attuate dai/dalle professionisti/e da quelle dei genitori. Il ricorso, in modo generico, al termine di «adulto» non contribuisce al riconoscimento della professionalizzazione nel settore dell'accoglienza dell'infanzia.

Marianne Zogmal

Marianne Zogmal lavora da oltre 30 anni nel settore della prima infanzia. Attualmente è responsabile di un'istituzione nella città di Ginevra. In parallelo ha conseguito nel 2015 un dottorato in scienze dell'educazione all'Università di Ginevra. Continua ad offrire il suo servizio come collaboratrice scientifica nel gruppo di ricerca Interaction & Formation. Presiede *pro enfance – piattaforma romanda per l'accoglienza dell'infanzia*.

LA QUALITÀ DEL LAVORO, CON BAMBINI IN COLLETTIVITÀ, È UN'ATTIVITÀ COLLETTIVA

Michelle Fracheboud, Robert Frund e Karina Kühni pongono al centro dell'attuazione del progetto pedagogico un'accoglienza collettiva di qualità. Il progetto pedagogico rappresenta per i professionisti una sfida in quanto cerca di integrare la diversità di punti di vista affrontando nello stesso tempo le differenze delle famiglie e dei bambini.

LA QUALITÀ DEL LAVORO,
CON BAMBINI IN COLLETTIVITÀ,
È UN'ATTIVITÀ COLLETTIVA

IL PROGETTO PEDAGOGICO:
IDEE E ATTI

All'inizio, nell'educazione professionale della prima infanzia, c'è sempre il bambino e gli interrogativi che riguardano il suo sviluppo. È noto che ha bisogno di una certa continuità per potersi avventurare con una certa fiducia verso l'esplorazione delle proprie capacità e sottoporle alla prova del confronto con l'esperienza che deriva dal contatto con la realtà ambientale. Questa continuità è formalizzata nei progetti pedagogici, i quali esplicitano una visione globale e coerente del lavoro psico-educativo preconizzato. Ne fanno parte valori, scelte pedagogiche, opzioni educative, conoscenze sullo sviluppo del bambino, saperi professionali. Siamo di fronte a una proclamazione di intenzioni comuni, un discorso generale su un'attività che deve ancora essere realizzata.

> Il *Quadro d'orientamento* afferma: «Le strutture d'accoglienza diurne dispongono di un concetto pedagogico aggiornato che è il risultato della collaborazione tra vari professionisti. Sono presentati principi di base dell'incoraggiamento precoce e dello sviluppo della prima infanzia, una filosofia dell'apprendimento, le condizioni quadro e la descrizione delle strutture dell'istituzione (...) e criteri che perseguono lo scopo di garantire la qualità pedagogica» (p. 63).

Nell'attuazione del progetto pedagogico un impegno particolare per i/le professionisti/e sarà quello di integrare la diversità dei loro punti di vista affrontando contemporaneamente la diversità delle famiglie, dei bambini e delle situazioni a cui vanno incontro.

La complessità e la specificità delle situazioni reali non consentono di entrare completamente nel quadro concettuale predefinito: esiste sempre, tra la realtà e il progetto pedagogico, una zona «incolta» che deve essere elaborata per collegare i due poli. In questa variabilità delle situazioni e degli attori come fare per costruire una coesione e una continuità (la qualità) dell'attività

professionale consentendo alle persone, allo stesso tempo, di esprimersi e di essere soddisfatte?

Se il progetto pedagogico è necessario, la sua sola esistenza è insufficiente fintanto che non viene trasformato in attività. Il progetto deve disporre in sé la facoltà di essere utilizzabile in diverse situazioni, vedi impreviste, senza perdere di vista la «linea pedagogica». Ancora una volta saranno gli educatori e le educatrici che attraverso l'applicazione concreta gli conferiranno un senso. È in tale prospettiva che si può affermare che un progetto pedagogico non è mai «concluso», e che è in continuazione oggetto di rinnovamento attraverso la sua attuazione differenziata nella pratica.

LA DIALETTICA E LE INTERAZIONI

Apriamo una parentesi e fermiamoci un istante sulla differenza tra, da un lato, valori, principi, convinzioni, discorsi e, da un altro lato, pratiche effettive, vale a dire atti. La psicologia afferma che «noi non siamo vincolati dalle nostre idee o dai nostri sentimenti, ma dai nostri comportamenti effettivi» (Joule e Beauvois, p. 71). Ciò significa che possiamo manifestare delle convinzioni senza farle corrispondere ai nostri comportamenti; ad esempio possiamo affermare dei valori e dei principi ecologici, senza tuttavia rinunciare alla propria automobile o selezionare i rifiuti. È possibile aderire a un progetto pedagogico, oppure a una concezione dell'attività professionale, senza attuarla. Come spiegare questa frattura? «Il sistema funziona in base alle interazioni e non sulla dialettica. In altre parole, in forma prosaica, è sul vissuto del quotidiano che prendono forma le resistenze le più tenaci ed è a quel livello che occorre analizzare le origini» (Rais, 2009, p. 220). Con altre parole, non serve a nulla tentare di convincere, se si vuol dare avvio a un cambiamento, meglio partire dalla realtà in ciò che ha di più prosaico. Chiudiamo la parentesi e ricordiamo questa indicazione.

COME SI IMMAGINA, SI AGISCE

Una situazione professionale ci consentirà di sviluppare la nostra argomentazione:

> In un gruppo di trenta bambini, dai tre ai quattro anni, accompagnati da sei educatrici, Negli ultimi

tempi Damien¹ non va molto bene. Moltiplica gli accessi di collera nel corso dell'intera giornata. Nel corso di questi momenti di crisi lancia oggetti e dà dei colpi, grida molto forte e gli altri bambini si tappano le orecchie. A seguito di tali episodi ha bisogno di un lungo momento per riprendersi, e un minimo incidente può far ripartire la collera. Damien manifesta anche il bisogno di ritrovarsi nelle braccia della sua educatrice di riferimento, che monopolizza per buona parte del tempo.

La situazione di Damien viene presentata nell'incontro d'équipe. Inizialmente le educatrici non rivolgono il medesimo sguardo al caso. Nathalie interpreta il comportamento di Damien come una provocazione, proponendo un atteggiamento di fermezza. Non approva che la collega prenda in braccio il bambino quando fa la crisi poiché pensa che così facendo lo gratifica.

Si potrebbe dire che Nathalie fa, in un certo senso, una «lettura psicologica», e persino comportamentista della situazione: il bambino manifesta un comportamento indesiderato, bisogna evitare di ricompensarlo offrendogli un'attenzione, e trovare invece un modo di «disattivare» questo comportamento. Si potrebbe affermare che si tratta di «trasformare» Damien.

Estelle, che è l'educatrice di riferimento di Damien, ha un altro punto di vista che collega al contesto socio-economico sfavorevole della famiglia. La famiglia di Damien vive in uno stato di grande precarietà che recentemente si è aggravato: i genitori hanno dovuto traslocare in un'abitazione molto provvisoria e, inoltre, non è sicuro che il loro permesso di soggiorno possa essere prossimamente rinnovato. Al momento i genitori sono molto angosciati da questa situazione. Estelle pensa che Damien, che risente di questa incertezza, abbia bisogno di essere ascoltato e rassicurato.

Estelle ha piuttosto una «lettura sociologica» del comportamento di Damien che collega al contesto socio-economico sfavorevole della famiglia. Lei crede che si debba prendere in considerazione la destabilizzazione momentanea della famiglia e accordare maggiore attenzione a Damien, con l'idea che il suo comportamento

inadeguato possa evolvere positivamente non appena le preoccupazioni della famiglia diminuiscono. Si potrebbe riassume affermando che si tratta di «sostenere» Damien (nell'attesa che il contesto familiare cambi).

Queste due persone interpretano la situazione in maniera diversa e ciò genera dei modi di agire diversi nei riguardi di Damien. Lo sguardo rivolto alla situazione orienta l'azione: da un lato, l'immagine che si profila è quella di un bambino rimasto nell'opposizione, e si dovrebbe superare questo periodo imponendoli con fermezza dei limiti chiari. D'altro lato, l'immagine che si profila è quella di un bambino circondato da un contesto di precarietà, e si dovrebbe dunque sostenerlo in questa fase nella quale i riferimenti sono instabili, proponendogli un quadro di attenzione e di comprensione.

UN'OPPOSIZIONE IDEOLOGICA DA SUPERARE PROFESSIONALMENTE

Il contrasto che si constata tra i due punti di vista delle educatrici è molto diffuso nella società del nostro tempo. Da un lato, alcune/I considerano che gli individui sono indissociabili dalla società nella quale vivono, dalle esperienze che hanno vissuto in rapporto alle loro famiglie, alle istituzioni e ai gruppi che frequentano. Di conseguenza, in questa ottica, si tratta di capire questi legami, con lo scopo di poter «individuare soluzioni comuni e durature» (Lahire, p. 45). Da un'altra parte alcune pensano che la responsabilità individuale debba avere il sopravvento (sin dalla più tenera età) e che occorra ricorrere alla «repressione» per riportare sulla retta via gli individui che deviano.

A volte le spiegazioni sociologiche sono considerate dei modi per giustificare certe condotte e di impedire la ricerca di soluzioni ai problemi; noi lo constatiamo, ritroviamo questa credenza nei nostri ambienti professionali. Le istituzioni della prima infanzia (IPI) sono sovente considerate come parte di un mondo che sfuggirebbe ai dibattiti che agitano la società, al contrario Dahlberg, Moss e Pence (2012), hanno ampiamente mostrato che esse sono «costruite socialmente»: «La vita dei bambini viene interpretata attraverso l'interpretazione costruita dell'infanzia e dall'idea che gli adulti si fanno dell'infanzia e di ciò che i bambini

1 Tutti i nomi sono pseudonimi.

sono e dovrebbero essere.» (Mayall, (1996), citato da Dahlberg, Moss e Pence, p. 93).

Ma il dibattito che consentirà di superare questa contrapposizione di punti di vista non può essere solo di natura ideologica (abbiamo visto in precedenza che convincere non serve a nulla), in forma prioritaria dovrà ancorarsi nelle considerazioni e nei saperi professionali pedagogici e prendere in considerazione la realtà qui e ora. Per riuscire in questo «superamento» ideologico, ognuno ha bisogno dell'altro per favorire la collocazione in prospettiva della dimensione professionale in rapporto alla dimensione personale. Noi insistiamo sul fatto che il dibattito sarà assolutamente necessario per non rimanere in uno stato di opposizione sterile che, in rapporto al caso Damien, avrebbe solo effetti nefasti. Questo dibattito ha bisogno di essere «spostato» verso aspetti pedagogico-educativi, vale a dire su ciò che è preferibile *fare* in rapporto alla realtà immediata. (Ciò pone anche l'interrogativo della *valutazione* dell'azione che non può attingere ai criteri dei propri fondamenti ideologici, ma che dovrebbe prendere in considerazione gli effetti concreti riguardanti le attrici e gli attori).

IL DIBATTITO SI ALLARGA, MA ANCHE LE DIFFICOLTÀ

Nel corso del colloquio di équipe nel quale Estelle e Nathalie condividono i loro punti di vista, emergono altri modi di vedere. Ad esempio Sylvia non sa se Damien fa delle provocazioni, oppure se soffre di una situazione sociale difficile, e poi, in fondo, «poco importa», per lei importante è che tutto ciò finisca. Per lei quelle grida sono insopportabili, soprattutto nel momento dei pasti. Lei reputa ingiusto che gli altri bambini debbano sopportare una simile situazione, lei stessa, ogni sera, torna a casa sfinita. Le sembra pure che anche altre colleghe si affaticino in modo analogo e teme che se la situazione dovesse durare non sarebbero più confrontati al solo caso di Damien, ma alla destabilizzazione di tutta l'équipe educativa.

In questo caso la situazione di Damien non è più al primo posto. Sylvia introduce un'altra dimensione che si potrebbe chiamare «dimensione lavoro». Sylvia constata che la situazione di Damien le crea difficoltà nel

lavoro e che tutto ciò ha un impatto, non solo sulla salute, ma anche sul benessere degli altri bambini, di cui lei è responsabile. Segnala un certo sfinimento collettivo, e Damien viene visto come la causa delle difficoltà che richiedono la ricerca di soluzioni rapide, onde evitare il nascere di problemi maggiori.

A seguito di questi primi scambi, nei quali sono stati presentati i diversi punti di vista in merito alla situazione, ognuno/a ha potuto ripartire con uno sguardo più complesso. Il bisogno di Damien di essere rassicurato è stato accettato da tutte come prioritario (pur sapendo che gli interrogativi rimangono aperti), e l'équipe ha deciso che ognuna osserverà i comportamenti del giovane con un'attenzione più aperta e più sostenuta, osservazioni che comunicherà.

PROGRESSIONE INSIEME

Questa pratica professionale di riflessione collettiva è tanto più vitale nel momento in cui i/le professionisti/e si rinnovano nell'IPI e che non sono intercambiabili come i pezzi di un motore². Se a ciò si aggiunge che i/le professionisti/e non hanno quasi mai i medesimi diplomi, e la medesima formazione, che le gli educatori e le educatrici possono occupare varie funzioni, avere diversi statuti, si capisce come, a intervalli regolari, sia imperativo l'aggiustamento delle pratiche. Ricordiamo che la messa in comune «critica» delle attività individuali non va mai da sé, che non è mai «data», e che, perciò, occorre crearla e perpetuarla in permanenza.

Ciò consente di evidenziare che la diversità delle concezioni psico-educative è una ricchezza solo se si concretizza in un'attività che sarà discussa in precedenza, poi parzialmente unificata, per produrre un contesto di accoglienza che garantisca una certa continuità e offra un minimo di coerenza ai bambini e alle famiglie.

Damien mette in difficoltà l'équipe; l'educatrice deve sovente interrompere lo scambio con un bambino, o un'attività di gruppo, per tentare di evitare una crisi di collera, aiutare Damien a riprendersi a consolarlo. In quei momenti l'educatrice si sente «divisa» tra il bisogno

2 Ad esempio la *Revue [petite] enfance* documenta questa problematica.

individuale di questo bambino e quello degli altri. Il progetto pedagogico di questa istituzione prevede in effetti chiaramente che si tratta di tenere in considerazione i bisogni individuali di ognuno nella collettività. Inoltre il progetto insiste sull'importanza della sicurezza affettiva. Ma concretamente, quale individuo privilegiare quando i bambini manifestano bisogni differenti?

In questo caso il rischio è quello di veder crescere nelle educatrici il sentimento di insufficienza: hanno come obiettivo quello di rispettare i bisogni del bambino, ma regolarmente si trovano in una condizione di scacco. Zogmal (2008) rileva che «l'intervallo che separa l'ideale da raggiungere e la realtà a cui fare fronte pone l'educatrice del bambino di fronte al sentimento di insufficienza della propria azione e, a decorrere da quel punto, di sé stessa come persona» (p. 92). Il pericolo è allora lo scoraggiamento dell'équipe, che rischia di tradursi in un problema unicamente di Damien o dei suoi genitori.

Il sentimento, o il fenomeno del blocco, è qualche cosa che gli educatori, le educatrici, sperimentano regolarmente. Il progetto pedagogico non è sufficiente per indicare all'équipe sul da farsi (tenuto conto anche del fatto che il documento è stato redatto molto tempo prima, oltretutto da altre persone). È perciò necessario passare all'attività di analisi e alle discussioni che hanno, quale oggetto, le attività quotidiane, rare o banali, e, soprattutto, il modo pertinente, giudizioso e accettabile, di agire in situazioni simili. L'idea del dibattito o del «confronto professionale» è, in realtà, intrinseco al progetto pedagogico che contiene in sé delle contraddizioni apparenti, delle tensioni, tipiche della pedagogia: autonomia e socializzazione, esperienza e sicurezza, regole e libertà, individuo e collettività, ecc. La riflessione professionale condivisa poggerà su questi paradossi, senza mai, per fortuna, risolverli, ma riuscendo a trovare equilibri momentanei attraverso il confronto di idee e di esperienze sul reale.

Sarà quindi necessario mettersi d'accordo sul come intervenire. È meglio lasciare Damien nella sala con gli altri bambini, mettendoli nella condizione di dover sopportare le sue grida, oppure farlo uscire e abbandonare l'attività in corso? Fino a che punto è possibile dare prova di flessibilità per limitare le frustrazioni che

Damien non riesce più a sopportare? E come reagire quando sputa per terra oppure da dei calci?

Sarà un lavoro certosino quello di riuscire in modo anche imperfetto. La «qualità» del lavoro deve concretamente «fare a meno di cronicità», di fare riferimento a colleghi che si sentono impotenti, di riprendere nel colloquio dell'équipe quanto è successo, di poter riconoscere le proprie emozioni (senza usarle come giustificativi), di fare gli andirivieni tra il progetto pedagogico (e altri elementi teorici) e la soluzione concreta, ecc. A volte è attraverso i disaccordi e «gli sfoghi di rabbia» nell'équipe che sono possibili progressi. Ad esempio, se una educatrice pone l'accento sulla situazione del bambino, e l'altra ricorda le esigenze del gruppo, può capitare che lo scambio sia rumoroso, ma a volte è necessario per l'equilibrio per una soluzione costruttiva. I principali ostacoli si profilano quando ognuno/a rimane sulle proprie posizioni, oppure, al contrario, quando non c'è una discussione che sfocia in un consenso senza parole.

In seguito alle loro osservazioni, molte persone riferiscono all'educatrice di riferimento che, dal loro punto di vista, Damien presenta due diversi comportamenti: a volte sembra veramente pervaso dalle emozioni e ha veramente bisogno di essere contenuto e rassicurato, e, altre volte, va a prendere un oggetto da un compagno mantenendo il contatto visivo con l'educatrice di riferimento, come per vedere la sua reazione. Se quest'ultima non fa nulla, oppure propone agli altri bambini di cercare un oggetto simile, il bambino dà avvio ad una catena d'azioni di questo tipo verso i propri compagni. L'educatrice sarà allora costretta a intervenire in quanto l'episodio si conclude con una grossa crisi di collera di Damien. Questa osservazione permetterà alle educatrici di aggiustare le loro azioni e di dare una doppia risposta a Damien: da una parte, si tratta di riaffermare un certo numero di regole importanti, come il fatto di non strappare gli oggetti dalle mani dei compagni, proponendogli, al tempo stesso, quando ciò è possibile, di venire nelle braccia dell'educatrice presente.

Questo lavoro di cooperazione fine dovrà essere ricostituito per ogni situazione complessa, e, con Damien, dovrà essere continuato e trasmesso alle nuove persone

che entrano nell'équipe. È così che una sostituta, giunta di recente, si è meravigliata nel vedere che nessuno alza il tono o cerca di indurre Damien a più miti consigli quando è in piena crisi. Stando a lei è per tale ragione che Damien rafforza questo tipo di comportamento. Le è stato presentato il punto di vista costruito insieme stando il quale non è possibile avvicinare Damien tramite discussione e che è stato deciso di offrirgli, in modo prioritario, un quadro favorevole per calmarlo in quei precisi momenti, senza tuttavia perdere di vista la protezione degli altri bambini.

NULLA È SEMPLICE

Il versante negativo del lavoro in équipe, a più forte ragione quando gli interlocutori e le interlocutrici dispongono di culture professionali, di formazioni, di valori e priorità divergenti, può essere faticoso e frustrante – vedi la prospettiva di argomentare la propria posizione di fronte a colleghi. È allora importante costituire un quadro che consenta a ciascuno di esprimersi con fiducia. Ciò presuppone la cultura del rispetto dell'altro, ma, in aggiunta, implica lo scambio sulle pratiche e non sulle persone. Un'idea centrale è che non si tratta di avere torto o ragione, di «guadagnare» o di «perdere», si tratta di trovare, insieme, la soluzione che migliora la situazione di ognuno. Come non insistere sul fatto che la situazione di Damien non è, con tutta evidenza, difficile solo per lui. Ma anche per la sua famiglia, i suoi pari e i/le professionisti/e che lo accompagnano.

La «disputa professionale» è dunque un'arte difficile, è una pratica essenziale del mestiere, assolutamente centrale per armonizzare la diversità e trasformarla in ricchezza benefica. È una pratica che ha più effetti preventivi di fondo, sia per i/le professionisti/e, sia per i bambini e le famiglie.

Se si auspica di garantire la sua esistenza e la regolarità, con tutta evidenza non esiste altra prospettiva se non quella di includerla nel tempo di lavoro considerandola, a tutti gli effetti, un'attività professionale: ben inteso la si pratica nelle istituzioni della prima infanzia, a volte ai piedi di una scala, e più ufficialmente nei colloqui d'équipe, quando il tempo lo permette, oppure la si pratica quando è l'espressione della volontà della direzione e dell'impiegato.

Michelle Fracheboud

Michelle Fracheboud lavora da oltre 20 anni nel settore della prima infanzia. Attualmente è l'aggiunta pedagogica in una istituzione della città di Losanna. Ha conseguito un certificato in intervento sistemico nel settore del lavoro sociale, insegna nella funzione di incaricata presso l'Alta scuola di lavoro sociale (scuola di studi sociali e pedagogici di Losanna, eesp) rivolgendo la sua attenzione alle questioni legate all'osservazione del bambino piccolo. È membro del comitato dell'associazione romanda della *Revue [petite] enfance* e del suo comitato di redazione.

Robert Frund

Robert Frund è stato educatore di bambini della prima infanzia con disturbi di comportamento, poi direttore di un'istituzione della prima infanzia. Nell'ambito della filiera prima infanzia insegna nella Scuola universitaria professionale di lavoro sociale (scuola di studi sociali e pedagogici di Losanna, eesp). Dopo aver diretto la fondazione Pérène, nel 2015 torna alla Scuola universitaria professionale di lavoro sociale nel ruolo di professore associato e membro del decanato della filiera lavoro sociale, ottiene il diploma di formazione continua in lavoro sociale e vari certificati di mediatore.

Karina Kühni

Karina Kühni lavora nel settore della prima infanzia da oltre una trentina di anni. In questo periodo ha ottenuto il diploma di educatrice in formazione e la maestria in Scienze dell'educazione. È da 20 anni membro del comitato di redazione romando della *Revue [petite] enfance*. Dal 2006 interviene come insegnante alla Scuola universitaria professionale di lavoro sociale (scuola di studi sociali e pedagogici di Losanna, eesp). Rivendica una doppia appartenenza all'area della pratica e a quello dell'insegnamento.

DIVERSITÀ DEI BAMBINI: DAL TEMPERAMENTO ALLE APPARTENENZE

Sarah D. Stauffer e Gregory Zecca ci invitano a meglio cogliere le variazioni dello sviluppo del bambino nell'intento di favorire la sua integrazione in seno alla collettività, insistendo sul necessario adattamento degli adulti alle diverse caratteristiche individuali e identitarie del bambino.

DIVERSITÀ DEI BAMBINI: DAL TEMPERAMENTO ALLE APPARTENZE

INTRODUZIONE

Lo sviluppo dei bambini, come quello degli adulti, è caratterizzato dal superamento di un certo numero di fasi e di stadi nel corso del ciclo di vita. Queste fasi dipendono anche dalla maturazione dei sistemi biologici – in particolare del sistema nervoso – e dallo sviluppo cognitivo e affettivo. Queste evoluzioni si costruiscono anche in base alle interazioni tra individui e l'ambiente fisico e sociale. In aggiunta, in funzione dei vari parametri, ogni bambino svilupperà una personalità e una propria identità; identità con le caratteristiche individuali che sono il temperamento, la capacità di relazionarsi con forme di attaccamento ai pari e agli adulti, ai gruppi sociali nei quali si trova. Questa diversità può essere capita in funzione di tre tipi di variabilità:

- > una variabilità intraindividuale a dipendenza dello stadio di sviluppo (cognitivo e affettivo) nel quale il bambino si trova;
- > una variabilità interindividuale, vale a dire differenze tra i bambini, che si traducono, indipendentemente dallo stadio di sviluppo, in differenze interindividuali a livello delle dimensioni cognitive, affettive e comportamentali;
- > una variabilità relazionale e contestuale, che dipende dalle relazioni con le persone vicine al bambino e ai gruppi di appartenenza nei quali si sviluppa.

È così che lo sviluppo del bambino avviene in funzione delle caratteristiche che attingono alla sua biologia e psicologia in un preciso ambiente fisico e sociale. La strutturazione della personalità e dell'identità degli individui implicherà un processo continuato e transazionale. Nel medesimo tempo il bambino sarà influenzato a ciò che lo circonda e si adatterà al medesimo, lo stesso dicasi dell'ambiente, che cercherà di prendere in considerazione le sue specificità. Da ciò deriva che un individuo potrà essere compreso in funzione del suo tipo di personalità, ma anche a livello identitario, in funzione della specificità delle sue relazioni e delle sue appartenenze. Nel presente testo tratteremo, in modo partico-

lare, la variabilità interindividuale e la variabilità relazionale e contestuale.

- > Il *Quadro d'orientamento* afferma: «Ogni bambino ha un potenziale, ha capacità e bisogni che gli sono propri, dei quali occorre tener conto per offrirgli un accompagnamento individualizzato» (p. 33).

DIVERSITÀ INTERINDIVIDUALI NEL BAMBINO: LA QUESTIONE DEL TEMPERAMENTO E DELL'ATTACCAMENTO

Nell'ottica della variabilità interindividuale, le differenze tra bambini si potranno osservare attraverso la loro personalità, vale a dire attraverso il loro modo specifico di pensare, vivere le loro emozioni e di comportarsi. Sono questi i fattori relativamente stabili nel tempo e attraverso le situazioni e che conferiscono al soggetto il carattere di unicità e di singolarità (Hansenne, 2013; Michel e Purper-Ouakil, 2006). La personalità degli individui potrà caratterizzarsi in funzione di diversi livelli, in modo particolare stando al modello di McAdams (1995, citato da Michel e Purper-Ouakil, 2006): il livello dei tratti universali e biologicamente determinati, poco influenzati dal contesto; il livello degli adattamenti caratteristici che costituiscono tutto ciò che consente di definire un individuo come attore (scopi, motivazioni, interessi) e che dipende dalle esperienze di vita e dai bisogni specifici legati alle tappe di sviluppo; il livello della storia di vita e dell'identità narrativa. All'inizio della vita il bambino svilupperà la sua personalità tramite le interazioni con gli altri in funzione dei ruoli sociali e dal come il comportamento che manifesta sarà qualificato dalle persone che gli sono vicine. La sua vita sarà principalmente caratterizzata da un orientamento sul presente. Poi, verso l'età dai 5 ai 6 anni, il bambino prenderà coscienza che è un attore che agisce e che potrà definirsi in funzione degli scopi e delle aspirazioni. Avrà allora, oltre all'orientamento centrato sul presente, la capacità progressiva e coscientizzata di proiettarsi nel futuro per aggiustare i suoi comportamenti in rapporto ai suoi bisogni. Sarà solo a decorrere dall'adolescenza che l'individuo potrà rivolgersi al passato per costruire una storia coerente di vita e sviluppare un'identità narrativa.

A livello dei tratti di personalità il bambino si caratterizzerà attraverso il suo temperamento che corrisponde generalmente a una componente della sua personalità che è biologicamente determinata. Il temperamento trova un seguito nelle «risposte emotive o comportamentali del bambino di fronte alle stimolazioni dell'ambiente» (Michel et Purper-Ouakil, 2006, p. 102). Dalla nascita sarà possibile caratterizzare la variabilità individuale in funzione di più dimensioni del temperamento come ad esempio quelle descritte dal modello EAS di Buss e Plomin (1984, citati da Michel e Purper-Ouakil, 2006). Stando a questo modello il temperamento di un bambino può essere definito in rapporto a:

- > **emotività:** vale a dire il grado con il quale un individuo attiva più o meno rapidamente uno stato affettivo, il modo con il quale esprime lo stato emotivo che vive;
- > **attività:** la frequenza e l'intensità delle risposte motorie di un individuo;
- > **socievolezza:** grado con il quale l'individuo cerca la presenza di altri, in modo particolare i rinforzi sociali;
- > **timidezza:** grado di inibizione e di tensione che un individuo prova nel momento in cui fronteggia la novità e si confronta con persone non familiari.

L'adattamento del bambino al suo ambiente varia in funzione a dipendenza se manifesta la sua emotività, attività, socievolezza e timidezza. Ad esempio un bambino con debole emotività ed una elevata socievolezza, e una bassa timidezza, avrà maggiore facilità ad impegnarsi in attività collettive di un bambino che ha un profilo simile con, tuttavia, un basso grado di socievolezza. Quest'ultimo preferirà probabilmente delle attività solitarie. Prendendo in considerazione le specificità di temperamento di ognuno sarà possibile all'adulto di adattare il suo stile educativo ai comportamenti del bambino.

In effetti, la qualità dell'adattamento tra la personalità del bambino e il comportamento educativo dei genitori (o altre persone significative vicine al bambino)

avrà un ruolo importante sullo sviluppo funzionale del bambino e sulla qualità delle interazioni con i genitori e, in generale, con le altre persone (Thomas e Chess, 1978, citati da Michel e Purper-Ouakil, 2006).

A livello delle specificità personali e relazionali il tipo di attaccamento che il bambino svilupperà tra lui e i suoi *caregivers* avrà un impatto importante sulla sua capacità di regolare le emozioni negative e di cercare la prossimità fisica calmante della figura di attaccamento. Lo stesso dicasi per le emozioni positive e sulla capacità di esplorare l'ambiente circostante (Delage, 2007). Questi tipi di attaccamento si formeranno nella misura in cui l'adulto risponderà alle situazioni di angoscia in modo stabile, funzionale e rassicurante e saprà accompagnarlo nella scoperta della novità. Quattro tipi di attaccamento sono osservabili nei bambini (Delage, 2007):

- > **L'attaccamento sicuro:** un bambino con questo tipo di attaccamento (a) tenderà ad avere confidenza verso le persone che si occupano di lui, in modo particolare quando si tratta di rispondere in modo coerente e adeguato a una situazione angosciante, oppure di difficoltà, e (b) sarà in grado di esplorare ciò che lo circonda con un minimo di sicurezza.
- > **L'attaccamento insicuro-evitante:** un bambino con questo tipo di attaccamento (a) tenderà a manifestare poco – o nulla – la sua angoscia di fronte all'ambiente che lo circonda (in cui non differenzia le persone familiari da quelle non-familiari) e a stabilire una distanza, e (b) apparire autonomo in rapporto all'esplorazione del suo ambiente e non chiederà aiuto. Questo investimento corrisponde a una forma di evitamento della prossimità relazionale con l'adulto.
- > **L'attaccamento insicuro-ambivalente:** un bambino con questo tipo di attaccamento (a) tenderà a sovrainvestire il legame con le persone che si occupano di lui senza essere appagato, in quanto non ha la certezza che queste persone lo possono aiutare e rassicurare, e (b) si sentirà troppo poco in confidenza per esplorare il mondo in modo sereno.

> **L'attaccamento disorganizzato:** un bambino con questo tipo di attaccamento (a) non avrà una strategia coerente per sollecitare l'aiuto degli altri, anche se avvertirà il bisogno di un aiuto da parte di chi gli è vicino, e (b) manifesterà una vigilanza di fronte al mondo con risposte contraddittorie, con risposte di controllo e aggressive. Questo tipo di attaccamento lo si trova nei bambini che hanno subito un maltrattamento, oppure che hanno vissuto traumi importanti di fronte ai quali non sono stati protetti in modo adeguato.

Gli adulti presenti nell'ambiente prossimale del bambino potranno rispondere in modo più o meno adattato in funzione del tipo di attaccamento. Se gli propongono una base di stabile sicurezza consentiranno al bambino di svolgere compiti con fiducia e esplorare con calma il suo ambiente. Da quel momento, ad esempio nel quadro delle situazioni di apprendimento scolastiche, gli insegnanti (o qualsiasi altra persona attiva nel settore scolastico o para-scolastico) potranno rappresentare una base di sicurezza per il bambino. Ciononostante, questa base sarà limitata, poiché gli adulti non sostituiranno i genitori o le figure di attaccamento. Inoltre questa base di sicurezza emergerà nella misura in cui l'educatore si adatterà allo stile di attaccamento del bambino (Pelage, 2015). Di fatto, se il bambino si sente in sicurezza, in un ambito che tiene in considerazione il suo stato affettivo, sarà in grado di apprendere meglio in ambito scolastico e sociale. In modo particolare, nella misura in cui l'insegnante potrà investire le sue energie con bambini in sicurezza, sarà anche meglio in grado di aiutare e regolare gli affetti dei bambini del tipo attaccamento insicuro-evitante. Per un bambino insicuro-ambivalente l'insegnante sarà piuttosto chiamato ad aiutare il bambino focalizzando la sua attenzione su una sequenza di apprendimenti. Così facendo è possibile sperimentare la forma di riuscita progressiva. Infine per un bambino con attaccamento disorganizzato il ruolo dell'insegnante sarà piuttosto quello di favorire un quadro strutturato che sappia contenere le sue emozioni e i suoi comportamenti, proponendo attività ripetitive che consentano la nascita di ritmi e di strutture nella mente e nel suo comportamento.

In una prospettiva transazionale, una traiettoria funzionale del bambino in rapporto al suo sviluppo, dipenderà dalla creazione di un adattamento reciproco e coerente tra il bambino e il suo ambiente. Il sorgere di difficoltà in rapporto al citato adattamento, e alla forma di attaccamento del bambino, possono causare problemi nello sviluppo cognitivo e affettivo. In effetti, se gli adulti non rispondono in modo adeguato e specifico al bambino, è possibile constatare il sorgere di tratti di personalità poco funzionali, come l'aggressività, oppure ancora l'insicurezza. Le conseguenze di tutto ciò sono carenze nella capacità di scoprire e di esplorare il mondo in modo sicuro. In effetti, uno degli apprendimenti nel corso dei primi anni di vita di un bambino, consiste nel passare da una regolazione emozionale e comportamentale diadica a un modo di regolazione autonomo.

DIVERSITÀ RELAZIONALE E CONTESTUALE: TIPO DI RELAZIONI E APPARTENZE

La diversità dei bambini si manifesterà pure in funzione delle relazioni con gli altri e con i gruppi sociali nei quali vengono a trovarsi. Questi gruppi sono appartenenze che contribuiranno a strutturare la personalità del bambino e del suo modo di rapportarsi al mondo che lo circonda. Queste relazioni, e queste appartenenze, contribuiranno a formare nell'individuo, nel corso di tutta la vita, un sentimento di esistenza, vale a dire un sentimento – più o meno importante – di accordo con la propria vita e con il suo ambiente (Neuburger, 2012). Il sentimento di esistenza, alla base dell'identità, varierà e sarà alimentato in maniera singolare in funzione delle relazioni interpersonali e dei gruppi di appartenenza.

In questa prospettiva le relazioni interpersonali potranno essere definite come «rapporti privilegiati tra due soggetti, reciproci, con un investimento affettivo positivo o negativo a» (Neuburger, 2003, p.170). Le esperienze che il bambino accumulerà nel tempo, in rapporto all'ambiente, gli consentiranno, con le persone che gli sono vicine, di stabilire un modo di interazione che sarà specifico. Svilupperà pattern positivi e negativi d'interazione con gli altri che risulteranno stabili nel tempo (aspetto confermato dalle teorie

dell'attaccamento) Quattro tipi di relazioni consentiranno al soggetto di strutturarsi, di cui tre sono per il bambino primordiali:

- > **La relazione neonatale:** per il neonato è la prima fonte di riconoscimento e di esistenza, in modo particolare nei comportamenti di maternage della madre e di altre persone che si occupano del neonato;
- > **La relazione di autorità:** è una relazione asimmetrica, nella quale, nel caso del bambino, una persona adulta, socialmente riconosciuta, avente una certa autorità, introduce regole di funzionamento che consentono di inquadrare e di contenere i comportamenti del bambino;
- > **La relazione fraterna:** rappresenta un tipo di relazione che fa riferimento a fratelli reali in seno ad una famiglia e a gruppi di pari come lo sono gli amici, oppure i camerati di asili nido o di scuola. Questo tipo di relazione consente al bambino di abituarsi al fatto che, progressivamente, non è più il solo a esistere in quanto soggetto agli occhi dei suoi genitori, o di altre figure di autorità. Questo tipo di relazione gli consentirà pure di sperimentare la lealtà e la fiducia;
- > **La relazione amorosa:** è un tipo di relazione duale ed esclusiva tra due persone e che concerne indirettamente il bambino.

Le relazioni con altri non sono sufficienti per creare un sentimento di esistenza. In effetti, la maggior parte delle relazioni del bambino (anche dell'adulto) si svolgono nei gruppi di appartenenza. Questi gruppi di appartenenza possono essere definiti come gruppi che implicano «una condivisione con altri valori, credenze, scopi, interessi che creano una comunità reale e/o psicologica. L'effetto dell'appartenenza è quello di creare una solidarietà, una solidarietà tra i membri del gruppo. È il mondo dell'identità» (Neuburger, 2003, p. 170). Ciò che legherà un soggetto a questo tipo di gruppo sarà piuttosto un interesse comune a farne parte: il desiderio di condividere esperienze e di vivere un'esperienza di scambio facendo parte di un gruppo.

Nella stessa misura in cui esistono relazioni interpersonali, esistono molteplici tipi di appartenenza che svolgeranno un ruolo nello sviluppo della diversità identitaria, in modo particolare: i gruppi familiari, i gruppi tra fratelli, il gruppo coppia e i gruppi ideologici (Neuburger, 2012). Sarà soprattutto attraverso i gruppi familiari e i gruppi tra fratelli che il bambino svilupperà la sua identità all'inizio della sua vita. Il gruppo familiare gli trasmetterà delle regole che gli permetteranno di comportarsi e di rappresentarsi il mondo in funzione di una cultura familiare più o meno in accordo con il sistema sociale di cui il gruppo fa parte. Questa strutturazione dei comportamenti – e della visione del mondo che ne deriva – consentirà alle successive generazioni di sviluppare un sentimento di continuità attraverso la storia di un gruppo sociale specifico, che si distingue da altri gruppi familiari che sono simili per struttura, per i loro valori, per le visioni e i modi di agire. Il bambino, in seguito l'adulto, imparerà a perpetuare la memoria familiare imparando a trasmettere gli elementi costitutivi di questo gruppo. I gruppi di fratelli, saranno formati da bambini che hanno origine da una medesima fratellanza e da bambini che provengono da gruppi di pari a cui sarà chiamato a confrontarsi. In questo genere di gruppo il bambino sarà indotto, di fronte al mondo esterno, a sviluppare comportamenti fraterni, di rivalità o di solidarietà – in un tipo di relazione da eguale a eguale.

Così, a dipendenza delle sue appartenenze e delle sue relazioni, il bambino sarà spinto a sviluppare una certa identità in funzione dei suoi bisogni e dei suoi interessi personali e relazionali. Attraverso rituali e abitudini di gruppo, certi gruppi di appartenenza costituiranno una struttura stabile, nella quale il bambino potrà sviluppare la sua personalità e la sua identità. Ad esempio, un bambino che si sentirà sufficientemente sicuro per esplorare il mondo che lo circonda, e che sarà socievole, preferirà investire in maggiore misura nei gruppi fraterni, in aggiunta ai gruppi familiari (che in questo caso potranno essere caratterizzati da una certa apertura verso il mondo esterno). Al contrario, un bambino che proviene da una famiglia che manifesta segni di diffidenza in rapporto alla novità e a ciò che è diverso, investirà piuttosto le sue energie nei gruppi familiari che gli procurano maggiore sicurezza

rispetto ai gruppi esterni alla famiglia (nei quali potrebbe sentirsi completamente a suo agio).

La continuità, la stabilità e il grado funzionale di strutturazione delle relazioni e dei gruppi di appartenenza, permetteranno al bambino di imparare ad adattarsi all'ambiente che lo circonda in funzione dei suoi bisogni e dei suoi interessi e delle frustrazioni. Ciononostante, emergeranno e si installeranno difficoltà di adattamento se gli aggiustamenti tra il bambino ed il suo ambiente, fisico e sociale, si rivelano difficili, in modo particolare causa la mancanza di conoscenze da parte degli adulti e delle diverse caratteristiche individuali ed identitarie del bambino. L'adattamento da parte degli adulti al bambino presuppone una grande capacità di osservazione e di comprensione della diversità a livello della personalità e dell'identità.

- Il *Quadro d'orientamento* afferma: «I bambini crescono attualmente in contesti di grande diversità. Tutti i bambini devono essere valorizzati e trattati in modo equo, con le loro qualità e le loro particolarità» (p. 33).

Sarah D. Stauffer

Sarah D. Stauffer, PhD, è psicologa presso l'Espace de Soutien et Prévention d'Abus Sexuels ESPAS. Svolge anche l'incarico di ricerca per un progetto diretto dall'Osservatorio del maltrattamento verso i bambini dell'Università di Losanna, inoltre è psicologa per urgenze di diverse cellule di crisi. Svolge compiti di insegnamento alla Scuola universitaria di lavoro sociale (scuola di studi sociali e pedagogici di Losanna, eesp).

Gregory Zecca

Gregory Zecca è psicologo con uno studio privato a Ginevra, dottorando presso l'Istituto di Psicologia dell'Università di Losanna, è co-animatore dei gruppi di arte-terapia in un atelier a Chavannes-près-Renens. I suoi lavori di ricerca riguardano i legami tra personalità e capacità di regolazione affettiva. Tra i suoi progetti figura l'impulsività nel bambino. Svolge compiti di insegnamento alla Scuola universitaria di lavoro sociale (scuola di studi sociali e pedagogici di Losanna, eesp).

FAMIGLIE DIVERSE

Gil Meyer e Annelyse Spack rilevano l'importanza che occorre accordare alla pluralità delle situazioni familiari, una missione degli asili nido, evocando tre tematiche, i dibattiti sul sostegno alla parentalità, i contrasti nell'accesso alle strutture di accoglienza della prima infanzia e la panoplia delle attese parentali.

FAMIGLIE DIVERSE

È ormai riconosciuto che gli asili nido sono un servizio destinato ai bambini, ma anche alle loro famiglie. In cosa?

Con tutta evidenza l'asilo nido svolge la funzione di garantire la presenza delle giovani madri nel mercato del lavoro e, di conseguenza, di consentire una migliore conciliabilità tra la *vita familiare e la vita professionale*, tanto per riprendere uno slogan.

Per quanto possa essere fondamentale, la conciliabilità famiglia-professione tende a incanalarsi in un discorso economico e politico di natura strettamente quantitativa: qual è il miglior modo per affrontare il rapporto tra l'offerta e la domanda di posti di accoglienza? La domanda così formulata tende a considerare gli asili nido e i bambini e le loro famiglie come un tutto indistinto. Non per nulla il caso, vedi nostra introduzione alla pubblicazione.

In questo paragrafo insisteremo sull'importanza che occorre attribuire alla pluralità delle situazioni familiari. Saranno evocate tre tematiche. I dibattiti sul sostegno alla genitorialità, i contrasti nell'accesso agli asili nido e la panopia delle attese da parte dei genitori.

LA TEMATICA DEL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ

Senza volerci soffermare su questa tematica nell'ottica del tempo che viviamo, ci sembra opportuno evidenziare alcune ambiguità e controversie riguardanti il concetto di genitorialità. Stando a Greslier (2007, p. 12) è un termine che si impone come un'«invariante che non si può ignorare», che si iscrive in modo quasi naturale nei discorsi e nelle pratiche educative.

Greslier, attingendo alla classificazione di Houzel (1999), rileva tre orientamenti indissociabili tra loro, che consentono di meglio cogliere la diversità del concetto di genitorialità. Da un lato, *l'esercizio* della genitorialità che rinvia alla questione dei diritti e dei doveri della funzione genitoriale, *l'esperienza* della genitorialità che fa capo ai diversi modi di vivere questa fun-

zione e, infine, la *pratica* della genitorialità che evoca i compiti tipici della vita quotidiana.

La genitorialità viene così descritta come una missione dinamica in cui un discorso naturalista non sarebbe in grado, da solo, a definirne i contorni (cfr. Meyer, Spack et al., 2009); i luoghi di accoglienza della prima infanzia si vedranno particolarmente sollecitati, e direttamente impegnati, in questa prospettiva. Così la tematica del sostegno alla genitorialità si vede chiamata al centro di numerosi studi sull'accoglienza della prima infanzia ed è l'oggetto di molteplici formazioni destinate al personale educativo.

Si tratta di un argomento che ha il potere di attirare un buon numero di professionisti, che si adatta a tutti i discorsi, a tutte le politiche, e che fa capo a modalità di intervento diversificate, e che, a dipendenza delle situazioni familiari, e in nome di una logica di sicurezza (vedi Sellenet, 2014), può tradursi in un controllo o in sanzioni. Questo autore lo definisce «concetto camaleonte» (Sellenet, 2014, p. 16), termine che, in relazione con i mutamenti familiari, si diffonde negli anni 90. È un termine forte che si rivolge alla coppia genitoriale che manifesta timori, oppure aspettative.

Come in effetti l'hanno dimostrato numerosi autori (vedi ad esempio Neyrand, 2011; Suesser, 2013), l'invocazione del sostegno alla genitorialità può avere un doppio significato. Per alcuni si tratterà di accompagnare, di far valere, l'empatia in rapporto alle famiglie, di valorizzare le loro competenze; per altri, l'accento sarà posto sulle loro responsabilità, sulla denuncia della «dimissione» da parte dei genitori su una forma di controllo, vedi una ricerca di conformismo da parte di questi ultimi.

L'asilo nido, microcosmo della realtà sociale nella quale si inseriscono – a loro modo – i genitori dei bambini piccoli, non sfugge a questa delicata questione e alle varie posizioni dei professionisti, a volte ambivalenti, vedi ambigui, in rapporto alle famiglie. Certo la missione socioeducativa delle strutture è evoluta; ora la problematica del sostegno alla genitorialità prende tutta la sua importanza, che si tratti di inserirla nei progetti pedagogici, oppure che tratti l'importanza della

partecipazione dei genitori a certi elementi della vita quotidiana dell'accoglienza dei loro bambini.

Oggi è fondamentale interrogarsi sul tipo di risposta che le istituzioni della prima infanzia devono tentare di dare alle diverse attese, che siano esplicite o no, tenuto conto delle appartenenze sociali di molteplici famiglie. Famiglie contrastate che si vedono viepiù sotto pressione, che vivono la spinta al rendimento e che, di fatto, sollecitano i professionisti della prima infanzia aspettandosi attenzione e sostegno e che, a volte, sono alla ricerca di una conferma delle loro proprie competenze.

La formulazione «non si nasce genitori, lo si diventa», sovente evocata, potrebbe oggi trovare un seguito in «essere genitore diventa un'arte sotto controllo, un'arte esigente» (Sellenet, 2014, p. 26). Da allora ci si può chiedere quale sarà tra le due formulazioni quella che avrà il maggiore seguito nei prossimi anni. Anche in forma schematica ci è difficile rispondere a questo interrogativo; resta il fatto che i professionisti dell'educazione della prima infanzia saranno più o meno direttamente impegnati nella loro legittima preoccupazione di collaborazione con le famiglie.

Il dibattito in corso riguardante la questione del senso accordato al sostegno della genitorialità in seno agli asili nido non sono indipendenti dal movimentato contesto nel quale si trovano confrontate le famiglie e le politiche; la realtà dell'accesso agli asili nido è un'altra questione, altrettanto importante. È ciò che cercheremo di analizzare.

ACCEDERE ALL'ASILO NIDO; PERCORSI CHE PERMANGONO CONTRASTATI

Consegnare il proprio bambino a un asilo nido si scontra con note difficoltà che dipendono dalle politiche pubbliche. Da un lato la penuria dei posti che perdura, in modo particolare nelle regioni periferiche. Da un altro lato, la concessione di un posto è ormai subordinato all'esistenza di un'attività professionale, o di studio, dei due genitori se vivono in coppia, del capofamiglia nel caso delle famiglie monoparentali. In generale le situazioni di fragilità sociale non sono più un criterio sufficiente.

Meno mediatizzati, due altri ostacoli, che trascinano in modo maggiore le situazioni familiari, hanno per effetto una diseguaglianza d'accesso alle istituzioni della prima infanzia.

Il primo ostacolo è in relazione con l'evoluzione delle condizioni ricorrenti delle situazioni lavorative. A nostra conoscenza, vista la mancanza di ricerche sistematiche in Svizzera, ad eccezione dell'inchiesta Bonoli e Champion (2015, vedi *infra*), faremo riferimento a un ampio studio condotto in Francia da Lesnard (2009). Per il loro buon funzionamento e per il benessere dei bambini, è perfettamente legittimo per l'équipe educativa che gli orari di apertura degli asili nido siano conformi ad una visione prototipica di una giornata di lavoro. Per giuste ragioni organizzative, esse hanno anche la necessità di stabilire contratti stabili con gli utenti.

Lesnard, in un'opera dal titolo esplicito «*La famille désarticulée*», analizza in profondità le inchieste francesi dette «impiego del tempo». Egli mette in luce «le nuove esigenze temporali del legame familiare» (*op. cit.*, p. 17); esigenze principalmente legate all'evoluzione della divisione del lavoro e alle costrizioni imposte dalla finanziarizzazione del capitalismo che hanno quale effetto di «raccorciare la scala del tempo economico» (*ibid.*, p. 182), le imprese privilegiano una gestione a breve scadenza, basata su un'accresciuta flessibilità degli impiegati che consente l'adattamento al flusso produttivo. L'autore rileva anche che sono cresciuti gli orari atipici: «da un lato le giornate lunghe, da un altro lato le giornate alternate, e, in modo molto particolare, quelle che si situano proprio prima, oppure dopo, le ore di lavoro standard» (*ibid.*, p. 184). In questo caso, ancora una volta, la diversità delle famiglie, a dipendenza della loro inserzione sociale, è a rimorchio della desincronizzazione dell'impiego del tempo: «in modo generale, meno la posizione sociale è elevata e più elevata è la probabilità di avere orari sfalsati. I salariati che dispongono di un margine di libertà nella determinazione dei loro orari di lavoro sono, in maggioranza, collocati in alto dello spazio sociale e optano, in maggioranza, in favore delle giornate standard, eventualmente nella versione della giornata più lunga» (Lesnard, 2009, p. 184).

Il secondo ostacolo, poco mediatizzato e sul quale sarebbe opportuno accordare maggiore importanza, concerne le caratteristiche sociografiche delle famiglie. Inserirle nella problematica della conciliabilità tra vita familiare e vita professionale. Oltre all'attenzione rivolta ai bambini, gli asili nido svolgono la missione socio-educativa di promuovere l'integrazione delle economie domestiche economicamente e socialmente sfavorite.

Diversi studi condotti in Svizzera romanda non inducono all'ottimismo per quanto concerne la realizzazione di questa missione.

Riprendendo l'espressione del sociologo americano Robert Merton, Schlanser (2011) parla di *Effet Mathieu*¹ nella sua analisi dei fattori sociologici determinanti nei termini di origine nazionale, di livello di formazione, di statuto familiare di coloro che fanno capo ad un asilo nido, i benefici che derivano dal ricorso agli asili nido sono osservabili soprattutto nelle famiglie il cui livello di integrazione sociale può essere considerato elevato.

Uno studio più dettagliato condotto nel canton Vaud da Bonoli e Champion (2015) analizza le difficoltà incontrate dalle famiglie migranti sfavorite. Conosciamo, e l'UNESCO non è insensibile, la realtà tangibile dei fenomeni migratori. Questo studio evidenzia più fattori che rendono problematico l'accesso ad un asilo nido. In primo luogo quello del costo, anche se molto spesso le tariffe sono in proporzione al salario dell'economia domestica².

In secondo luogo, causa la penuria di posti e la presenza di liste d'attesa, ci sono famiglie, tra l'altro con una insufficiente padronanza della lingua francese, che non sanno «come comportarsi» per far valere le loro ragioni. Esisterebbe una sorta di difficoltà amministrative di accesso al posto di accoglienza. Stando agli autori devono essere prese in considerazione anche le difficoltà culturali. «In effetti, in alcune società, viene mal vista la donna che affida i suoi bambini all'asilo nido per poter lavorare» (*op. cit.*, p. 8). L'inchiesta di

Bonoli e Champion insiste sui «tipi di partecipazione al mercato del lavoro in modo particolare per le madri. Famiglie con un solo reddito sono sotto-rappresentate e, al tempo stesso, sono sovrarappresentate le famiglie con reddito di basso livello» (*op. cit.*, p. 8).

Esiste di conseguenza un pregiudizio sociale nelle possibilità di ricorso ai servizi di una istituzione per la prima infanzia, ciò che, in un certo senso, va contro la loro fondamentale missione.

PREOCCUPARSI DELLE ASPETTATIVE DEGLI UTENTI

Alcuni anni or sono abbiamo condotto una ricerca presso le educatrici e gli educatori della prima infanzia (in seguito EPI) con lo scopo di raccogliere, e poi di analizzare, le domande rivolte dai genitori alle istituzioni a cui hanno affidato i loro bambini, partendo dall'ipotesi che non è perché hanno trovato un posto d'accoglienza, a volte senza troppa fatica, che non hanno più auspici, vedi esigenze, da esprimere (Meyer, Spack e al., 2009).

Lo studio ha evidenziato la diversità dei bisogni, delle attese implicite, oppure delle richieste esplicite, da parte dei genitori. La gamma delle richieste rivolte all'équipe educativa era molto ampia, comprendeva il benessere del bambino, il suo sviluppo, compiti e responsabilità dell'EPI, dettagli riguardanti la vita quotidiana (alimentazione, siesta, igiene, ecc.), consigli educativi, o sostegni più mirati – in alcuni casi mettendo in primo piano la precarietà della situazione familiare. Ma non è tutto: al centro di ciascuna delle categorie di richieste, ancora una volta, si constatano ibridazioni. Ad esempio una richiesta di consulenza può prendere diverse colorazioni, e ciò a dipendenza se la famiglia è socialmente e finanziariamente agiata, oppure se si trova in una condizione di relativa precarietà, a dipendenza se condividono con l'EPI la medesima cultura su certi principi educativi, a dipendenza del grado di integrazione dei genitori nel contesto di vita e a dipendenza delle costrizioni professionali a cui sono sottoposti.

In generale, la diversità di queste richieste, o di queste attese, è in relazione alla diversità delle situazioni di vita, delle esperienze concrete vissute dalle famiglie.

1 Con riferimento a una frase del vangelo secondo Matteo: «A chi ha sarà dato e sarà nell'abbondanza; e a chi non ha sarà tolto anche quello che ha».

2 Perlomeno, precisiamolo, del reddito ufficialmente dichiarato.

Per riassumere i risultati di questa inchiesta sul terreno, possiamo raggruppare i molteplici contorni di queste diversità di famiglie attorno a quattro assi.

Innanzitutto l'*identità culturale*, che definisce dei sistemi di credenze o di valori intimi, di abitudini, di pratiche educative, che i genitori veicolano; in seguito, il livello di *integrazione sociale*, che dipende dal livello di accesso della famiglia a risorse esterne alla sfera domestica; evochiamo pure la *dinamica familiare interna*, che appare come fonte importante di diversità (famiglie ricomposte, genitori separati, in conflitto); infine la *situazione professionale* dei genitori, che rimanda il discorso alla costrizione degli orari, alla flessibilità subita dei tempi di lavoro, ma anche alle condizioni di precarietà professionale a cui vanno incontro certe famiglie, così come la presa in conto del loro livello di vita materiale.

La constatazione di una crescente diversità delle attese pone inevitabilmente la questione dell'ampliamento della missione dei professionisti della prima infanzia. Certamente, l'accento posto sia dalla politica che dalle pubblicazioni specializzate sull'accoglienza di una famiglia, e non più solo di un bambino, sull'importanza di costruire una relazione di qualità con i genitori, di fatto contribuisce a formalizzare l'ampliamento del mandato; le risposte date al questionario alludono all'ampliamento e pongono un interrogativo: fino a che punto le EPI devono prendere in considerazione questa diversità nella pratica di tutti i giorni?

> Il *Quadro d'orientamento* afferma: «La cooperazione in materia di incoraggiamento precoce e di educazione poggia sulla corresponsabilità dei genitori e dei professionisti delle strutture d'accoglienza diurni in rapporto allo sviluppo del bambino» (p. 59).

Come articolare, giorno dopo giorno, i diversi compiti, le missioni costitutive della professione con una molteplicità di richieste, di cui alcune giudicate eccessive, altre che possono mettere in pericolo la vita collettiva, altre ancora che implicano delicate eccezioni al regolamento?

Per concludere, lungi dal ridurre il tutto ad una richiesta di servizi per una «conciliabilità vita professionale – vita familiare», richiesta essenziale, è importante prendere in considerazione le attese, più specificamente educative, formulate dai genitori. Affidare il proprio bambino ad altri adulti, durante parecchie ore e nel corso di parecchi giorni durante la settimana, presuppone, in un modo o in un altro, che accettino di «perdere il controllo». Pertanto, non si può sottovalutare questo fatto al tempo stesso intimo e socializzato: come si colloca il progetto educativo dei genitori rispetto a questa inevitabile delega ai professionisti della prima infanzia. Da una famiglia all'altra, come varia il grado di prossimità tra gli usi, le abitudini, i principi educativi dei genitori e la necessaria cultura istituzionale?

Se la missione socioeducativa delle EPI consiste – anche – nell'accogliere le famiglie, e non più solo i bambini, merita attenzione il significato che i genitori attribuiscono alle relazioni quotidiane con i membri dell'équipe educativa.

Gil Meyer

Gil Meyer è professore emerito della Scuola universitaria professionale di lavoro sociale (scuola degli studi sociali e pedagogici di Losanna, eesp) nella quale ha insegnato per oltre una ventina di anni. Ha realizzato numerose ricerche e ha pubblicato nell'area della prima infanzia. Rimane molto attivo nel settore ed è membro del comitato della *Revue [petite] enfance*.

Annelise Spack

Annelise Spack è professore associato presso la Scuola universitaria professionale di lavoro sociale (scuola degli studi sociali e pedagogici di Losanna, eesp) da una ventina di anni. Ha preso parte a vari lavori di ricerca e ha pubblicato nel settore della prima infanzia. È membro del comitato della *Revue [petite] enfance* e di *pro enfance – piattaforma romanda per l'accoglienza dell'infanzia*. Collabora regolarmente con gli organismi e con le/i professioniste/i della prima infanzia.

POLITICHE PUBBLICHE IN FAVORE DELL'INFANZIA: RICONCILIARE EVOLUZIONE E DIVERSITÀ

Barbara Mali de Kerchove si interroga sul senso dello sviluppo delle politiche pubbliche in favore del bambino. Raffronta dei metodi di governance esistenti e il legame che esiste tra questi modelli, a dipendenza se si considera l'accoglienza dei bambini come una preoccupazione degli adulti o come una missione educativa sociale dei bambini (0–12 anni). In prospettiva saranno proposti anche modelli innovativi.

**POLITICHE PUBBLICHE IN FAVORE
DELL'INFANZIA: RICONCILIARE
EVOLUZIONE E DIVERSITÀ**

QUALE POLITICA PER L'INFANZIA?

In materia di politica pubblica, quando l'interesse è rivolto ai primi anni di vita dei bambini, non è la stessa cosa interrogarsi sulla missione, la natura e la qualità dell'inquadramento necessario per rispondere ai bisogni dei bambini e studiare e valutare l'educazione e l'accoglienza dell'infanzia – essenzialmente dal punto di vista delle politiche familiari, dell'impiego e dell'uguaglianza. Detto in altro modo, è possibile individuare modelli molto diversi a dipendenza dal punto di vista nel quale ci si pone: a dipendenza se si considera l'accoglienza dell'infanzia come una preoccupazione di adulti, oppure come una missione di educazione sociale dei bambini e dei giovani. È questo secondo approccio, poco considerato in Svizzera durante gli ultimi venti anni, che è all'origine del *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera*. Se tale approccio consente di intravedere nuovi obiettivi per le politiche sociali e l'educazione è necessario chinarsi, a livello svizzero, sull'architettura e le finalità del sistema educativo.

Ciononostante, malgrado i risultati di diverse ricerche che evidenziano l'importanza dell'educazione, dell'incoraggiamento e della presa a carico dei più piccoli, la questione suscita ancora discussioni. E, sino ad oggi, si osserva che quando si parla di educazione della prima infanzia, si dà piuttosto la priorità alla dimensione della conciliabilità tra la vita familiare e la vita professionale. Questo spiega gli scarsi risultati della Svizzera nel confronto internazionale, poiché la prospettiva della conciliabilità è sostenuta dai bisogni delle famiglie e dal mercato del lavoro (vedi grafico a p. 39).

Se l'obiettivo della conciliabilità può sembrare innanzitutto pragmatico, esso è perlomeno ambizioso – almeno se si fa riferimento alle ultime iniziative federali che sono state tutte respinte¹. La votazione del marzo 2013, riguardante il progetto di articolo costituzionale sulla famiglia, è, a tale riguardo, assai rivelatrice: nonostante una maggioranza dei votanti considera prioritaria la conciliabilità tra vita familiare e

vita professionale e l'accoglienza dell'infanzia uno strumento importante per riuscire in tale intento, l'articolo è stato nonostante tutto respinto – da una maggioranza dei cantoni (vedi cartografia a p. 38). L'analisi VOX mostra che le posizioni divergono quando si tratta di definire concretamente le condizioni quadro relative all'accoglienza: responsabilità privata, rispettivamente responsabilità pubblica, finanziamento privato, rispettivamente finanziamento pubblico, soluzione federale, cantonale o comunale.

Shin Alexandre Koseki, dottorando all'EPFL e ricercatore nel settore dell'urbanismo ha analizzato i risultati delle votazioni federali degli ultimi 30 anni evidenziando la nuova polarizzazione². Contrariamente alle idee ricorrenti, il «Röstigraben» da una decina di anni sembra progressivamente ridursi e gli svizzeri tendono a pensare nello stesso modo: «La Svizzera conosce un accentuato pendolarismo, un numero maggiore di scambi, Berna non è più così distante come prima. Gli abitanti delle grandi città ormai condividono i medesimi interessi, vedi i medesimi valori». D'altra parte, le grandi città svizzere, la Romandia, il Ticino e una parte del Grigioni sono in contrasto con le periferie e con la campagna svizzera tedesca per quanto concerne le scelte sociali. Questa constatazione dovrebbe indurci a sviluppare un'analisi socio-geografica dell'azione politica collettiva, ed è ciò che cercheremo di fare in questo articolo.

MODALITÀ DI GOVERNANCE ETEROGENEE

In rapporto all'Europa, che nell'ambito degli obiettivi di Barcellona ha stabilito il limite di 33 posti per 100 bambini da 0 a 4 anni, la Svizzera fa una magra figura con i suoi 11 posti di accoglienza nel settore prescolare

1 Alcuni esempi: il rigetto nel marzo 2013 del progetto di articolo costituzionale sulla famiglia, il rigetto della mozione di Aline Trede richiedente la creazione di un segretariato di Stato per le questioni familiari (mozione 14.4252 del 12 dicembre 2014) e il rifiuto del postulato di Barbara Schmid-Federer che chiedeva un rapporto sull'incoraggiamento precoce e un suo rafforzamento (postulato 15.3530 del 09.06.2015).

2 Nel quadro di una ricerca in corso intitolata: *Moral Matrices: Space Through the Unfolding of Direct Democracy in Switzerland*, in collaborazione con i laboratori ALICE e Chôros.

per 100 bambini, e 8 posti di accoglienza nel settore parascolastico. Ciononostante questa constatazione deve essere un po' sfumata. In effetti nella Svizzera romanda (39,9% a Ginevra nel 2015), così come nel canton Basilea-città (26%), e nei dintorni di Zurigo e di Zugo, l'offerta dei posti di accoglienza è più consistente, mentre Appenzello interno, Uri e Grigioni dispongono dell'offerta la meno sviluppata.

In quei cantoni il tasso di presa a carico varia tra l'1 e il 3%³. Di conseguenza, mentre presso i nostri vicini francesi un bambino di meno di 3 anni su due beneficia di un'accoglienza formale – presso un'accoglienza in ambito familiare⁴, oppure in uno stabilimento della prima infanzia, tipo asilo nido, quasi il 100% dei bambini di meno di 4 anni frequenta una scuola dell'infanzia⁵ – in Svizzera sono un po' più del 40% i piccoli che fanno altrettanto⁶. E ciò nonostante una partecipazione nettamente superiore della Svizzera al mercato del lavoro in rapporto alla media dell'OCSE. Ora si sa che questa partecipazione è, sovente, ipotecata dalla maternità che impone l'interruzione della carriera, tempi parziali (77% delle madri svizzere sono toccate), così come, in mancanza d'altro, il ricorso a soluzioni di accoglienza informali.

È così che le regioni di campagna della Svizzera tedesca sembrano più reticenti a sviluppare politiche di conciliabilità rispetto all'asse Ginevra – Berna – Zurigo. Se il peso della storia spiega, almeno in parte, queste differenze, non bisogna dimenticare che le politiche

sociali e familiari svizzere si radicano in una cultura della «protezione» della famiglia – una questione privata. È sufficiente riprendere le argomentazioni degli oppositori riguardanti la concessione di competenze in materia di politica familiare alla Confederazione (votazione del marzo 2013) per accorgersi che questa visione è ancora presente in una parte della Svizzera.

Primo elemento rivelatore è il posto attribuito all'educazione della prima infanzia, o dell'accoglienza diurna, nei testi costituzionali e legali: se si fa riferimento alla Piattaforma informativa «conciliabilità lavoro – famiglia» creata dall'UFAS e dal SECO, solo diciannove cantoni avevano iscritto la promozione dell'accoglienza dell'infanzia come obiettivo nella loro costituzione o nella loro legislazione; i cantoni romandi e urbani sembrano vantare un certo vantaggio in materia con obiettivi più ambiziosi in fatto di conciliabilità e di generalizzazione dei posti di accoglienza.

Altro elemento rivelatore è il dipartimento al quale viene affidata la politica di accoglienza dell'infanzia: in eco agli interrogativi posti nel preambolo, ci si può chiedere se prevalga piuttosto una visione di politica sociale, oppure una prospettiva di formazione. L'analisi sembra mostrare che è piuttosto la politica sociale a prevalere: in sedici cantoni è il Dipartimento delle questioni sociali che è competente in materia, in cinque cantoni questa competenza è del Dipartimento dell'istruzione pubblica (BL, BS, GE, VS, ZH), del Dipartimento di giustizia e della sicurezza (TG), del Dipartimento dell'economia politica (SH), oppure del Dipartimento delle infrastrutture e delle risorse umane (VD). Ciononostante rileviamo che, in un sistema politico di milizia, la ripartizione dei dicasteri è sovente legata alle competenze e agli impegni personali delle/dei capi di dipartimento piuttosto che a un'autentica visione politica. D'altronde, in materia di pilotaggio del dispositivo, occorre rilevare che pochi cantoni dispongono di statistiche sull'offerta, la domanda e la relativa analisi.

Infine, un terzo elemento riguarda le condizioni del contesto regolamentare. Si scopre che l'autorizzazione, la vigilanza e la regolamentazione dei luoghi di accoglienza, nella maggior parte dei casi, sono di competenza dei cantoni⁷. Rileviamo che, anche in materia di qualità, la maggior parte dei cantoni adottano delle

3 Fonte: Studio PNR 60, *Accueil extrafamilial des enfants et égalité*, studio congiunto dell'ufficio INFRAS e dell'Istituto svizzero della ricerca empirica in economia (SEW) dell'Università di San Gallo.

4 In Francia chiamata *assistente materna*.

5 In Francia la scuola dell'infanzia si rivolge ai bambini a decorrere dai 2 anni fino all'entrata nella scuola dell'obbligo (6 anni), è gratuita e facoltativa.

6 Negli stati dell'OCSE, stando al rapporto *Regards sur l'éducation 2016, les indicateurs de l'OCDE*, pubblicato il 3 novembre 2016, circa il 71% dei bambini di 3 anni frequentano una struttura prescolastica.

7 Solo alcuni cantoni fanno uso dello spazio lasciato libero dell'Ordinanza federale sull'accoglienza dei minori (OAMin) che prevede la possibilità di delegare questi compiti alle autorità comunali: sono i cantoni Argovia, Berna, Lucerna, Obvaldo, Zugo e Zurigo.

norme, ma l'accento non viene posto sui medesimi elementi: la qualità delle infrastrutture e il tasso di inquadramento sono generalizzati, ma la formazione del personale, i salari e gli interrogativi relativi alla qualità pedagogica o alla gestione della qualità, vengono gestiti in modo diverso da un cantone all'altro. È in materia di qualificazione del personale e del tasso di inquadramento, che si notano le differenze più marcate.

Lo si constata in materia di politica dell'infanzia, l'organizzazione politica svizzera si rivela essere particolarmente pesante: la ripartizione delle competenze tra i vari livelli decisionali (federale, cantonale e comunale) ha generato un'organizzazione che si avvicina piuttosto a una macchina concepita da Tinguely che non a un reale dispositivo armonizzato.

Una prima conseguenza di questa eterogeneità è la ripartizione del finanziamento dei posti di accoglienza tra i partner finanziatori e il carico finanziario per le famiglie rappresentato dal collocamento dei bambini. In questa logica, visto che i problemi familiari vengono ancora concepiti come appannaggio della sfera privata, l'offerta di posti d'accoglienza dipende dall'iniziativa privata o comunale. Spetta sovente ai genitori (qualche volta ai datori di lavoro) «attestare il bisogno». Stando a questa linea di pensiero questi ultimi finanziano una grande parte, e la collettività interviene solo in forma sussidiaria. Nella metà dei cantoni genitori e comuni si suddividono il finanziamento dei posti d'accoglienza.

In questo modo, oltre al fatto che il livello federale prende parte al finanziamento in modo effimero attraverso programmi d'impulso, e nonostante il fatto che il costo completo dei posti negli asili nido in Svizzera sia in parità con il potere d'acquisto, nello stesso ordine di grandezza di quello dei paesi vicini, i genitori sono tenuti ad assumere in media due terzi dei costi nei comuni del Canton Zurigo e il 39% nel canton Vaud, contro il 18% di media nei paesie dell'OCSE⁸.

8 Calcolo elaborato in base ai dati degli asili nido dei cantoni Vaud e Zurigo per l'anno 2007, secondo il Rapporto del Consiglio federale in risposta al postulato 13.3259 Christine Bulliard-Marbach «Baisser les tarifs des crèches et dynamiser le secteur» de 22 marzo 2013: *Coûts complets et financement des places de crèche en comparaison internationale*, 1. luglio 2015.

> **L'Appello afferma:** «Le prestazioni destinate all'accoglienza e all'educazione della prima infanzia mancano di mezzi in modo crudele. Di conseguenza la qualità non può essere garantita e sviluppata come si dovrebbe. I prezzi elevati rendono l'offerta disponibile inaccessibile a numerosi bambini e alle loro famiglie, comprese le classi medie. Occorre assolutamente riequilibrare il finanziamento delle istituzioni, se si vuole rendere permanente, estendere e rendere accessibili a tutti i servizi esistenti» (p. 22).

MODELLI INNOVATIVI

La gestione cantonale in materia di politica dell'infanzia svolge un ruolo importante. In effetti, da una decina di anni, probabilmente sotto l'impulso di studi comparativi internazionali, ma anche in ragione dei bisogni dell'economica e dell'evoluzione dei modelli familiari, vari cantoni hanno fatto della conciliabilità vita familiare – vita professionale una priorità. Alcuni di essi si sono persino dotati di condizioni quadro che perseguono lo scopo di creare nuovi posti e/o associare altri partner nel loro finanziamento.

A tale riguardo meritano una menzione particolare i cantoni romandi, in modo particolare il canton Vaud. Grazie a un dispositivo innovativo, quest'ultimo ha visto aumentare la sua capacità di accoglienza di oltre 1000 posti all'anno nel corso dell'ultimo decennio. Se la legge dell'accoglienza diurna dei bambini (LAJE, 2006) lascia ai comuni la facoltà di creare posti di accoglienza, essa li incita a raggrupparsi in *reti di accoglienza diurni* con lo scopo di ampliare il bacino di popolazione toccato dall'offerta di accoglienza.

Vista e considerata la diversità dei comuni, la messa in rete consente una mutualizzazione dell'offerta, dei costi che ne derivano e del saper-fare. Ogni rete, per essere riconosciuto e sovvenzionato, deve offrire almeno due dei tre tipi di accoglienza (accoglienza in ambiente familiare, accoglienza collettiva prescolastica, accoglienza collettiva parascolastica). D'altra parte la legge ha istituito un importante partenariato pubblico-privato creando la Fondazione per l'accoglienza diurna dei bambini (FAJE), incaricata di sostenere il finanziamento dei posti di accoglienza diurni. Nel 2016 la FAJE

aveva una dotazione di 64 milioni di franchi, provenienti, per più della metà dal cantone (36 mio), mentre i datori di lavoro hanno contribuito con 22 milioni, il restante apportato dai comuni (CHF 5.– per abitante) e dalla Lotteria romanda 1.5 milioni⁹. La legge prevede che la FAJE sovvenzioni una percentuale della massa salariale del personale educativo impegnato nelle strutture d'accoglienza (attualmente dal 20 al 22%), nella misura in cui questi ultimi rispondono alle condizioni di autorizzazione, offrono un numero di posti di accoglienza sufficienti per consentire la conciliabilità tra vita familiare e vita professionale e fatturano le loro prestazioni pro-rata del reddito dei genitori.

Questo dispositivo ha contribuito a incoraggiare i comuni a integrare l'accoglienza dell'infanzia nei loro obiettivi strategici senza intaccare la libertà di manovra necessaria a livello organizzativo. In questo modo, visto che la politica tariffaria è di competenza della rete di accoglienza diurna, sono i comuni che decidono il grado di partecipazione delle famiglie: alcuni comuni tendono ad assumere la maggior parte dei costi integrandoli nelle imposte, altri ribaltano la maggior parte dei costi sui genitori attraverso forme di fatturazione delle prestazioni (e questi ultimi in alcune regioni partecipano in media sino al 60% dei costi)¹⁰.

D'altro canto, il fatto di aver associato i datori di lavoro al finanziamento dei posti in aggiunta a un sostegno permanente e significativo da parte dei comuni, ha dato un vero impulso all'accoglienza dell'infanzia nel cantone. Tuttavia rileviamo che questa opzione ha chiaramente sostenuto la prospettiva della conciliabilità vita familiare – vita professionale.

Infine, se il cantone si profila come precursore a livello nazionale, è anche in ragione del dinamismo e della riflessione pedagogica, in modo particolare grazie all'impulso di istituzioni come *Partenaire Enfance et Pédagogie* (PEP), oppure il *Centre de ressources en éducation de l'enfance* (CREDE), anch'essi sostenuti dalla

FAJE. Oltre a ciò, il sovvenzionamento della massa salariale del personale educativo, piuttosto che un sovvenzionamento per ogni posto di accoglienza, e l'esistenza di quadri di riferimento e di vari referenti di competenza, hanno permesso di porre l'accento sull'importanza della qualità dell'accoglienza e la valorizzazione del personale.

IN FAVORE DI UNA POLITICA INTEGRATA DELL'INFANZIA

La «genialità cantonale» la si riconosce nel consentire la ricerca di soluzioni in concomitanza con i bisogni di una regione. L'esempio del canton Vaud, e in seguito quelli di Neuchâtel e Friburgo, mettono in luce il circolo virtuoso in analogia con quello dei paesi che dispongono di un sistema di accoglienza dell'infanzia sufficientemente sviluppato. Essi mostrano che una politica di conciliabilità vita familiare – vita professionale, concertata e coerente, dotata di mezzi sufficienti, consente di andare incontro agli interessi dei vari protagonisti: siano essi bambini, famiglie, datori di lavoro e la società nel suo insieme.

Di fronte all'impressione di confusione, e al rischio di inefficienza, che si profila dall'attuale situazione in materia di *governance*, ci si può chiedere se queste buone pratiche sono trasferibili, vedi se non sia giunto il momento di pensare ad una politica dell'accoglienza dell'infanzia, e con essa quella della conciliabilità vita familiare – vita professionale, ad una scala sopracantonale. A tale riguardo sono positivi i passi intrapresi sia dalla CDAS che dall'UFAS, che mirano a raggiungere una migliore visibilità delle politiche cantonali dell'infanzia. Lo stesso dicasi per il *Quadro d'orientamento* che consente di mettere in luce le varie componenti legate all'accoglienza dell'infanzia. Ciononostante, a livello federale, l'argomento è poco tematizzato: se il sistema della doppia maggioranza richiesta per adottare iniziative costituzionali contribuisce a frenare l'armonizzazione in materia, colpisce il debole impegno politico a livello svizzero in materia di educazione dell'infanzia o sui temi di politica familiare.

> **L'Appello afferma:** «Nel corso di lunghi – troppo lunghi – anni, in Svizzera la prima infanzia non è stata oggetto di nessun dibattito politico. Ormai si

⁹ I partner sono impegnati ad aumentare il loro contributo e nella prospettiva dell'entrata in vigore della terza riforma dell'imposizione delle imprese questo budget è destinato ad aumentare.

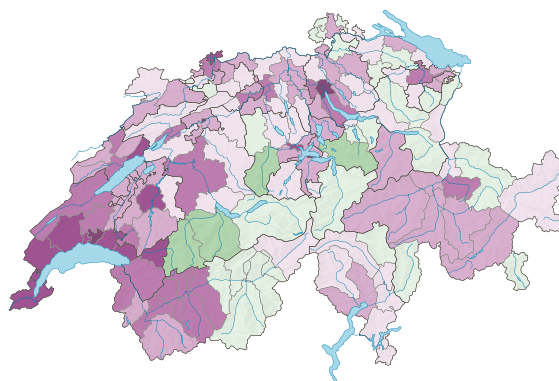
¹⁰ Lo si vede, una partecipazione media del 39% dei genitori vedesi copre una realtà molto eterogenea.

moltiplicano, a vari livelli, politici e amministrativi, i progetti e le iniziative. Tuttavia, in molte amministrazioni pubbliche, nessun servizio è competente in modo specifico di prima infanzia. Questa mancanza di un'assise istituzionale e di coordinamento delle procedure sono un freno all'investimento e all'innovazione. Una politica della prima infanzia brilla per la sua assenza, la conseguenza di ciò sono le competenze mal definite, le lacune e gli interventi ridondanti. È indispensabile chiarire le competenze e definire una strategia federale, cantonale e comunale, affinché tutti tirino la medesima corda» (p. 28).

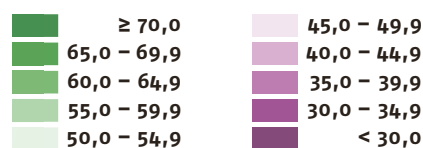
Visto che l'avvenire di un paese dipende strettamente dalla qualità del suo sistema educativo e formativo, esiste un reale rischio che prevalga il rispetto dell'autonomia dell'organizzazione cantonale e comunale in rapporto ad una questione di portata nazionale. Sia l'analisi socio-geografica, sia l'evoluzione demografica, politica ed economica del paese, sembrano pendere in favore di una visione coerente e da parte delle istanze decisionali e una governance integrata in materia di politiche familiari e dell'infanzia.

INFOGRAFIA

Analisi dei risultati della votazione federale relativa all'articolo costituzionale sulla politica familiare del marzo 2013



In percentuale proporzione di «sì»



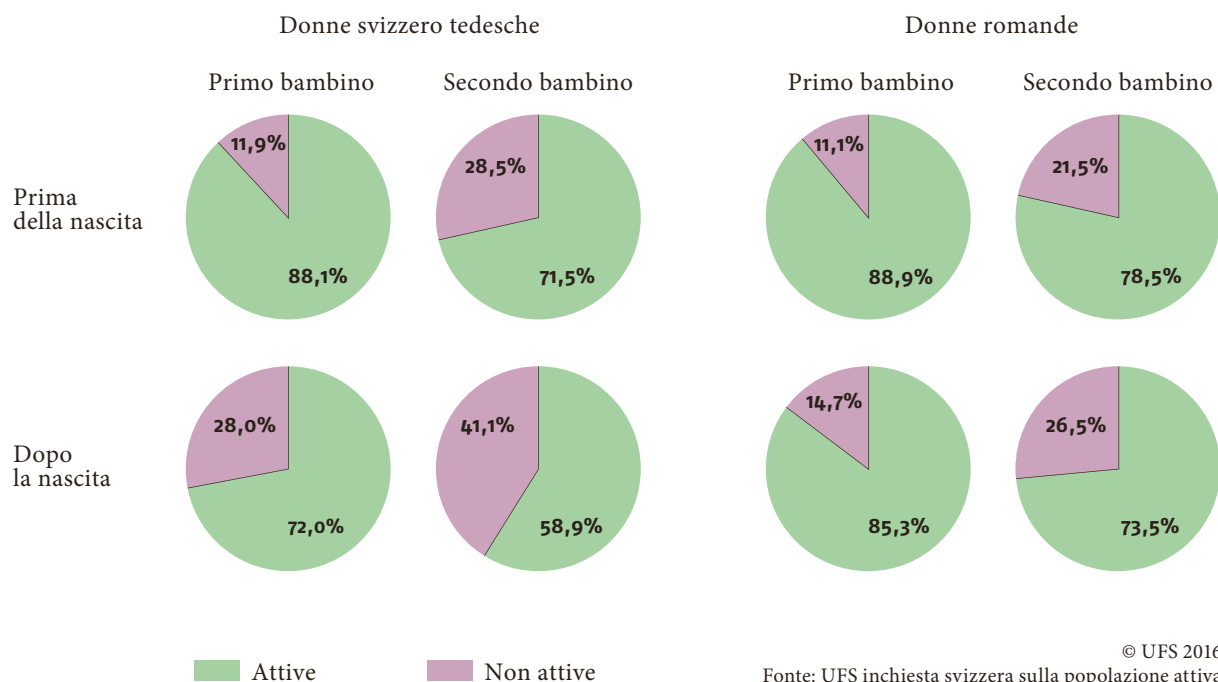
Svizzera: **41,5**

© Ufficio federale di statistica, ThemaKart, Neuchâtel 2010–2015
Fonte: UFS – Statistica delle votazioni e delle elezioni

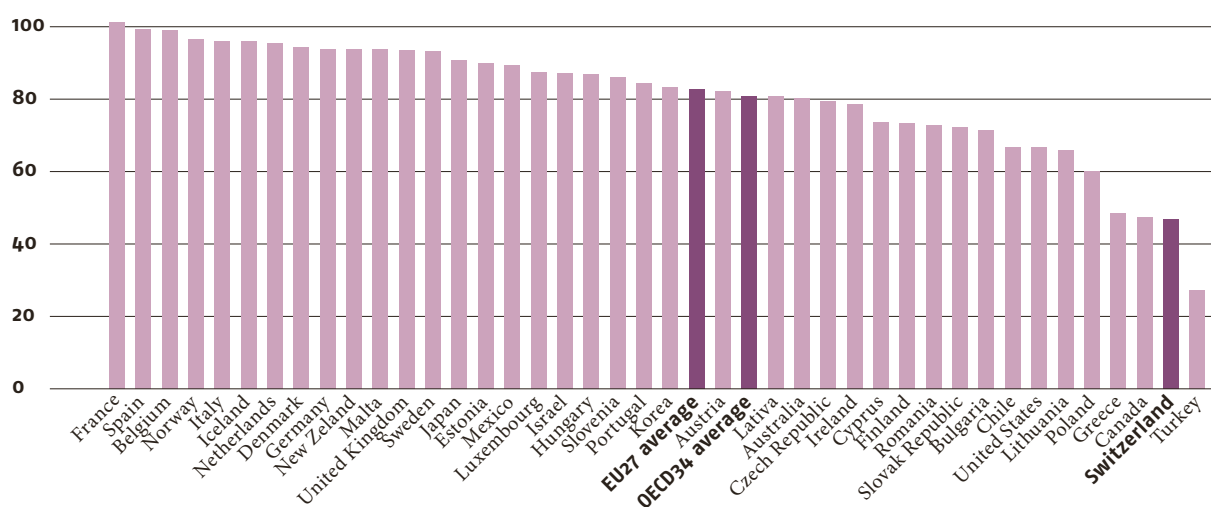
Barbara Mali de Kerchove

Barbara Mali de Kerchove è economista. Dopo aver lavorato in America centrale e in Svizzera per vari partner istituzionali nell'organizzazione dei dispositivi di formazione destinati a popolazioni fragili, ha ampliato il suo campo d'azione alla concezione, all'attuazione e alla valutazione di politiche pubbliche. Parallelamente, ha presieduto durante nove anni, l'Associazione vodese dei genitori (apé-Vaud). Presiede la Camera consultiva della Fondazione per l'accoglienza diurna dei bambini (FAJE) ed è membro del comitato strategico di *pro enfance* – piattaforma romanda per l'accoglienza dell'infanzia.

Statuto delle donne sul mercato del lavoro, prima e dopo la nascita di un bambino, a dipendenza se si tratta del primo o del secondo bambino, Svizzera romanda e Svizzera tedesca, media 2010–2015

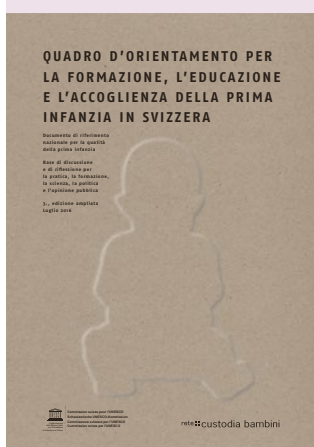


Presenza di bambini nelle strutture del pre-scolastico
In una comparazione internazionale i risultati della Svizzera sono deboli.



Fonte: OCDE 2015

**LEGGENDO IL QUADRO
D'ORIENTAMENTO
PER LA FORMAZIONE,
L'ACCOGLIENZA E
L'EDUCAZIONE DELLA
PRIMA INFANZIA**



Il *Quadro d'orientamento* si rivolge a tutte e a tutti coloro che nella quotidianità operano in favore o con i più piccoli. Per tale motivo esso adotta sistematicamente la prospettiva del bambino. In tre capitoli «Principi fondamentali», «Linee direttrici» e «Attività pedagogiche» esplicita i diritti e i bisogni dei più piccoli e da ciò deriva le conclusioni per il loro accompagnamento.

Il *Quadro d'orientamento* è disponibile in francese, in tedesco e in italiano al prezzo di 15 franchi, oppure può essere scaricato gratuitamente in formato PDF al seguente indirizzo:

www.quadroorientamento.ch

ASPETTI CENTRALI

Alcuni aspetti centrali in relazione alla tematica della diversità per un'accoglienza e un'educazione di qualità.

I bambini che si confrontano con la diversità hanno l'occasione di imparare a viverla in un mondo nel quale essa è parte della quotidianità.

Ogni bambino nasce diverso dall'altro, porta in sé disposizioni che gli sono proprie, potenzialità che svilupperà a suo modo. Le famiglie differiscono enormemente tra loro per il loro modo di vivere, le loro condizioni socioeconomiche. Per i bambini questo confronto con molteplici aspetti della differenza è un importante fattore dello sviluppo. È persino possibile affermare che è una fortuna, in quanto procura loro l'occasione di vivere molte esperienze arricchenti e di apprendimento. «In una comunità eterogenea i bambini imparano a rispettarci e a rispettare il modo d'essere dell'altro» (*Quadro d'orientamento*, p. 33).

Nel nostro paese tutti i bambini hanno il diritto alla realizzazione delle loro facoltà e all'integrazione sociale, indipendentemente dalle circostanze di vita. Ma non tutti usufruiscono di un ambiente sano e stimolante. «La carenza di stimoli iniziali può difficilmente essere recuperata in fasi più tardive della vita» (*Quadro d'orientamento*, p. 28). Poiché è durante i primi anni che vengono gettate le basi degli ulteriori apprendimenti, tutti i bambini devono potere accedere a prestazioni educative di qualità, in modo particolare quando crescono all'interno di famiglie vulnerabili.

Lavorare con la diversità richiede attenzione e sensibilità. L'accoglienza professionale dell'infanzia mette in presenza bambini e famiglie provenienti da ambienti molto diversi. È dunque necessario dotarsi di personale qualificato che disponga delle necessarie competenze per fare fronte alla posta in gioco. È legittimo che bambini e genitori possano fare capo nelle strutture di accoglienza pre- e parascolastico a personale ben formato.

L'accoglienza e l'educazione dei bambini sono compiti importanti in cui intervengono numerosi attori. È essenziale che questi ultimi operino in rete.

Accompagnare un bambino nel suo sviluppo è un compito impegnativo. In una società mondializzata che beneficia di un elevato livello di prosperità, in cui coesistono molteplici modi di vita, questo compito si presenta particolarmente complesso. Ragione per cui numerosi genitori cercano un sostegno presso strutture di accoglienza, ad esempio per conciliare la vita di famiglia con l'attività professionale.

I vari adulti che accompagnano i bambini nel corso dei loro primi anni di vita svolgono compiti e ruoli ben distinti. La famiglia è il primo ambiente che incontrano i bambini e che li forma in modo duraturo. I genitori sono le principali persone di riferimento. Gli altri adulti non li sostituiscono, ma completano e sostengono l'azione genitoriale. La qualità delle prestazioni è essenziale. «La qualità è decisiva: si constatano gli effetti positivi sullo sviluppo dei bambini e delle loro opportunità di formazione solo se la qualità è di elevato livello. I genitori si affidano alle istanze complementari alla famiglia e ai servizi di assistenza solo se esiste un rapporto di fiducia» (*Appello*, p. 12).

I fondamenti di un'accoglienza di qualità sono la formazione del personale ed una visione comune in ambito pedagogico. L'educazione è un lavoro di équipe: essa poggia su un progetto pedagogico che deve essere aggiornato e affinato in continuazione.

I genitori approfittano delle qualifiche dei professionisti, in quanto trovano in essi interlocutori che sono in grado trasmettere consigli e di offrire consigli. Per le famiglie vulnerabili questo dialogo può entrare a far parte di una strategia di *empowerment*.

Il lavoro in rete dei professionisti dell'incoraggiamento precoce e il partenariato con le famiglie sono due fattori essenziali affinché tutti i bambini possano crescere in piena salute in un ambiente a loro favorevole. Contribuiscono a ridurre le forti disuguaglianze ancora presenti oggi in Svizzera.

Qual è il modo migliore per accompagnare i bambini nel loro sviluppo? L'interrogativo è centrale al giorno d'oggi per le strutture d'accoglienza.

L'accoglienza pre- e parascolastica ha per missione quella di soddisfare diversi bisogni. In questi ultimi anni la creazione di nuovi posti di accoglienza è stata soprattutto motivata dalla preoccupazione di consentire ai genitori di meglio conciliare la vita familiare con la vita professionale. Da questo punto di vista l'accoglienza dei bambini è un servizio per i genitori e per le imprese. Le prestazioni devono rispondere alla domanda dei genitori e non gravare troppo sul loro budget. I loro bisogni coincidono raramente con quello dei bambini. Ciononostante, i veri utilizzatori delle strutture di accoglienza sono loro (i bambini) che vi trascorrono numerose ore nel corso della settimana. Si tratta di organizzare questo tempo di vita in modo stimolante, offrendo loro numerose possibilità per poter giocare tra di loro, per fare le loro proprie esperienze, per progredire nella scoperta del mondo.

I bambini hanno bisogno di adulti che siano sensibili, che favoriscono il loro sviluppo e che fornisce un accompagnamento individualizzato. Da sole queste strutture non sono in grado di assecondare questa missione. Occorre sostenerle fornendo un quadro che garantisca la qualità delle prestazioni. In Svizzera le condizioni dell'accoglienza dell'infanzia differiscono da regione a regione. Nella maggior parte dei casi le prescrizioni assecondano logiche economiche: la prospettiva dei bambini è, in generale, relegata in secondo piano, ciò che ostacola un lavoro di qualità.

Sino ad oggi gli investimenti nell'accoglienza della prima infanzia sono stati sovente consentiti in modo selettivo e non coordinato. Sarebbero necessarie strategie per garantire che tutti i bambini in età pre-scolare e le loro famiglie possano beneficiare di prestazioni di qualità. Questo lavoro di qualità è un compito trasversale che tocca numerosi settori della vita politica e degli affari sociali: esso concerne sia gli istituti di formazione, sia il mondo del lavoro, sollevando interrogativi sociali che impegnano il nostro avvenire. Questa trasversalità rende ancora più urgente, a tutti i livelli, una politica della prima infanzia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

RIFERIMENTI

LA DIVERSITÀ DELLE PERSONE CHE SI
PRENDONO CURA DEI BAMBINI

Borel, C. (2010). De la nurse à l'éducatrice de l'enfance, curriculums et professionnalisation : analyse de l'évolution des formations aux métiers de la petite enfance, Genève 1960–2008. Maîtrise : Université de Genève.

Boutet, J., Fiala, P. & Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage ? Critique, 344 (janvier), pp. 68–85.

Bovolenta, M. (2007). Educatrice de la petite enfance. Un métier féminin en perte de reconnaissance. Etudes genre. Université de Lausanne. [https://www.unige.ch/etudes-genre/files/9914/0316/9708/Michela_Bovolenta_Memoire.pdf]

Coquoz, J. (2009). Les défis de l'éducation précoce et les enjeux de la formation. *Revue [petite] enfance*, 101, pp. 10–14.

Fillietaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : Interactions en formation professionnelle initiale, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117. Université de Genève.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), pp. 606–633.

Jaunin, A. & Beninghoff, F. (2014). Accueil de jeunes enfants : premiers résultats de l'enquête auprès des familles genevoises. Focus n° 1. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

Molinier, P. (2006). Le care à l'épreuve du travail. Paperman P. & Laugier S. Le souci des autres ; éthique et politique du care. Paris : Ed. de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 299–316.

Rogoff, B., Moore, L. & al. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. Brougère G., Vandenbroeck M. Repenser l'éducation des jeunes enfants Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, pp. 103–138.

Sadock, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Etude auprès des auxiliaires de puériculture en France. *Travailler*, 2, 10, pp. 93–106.

Tobin, J. (2007). Rôle de la théorie dans le mouvement RECE. Brougère G., Vandenbroeck M. Repenser l'éducation des jeunes enfants Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, pp. 25–52.

LA QUALITÀ DEL LAVORO CON BAMBINI
IN COLLETTIVITÀ È UN'ATTIVITÀ
COLLETTIVA

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance : les langages de l'évaluation. Toulouse : Erès.

Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1987). Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Lahire, B. (2016). Pour la sociologie et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse ». Paris : La Découverte.

Rais, G. (2009). Comment la pratique interroge la théorie. Delémont : D+P SA.

Zogmal, M. (2008). « T'es un enfant à caprices » : les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant. Genève : Cahier des sciences de l'éducation n° 119. Université de Genève.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

DIVERSITÀ DEI BAMBINI: DAL TEMPERAMENTO ALLE APPARTENENZE

Delage, M. (2007). Attachements et systèmes familiaux : Aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques. *Thérapie Familiale*, 28, pp. 391–414.

Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement : La place de l'enseignant comme base de sécurité. *Thérapie Familiale*, 36, pp. 363–376.

Hansenne, M. (2013). *Psychologie de la personnalité* (4^{ème} éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Michel, G. & Purper-Ouakil, D. (2006). *Personnalité et développement : Du normal au pathologique*. Paris, France : Dunod.

Neuburger, R. (2003). Relations et appartenances. *Thérapie Familiale*, 24, pp. 169–178.

Neuburger, R. (2012). *Exister : Le plus fragile et intime des sentiments*. Paris, France : Payot.

FAMIGLIE DIVERSE

Bonoli, G. & Champion, C. (2015). L'accès des familles migrantes défavorisées à l'accueil collectif préscolaire : où et comment investir ? Lausanne : IDHEAP.

Greslier, F. (2007). La parentalité, une notion à déconstruire. *EJE. Le Journal des Educateurs de jeunes enfants*, 3, pp. 12–15.

Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville Sainte-Agne : érès.

Lesnard, L. (2009). *La famille désarticulée. Les nouvelles contraintes de l'emploi du temps*. Paris : PUF.

Meyer, G. Spack, A., Perrenoud, D. & Dumont, P. (2009). *Familles singulières, accueil collectif. La réception de la diversité des situations familiales par les crèches-garderies*. Lausanne : Cahiers de l'EESP, n° 48.
Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents, le dispositif de la parentalité*. Toulouse : érès.

Schlanser, R. (2011). *Qui utilise les crèches en Suisse ? : logiques sociales du recours aux structures d'accueil collectif pour la petite enfance*. Lausanne : Institut de hautes études en administration publique IDHEAP, 2011.

Sellenet, C. (2014). *La parentalité, un concept caméléon*. Bauby C., Colombo M.-C. *Etre parents aujourd'hui : un jeu d'enfants ?* Toulouse : érès, pp. 15–27.

Suesser, P. (2013). *Petite enfance. Penser la prévention en grand*. Toulouse : érès.

POLITICHE PUBBLICHE IN FAVORE DELL'INFANZIA; CONCILIARE EVOLUZIONE E DIVERSITÀ

Koseki, S. A. (2016). *Moral Matrices: Space Through the Unfolding of Direct Democracy in Switzerland*, EPFL en collaboration avec les laboratoires ALICE et Chôros.

Regards sur l'éducation 2016, les indicateurs de l'OCDE, 3 novembre 2016.

Rapport de l'OCDE sur la politique économique de la Suisse, documentation de presse, Confédération suisse, Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche DEFR, 2015.

Coûts complets et financement des places de crèche en comparaison internationale, rapport du Conseil fédéral en réponse au postulat 13.3259 Christine Bulliard-Marbach « Baisser les tarifs des crèches et dynamiser le secteur » du 22 mars 2013, 1^{er} juillet 2015.

Enquête suisse sur la population active : « Conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale ». Neuchâtel : actualité Office fédéral de la statistique OFS, octobre 2014.

Conciliation travail – vie familiale, faits et contribution à la discussion, une documentation pour le Colloque « Accueil extra-familial : expériences, conditions générales, développement futur. Académie suisse des sciences humaines et sociales, juin 2014.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Inten, R. & Lechner, M. (2013). Gleichstellung der Geschlechter: Welche Rolle spielt die Familienergänzende Kinderbetreuung? PNR 60.

Accueil extrafamilial des enfants et égalité, bureau INFRAS et Institut suisse de recherche empirique en économie (SEW) de l'Université de Saint-Gall. PNR 60, 2013.

Le Bouteillec, N., Kandil, L. & Solaz, A. (2014). L'accueil en crèche en France: quels enfants y ont accès?, Population et société, bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques INED, n° 154.

Enquête sur la famille et Logements. France: Institut national de la statistique et des études économiques INSEE, 2011.

Questa pubblicazione è stata elaborata grazie al contributo di vari attori direttamente attivi nel settore dell'accoglienza dell'infanzia, nella veste di educatori/educatrici che operano nella pratica, nell'insegnamento o nella ricerca, nell'attività editoriale, o ancora per le loro competenze a livello decisionale.

Il loro sguardo contribuisce ad alimentare il *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia*. A loro va il nostro ringraziamento.

La pubblicazione trova pure il sostegno del Comitato di *pro enfance*. Un vivo ringraziamento va al contributo dato dai suoi membri: Robert Baeriswyl, Esther Balz, Lydia Héritier, Francine Koch (vice-presidente), Anne Kummer, Claudia Mühlebach, Jean-Claude Seiler, Annelise Spack, Marianne Zogmal (presidente).

EDIZIONE

pro enfance – plateforme romande pour l'accueil de l'enfance
Ch. des Croix-Rouges 8, 1007 Lausanne
info@proenfance.ch

Secrétariat du Réseau suisse d'accueil extrafamilial
c/o polsan, Effingerstrasse 2, 3001 Berne
info@reseau-accueil-extrafamilial.ch

COORDINAMENTO

Annelise Spack et Gil Meyer sur mandat de *pro enfance*
– plateforme romande pour l'accueil de l'enfance

AUTORI

Barbara Mali de Kerchove, economista e presidente della Camera consultiva della Fondazione vodese per l'accoglienza diurna dei bambini (FAJE)
Michelle Fracheboud, aggiunta pedagogica e incaricata dei corsi presso l'Alta scuola di lavoro sociale (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)
Robert Frund, professore associato presso l'Alta scuola di lavoro sociale (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)
Karina Kühni, educatrice e incaricata dei corsi presso l'Alta scuola di lavoro sociale (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)
Gil Meyer, professore emerito dell'Alta scuola di lavoro sociale (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)
Sarah D. Stauffer, PhD, psicologa in diverse istituzioni e incaricata dei corsi presso l'Alta scuola di lavoro sociale (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)

Annelyse Spack, professore associato presso l'Alta scuola di lavoro sociale (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)

Gregory Zecca, psicologo e dottorando all'Università di Losanna, facoltà di psicologia

Marianne Zogmal, PhD in scienze dell'educazione all'Università di Ginevra, presidente di *pro enfance – piattaforma romanda per l'accoglienza dell'infanzia*

TRADUZIONE

Tobias Wehrli e Claudia Grosdidier (allemand)

Bénédicte Savary (français)

Dieter Schürch (italien)

RILETTURA IN FRANCESE

Robert Baeriswyl

Sandrine Bavaud

Mélanie Gnerre

Claudine Meylan

GRAFICA

Weissgrund, Zurigo

DATA DI PUBBLICAZIONE

Giugno 2017

STAMPA

Schellenberg Druck, Pfäffikon ZH

Questo fascicolo tematico deve essere considerato un prolungamento del Quadro d'orientamento per la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia in Svizzera. Esso affronta il tema della diversità mettendo in luce gli elementi contrastanti di questa nozione. Gli autori sono a diretto contatto con l'accoglienza della prima infanzia in quanto educatori o educatrici, o attraverso il loro insegnamento e le loro ricerche, oppure ancora per le loro attività editoriali, o in veste di esperti a livello decisionale.

Qualora altre tematiche riguardanti la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia suscitassero il vostro interesse, sono disponibili i seguenti fascicoli: Integrazione, Spazio sociale, Educazione all'ambiente e Promozione della salute.