



FOCUS

Accogliere i nuovi bisogni delle famiglie: un percorso di ricerca formazione con le operatrici dei Centri Bambini Genitori del Comune di Modena*

Emanuela Pettinari

PhD Student | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna | emanuela.pettinari4@unibo.it

Lucia Balduzzi

Full Professor of Didactic and Special Education | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna | lucia.balduzzi2@unibo.it

Embracing the new needs of families: a training-research course with the practitioners of the Centers for Children and Families of the Municipality of Modena

Abstract

This paper illustrates a training research project (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, 2018) currently underway in the Centers for Children and Families (CCF) of the Municipality of Modena, which have been questioning the new needs of families-perceived to be different after the pandemic (Farné, Baluzzi, 2021). The aim is to make educational settings increasingly inclusive and accessible, especially for families in vulnerable conditions. Educators, pedagogical coordinators and educational managers, assisted by the ECEC research group of Bologna, decided to devote a two-year period to reflecting on integrative services, through moments of confrontation, training and implementation of micro-experiments.

Keywords

Accessibility, integrated system, ECEC, centers for children and families, coeducation

Il presente contributo illustra un progetto di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, 2018) attualmente in corso nei Centri Bambini Genitori (CBG) del Comune di Modena, che si sono interrogati sui nuovi bisogni delle famiglie – percepiti come differenti dopo la pandemia (Farné, Baluzzi, 2021). L'obiettivo è di rendere i contesti educativi sempre più inclusivi ed accessibili, in particolar modo per le famiglie in condizione di vulnerabilità. Educatrici, coordinatrici pedagogiche e responsabili educativi, coadiuvate dal gruppo di ricerca ECEC di Bologna, hanno deciso di dedicare un biennio alla riflessione sui servizi integrativi, attraverso momenti di confronto, di formazione e di messa in atto di micro-sperimentazioni.

Parole chiave

Accessibilità, sistema integrato, ECEC, centri bambini famiglie, coeducazione

* L'articolo è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia ad Emanuela Pettinari vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3; a Lucia Balduzzi i paragrafi 4, 5, 6. Il paragrafo 7 è stato scritto a quattro mani.

1. Introduzione

Il presente contributo illustra un progetto di ricerca condotto dal gruppo ECEC del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna, che coinvolge i Centri Bambini Genitori (CBG) del Comune di Modena, con l'obiettivo di aiutare le professioniste dei servizi integrativi a riflettere sui nuovi bisogni delle famiglie, rendere tali servizi più accessibili ed inclusivi, nonché maggiormente partecipi delle trasformazioni introdotte con dall'istituzione del sistema integrato 0-6 (L 107/2015; Dlgs 65/2017).

La riflessione politica negli ultimi anni si è concentrata sempre di più sul valore dei servizi rivolti alla prima infanzia e sul loro impatto nel contrastare le disuguaglianze, con ricadute a breve, medio e lungo termine (Commissione Europe 2011), grazie ad approfondimenti e ricerche che hanno messo in evidenza come servizi di qualità avvantaggino in particolare i bambini che provengono da contesti di vulnerabilità e fragilità (EACEA, 2009).

Non possiamo, inoltre, confrontare gli esiti di tali studi con la conseguente revisione degli Obiettivi di Barcellona, (Raccomandazione 2022) che prevedono entro il 2030 la frequenza di almeno il 45% di bambini per quanto riguarda i servizi ed il 96% per le scuole dell'infanzia: se per il secondo dato il nostro Paese è da anni allineato alla richiesta europea, per quanto riguarda il primo, i divari con essa sono fortissimi, passando da una percentuale già raggiunta in alcune zone del Nord ad una del 17% in alcune regioni del Sud (Istat, 2020). Il report fotografa anche come la partecipazione ai servizi sia condizionata dalla situazione della famiglia di origine e dal livello di istruzione dei genitori, nonché dal reddito, con uno sbilanciamento verso i ceti più alti: tale dato è in aperta contraddizione con l'obiettivo di contrasto alla povertà educativa e allo svantaggio sociale, già a partire dai primi anni di vita. Con l'istituzione del Sistema Integrato di Educazione e Istruzione (L 107/2015; Dlgs 65/2017) i CBG vengono ad assumere un ruolo fondamentale poiché, a fianco dei servizi tradizionali (come il nido), possono svolgere una funzione di servizi di prossimità a bassa soglia, rivolti in particolare ai nuclei più vulnerabili. Le ricerche condotte negli anni 2014 e 2015 (*Insieme*) hanno messo in luce, infatti, il loro valore di supporto alla genitorialità e alla famiglia, in particolar modo laddove non sia possibile (o si preferisca non) accedere ad altri servizi, pur desiderando offrire al proprio bambino una proposta educativa di qualità.

La ricerca sui CBG di Modena è iniziata a settembre 2022 e vedrà la sua conclusione nell'estate 2024; si pone nel solco delle ricerche-intervento, che prevedono momenti di riflessione relativamente alla professionalità in ambito educativo (Schön, 1993), per far emergere le rappresentazioni dei professionisti coinvolti e co-costruire il percorso di cambiamento/miglioramento a partire da esse.

Dall'individuazione di una situazione riconosciuta come "problematica", la responsabile educativa, le coordinatrici pedagogiche e le educatrici dei servizi integrativi stanno infatti cercando di realizzare un lavoro condiviso, volto al cambiamento dei servizi stessi in un'ottica di accessibilità e di leggibilità per tutte le famiglie. La scelta della ricerca-formazione (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, 2018) è stata ritenuta l'opzione metodologicamente più adeguata in quanto prevede momenti di dialogo, formazione e azione e consente di valorizzare e promuovere il protagonismo dei professionisti, con uno sviluppo della loro professionalità e risultati che hanno ricadute nei contesti educativi.

Il gruppo di ricerca ECEC di Bologna è da anni impegnato in attività di ricerca con Save the Children: i fattori di successo individuati in altre progettualità in Italia sono stati ripresi nel lavoro a Modena (Dalledonne Vandini, Lazzari, Cosatti, 2022): la partecipazione e l'*empowerment* delle famiglie, la professionalizzazione del personale, il coinvolgimento del territorio e la creazione della rete sono elementi-guida che hanno risuonato anche nel percorso finora svolto.

Il lavoro di seguito presentato si articolerà in una prima parte teorica, legata alle riflessioni italiane in merito Sistema Integrato e alla declinazione del *Quality Framework* nel contesto nazionale e ad una parte dedicata ad illustrare la ricerca empirica in svolgimento nel Comune di Modena.

2. Il Sistema Integrato di Educazione e Istruzione: spazio ai servizi integrativi

La L. 107/2015 ed il successivo Dlgs 65/2017 hanno istituito il Sistema Integrato di Educazione ed Istruzione dalla nascita fino a sei anni, che si propone di superare lo *split system*, la separazione tra il segmento

0-3 e 3-6 anni: con il Sistema Integrato la fascia 0-6 diviene un *unicuum* e viene raccolta sotto il Ministero dell'Istruzione. L'obiettivo manifesto è quello di garantire a tutte le bambine ed i bambini un accesso equo e democratico a servizi e a scuole dell'infanzia di qualità, per rendere esigibili e rispondere ai diritti e ai bisogni di tutti i bambini, contribuire al loro sviluppo e successo scolastico e umano.

Nella costruzione del Sistema Integrato, che vede il suo compimento con le Linee Pedagogiche (2021) accanto ai servizi tradizionali, quali il nido, vengono affiancate altre forme organizzative (spazi gioco, centri bambini famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare), che vengono definite "integrative", perché implementano le opportunità di socializzazione ed educazione dei bambini, con proposte di qualità, alternative o integrative ai servizi tradizionali.

I CBG (che ora hanno assunto il nome di Centri Bambini Famiglie) in Italia si sono diffusi alla fine degli anni Ottanta (Anolli, Mantovani, 1987) e sono stati particolarmente valorizzati dalla nascita del Sistema Integrato di Educazione e Istruzione perché vengono ritenuti un'occasione di promozione delle relazioni familiari, prevedendo la presenza contemporanea del bambino, di un adulto di riferimento e di un educatore, attraverso un accesso a bassa soglia. L'aspetto peculiare è infatti rappresentato dalla presenza della triade, che si propone di supportare la genitorialità, contribuendo a "normalizzarla" (Geens, Vandebroek, 2014) e di creare una rete fra le famiglie, che possono così socializzare, condividere dubbi, pratiche ed esperienze. Spesso non prevedono il pagamento di una quota (o prevedono un pagamento simbolico), ma soltanto una prenotazione telefonica o via mail: per tale motivo vengono ritenuti di facile accesso anche alle famiglie più vulnerabili.

In Italia, a partire dalla loro nascita hanno avuto grande diffusione, con esperienze riconosciute per il loro valore educativo e per la loro qualità, mostrando anche come la loro presenza sia fortemente collegata ai nidi, con i quali spesso hanno condiviso gli spazi o la progettazione. L'ultimo studio sulla loro presenza ed organizzazione è relativo al 2015, con la ricerca "Insieme" (Musatti), che ha censito oltre 400 centri, diffusi da Nord a Sud¹, ne ha messo in luce l'estrema varietà e difficoltà di individuazione, ponendo allo stesso tempo in evidenza l'estrema vivacità delle proposte e dell'organizzazione.

3. Qualità dell'offerta formativa: una comunità di apprendimento professionale

Il Sistema Integrato pone al centro della sua riflessione la questione della qualità, necessaria perché i servizi e le scuole siano rispondenti ai bisogni di educazione e cura di ogni bambino e bambina e non fungano soltanto da luoghi di conciliazione. Con il *Quality Framework* (2014), l'Europa ha deciso di adottare uno strumento di riflessione condiviso che ha definito alcuni assi fondamentali per riconoscere la qualità dei servizi, introducendo l'idea di un approccio olistico alla cura e all'educazione, con la necessità di un coinvolgimento delle famiglie e del territorio. Tra i cinque elementi caratteristici (accessibilità, governance e finanziamento, valutazione e monitoraggio, curriculum) vi è la professionalità degli educatori, che prevede la presenza di personale con un'adeguata formazione di base, che abbia opportunità di crescita.

La professionalizzazione del personale è un elemento essenziale, al quale debbano essere dedicati momenti peculiari, in modo da prestare attenzione al benessere e ai bisogni dei bambini, che richiedono conoscenze specifiche ed approfondite, di tipo pedagogico-educativo, ma anche sociale. A partire da una formazione iniziale solida, viene valutata essenziale la formazione in servizio, considerata nel documento "How to recruit" (2020) come un viaggio, che lo stesso OCSE (2018) definisce predittore della qualità delle relazioni fra professionisti e bambini ed ha collegamenti con lo sviluppo e l'apprendimento di questi ultimi: viene evidenziata così l'importanza di un dialogo approfondito e di una formazione situata e autoriflessiva. L'aspetto di maggiore interesse è l'accento posto sulle "comunità di apprendimento professionale", che raffigura il lavoro educativo in una prospettiva collegiale, il quale necessita di tempo e spazio per la costruzione di un lessico comune e la negoziazione di valori e pratiche condivise.

Tale documento, che incentiva la collaborazione tra servizi ed Università, rappresenta un indispensabile punto di avvio per la riflessione in atto nei CBG gestiti dal Comune di Modena: poter offrire servizi di qualità, accoglienti ed accessibili, prevede una profonda condivisione nella comunità di riferimento dei

1 Così come la presenza di nidi è maggiore al Centro-Nord così anche quella di servizi integrativi.

propri bisogni e di quelli relativi alle famiglie e ai bambini accolti, nonché nell'individuazione dei valori di base dei propri servizi e di una strategia comune, in continua revisione.

4. Sostenere le famiglie

Dopo aver riflettuto sull'importanza della formazione dei professionisti che operano nei CBG, non possiamo non rivolgere la nostra attenzione alle famiglie. Come afferma Milani (2018) è importante mobilitare il potenziale educativo dei genitori perché possano liberare quello dei loro figli: l'idea con cui nacquero i primi Centri era proprio quella che investire sul supporto alla famiglia consenta di avere ricadute positive e durature anche sui bambini e questa funzione viene riconosciuta ancora oggi come un aspetto fondamentale di tali esperienze.

Le Linee Pedagogiche definiscono la famiglia ed il contesto sociale come un “*ecosistema formativo*”, dove le parti sono in stretta correlazione fra loro, secondo un'ottica sistemica (Bronfenbrenner, 1979), in cui l'armonia fra gli aspetti macro/meso/micro sono funzionali allo sviluppo olistico del bambino. In questa complessità, vi è un incontro di influenze culturali diverse, che non sempre si riconoscono: la funzione di servizi di qualità è quella di conoscere, accogliere e valorizzare le diverse visioni, sostenendole, negoziandole e favorendo lo sviluppo di tutti, specialmente di chi proviene da situazioni di fragilità. È il concetto di *co-educazione* espresso da Rayna (2014), la quale sostiene che genitori ed educatori si educano insieme, senza il giudizio o il prevalere di una visione sull'altra, nonostante le difficoltà. In ambito italiano l'idea di *multivocalità* di cui parla Bove (2021) esprime in maniera chiara l'idea di un coro di voci, che non sempre si comprendono, ma che hanno tutte diritto di essere ascoltate.

“*Nessuno educa nessuno da solo, per educare i loro figli i genitori hanno bisogno di essere dentro una comunità educante che si prende cura anche dei loro bisogni educativi*” (Serbati, Milani, 2013, p. 83): queste parole ci sembrano calzanti per la funzione svolta dai CBG, che si prendono cura non soltanto dei bambini, ma anche degli adulti e dei loro bisogni manifesti ed inespressi. Nella nostra esperienza osservativa, spesso mamme/papà, hanno posto domande alle educatrici sullo sviluppo (fisiologico, fisico, cognitivo, emotivo) del proprio bambino, così come richiesto spunti di attività da svolgere a casa. Talvolta è accaduto che le educatrici stesse proponessero modalità alternative di relazione, offrendo esempi concreti e fungendo da “modello”. In altre occasioni le nonne hanno dato il proprio supporto alle mamme, offrendosi di giocare con i bambini e lasciando queste ultime libere di prendersi un momento di riposo. Abbiamo osservato come gli adulti avessero creato legami al di fuori del Centro stesso, organizzando piccole festicine per i compleanni o avessero dato avvio ad un gruppo online per potersi tenere in contatto.

Nell'ultimo paragrafo della seconda parte delle Linee Pedagogiche si rimarcano alcune parole-chiave: accoglienza, democrazia e partecipazione: ci pare che questi concetti trovino piena espressione se declinati non solo sul bambino, ma anche sugli adulti di riferimento.

5. La ricerca

Alla luce della riflessione dei paragrafi precedenti, ci pare opportuno calarci nella ricerca che da giugno 2022 ci vede coinvolte nel Comune di Modena: la richiesta proveniente dalla responsabile educativa dei servizi integrativi è stata quella di dedicare ai CBG un tempo ed uno spazio specifico di riflessione. L'obiettivo ultimo è quello di supportarne una revisione degli obiettivi, alla luce dei nuovi bisogni delle famiglie. La scelta condivisa è pertanto ricaduta sulla ricerca-intervento, che prevede un utilizzo ricorsivo di momenti formativi – destinati alle operatrici dei CBG – e di intervento nei contesti, inserendosi nell'espressione ed ascolto delle rappresentazioni del personale educativo.

5.1 Metodologia ed obiettivi

La ricerca-formazione è articolata quindi in momenti ricorsivi di riflessione/formazione/microsperimentazione e si rivolge ai professionisti del mondo dell'educazione, per incentivare i cambiamenti nei contesti

di lavoro, a partire dalla riflessione condivisa, dall'emersione delle rappresentazioni e dalla negoziazione di eventuali sperimentazioni da porre in atto, sostenute dai ricercatori. L'aspetto di maggior interesse è che il patto iniziale preveda la revisione in itinere dei passi concordati, per rendere il percorso il più possibile aderente ai bisogni dei professionisti.

Il gruppo di ricerca ECEC ed il gruppo di lavoro composto dalle educatrici, coordinatrici pedagogiche e responsabile educativa si sono concentrate su un primo obiettivo: riflettere su come rendere i CBG più accessibili e rispondenti ai (nuovi) bisogni delle famiglie, in particolare a seguito del Covid. A partire da questo macro-interrogativo, si è iniziato a riflettere:

- sulla strutturazione dei servizi, per individuare elementi funzionali e non in ottica di leggibilità e accessibilità;
- sugli elementi che caratterizzano i CBG come servizi di qualità accessibili;
- sulle esigenze formative percepite dal personale come necessarie per accogliere i bisogni delle famiglie.

Ci si è interrogati anche sul coinvolgimento delle famiglie, per comprendere per quali motivi frequentano tali servizi e quali elementi favoriscano la loro partecipazione.

A partire dagli obiettivi sopra indicati, si è deciso di procedere con la strutturazione delle seguenti fasi:

1. Fase esplorativa: per definire il progetto;
2. Fase osservativo-narrativa: accesso al campo attraverso focus group, osservazioni ed interviste;
3. Fase analitica: prima analisi dei dati raccolti e restituzione al gruppo, con esplicitazione dei bisogni delle educatrici;
4. Fase operativa: riflessione sui valori e sugli spazi, con prime modifiche ai servizi previste per la riapertura;
5. Formazione sul Servizio Integrato e su altre progettualità che vedono il coinvolgimento di bambini e famiglie, per riflettere su altri servizi e sulle strategie rintracciate in essi per accogliere le famiglie più vulnerabili;
6. Fase di elaborazione del Project Work per l'attuazione di microsperimentazioni.

Al momento attuale, il gruppo sta elaborando alcuni cambiamenti da mettere in atto nei propri servizi, sulla base delle riflessioni condivise nelle fasi precedenti e sono in programma focus group con i genitori, per comprendere anche le loro percezioni e i loro vissuti relativi alla frequenza dei Centri.

5.2 *Il contesto*

La ricerca prende in esame i 4 CBG gestiti dal Comune di Modena (Polo Barchetta, Polo Triva, Strapapera e Momo), che accolgono bambine e bambini da 0 a 6 anni con i loro adulti di riferimento. I servizi sono dislocati in quartieri differenti della città che presentano, come spesso accade nelle medie e grandi città, caratteristiche specifiche sul piano urbanistico, abitativo e demografico molto differenti fra loro. Per conoscere meglio ciascun contesto si è proceduto alla strutturazione e alla somministrazione di un questionario conoscitivo, rivolto ad ognuno dei servizi, con l'obiettivo di mettere in luce le peculiarità territoriali e le caratteristiche dei nuclei familiari che qui vivono e che frequentano i servizi oggetto dell'indagine. Il macro-dato emerso consiste nel fatto che al Momo e alla Strapapera vi sia una partecipazione numerosa di famiglie non italofone², al Polo Barchetta di nonni e nonne mentre il Polo Triva attira un'utenza variegata, che non proviene soltanto dal quartiere ma anche dalle zone e frazioni limitrofe³.

- 2 Il Momo si trova proprio al centro della città e La Strapapera non distante dal centro e dalla stazione: questi due servizi attirano in particolare famiglie provenienti da altri paesi, grazie alla presenza di alcune industrie, che hanno attirato personale da tutto il mondo. La Strapapera, inoltre, si è da sempre connotata per un servizio particolarmente attento alle persone non italofone, con una lunga tradizione di coinvolgimento delle stesse in attività ed eventi.
- 3 Il Polo Triva non è lontano dalla Ludoteca Strapapera, ma viene riscontrato come le famiglie frequentanti provengano di più da altre zone della città o addirittura dai dintorni di Modena. Il Polo Barchetta è un quartiere residenziale, dove vi sono anche molti nonni, che sono di aiuto ai figli divenuti genitori.

La proposta del Centri si diversifica sia rispetto all'organizzazione oraria sia alle attività proposte: essi sono aperti la mattina e/o il pomeriggio poiché cercano di andare incontro ai bisogni di fasce di età differenti. Complessivamente, fra le proposte organizzative per età dei bambini e delle bambine, vi sono 2 gruppi rivolti ai piccoli di 0-12 mesi, con una funzione di supporto alla genitorialità cui si tende attraverso attività dialogiche rivolte in particolar modo alle mamme, per consentire la condivisione di dubbi e di curiosità relative ai neonati (allattamento, sonno, svezzamento...), con la proposta di prime esperienze adatte ai più piccoli. I gruppi 1-3 anni prevedono attività di stimolazione sensoriale e manipolazione, tramite l'organizzazione di piccoli laboratori ludico-espressivi a natura euristica, attiva e creativa. Le attività destinate ai bambini da 0 a 6 anni si articolano prevalentemente nell'arco della settimana, i gruppi 3-6 anni si svolgono soprattutto il sabato mattina ed in alcuni pomeriggi. I CBG hanno risposto in modo positivo alla necessità di avere spazi al di fuori della scuola dell'infanzia riadattandosi ed aggiungendo alcune iniziative, per consentire di vivere ulteriori attività di socializzazione e svago: è possibile osservare come, all'aumentare dell'età, la proposta sia più rivolta al bambino e meno all'adulto, poiché si percepisce meno la mediazione di quest'ultimo, pur coinvolto nelle attività e nelle riflessioni.

Anche le modalità di accoglienza cambiano: in alcuni il momento del caffè è ritenuto la parte forse più importante della giornata, perché consente una riflessione condivisa e più informale sui temi educativi e favorisce lo scambio fra le famiglie. Le educatrici riportano come in tali momenti venga alimentata la rete delle relazioni fra adulti, elemento importante per neo-genitori che sentono il bisogno di condividere le proprie esperienze, obiettivo esplicito dei CBG. In altri centri, il momento della merenda è vissuto in maniera più individuale o non è previsto un vero e proprio tempo/spazio collettivo, lasciando alle famiglie la possibilità di scegliere se e come organizzare lo spuntino del proprio bambino. Tale varietà di accoglienza porta le famiglie a frequentare più centri perché in ognuno esse trovano risposte differenti ai propri bisogni.

Tutti i CBG sono gratuiti e le famiglie possono partecipare alla spesa per la merenda o per il caffè, per i quali è previsto un piccolo contributo economico o alimentare, come gesto simbolico. L'accesso è però possibile soltanto attraverso prenotazione telefonica o via mail, che consente alle operatrici di avere contezza del numero dei partecipanti, sia per una questione legata all'organizzazione delle attività, sia per motivi di sicurezza e agibilità degli spazi. In caso di disdetta, occorre allo stesso modo comunicare con il servizio, per dare la possibilità ad eventuali altri nuclei in lista d'attesa di poter occupare quel posto. Nonostante le aperture quotidiane dei servizi e la loro capacità di accoglienza, infatti, le operatrici riportano di non riuscire a dare la possibilità a tutti di frequentare e che vi siano sempre almeno dieci-quindici famiglie escluse.

Vi sono differenze nelle figure adulte accompagnatrici: di mattina è più facile trovare mamme, nonne/nonni e baby sitter, mentre nel pomeriggio o il sabato mattina sono più presenti i papà.

L'organizzazione della "giornata tipo" dei Centri, pur essendo diversificati rispetto alle attività proposte, ha più o meno tutte la stessa struttura: vi è una prima parte destinata all'accoglienza della coppia adulto-bambino, con gioco libero, seguita da un momento di saluto attraverso il canto e la proposizione di un'attività più strutturata, a cui fa seguito la merenda (laddove prevista) ed il saluto finale. Adulti e bambini possono in ogni caso scegliere quando lasciare il servizio, senza dover necessariamente rimanere per tutta la durata prevista di apertura (solitamente dalle 9:30 alle 12 e dalle 16:30 alle 18:30). Laddove vi sia la merenda, i bambini mangiano quanto portato dai genitori, mentre agli adulti vengono offerti caffè/tisane e qualche biscotto.

In ogni servizio sono previste generalmente due educatrici/operatrici e la collaboratrice si occupa di dare una mano nell'allestimento degli spazi e nei momenti di transizione da un'attività all'altra.

L'allestimento dipende dalla struttura: in alcuni casi vi è una suddivisione che consente di avere una stanza per il gioco simbolico, una per il gioco euristico e uno spazio polifunzionale per le attività e la merenda, mentre in altri vi è un salone diviso in angoli con un tavolo ed un tappeto. Uno dei lavori di riflessione con le educatrici è stato proprio quello sugli spazi, per poterli ripensare in ottica di leggibilità e di accoglienza dei bisogni di tutte le famiglie.

6. Analisi dei primi dati

Il lavoro di ricerca nei CBG di Modena è ancora in corso, ma è stata avviata una prima analisi dei dati a seguito della somministrazione di interviste in profondità e l'organizzazione di focus group: con il primo strumento abbiamo voluto far emergere i bisogni formativi delle educatrici (spesso coinvolte in attività di formazione non specifica), mentre il secondo era orientato a riflettere sui valori ritenuti fondanti l'intervento educativo sia delle stesse sia delle coordinatrici pedagogiche.

6.1 I bisogni percepiti

I bisogni delle educatrici sono dunque emersi dall'analisi delle interviste in profondità (in numero di 8) realizzate con le stesse. Per la conduzione ci si è serviti di una *question route*, che è stata adattata all'andamento dell'intervista stessa, per raccogliere le sollecitazioni provenienti dalle educatrici e giungere alla costruzione di una conoscenza condivisa mediante la relazione.

Le interviste sono state raccolte, registrate, trascritte e analizzate attraverso analisi tematica che ha fatto emergere da subito tre direttrici principali, attorno alle quali si raggruppano i temi stessi.

- 1) L'organizzazione del servizio: le tematiche hanno riguardato la gratuità della partecipazione, gli orari di apertura, la necessità di prevedere una prenotazione obbligatoria, il contatto con altre realtà del territorio.
 - E1 “Vedevo proprio i cambiamenti che avvenivano sia a livello locale, amministrativo, politico, ma sia anche nelle famiglie, nei bisogni: infatti, quando sono nati i centri per bambini e genitori c'è stato proprio un pensiero diverso, più di apertura, tant'è che dal discorso dell'iscrizione a pagamento che le famiglie potevano avere nell'accedere ai centri di gioco si è deciso politicamente che ci doveva essere questa libertà di fruizione, quindi hanno tolto il pagamento e hanno aperto a più numeri per le famiglie e abbiamo aperto tutte le mattine”; E3 “Spesso le famiglie si avvicinano a noi intorno al quinto/sesto mese di vita del bambino, quindi arrivare a 12 mesi hanno già bisogno di un servizio successivo e ci dicono: “Peccato non averlo saputo prima!”
- 2) La professionalità del personale: è emersa la consapevolezza delle educatrici della necessità di uno specifico posizionamento professionale, in quanto educatrici di servizi integrativi senza affidamento. Emerge fin dai primi passaggi, infatti, una forte declinazione della propria professionalità nella prospettiva del sostegno alla genitorialità come sostegno alla relazione adulto-bambino ma anche adulto-adulto, per la costruzione di reti sociali che richiedono specifici accompagnamenti educativi flessibili e “leggeri”.
 - E1 “Qui il sostegno alla genitorialità è quello che spicca più di qualsiasi altra cosa, soprattutto dopo il Covid: c'è questa necessità impellente dei genitori, si inizia a parlare anche di papà, di nonni, di baby sitter, quindi in generale della figura educativa di avere proprio un sostegno, di venire qui anche con delle domande, con dei dubbi, con delle perplessità e di trovare risposta o comunque anche solo di essere ascoltati.” E4 “Qualche volta mi interrogo sul mio ruolo, perché non vorrei essere scambiata per una figura che non sono”.
- 3) La formazione: vista come lo strumento che consente la maturazione di risposte e proposte adeguate alle richieste delle famiglie, non giudicanti e rispettose delle stesse, in linea con la storia del proprio servizio e con uno sguardo aperto al futuro.
 - E2: “Io stessa ho fatto tanti anni il nido prima di approdare a questo servizio, è un lavoro completamente diverso, per cui partendo da questo assunto capisci bene che le tutte le necessità viaggiano su due canali diversi... è quella logicamente la fascia d'età dei bambini, ma nel fatto che al nido ci sia l'affido e nei servizi integrativi no”.

In linea con quanto affermato dal documento *How to recruit* (2020), ovvero che soltanto attraverso una visione chiara e condivisa relativamente ai pilastri di un servizio sia possibile procedere con la messa a sistema di proposte di qualità, accessibili e aperte a tutte le famiglie, l'analisi dei bisogni è stata oggetto di un successivo focus group, nel quale è stato evidenziato come, per poter rispondere ai bisogni, occorra negoziare i valori fondanti di un servizio.

6.2 I valori

A partire dall'analisi delle rappresentazioni delle educatrici rispetto al loro ruolo educativo e a quello dei servizi in cui operano, è stata proposta una prima attività di riflessione, orientata a far emergere i valori che esse ritengono fondamentali, ma che non emergono se non tangenzialmente dalle interviste. A nostro avviso, tali valori andavano resi espliciti e condivisi, per poter orientare i percorsi di intervento e cambiamento obiettivo della ricerca intervento. Le educatrici, le coordinatrici pedagogiche e la responsabile educativa hanno dapprima lavorato in autonomia, poi in coppie, successivamente in gruppi di quattro, di otto ed infine in plenaria, per poter riflettere individualmente e con le altre sul tema dei valori. Ognuna ha ricevuto un cartoncino, sul quale scrivere quattro valori ritenuti fondamentali e spiegare in quali attività ciò fosse visibile: una volta in coppia, degli otto valori indicati ne sono stati scelti quattro ed i gruppi composti da quattro elementi ne hanno dovuti tenere di nuovo quattro.

Al termine del lavoro, i valori *core* negoziati e selezionati collettivamente sono stati i seguenti:

- (V1, 2, 3) *l'accoglienza* (declinata con significati differenti: per far vivere momenti di benessere, per far sentire tutti riconosciuti, per ascoltare le necessità che emergono);
- la sensibilità, nell'incontrare persone adulte e bambine con la loro storia;
- (V11) *l'intergenerazionalità*, poiché i centri sono spesso luoghi di incontro e conoscenza, che consentono di ritrovarsi anche al di fuori di essi;
- (V15) *la creatività*, nel proporre iniziative e soluzioni nuove alle richieste delle famiglie;
- (V13) *la sospensione del giudizio*, per andare incontro all'altro senza pensare a modi giusti o errati di essere genitore;
- (V14) il tempo esclusivo di qualità leggero da dedicarsi, tra adulto e bambino, tra famiglie e con l'educatore;
- (V7) *la gratuità*, per rendere il servizio realmente aperto ed accogliente nei confronti di tutti, pensando anche alla possibilità di renderlo operativo in estate.

Un'ulteriore richiesta, parallela al lavoro di individuazione dei valori di riferimento era quella di declinare quelli selezionati nel "qui ed ora", ovvero nelle prassi agite nei contesti di riferimento. L'accoglienza (V2), ad esempio viene realizzata in tutte quelle attività che consentano di mostrare al genitore un modo altro di approcciarsi al bambino e di comprendere i suoi bisogni e necessità di sviluppo; la creatività (V15) nel rendere interessante la quotidianità e nella proposizione di semplici giochi o attività da riutilizzare a casa. Il tempo di qualità (V14) si vede nella predisposizione di ambienti e di giochi pensati e ragionati. L'intergenerazionalità (V11) si incarna in quella che viene definita educazione a cascata: quando si suggerisce qualcosa, si fa in modo che quanto ricevuto possa essere trasmesso ad altri (da genitore a genitore, da bambino più grande a bambino più piccolo, dai nonni ai genitori presenti).

L'analisi dei valori scartati, seguita a quella dei valori ritenuti essenziali, ha consentito di riflettere in plenaria anche su quegli aspetti che, seppure ritenuti significativi, hanno lasciato spazio ad altri.

Tra i valori scartati emergono:

- (S2) *la genitorialità*, come capacità di relazionarsi con le famiglie, le i bambini e le colleghe, che si realizza quando le attività non sono guidate, ma libere;
- (S5) *sociale*, nella creazione di reti sul territorio;
- (S6) *l'inclusione* che accolga tutti, senza preconcetti e si apra alla curiosità verso altri paesi;
- (S12) *democrazia e pluralità*, per riconoscere ciascuno nella propria storia personale;
- (18) *sostegno alla genitorialità*, perché le ore trascorse nei CBG sono ore di reale condivisione delle esperienze fra famiglie e bambini, sostenendo la relazione;
- (S21) *la giustizia sociale*, nell'attenzione a raggiungere tutte le famiglie;
- (26) *la flessibilità* attraverso proposte che tengano conto delle necessità e si adattino ad esse.

La riflessione scaturita dal dibattito relativo ai valori accolti/scartati ha portato alcune educatrici a domandarsi su quale sia realmente il focus dei CBG: a fronte di un grande lavoro sulle attività e su come rendere l'offerta più adeguata alle richieste, infatti, il gruppo si è chiesto se vi sia una reale e concreta dif-

ferenza rispetto ai servizi tradizionali o se si sia capaci di accogliere l'adulto e lavorare con lui, per arrivare al bambino. La peculiarità dei CBG, che hanno al centro una relazione triadica (adulto-adulto-bambino), pare qui emergere in tutta la sua forza: la domanda, esplicitata da parte di una educatrice "ma i CBG sono per gli adulti o per i bambini?" è stata oggetto di lavoro nelle proposte successive.

7. Conclusione

Nel presente articolo sono stati brevemente illustrati i primi esiti di una ricerca-formazione che coinvolge i quattro CBG gestiti dal Comune di Modena. A seguito delle prime attività riflessive, che hanno fatto emergere i bisogni ed i valori delle educatrici e coordinatrici, si è proceduto ad un lavoro di analisi degli spazi e dei tempi, attraverso l'approccio a mosaico (Clark, Moss, 2014), per comprendere come rendere le proprie proposte più leggibili e fruibili per tutte le famiglie. L'approccio a mosaico è stato qui riadattato⁴ per gli adulti, in modo da poter favorire un'attività che prevedesse uno scambio attraverso l'uso di immagini degli spazi e dei tempi educativi.

Il successivo lavoro in plenaria ha consentito di presentare al gruppo ciò che le educatrici hanno individuato come *mi piace* e ciò che viene ritenuto come un luogo ed un tempo dove si fatica e non si riconoscono i valori del proprio servizio (*non mi piace*): il confronto ha consentito di individuare in maniera condivisa alcuni aspetti migliorabili, che sono stati riadattati. Sono state svolte successivamente due formazioni, sulla base dei bisogni emersi: una sul Sistema Integrato, per un aggiornamento sulle recenti normative e sul posizionamento dei CBG; una sui servizi a bassa soglia gestiti da *Save the Children*, rivolti a famiglie vulnerabili presenti in varie zone d'Italia.

Al momento è in atto la stesura di un *project work*, che prevede delle micro-sperimentazioni a partire dalle riflessioni emerse nei focus group, serviti per riprendere i temi emersi dalle interviste, nonché i bisogni ed i valori: dalle prime riflessioni appare chiara la loro concettualizzazione, ma è ancora difficile comprendere come si possa realizzare la piena presa in carico dell'adulto. La domanda sollevata dalle educatrici: questi centri sono per gli adulti o per i bambini? emerge in maniera forte nei momenti di scambio ed ha portato il gruppo a proporre una serie di iniziative che coinvolgano le famiglie, per restituire loro protagonismo e promuovere una presa in carico globale.

Un ulteriore elemento di riflessione è rappresentato dalla raffinatezza delle proposte, riconosciute come di grande qualità educativa, che non consentono a tutte e tutti di comprenderle appieno. Il confronto con i progetti di Save ha portato alla proposta di attività più a diretto contatto con il territorio, per raggiungere le famiglie ed i bambini nei loro luoghi di ritrovo e rispondere appieno agli obiettivi dei CBG di essere servizio di prossimità, a metà fra l'educazione e l'animazione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Anolli L., Mantovani S. (1987). Oltre il nido. Il Tempo per le famiglie. In A. Bondioli, S. Mantovani (Eds.), *Manuale critico dell'asilo nido* (pp. 345–377). Milano: FrancoAngeli.
- Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L. (2018). Costruire il sistema integrato 0-6: raccogliere la sfida. *Infanzia*, 1.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca "con" gli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 63-74). Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire da pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979/1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

4 L'approccio a mosaico prevede l'utilizzo della multimedialità per l'ascolto dei bambini e ricostruirne così il vissuto all'interno dei servizi. In questo caso, vi è stato un riadattamento della proposta, rivolta agli adulti.

- Clark A., Moss P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Bergamo: Junior.
- Commissione Europea (2011). Comunicazione della Commissione “*Consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*”, Bruxelles, 17.2.2011 COM(2011).
- Commissione Europea (2020). *How to recruit*. Bruxelles: Eurydice.
- Commissione Europea (2022). Raccomandazione del consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: *obiettivi di Barcellona per il 2030*, Bruxelles, 29.11.2022.
- EACEA (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Eurydice.
- Dalldonne Vandini C., Lazzari A., Cosatti A. (2022). Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1), 115-128.
- Farné R., Balduzzi L. (2021). *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Geens N., Vandenbroeck M. (2014). The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective, *Child & Family Social Work* 19 (4), 491-500.
- ISTAT (2020). Rapporto Annuale. La situazione del Paese. <https://www.istat.it/it/archivio/244848>.
- Mantovani S. (1986). Continuità nella specificità fra asilo nido e scuola materna. In V. Cesareo, C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'Istruzione (2015). Decreto Legislativo n. 107: “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”:
- Ministero dell'Istruzione (2017). Decreto Legislativo n. 65: “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, 107”.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.
- Musatti T. et al. (2015). Il progetto Insieme: perché una ricerca sui Centri per bambini e famiglie? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 13-32.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- Quality Framework Europeo (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*.
- Rayna S., Rubio M.N., Scheu H. (2010). *Parents-professionnels: la coeducation en question*. Paris: Érès.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.