



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA**

Relazione finale

**LA RELAZIONE EDUCATIVA NELLO SVILUPPO DEL
LINGUAGGIO AL NIDO**

**RELATORE
Prof. Fabio Grigenti**

LAUREANDA Sara Orlandini

Matricola 1200143

Anno Accademico 2022/2023

Introduzione	2
CAPITOLO 1	
L'EVOLUZIONE DEI SERVIZI: DALL'ASSISTENZIALISMO ALLA CURA EDUCATIVA	5
1.1. La trasformazione della concezione dell'infanzia	5
1.2. La nascita e lo sviluppo dei servizi per l'infanzia in Europa	8
1.3. Nascita e evoluzione in Italia dei servizi per l'infanzia	10
1.4. Normative ministeriali e il ruolo degli educatori	13
CAPITOLO 2	
I MODI DELLA RELAZIONE EDUCATIVA	18
2.1. La relazione educativa come ricettività	18
2.2. La relazione educativa come responsività	21
2.3. La relazione come impegno cognitivo	23
2.4. La relazione come presenzialità affettiva	24
2.5. La relazione come competenza tecnica	27
2.6. Relazionarsi con sé stessi per relazionarsi con gli altri	29
CAPITOLO 3	
LA PAROLA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA	31
3.1. Il dialogo e la sua attuale centralità	31
3.2. Il dialogo e le teorie di riferimento	32
3.3 Il linguaggio secondo le neuroscienze cognitive	37
3.4 Gli studi sullo sviluppo linguistico in Italia negli anni Settanta e Ottanta	40
3.5. La ricerca in Italia dagli anni Novanta ad oggi	44
3.6. "Parola condivisa" nella ricerca-azione	49
Conclusioni	52
Bibliografia	55
Sitografia	59

Introduzione

La relazione educativa riguarda l'educazione, l'istruzione e la formazione dei soggetti singolarmente e socialmente intesi; una relazione educativa che è mutata a partire dalla seconda metà del XX secolo con lo sviluppo delle scienze umane. Storicamente è avvenuto un passaggio tra la fine della relazione educativa tradizionale e la nascita dell'idea di formazione e libertà, accompagnate dalla trasformazione delle "agenzie educative" tradizionali. Ciò si è verificato con l'avvento della cultura del sessantotto che ha favorito un nuovo modo di affrontare l'educazione e di proporre riflessioni pedagogiche nuove. Si sono affermati così alcuni modelli innovativi che si orientavano verso principi totalmente diversi rispetto a quelli precedenti e che hanno contribuito a recuperare l'infanzia e a valutare l'importanza della relazione nel processo di apprendimento. Essi hanno generato una rilettura dei mutamenti sociali, educativi e familiari e da tale rilettura sono usciti nuovi paradigmi sui quali le scienze umane hanno posto l'accento: l'ascolto, il dialogo, l'empatia. Questo ha focalizzato l'attenzione, da un lato, sul rapporto tra relazione e intenzionalità e, dall'altro, sulla formazione continua come traguardo di colui che vuol essere educatore oggi. Così le scienze umane sono state chiamate a ripensare l'individuo come soggetto critico, dinamico e complesso e la relazione educativa risulta essere non più solo un obiettivo, ma anche una modalità di azione. Sviluppare questa certezza significa sondare l'intenzionalità educativa insita nella relazione, che può essere interpretata come l'insieme di tutti quei rapporti che si stabiliscono tra l'educatore e l'educando e che vengono finalizzati al raggiungimento di determinati obiettivi educativi. Da qui l'esigenza di pensare la relazione educativa come

ricerca dell'autonomia del soggetto educato, poiché deve contribuire a far uscire da un rapporto di dipendenza. A tal scopo è necessario che l'educatore sia affidabile, ossia all'altezza delle aspettative dei soggetti in formazione con la certezza che l'altro è differente da ciò che si conosce e che egli deve quindi procedere permettendo al bambino di situarsi come soggetto con una propria individualità. Rendere possibile questa separazione significa creare spazi di libertà e di autonomia consentendo un processo formativo che risulta interminabile. Si tratta di mettere in evidenza le potenzialità e dare loro modo di esistere ed esprimersi; significa acquisire una forma, formarsi, confrontarsi con l'altro. Il soggetto, in quanto unico e irripetibile, si impegna nel suo processo di sviluppo, guardando innanzitutto alle sue risorse. Una relazione educativa in cui il desiderio deve rimanere quello di investire in una prospettiva formativa, permettendo l'apertura alle potenzialità, superando gli ostacoli e agevolando lo sviluppo di un proprio autonomo percorso di crescita. Da qui il ruolo portante e fondante della mediazione pedagogica che si caratterizza come conoscenza teorica, ma anche abilità operativa.

Da questo punto di vista, la relazione educativa stimola nel soggetto educato un senso di responsabilità rispetto alle sue azioni, esso si sente coinvolto e partecipa in prima persona non solo nella sua individualità ma anche in una più ampia rete sociale. Nella dimensione relazionale io-tu i due individui si legano, trasformandosi vicendevolmente e generando un lungo processo che introduce, non solo cambiamenti nei rapporti sociali, ma che crea le premesse per uno sviluppo armonico del bambino.

L'obiettivo della tesi è pertanto mettere in risalto come, in una società democratica, la cura del soggetto non possa non prescindere dalla relazione educativa e di come la sua dimensione comunicativa, alimentandosi grazie al rapporto interpersonale, risulti una pratica particolarmente significativa nel rapporto educativo. Si vuole quindi approfondire l'importanza di sviluppare un'adeguata capacità comunicativa nell'educatore, offrendo ai bambini un ventaglio di esperienze significative e di relazioni autentiche all'interno di servizi per l'infanzia affinché diventino promotori innanzitutto qualità.

CAPITOLO 1

L'EVOLUZIONE DEI SERVIZI: DALL'ASSISTENZIALISMO ALLA CURA EDUCATIVA

1.1.La trasformazione della concezione dell'infanzia

Nel corso dell'Ottocento si assiste in Italia, ma non solo, ad una lenta ma progressiva evoluzione dell'idea di bambino che andrà a riflettersi nello sviluppo dei servizi per la cura ad esso rivolti.

Nel XIX secolo, infatti, si afferma una crescente preoccupazione educativa, per la quale si inizia a riconoscere e valorizzare l'infanzia come età della vita con proprie specificità e propri diritti, dando così una progressiva centralità al suo valore pedagogico e non più legata al solo lavoro minorile. Aumenta l'attenzione per l'infanzia, in particolare alle sue condizioni di vita e alle modalità di assistenza e ne nasce una innovativa idea che pone il bambino al centro dell'interesse. Le ragioni di tale mutamento sono molteplici, ma primo fra tutti una nuova cornice storica, scientifica e culturale che, pervasa di positivismo, allarga i propri orizzonti anche in ambito medico. Nei medesimi anni in Italia, oltre a strutture ospedaliere in cui si presta maggiore attenzione ad aspetti medici puramente legati all'età della crescita e dello sviluppo, si affermano branche autonome come l'ostetricia e la pediatria. Gli studi di pediatria si moltiplicano soprattutto alla fine dell'Ottocento e, nella stessa Padova, viene inaugurata nel 1889 la prima Clinica pediatrica. In questi anni di particolare sviluppo in ambito medico-pediatrico, ci si inizia ad interessare alla nascita e, più in generale, allo sviluppo del bambino. Franco Cambi, uno dei più autorevoli e operosi specialisti di teoria e di

storia dell'Educazione d'Italia, afferma: "Nasce [...] l'attenzione dedicata dalla medicina all'infanzia[...], agli interventi per migliorare le condizioni di vita dei bambini [...]. Viene messa in atto una radicale medicalizzazione dell'infanzia e perfino dell'istruzione"¹

Complessivamente, si può affermare che, nel corso dell'Ottocento, l'infanzia inizia ad essere osservata con altri occhi e che il bambino assume in tal modo centralità e legittimazione, in ambito medico-scientifico e anche pedagogico, cessando di essere considerato oggetto e proprietà .

Questo graduale cambiamento della concezione dell'infanzia crea i presupposti per un innalzamento delle condizioni di vita infantile ed una crescita sociale tipica del Novecento. Ed è sempre nel corso del XX secolo che l'infanzia, grazie a Freud, viene intimamente indagata, diventando così luogo e strumento per rivelare e comprendere l'inconscio. Freud dichiara che:

quello che soprattutto viene esplicitato e reso centrale è il sottofondo oscuro, inesplorato, che origina ogni rappresentazione e produzione umana. Viene messa in discussione la pretesa autorità o autonomia della scienza, della riflessione filosofica , di tutto quanto il sapere; ma anche ogni possibile absolutezza. Poiché si afferma con forza che la riflessione dell'uomo su se stesso e sul mondo ha origini materiali di carattere storico-biografico: è un prodotto culturale, è un prodotto delle vicende relazionali di carattere affettivo ed è, infine, anche il prodotto dei conflitti intrapsichici dell'individuo²

Conseguentemente, si assiste ad un nuovo impulso che fa risaltare e pone attenzione non solo all'infanzia, ma anche alle cure che ad essa vengono rivolte. Inoltre, nel corso del Novecento, l'evoluzione e la diversificazione dell'idea di bambino prodotte dalla psicoanalisi, sono da stimolo anche per coloro che individuano nel

1 Cambi F., cit. in Caselli P., *La parola nella relazione educativa*, Firenze, edizioni junior, 2021, p.16.

2 Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori Editore, 2001, p.7.

bambino un costruttore pro-attivo e competente della propria crescita e delle proprie conoscenze.

Tra i maggiori contributi del secolo possiamo citare senza dubbio Piaget e Vygotskij. Ma se Piaget osserva il bambino come un soggetto fondamentalmente egocentrico, che socializza con l'esterno in relazione al proprio sviluppo psichico-cognitivo, al contrario Vygotskij sostiene che lo sviluppo infantile avviene grazie alle relazioni del bambino con gli altri. Secondo Piaget

il pensiero del bambino è distinto da quello dell'adulto, il bambino ha un ruolo attivo nel processo di acquisizione e organizzazione delle conoscenze e lo sviluppo del pensiero segue un'evoluzione in relazione all'età [...], per Vygotskij, l'interazione con l'ambiente è decisiva per lo sviluppo cognitivo e l'importanza dell'interazione sociale è racchiusa nel concetto chiave di interiorizzazione³

In questa ottica, il ruolo delle relazioni con i pari e ancor di più con gli adulti assume un significato profondo nello sviluppo poiché è nelle relazioni che il bambino costruisce il mondo e condiziona quello con cui entra in contatto. Contesto e ambiente restano pertanto centrali in ambito psicologico, pedagogico e linguistico. A partire poi dagli anni Sessanta, la stessa psicologia dello sviluppo, la pedagogia e più recentemente le neuroscienze confermano il ruolo chiave delle interazioni con l'ambiente nello sviluppo dell'individuo, pur in correlazioni con fattori genetici. Lo sviluppo cognitivo, secondo le più moderne neuroscienze,

si focalizza sui cambiamenti che si realizzano nelle capacità di processamento dell'informazione e di conoscenza, grazie alla maturazione delle strutture cerebrali. Le emozioni hanno un ruolo importante, quasi fondamentale, nella determinazione della qualità della cognizione [...]. La cognizione calda o warm cognition è un'ipotesi sul ragionamento motivato, secondo cui il pensiero di una persona è influenzato dal suo stato emotivo, è automatica, rapida,

³ Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori Education, 2019, p.21.

guidata dalle emozioni [...]. La cognizione fredda o cold cognition implica l'elaborazione cognitiva di informazioni indipendentemente dal coinvolgimento emotivo⁴

1.2.La nascita e lo sviluppo dei servizi per l'infanzia in Europa

I primi servizi d'assistenza rivolti ai bambini nella fascia d'età zero-tre sono sorti tra la fine del Settecento e la seconda metà dell'Ottocento, grazie a filantropi e religiosi. In questo contesto, la Francia ne è risultata la promotrice; la prima crèche⁵ fu aperta a Parigi il 14 novembre del 1844. Le ragioni che hanno condotto a tale nascita sono molteplici e possono essere individuate in una nuova visione scientifico-razionale, in cui affondò le sue radici il positivismo, e allo sviluppo delle istituzioni pubbliche nazionali e locali che cominciarono a prestare particolare attenzione ai servizi per la prima infanzia perché strumenti per combattere la povertà e promuovere l'educazione delle classi popolari, sostenendo le madri lavoratrici impiegate nelle industrie. A ciò si devono aggiungere lo sviluppo della puericultura, che assunse sempre maggiore scientificità e il ruolo fondamentale dei filantropi e religiosi nella realizzazione dei servizi per la prima infanzia . Un ruolo fondamentale lo ha inoltre rivestito lo Stato, che ha riconosciuto, fin da subito, la necessità di regolamentare le crèche . Inoltre, negli anni Cinquanta dell'Ottocento fu resa obbligatoria nei servizi la vaccinazione antivaiolosa e nelle crèche iniziarono ad essere adottate misure igienico-sanitarie adeguate con conseguente diminuzione del tasso di mortalità. Come sostiene Gecchele, il bambino diventava così

4 Ivi, p.233.

5 Luogo di accoglienza e custodia del neonato di tipo assistenziale, dedito alla lotta contro la mortalità e alla prevenzione dell'abbandono.

il fulcro dei progetti di una società ideale [...]. Malgrado le imperfezioni [...] ciò rappresentava una tappa importante nella diffusione dell'attenzione della società per il bambino. Ribadiva il diritto del bambino a ricevere un'educazione adeguata [...] favorendo la frattura con la nozione di assistenza caritatevole a favore di un'educazione [...], che presupponeva un aiuto materiale alle famiglie meno provviste di mezzi⁶

Negli stessi anni in Inghilterra vi fu la nascita delle cosiddette Poor Laws⁷ che stabilivano che l'assistenza e il sostegno dei soggetti socialmente svantaggiati, che non erano in grado di prestare alcun lavoro, spettassero alle parrocchie. Era ancora idea diffusa che l'educazione dei bambini appartenenti alle classi della nobiltà e della medio-alta borghesia, dovesse essere responsabilità della famiglia e si dovesse svolgere tra le mura domestiche. Da qui la scarsa diffusione dei servizi per la cura e l'educazione dei bambini.

Al contrario, il modello della crèche francese fu accolto favorevolmente in Russia dove il primo kindergarten⁸ fu aperto nel settembre del 1863 a San Pietroburgo grazie all'approccio di Friedrich Fröbel in cui si assiste a "una crescita libera e spontanea del bambino in un ambiente sereno di gioco e a contatto con la natura, con la presenza dell'educatrice capace di guidare i piccoli nel loro sviluppo mediante occupazioni semplici e progressive"⁹

Nella seconda metà dell'Ottocento e successivamente con il contributo del metodo montessoriano, l'educazione infantile incontrò larga diffusione. Per la Montessori, come afferma Merlo, "il problema dell'educatore non deve essere l'educazione in sé quanto piuttosto il

6 Gecchele M. [et al.], *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Parma, edizioni junior, 2017, pp.78-79.

7 Le Poor Laws erano un sistema assistenziale rivolto alle fasce più povere della popolazione, attuato a partire dal tardo medioevo, prima di ricevere una definitiva codificazione sul finire del XVI secolo. Tale strumento rimase in funzione sino alla fine della II Guerra Mondiale, quando dovettero essere implementate forme alternative di stato sociale.

8 Letteralmente "giardino d'infanzia" in cui attività prettamente ludiche erano filosoficamente strutturate secondo l'idealismo di Friedrich Schelling.

9 Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p.215.

bambino [...] come essere capace di agire, con potenzialità insite in lui [...], capace di autocostruirsi attraverso un percorso educativo che faccia del naturale sviluppo il suo principio base”¹⁰ Al contempo, videro la luce anche i primi nidi d’infanzia, i detskie jasli¹¹ soprattutto nelle campagne e all’interno di alcune fabbriche, per iniziativa di filantropi che avevano lo scopo di combattere la mortalità infantile, sostenere lo sviluppo dei bambini supportando i genitori impegnati nel lavoro nei campi. In questo contesto, ciò che appare importante è che il nido era ritenuto non solo una struttura assistenzialistico-sanitaria, ma anche pedagogico-educativa, che richiedeva personale formato e competente.

Concludendo, si può affermare che in Occidente, il nido modernamente inteso, è nato in Francia ed ha costituito una sorta di modello per la maggior parte dei Paesi europei.

1.3. Nascita e evoluzione in Italia dei servizi per l’infanzia

Nei medesimi anni in cui in Francia si diffondevano le crèche, l’Italia rimaneva un paese prevalentemente agricolo e di fatto arretrato rispetto ai paesi del continente. Le percentuali di mortalità infantile erano molto elevate e non stupisce che, né i primi asili di carità, aperti a Cremona dal sacerdote Ferrante Aporti¹², né i cosiddetti “presepi”, rivolti ai bambini di tenera età, fossero inclusi nel sistema d’istruzione nazionale. Afferma lo stesso Caroli

I presepi [...], erano stati pensati come il primo luogo di custodia dei bambini di tenera età. Una volta raggiunta l’età di due-tre anni,

10 Ivi, pp.257-259.

11 Nidi d’infanzia creati nel 1716 nella città di Belo durante il regno dello zar Pietro I il Grande.

12 (1791-1858), presbitero, pedagogista e politico italiano, pioniere dell’educazione scolastica infantile intesa come prevenzione sociale per coloro che non potevano godere dell’educazione scolastica.

questi potevano essere condotti negli asili infantili, che sorsero dopo il 1828, a Mantova, grazie all'opera del sacerdote Ferrante Aporti¹³

Le crèche , di stampo francese, si diffondono in Italia intorno agli anni Cinquanta dell'Ottocento e quasi esclusivamente nelle regioni del Centro-Nord, laddove esisteva un contesto politico, sociale, storico-culturale in continuo fermento. Tuttavia, i servizi per l'infanzia continuarono per lungo tempo ad avere finalità esclusivamente assistenzialistiche o educativo-religiose e ad essere gestiti da privati senza ricevere alcun sostentamento da parte dello Stato.

Con l'avvento dell'Unità d'Italia¹⁴, la borghesia e il clero strinsero alleanza circa l'educazione dei ceti popolari, al fine di mantenere l'ordine costituito e gettare le basi di una nuova società. Conseguentemente ne nacque un dibattito su quali fossero i metodi educativi più adatti ai bambini dalla nascita ai sei anni. Ci fu chi, come Giuseppe Sacchi¹⁵ si ispirò alla filosofia dell'Emilio di Rousseau, così da intendere i presepi come luoghi di educazione degli "organi di senso" e di socializzazione.

Il progetto del Sacchi fu realizzato nel giugno del 1850 con l'apertura del primo ricovero per lattanti nella parrocchia di San Smpliciano per figli di sarte, filatrici di seta e domestiche che non avevano una nonna o qualche parente che potessero accudire i loro figli durante la giornata[...]. Chiamati anche case di custodia, questi ricoveri presentavano due sezioni, una per i lattanti, l'altra per i divezzi [...]. Durante la permanenza, i bambini venivano assistiti da speciali custodi, sotto la sorveglianza di ispettrici e di medici¹⁶

13 Caroli D., *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p.204.

14 17 marzo 1861.

15 Milano (1804-1891), noto educatore e pedagogista, promotore della costruzione di "asili per la carità".

16 Ivi, pp.215-216.

Successivamente, a partire dagli anni '20 circa, si iniziò a guardare ai presepì non più come antagonisti della famiglia, ma preziosi alleati della politica d'incremento demografico.

Nonostante ciò, affinché nel nostro paese si possa parlare di servizi educativi per l'infanzia, è necessario attendere gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, periodo in cui i Comuni dimostrano un rinnovato impegno nell'ambito dell'educazione prescolare e i servizi per l'infanzia diventano gradualmente luoghi di partecipazione democratica, che si aprono alle famiglie e al territorio.

Nel marzo del 1968, venne emanata una legge, la n.444, che istituì la scuola materna statale "che si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia. L'iscrizione è facoltativa; la frequenza gratuita"¹⁷, a cui seguì, qualche anno dopo, nel dicembre del 1971, la legge n.1044 che sancì la nascita del nido d'infanzia pubblico, conseguenza diretta dell'ingresso sempre più consistente delle donne nel mercato del lavoro in cui si legge che "l'assistenza ai bambini di età fino a 3 anni diviene così un servizio sociale di interesse pubblico; la citata legge prevede la costruzione e la gestione di almeno 3800 asili nido, nel quinquennio 1972/76"¹⁸.

Tuttavia, perché anche il nido, al pari della scuola dell'infanzia, si passi sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, si dovrà aspettare la L.107/2015 in cui l'articolo 1, comma 181, sottocomma "e" recita:

17 *Ordinamento della scuola materna statale*, 1968, Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana, 22 aprile 1968:<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg>, 7 gennaio 2023.

18 *Piano quinquennale per l'istituzione di asilo- nidi comunali con il concorso dello Stato*, 1971, Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana, 15 dicembre 1971:<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>, 8 gennaio 2023.

Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie¹⁹

Qualche anno dopo, ancor più concretamente il d.lgs. n.65/2017 del 13 aprile 2017 garantisce che i servizi educativi per l'infanzia vengano articolati in: nidi e micronidi che accolgono le bambine e i bambini tra 3 e 36 mesi; sezioni primavera, che accolgono bambine e bambini tra 24 e 36 mesi; scuola dell'infanzia, che accolgono bambini e bambine da 3 a 6 anni

1.4. Normative ministeriali e il ruolo degli educatori

Il ruolo dell'educatore all'interno dei servizi per l'infanzia è stato affrontato in tre documenti di particolare interesse. Negli Orientamenti per la scuola materna, pubblicati nel '69, in cui è stato dato valore alla relazione tra adulti e bambini, non solo come strumento d'apprendimento, ma ancor di più come veicolo di espressione emotiva, di promozione ludica del pensiero creativo, d'inclusione, di consolidamento dei legami sociali, di maturazione psicologica, cognitiva ed emotivo-affettiva. Nel testo unico, nel punto due della seconda parte, si può leggere:

L'educatrice deve essere, insomma, ben consapevole del fatto che le esperienze affettive compiute dal bambino nel periodo della scuola

¹⁹ *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, 2015, mef.gov.it, 15 luglio 2015: https://www.rgs.mef.gov.it/Documenti/VERSIONE-I/Selezione_normativa/L-/L20150713_107.pdf, 24 gennaio 2023.

materna, hanno un'importanza determinante non soltanto per quanto riguarda il rafforzarsi o il modificarsi dei rapporti affettivi già esistenti ed il costituirsi di nuovi rapporti, ma anche in relazione allo svolgimento ulteriore della vita affettiva e, più in generale, allo sviluppo della personalità nel suo insieme. Le esperienze affettive infantili hanno riflessi che si estendono molto lontano nel tempo e investono anche il periodo della vita adulta²⁰

Inoltre, il tema dello sviluppo linguistico è affrontato in modo articolato; la quarta e la quinta sezione sono dedicate all'importanza di attivare percorsi di educazione linguistica attraverso "conversazioni mirate" che favoriscano uno sviluppo di competenze. Per questo le educatrici sono indirizzate a curare le interazioni verbali senza che esse siano esclusivamente legate ad intenzioni didattiche. Al punto cinque della seconda parte del testo, si può leggere:

L'educatrice dovrà tenere presenti le varie funzioni che in questa età ha la lingua parlata. La lingua assolve anzitutto ad una funzione espressiva, che si attua spesso attraverso la immediata manifestazione di emozioni, sentimenti e impressioni o nei commenti verbali con i quali i bambini accompagnano e sottolineano le loro produzioni grafico-pittoriche, o le loro attività costruttive o ludiche. Essa inoltre assume una funzione di comunicazione, per cui la lingua diventa uno strumento insostituibile per lo stabilirsi dei rapporti sociali, per un primo avvio a forme di collaborazione, per lo scambio di esperienze e il conseguente graduale ampliamento del campo delle conoscenze. Infine la lingua assolve ad una funzione di "inculturamento" nel senso che a mezzo dell'apprendimento di nuove parole o espressioni verbali e del progressivo precisarsi del loro significato, essa favorisce la graduale assimilazione di certi modi di vedere le cose e di metterle in rapporto fra loro, tipici dei bambini più grandi e degli adulti di un certo ambiente culturale²¹

Nei successivi Orientamenti del '91, le educatrici sono definite "insegnanti", ad indicarne il ruolo pedagogico-didattico del personale educante. Circa l'aspetto dello sviluppo delle relazioni e del

20 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, 1968, edizioni europee, 10 settembre 1969: https://www.edizioni-europee.it/LAW/HTML/31/zn57_10_005.html, 30 gennaio 2023.

21 *Ibidem*.

conseguente linguaggio si percepisce un approccio essenzialmente didattico, ma che getterà le basi per la futura revisione del testo.

La scuola accetta il modo di comunicare e di esprimersi di tutti i bambini, programmando e attuando una molteplice varietà di situazioni di apprendimento, ampliandone progressivamente la competenza all'uso di altri codici, connessi ai diversi tipi di relazione sociale[...]. Lo sviluppo del bambino è favorito, in primo luogo, dalla conversazione [...] e dall'interazione con i coetanei [...]. L'evoluzione del linguaggio verbale attivo si realizza col concorso continuato di due fattori: da un lato la menzionata interazione sociale, vera molla di ogni acquisizione, e dall'altro la maturazione fisica e psicologica del soggetto²²

Più tardi, nelle Orientamenti del 2004, si parla ancora di una "relazione significativa tra pari e con gli adulti, nei più vari contesti di esperienza, come condizione per pensare, fare ed agire"²³ seppure senza sottolinearne la reale importanza nel favorire lo sviluppo di competenze del bambino.

Il tema della relazione e del dialogo educatore/bambino, torna ad assumere centralità nel 2007 con le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia, attraverso un "campo di esperienza" dedicato a "I discorsi e le parole. Comunicazione, lingua, cultura" in cui si precisa che:

il bambino sviluppa la padronanza d'uso della lingua italiana e arricchisce e precisa il proprio lessico. Sviluppa fiducia e motivazione nell'esprimere e comunicare agli altri le proprie emozioni, le proprie domande, i propri ragionamenti e i propri pensieri attraverso il linguaggio verbale, utilizzandolo in modo differenziato e appropriato nelle diverse attività²⁴

22 Rubagotti G., *Gli Orientamenti 1991 per la scuola materna*, Milano, Fabbri Editori, 1991, pp.44-182.

23 d.lgs. 19 febbraio 2004 n.59, Archivio Pubblica Istruzione, 2 marzo 2004:

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>, 31 gennaio 2023.

24 Indicazioni per il curricolo, 2007, Archivio Pubblica Istruzione, settembre 2007:

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf, 31 gennaio 2023.

Infine, le Indicazioni del 2004 e quelle del 2007 confluiscono nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia del 2012, che le integra e le sostituisce, costituendo una sorta di Testo unico in cui vanno delineandosi e rafforzandosi il ruolo dell'educatore al nido e delle sue competenze. Nelle sezioni dedicate ai compiti del docente e a " I discorsi e le parole", si può leggere che

lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa[...]. In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono[...], elaborano e condividono conoscenze²⁵

Allargando l'ambito d'indagine, appare importante citare ciò che è riportato nell'Agenda dell'Unione Europea 2030 circa l'educazione e la cura della prima infanzia accessibile e di qualità, strumento fondante per la lotta alla povertà, alle disuguaglianze e volta a promuovere inclusione dei bambini provenienti da contesti svantaggiati. Pur nella consapevolezza che tali documenti non sono vincolanti, rimane la necessità di promuovere la qualità nei servizi educativi, qualità che sottende un'attenzione alle dinamiche relazionali e conseguentemente allo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche, sociali e emotive.

Nel 2015 l'Unione europea pubblica un ulteriore rapporto Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care in cui sono indicati dieci principi per promuovere la qualità dei servizi prescolari. Tra essi, i più interessanti appaiono: l'accessibilità a basso costo dei servizi, la necessità di personale altamente qualificato, la stesura di piani educativi attentamente

25 Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, settembre 2012:https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262, 1 febbraio 2023.

studiati sotto il profilo pedagogico. Nel rapporto si legge infatti che “è necessario superare l’approccio meramente quantitativo dell’espansione dell’offerta di servizi per sviluppare politiche educative efficaci all’interno di una visione di lungo periodo”²⁶

Concludendo, si evidenzia sempre più come, attraverso la promozione della qualità, vi possa essere una gestione ottimale delle interazioni tra caregiver e bambino e che proprio tali relazioni, caratterizzate da obiettivi educativi chiari e definiti, siano in grado di supportare lo sviluppo linguistico e non solo dei bambini.

26 I servizi educativi per l’infanzia: il quadro di riferimento europeo, 2015, Convegno nazionale infanzia, 10 aprile 2015: <https://www.flcgil.it/files/pdf/20150609/convegno-nazionale-infanzia-roma-10-aprile-2015-slide-arianna-lazzari.pdf>, 1 febbraio 2023.

CAPITOLO 2

I MODI DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

2.1. La relazione educativa come ricettività

La relazione è cosa essenziale per la vita umana, poiché non si è in grado di soddisfare in autonomia tutte le condizioni necessarie alla vita.

Noi siamo il frutto delle relazioni sociali, dei gesti di cura ricevuti, dei gesti di cura mancati e diventiamo quello che siamo in relazione a quello di cui abbiamo cura.

Heidegger distingueva due modi di avere cura: la cura intesa come "occuparsi e preoccuparsi di" e la cura come "premura e devozione". L'occuparsi e il preoccuparsi della nostra vita consistono nel prendersi cura del nostro corpo, delle relazioni, del mondo sociale; è questa una cura necessaria e vitale per l'essere umano, poiché significa cura per l'autoconservazione. Afferma Massaro

In altre parole, l'uomo si apre al mondo assumendo su esso la prospettiva dell'ambiente in cui gli è capitato di nascere ed è per questo che considera gli enti nel loro valore di utilizzabili per scopi pratici prefissati e predeterminati. È questo il modo in cui al bambino vengono insegnanti i nomi degli oggetti e il loro uso, porgendogli le cose e mostrandogli come utilizzarle in relazione alle altre[...]. Il mondo, allora, gli appare come un insieme di significati già costituiti, di segni e di strumenti disponibili per i suoi progetti pratici, un mondo di cui il bambino ha una visione d'insieme che gli viene perlopiù trasmessa da altri¹

¹ Massaro D., *La filosofia contemporanea*, Milano, Pearson Italia, 2015, pp.470-471.

Esiste però anche la cura intesa come premura e devozione che nasce dallo stare in ascolto del proprio desiderio di "essere" pienamente e consapevolmente ciò che si può essere, dando il proprio contributo originale nel mondo. Circa il pensiero di Heidegger, aggiunge Massaro

Heidegger sottolinea il fatto che l'uomo si trova già da sempre gettato presso le cose e presso gli altri come un essere concreto, un soggetto [...] emotivamente qualificato, che esplica le proprie possibilità subordinando le cose ai suoi bisogni e ai suoi scopi pratici. In quest'ottica l'esistenza umana si caratterizza essenzialmente come un "prendersi cura" delle cose e degli altri, dove l'espressione "cura" indica non solo l'intenzionalità del soggetto, ma anche la sua temporalità [...], il suo coincidere con un progetto in cui le cose assumono significato²

Questo secondo modo di cura, è ciò che sta alla base di una visione pedagogico-educativo. I concetti di premura e devozione testimoniano attenzione alla vita, ai suoi tempi, alle relazioni con gli altri. Pertanto, una giusta cura è quella che risponde ai bisogni più profondi dell'individuo, è quella che sa nutrire, conservare e proteggere; è cura di sé, degli altri, del mondo in cui viviamo.

L'educatore è chiamato, quindi, ad essere ricettivo, ossia a cogliere, a fare spazio all'altro. Per essere ricettivi occorre innanzitutto saper essere presenti per l'altro, fargli posto, mostrare attenzione sensibile al suo esserci. Chi sa essere ricettivo è in grado di sottrarsi, se ne vede il caso, alla relazione di cura, per lasciare piena autonomia all'altro.

La ricettività è dunque capacità di attenzione, attenzione concentrata sull'altro per fargli capire che ha un posto nel nostro pensiero e affinché l'attenzione si traduca in cura, è necessario dedicare tempo alla comprensione del suo modo di essere, delle sue

² Ibid.

necessità, dei suoi desideri. Conoscere l'altro come capacità di individuare le sue potenzialità, ma anche le sue fragilità, al fine di averne profondamente cura. Questo significa avere un alto livello di conoscenza dell'altro, nella consapevolezza che l'essere non è mai completamente conoscibile e che una delle grandi capacità dell'individuo è quella di rivedersi e rimodularsi continuamente. In Mariani si legge

La sapienza della cura richiede però una certa qualità dell'attenzione: non un'attenzione intellettualistica, ma un'attenzione sensibile, quella che si presenta come uno sforzo vigile sull'altro così che niente del suo vissuto vada perduto [...]. Una buona azione di cura deve fondarsi su un'adeguata valutazione della situazione e questa è possibile solo se si perviene a quella giusta visione della realtà nel suo concreto e differenziato divenire che si nutre di attenzione al particolare³

Per questo, l'attenzione dovrà essere particolarmente "sensibile" e questa concentrazione sull'esterno è possibile solo se si è in grado di mettere da parte il proprio sé, perché l'attenzione autentica richiede la capacità di allontanare le proprie aspettative e i propri desideri, con la continua consapevolezza che il fatto di non poter conoscere completamente l'altro, obbliga all'umiltà, che costringe, a sua volta, a rivedere e rimodulare ogni nostra azione di cura.

Non meno essenziale dell'attenzione, è la capacità di ascolto. Dedicare tempo all'ascolto è essenziale alla pratica di cura; solo ascoltando si possono comprendere i processi attuati dall'altro per situarsi nel mondo. Sentirsi ascoltato è necessità di chiunque e saper ascoltare l'altro significa metterlo al centro, per comprendere ciò di cui necessita. In Ungaro si legge che

3 Mariani A., *La relazione educativa*, Torino, Carocci, 2021, pp.32-33.

Ci sono molti modi per ascoltare [...] un bambino e promuoverne lo sviluppo affettivo e cognitivo [...]. Innanzitutto è fondamentale credere nel suo diritto e nella sua capacità di esprimersi, assumendo un atteggiamento di accoglienza empatica delle sue espressioni e manifestazioni, che vuol mettere da parte le proprie idee per far emergere il pensiero e le emozioni infantili, rispecchiando verbalmente e non verbalmente quanto comunica. C'è alla base una centratura sul bambino che [...] vuol dire ascolto, accoglienza, valorizzazione e accettazione del suo mondo, ma anche lettura e rispecchiamento di ciò che sta cercando di comunicare, inducendo l'educatore a manifestare comprensione e vicinanza emotiva⁴

Attenzione e ascolto inducono l'agire della cura a soffermarsi sull'unicità e peculiarità dell'individuo.

2.2. La relazione educativa come responsività

Essere responsivi significa rispondere in modo adeguato e pronto alle richieste dell'altro e pertanto agire per mettere in atto tutte le condizioni necessarie al suo benessere. La responsività implica una presenza attiva e vigile con la capacità di dislocare dalla propria realtà a quella dell'altro, riconoscendone desideri e attitudini. In Mariani "la responsività implica sollecitudine, ossia prontezza nel rispondere al bisogno dell'altro".⁵ Essa è saper vedere l'altro e cercare il suo esistere, attraverso l'assunzione di responsabilità intesa come presenza intensa ma non intrusiva. Mariani precisa che

Quando parla della cura, Heidegger precisa che non è un volere, perché il volere implica un voluto in cui l'esserci dell'altro si trova predeterminato; né a suo parere si può parlare di desiderio, perché il desiderio è un mero vagheggiamento di possibilità. Heidegger preferisce avvicinare la cura al *diligo*⁶, all'amore, che però va inteso

4 Ungaro M. A. [et al.], *Id.E.A., Idea di Educazione e Autovalutazione*, Padova, Cleup, 2020, p.129.

5 Mariani A., *La relazione educativa*, Torino, Carocci, 2021, p.34.

6 Sinonimo di "aver caro, amare apprezzare".

nel senso dell'*agapé*⁷, ossia dell'attenzione incondizionata al bene dell'altro. Essere responsivi è saper vedere il necessario per il ben - esistere dell'altro e con sollecitudine agire di conseguenza.⁸

Significa farsi attento al percorso di crescita dell'altro, cercando di proteggerlo e di sostenerlo, ma avendo a cuore il suo modo di essere e di pensare. Per Mariani

Il modo di lasciar essere è essenziale in ambito educativo, dove l'aver cura richiede di sostenere il desiderio dell'altro a esistere pienamente, e il coltivare nell'altro il desiderio di esistere si attualizza nella forma di una presenza che testimonia quotidianamente la responsabilità dell'azione di cura senza per questo imporre all'altro il proprio desiderio, il proprio modo di dare senso alla vita.⁹

Si instaurerà così una relazione autentica che renderà il bambino indipendente e libero in cui nessuno potrà sostituirsi a lui o intromettersi al suo posto. Responsività significa inoltre lasciare tempo, è attesa, è concedere spazi, affinché l'altro possa sperimentare in autonomia. Saper stare ai tempi dell'altro è condizione necessaria affinché l'altro trovi il suo ritmo e il suo spazio per essere sé stesso. Ancora si legge in Mariani

Il contrario del saper attendere è il pretendere, in cui c'è una richiesta di esserci secondo le attese di chi ha responsabilità della relazione [...]. È implicita, quindi, una sottrazione di libertà, poiché restringe in anticipo il campo delle possibilità dell'altro.¹⁰

Saper attendere non in modo indifferente, ma come presenza discreta, con la capacità di relazionarsi all'altro partecipando al suo divenire. Attraverso la presenza discreta, l'educatore non introdurrà il proprio sé nello spazio del bambino, invadendo il suo spazio vitale,

7 Inteso come tipo ideale di amore "puro".

8 Mariani A., *La relazione educativa*, Torino, Carocci, 2021, p.34.

9 Ivi, p.35.

10 Ibid.

ma saprà aiutarlo ad individuare il suo desiderio sapendosi, al contempo, farsi da parte. Conclude Mariani

L'aver cura risulta essere quindi un modo complesso di stare nella relazione, che ha in sé l'aspetto del paradosso per la sua richiesta di attivare una logica di combinazione degli opposti [...]. Si può definire l'aver cura come un essere massimamente presenti nell'assenza di sé.¹¹

2.3. La relazione come impegno cognitivo

La pratica di cura è un'azione complessa poiché richiede un pensare continuo. Ma il pensare della relazione non è un pensare sistematico, al contrario è un pensare sensibile, attento all'esserci dell'altro situato, perché si tiene concentrato sulla situazione vissuta in quel preciso momento, con particolare attenzione ai vissuti emotivi del bambino. Sostiene Mariani che

Poiché ogni persona è unica, e unica e singolare è la sua esperienza, non è disponibile alcuna regola predefinita che consenta una soluzione automatica dei problemi che si presentano nelle pratiche di cura [...]. Non c'è un sapere certo, tanto meno c'è una scienza dell'agire educativo, poiché sulle cose essenziali della vita non c'è nulla di certo.¹²

L' impegno cognitivo dell'educatore deve permettergli di sintonizzarsi con l'unicità e la singolarità dell'altro; deve consentire un'intelligenza dell'agire che si esprime nella valutazione contestuale della situazione.

Esso richiede un elevato tasso di riflessione, affinché i casi che ci troviamo ad affrontare, pur essendo analoghi tra loro, siano sempre

¹¹ Ivi, p.36.

¹² Ivi, p.37.

unici e singolari, perché sempre unici e particolari sono gli individui. Per questo è anche indispensabile interrogare continuamente l'esperienza che si sta vivendo, attraverso un atteggiamento pensoso, che considera ogni situazione non come un caso da generalizzare, bensì da analizzare nella sua unicità. E proprio l'atteggiamento pensoso richiama alla memoria l'immagine di straordinaria modernità di cura e amore già offerta da Pestalozzi (1746-1827)¹³. Quest'ultimo, rivalutando il ruolo educativo della madre, pone l'accento sulla funzione dell'amore nello sviluppo del bambino e su quelle cure amorevoli che attivano relazioni gratificanti affinché i bambini sviluppino autostima, fiducia e sicurezza.

Ecco che allora subentra il concetto di onestà educativa, intesa come quell'agire che si fa muovere dall'intenzione di favorire nell'altro il suo benessere, lasciando che l'altro sia autenticamente sé stesso. Sarà inoltre necessaria una capacità decisionale, affinché le relazioni possano essere autenticamente situazioni di benessere, l'attenzione dovrà essere posta sulla realtà attraverso una domanda fondante: "Che cosa fa bene, non esclusivamente a me o a te, ma a noi insieme?".

2.4. La relazione come presenzialità affettiva

Diventa essenziale ora chiedersi quale sia la condizione affettiva che caratterizza una relazione adeguatamente buona. Sicuramente uno degli aspetti da coltivare è la capacità di nutrire fiducia nell'altro; la fiducia rende capaci di saper attendere, di dare tempo. Fiducia come sinonimo di fidarsi, perché chi si sente investito di fiducia può

¹³ Nato in Svizzera, è stato un pedagogista e filosofo, noto principalmente come riformatore del sistema scolastico. Fondò diversi istituti educativi nelle regioni svizzere e scrisse libri in cui illustrava i suoi principi sull'educazione.

sentirsi ampiamente incoraggiato a dare il meglio di sé, proprio perché si allentano le strutture difensive. Ma l'aver fiducia evita anche che si creino situazioni di dipendenza in chi ha cura.

Connesso alla fiducia vi è il saper accettare, perché sentirsi accettati dà sicurezza e la sicurezza è un bisogno fondamentale di qualsiasi individuo. Accettare equivale a cercare la cosa migliore, consapevoli, però, delle risorse ma anche dei limiti. Ma, sostiene ancora Mariani,

se questa è la condizione per stringere legami generativi d'essere, allo stesso tempo questo allentamento dei confini rende più vulnerabili, ne consegue che chi ha cura si trova a dover gestire una grande responsabilità proprio in quanto investito di fiducia. L'aver fiducia [...] evita che si creino situazioni di "morbida dipendenza" in chi ha cura.¹⁴

Inoltre, non meno importante è la speranza, ossia quel sentimento che fa trovare all'educatore delle soluzioni inedite e improvvise dinanzi alle eventuali problematiche dell'esperienza educativa. Infatti, qualsiasi processo educativo mette di fronte a situazioni difficili e talvolta l'analisi della situazione può indurre ad alimentare un senso di scoraggiamento e disperazione. Cosa certa, afferma Disanto, rimane però che

nel confrontarsi con la sofferenza in modo costruttivo, lasciando spazio a riflessioni, incertezze, ostacoli e bisogno di mutamento interno, l'educatore favorisce una trasformazione vantaggiosa nella relazione [...]. Si diventa capaci di comprendere pensieri, emozioni ed atteggiamenti dell'altro, di porsi al suo posto, vivendo un'esperienza determinante per la strutturazione e l'arricchimento dell'Io¹⁵.

Chi è capace di una buona relazione educativa riesce a trovare le risorse per vivere con serenità tale esperienza. La serenità non è

14 Ivi, pp.38-39.

15 Disanto A. M., *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Roma, Edizioni Borla, 2002, p.10.

leggerezza e superficialità ma, entrando nello scambio relazionale, aiuta anche chi riceve educazione ad affrontare serenamente la situazione. Pertanto, la serenità è forza d'animo che contribuisce a coltivare la capacità di vedere in ogni situazione una nuova possibilità di azione.

Ne consegue l'attenzione che l'educatore deve porre alla tenerezza, non intesa come semplice sentimentalismo, ma come sentimento essenziale alla costruzione di spazi relazionali capaci di cogliere l'altro nella sua alterità, facilitandone l'incontro. Talvolta, infatti, come sostiene Barnao,

uno dei primi obiettivi da raggiungere è quello di fare una sorta di pulizia del contesto, per eliminare il più possibile i pregiudizi [...]. È [...] rispetto profondo e disponibilità nei confronti dei sentimenti dell'altro [...]. È la condizione necessaria dell'approccio centrato sulla persona [...] in favore di una relazione davvero significativa.¹⁶

Ultima, ma non di minore importanza l'empatia, ossia la capacità dell'educatore di sentire la realtà dell'altro; quando si è capaci di empatia l'esperienza dell'altro diventa elemento della nostra esperienza. Ma nella relazione empatica l'apertura all'altro non è fusione affettiva, bensì ascolto partecipe che rispetta l'altrui alterità e singolarità. Empatizzare è la capacità di cogliere l'esperienza vissuta estranea, è sentirsi insieme, è un sentire pensoso, poiché può avere effetti trasformativi su chi la attua. In Galanti si legge che

L'empatia si può definire come la capacità di comprendere il modo di essere nel mondo di un altro dal di dentro, riuscendo a immedesimarsi nella sua condizione e a penetrare la sua dimensione di interiorità. L'empatia si differenzia dalla simpatia, dalla pietà e dalla commozione perché più complessa di ciascuno di questi sentimenti. Sentimenti che essa comunque racchiude in sé, poiché presuppone la capacità di commuoversi per un altro [...], così come

16 Barnao C. e Fortin D., *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*, Trento, Edizione Centro Studi Erickson, 2017, p.188.

presuppone la disponibilità generosa nel comprenderne i comportamenti [...]. Perché sia possibile un coinvolgimento realmente empatico è però necessario che ci si senta disponibili all'introspezione autocritica, a mettersi in gioco, allo scoprirsi, al far riaffiorare [...] esperienze [...] del passato.¹⁷

Per penetrare nel mondo di un altro è, infatti, indispensabile fare un'analogia con il proprio, cercando nella memoria un ricordo in grado di farci rivivere una condizione simile. Si regredisce dal proprio Io per vivere attimi di fusione con l'altro, attraverso una comunicazione non verbale, ma corporea. L'empatia è coinvolgimento emotivo rivolto alla comprensione dei sentimenti. Ancora in Galanti

La disponibilità empatica presuppone la volontà [...], di abdicare rispetto alla tentazione di leggere il mondo con modalità egocentriche, per sapersi mettere in situazione di ascolto. Significa accettare di porsi in una condizione di nudità emotiva, abbandonando le difese spesso intessute [...] di razionalizzazioni, di pregiudizi, di forme ormai ritualizzate di leggere il mondo.¹⁸

2.5. La relazione come competenza tecnica

Ai modi di essere per sviluppare competenze relazionali nell'educatore, si deve aggiungere la "competenza tecnica", poiché essa diventa condizione fondante ed essenziale nel processo di cura e relazione. All'educatore è necessaria un'adeguata padronanza delle pratiche didattiche che consentono un apprendimento significativo, con la consapevolezza che è attraverso la parola, il discorso che si attua un percorso di cura e relazione. Ancora una volta, richiamando la prospettiva di Heidegger in Massaro, si afferma che

17 Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori Editore, 2001, pp. 118-119.

18 Ivi, p.125.

l'apertura originale dell'essere avviene nel linguaggio: è linguistica la nostra esperienza del mondo, la pre-comprensione che caratterizza la nostra relazione con le cose e l'orizzonte entro cui ci appaiono [...] perché è solo nel linguaggio che gli enti appaiono dotati di senso e di valore; è attraverso la parola, ad esempio, che ci viene offerta la spiegazione del significato delle cose e che queste vengono poste in relazione le une con le altre in una totalità di segni [...]. È in questo senso che il linguaggio è "la casa dell'essere": esso è il luogo dell'accadere dell'essere, inteso come l'avvento dell'apertura storica in cui l'esserci è gettato.¹⁹

Emerge chiaro come all'educatore sia richiesto di padroneggiare una professionalità solida, per quanto concerne gli aspetti teorici e metodologici e, al contempo, flessibile nelle strategie e nella pratica quotidiana. Sono a lui richieste delle competenze non unicamente imputabili a quelle relazionali, comunicative, osservative, progettuali o gestionali. Esse, si legge in Agostinetto,

non sono riconducibili ad una mera pluralità di saperi [...]; piuttosto, il costrutto di competenza esprime un "insieme integrato" di elementi [...], che deve parimenti tradursi in capacità realizzativa all'interno di contesti organizzati [...], legate all'unitarietà della persona in grado di esprimerle e al compito professionale che questa è chiamata a realizzare, come [...] competenza ad agire in modo giustificato ed efficace.²⁰

In altre parole, non è più sufficiente, per un'adeguata formazione tecnica, la capacità riflessiva e pratica dell'educatore, poiché, ribadisce ancora Agostinetto "occorre [...] ancorare la propria riflessività [...] su strumenti che in ambito educativo devono essere essenzialmente d'ordine logico e fondativo"²¹. L'educatore dovrà quindi far riferimento ad un modello di teoria pedagogica affinché la sua azione educativa abbia un carattere d'intenzionalità qualificata e di rigore metodologico. Conseguentemente il progetto pedagogico,

19 Massaro D., *La filosofia contemporanea*, Milano, Pearson Italia, 2015, p.486.

20 Agostinetto L., *Educare, Epistemologia pedagogica logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia Editore, 2013, p.68.

21 Ivi, p.72.

così come il progetto educativo saranno sostenuti da un processo ideativo conforme al contesto analizzato.

La competenza tecnica permetterà dunque una flessibilità professionale, ossia la capacità di gestire le nuove situazioni nelle quali l'educatore si potrebbe trovare ad agire, risultandone efficace ed efficiente nei traguardi raggiunti.

2.6. Relazionarsi con sé stessi per relazionarsi con gli altri

Senza alcun dubbio, l'educazione si realizza anche attraverso cose, oggetti, contesti fisici e dispositivi didattici di varie tipologie, ma è indispensabile ricordare che il primo strumento dell'azione di educazione e relazione siamo noi stessi. Conseguentemente, quando l'educatore si trova in una relazione con l'educando, deve essere pienamente consapevole e responsabile, perfezionando la sua azione in modo tale che l'altro, venendone in contatto, trovi in questa relazione un nutrimento positivo ed efficace. Afferma Kanizsa che

Gli educatori hanno bisogno di lavorare su di sé, sia a livello della loro formazione iniziale [...], sia sul piano della formazione permanente, dato che la consuetudine quotidiana con l'umano produce un coinvolgimento emotivo [...] che può essere valorizzato come occasione di apprendimento.²²

Far riferimento ad un modello di teoria pedagogica, perciò, significa essere capaci di attenzione su di sé, ossia di una attenzione interiore che permetta di concentrarsi su ciò che sta accadendo, monitorando i pensieri e con la capacità di dare un senso alle azioni affettive che andranno manifestandosi. Significa anche concedersi tempo dall'affanno della circospezione quotidiana, liberandosi dal

²² Kanizsa S. [et al.], *Pedagogia generale*, Milano, Pearson Italia, 2017, p.161.

vincolo del fare e dedicandosi ad una riflessione produttiva che pertanto non è inattività, ma azione della mente che, dinanzi all'eccessiva produttività, con il rischio che risulti sterile. E ancora, per andare all'essenza delle cose, è necessario eliminare ciò che non è indispensabile, togliendo incrostazioni concettuali e rigidità metodologica che annebbiano lo sguardo, impedendo di vedere il vero delle cose. Conseguentemente, per l'educatore alleggerire la mente è una pratica che sottintende non solo togliere i contenuti non essenziali, ma anche prendere le distanze dal pensare comune, da discorsi appartenenti ad un sapere non vivo, attivando al contempo la riflessione su di sé alla ricerca di un benessere interiore che consenta una riflessione non solo su ciò che circonda ma anche su ciò che accade in sé stessi. Sostiene Kanizsa che

Le competenze emotive [...] possono essere acquisite o, talvolta, smarrite; possono essere coltivate e sviluppate oppure, tristemente, trascurate e atrofizzate. Nella misura in cui le riteniamo strategiche per il lavoro educativo, dovremmo crearle e custodirle [...], in modo da incentivare la conoscenza di sé e la riflessività.²³

A esercitare un'azione significativa sulla capacità relazionale sembrano essere tutti gli atti affettivi, come le tonalità emotive e i sentimenti che orientano i nostri gesti e le nostre capacità comunicative che agiscono come il motore delle azioni.

Concludendo, si può affermare che la ricerca del vero, il pensare positivo e la trasparenza intellettuale ed emotiva siano tre competenze dell'educatore che si appresta nell'azione della cura e della relazione che esse risultino condizione necessaria affinché la pratica educativa sia finalizzata a promuovere il fiorire dell'individuo.

²³ Ivi, p.162.

CAPITOLO 3

LA PAROLA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

3.1. Il dialogo e la sua attuale centralità

Risulta chiaro che educare è un'azione che ha insito in sé delle procedure, dei saperi da sviluppare e si attua soprattutto attraverso una mediazione linguistica.

Nelle società tradizionali la famiglia aveva un ruolo fondamentale, anche se spesso la relazione risultava di tipo autoritario; con l'avvio della società moderna nasce un nuovo sentimento dell'infanzia che si contraddistingue per una nuova attenzione nei confronti del bambino. Tra Ottocento e Novecento le scienze umane, in crescita vertiginosa, hanno contribuito a realizzare una vera conoscenza dell'infanzia fino a giungere ai tempi moderni in cui la relazione educativa è andata sempre più a configurarsi come qualcosa di dialettico e talvolta estremamente problematico. Conosciamo dunque oggi le dinamiche di tale relazione, ma è necessario imparare a gestirla tra autorità e comprensione, libertà e responsabilità, consapevoli della necessità di passare dalla teoria alla pratica.

Se dunque oggi si è immersi nella cultura del dialogo, è importante capire che esso deve essere inteso come confronto tra idee, soggetti, credenze e richiede il superamento di conflittualità per generare un autentico incontro, inteso come riconoscimento dell'altro. Afferma Mantovani che

Il discorso non come produzione linguistica strutturata da sistemi di regole[...], ma come pratica quotidiana delle persone [...]. Per il fatto

di essere una pratica, il parlare non può essere considerato un'attività esclusivamente o fondamentalmente legata al parlante. Esso è sempre anche un'attività di più persone coinvolte in un'interazione [...]. Il discorso non è un fatto individuale, ma il risultato di un'interazione sociale.¹

Si rende pertanto necessaria una formazione al dialogo che renda partecipe tutte le istituzioni educative in modo consapevole e forte.

3.2. Il dialogo e le teorie di riferimento

Nel corso del Novecento numerosi sono stati gli studi che hanno approfondito lo sviluppo del linguaggio infantile e il ruolo della conversazione tra caregiver e bambini in età prescolare. Appare importante soffermarci, dunque, sulle principali posizioni teoriche che definiscono il perimetro generale delle ricerche condotte sul tema del linguaggio e sulle modalità attraverso cui, in contesti relazionali, si struttura.

Nella prospettiva di Vygotskij² viene prestata particolare attenzione alla connessione che intercorre tra sviluppo del linguaggio e interazioni sociali del bambino. Per Vygotskij, infatti, il linguaggio interiore si sviluppa a partire da quello sociale e i bambini sperimentano inizialmente il linguaggio su di un piano intersoggettivo, in contatto con quello degli adulti e successivamente lo utilizzano per richiamare l'attenzione dell'altro, adulto e pari. Inoltre egli pone l'attenzione al rapporto tra pensiero e parola, intesa come strumento attraverso il quale il pensiero si concretizza, all'interno però di una

1 Mantovani G., *Analisi del discorso e contesto sociale*, Milano, Il Mulino, 2018, pp.22-24.

2 Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934), psicologo e pedagogista sovietico, padre della corrente psicologica la "scuola storico-culturale".

determinata cornice sociale e culturale. Lo stesso Vygotskij, in *Pensiero e linguaggio*, sostiene che

I rapporti tra la parola e il pensiero [...] non sono la premessa, ma sono il prodotto dell'evoluzione dell'uomo[...]. La relazione del pensiero con la parola è un processo; questa relazione è un movimento del pensiero alla parola e viceversa dalla parola al pensiero. Il pensiero [...] non si esprime nella parola, ma si realizza nella parola. Si potrebbe perciò parlare di un divenire del pensiero nella parola.³

La parola dunque, quale espressione della storicità e della culturalità umana: il bambino costruisce il proprio linguaggio stando in relazione con i suoi caregiver. Pertanto, grazie al sostegno e ad un atteggiamento empatico dell'adulto, oltre alla sfera affettiva-emotiva, anche l'acquisizione delle competenze linguistiche del bambino sono favorite da una buona relazione.

In modo analogo a Vygotskij, anche Bruner⁴ assegna un ruolo fondamentale alla relazione con gli adulti di riferimento in quanto promotori dello sviluppo umano. Anche in questo caso, linguaggio e cultura sono correlati e il bambino sviluppa le proprie competenze solo grazie all'interazione con gli altri. Egli afferma che

L'interpretazione e l'interazione con gli altri iniziano il momento in cui il bambino piccolo entra nella scena umana. In questo stadio d'interpretazione e di interazione ha luogo l'acquisizione del linguaggio [...] essa avviene in ambienti controllati. Il bambino e chi si occupa di lui combinano [...] elementi diversi [...] per ricavare significati, assegnare interpretazioni e inferire intenzioni [...]. La combinazione di tutti gli elementi linguistici e non [...] presenti nelle situazioni controllate indica la via per l'efficacia comunicativa.⁵

3 Vygotskij S. L., cit. in Caselli P., *La parola nella relazione educativa*, Firenze, edizioni junior, 2021, pp.56-57.

4 Jerome Bruner (1915-2016) psicologo statunitense che ha dato notevoli contributi allo sviluppo della psicologia cognitiva, della psicologia culturale e della psicologia dell'educazione.

5 Bruner J. S., cit. in Caselli P., *La parola nella relazione educativa*, Firenze, edizioni junior, 2021, p. 59.

Ne consegue che l'adulto assume nei confronti del bambino il ruolo di supporto, di tutor; esso è il soggetto esperto che accompagna il bambino nello svolgimento di un compito, nel conseguimento di un obiettivo, nell'acquisizione di competenze, ponendo al centro del suo agire educativo il dialogo costruttivo e potenziante. L'educatore assume un ruolo chiave, assicurando al bambino il raggiungimento dei propri obiettivi attraverso una relazione supportante. L'interazione educatore/educando permette al bambino di fare il proprio ingresso nel mondo del linguaggio. Citando nuovamente Bruner:

l'ingresso nel mondo del linguaggio è l'ingresso nel mondo del discorso che richiede ad entrambi i partecipanti del dialogo di interpretare la comunicazione e la sua intenzione. Imparare una lingua, quindi, consiste non solo nell'imparare la grammatica di una particolare lingua, ma anche nel [...] realizzare le proprie intenzioni con l'uso appropriato di tale grammatica [...]. Ciò richiede un ruolo di gran lunga più attivo[...] dell'adulto nell'aiutare il bambino ad imparare il linguaggio [...]. Ciò richiede all'adulto di essere partner[...] interessato ad interagire con il bambino [...] in corretta sintonia [...]. Lo sviluppo del linguaggio comporta due persone che trattino tra loro[...] in maniera efficace.⁶

In anni precedenti, sempre in ambito statunitense, già nella riflessione di Dewey⁷ circa il linguaggio, è assegnata centralità alla relazione con l'altro. Il linguaggio è inteso come comunicazione, ossia lo strumento fondante attraverso cui i soggetti condividono significati e li co-costruiscono, li sviluppano. Il linguaggio è così strumento e prodotto sociale e mezzo di trasmissione di una data cultura. In questa prospettiva, il linguaggio è visto come un prodotto delle relazioni umane, della comunicazione, della relazione tra soggetti.

6 Ivi, p.60.

7 John Dewey (1859-1952), filosofo e pedagogista statunitense; ha esercitato una profonda influenza sulla cultura, sul costume politico e sui sistemi educativi del proprio paese.

Ancora una volta, la dimensione relazionale e comunicativa giocano un ruolo chiave nella costruzione del pensiero umano.

Fra gli studiosi della Scuola di Palo Alto⁸, vale la pena sottolineare il pensiero di Bateson⁹ che mette in relazione il contesto di apprendimento con la formazione del carattere e con lo sviluppo del linguaggio. In tal modo diviene rischioso sottovalutare il ruolo del contesto, così come la sopravvalutazione delle determinanti biologiche. Per Bateson tutto rimane pur sempre relativo e il suo sviluppo dipende dalla cornice contestuale con cui ha attinenza. Pertanto, in relazione all'educazione dell'infanzia è necessario tener conto del contesto e dell'apprendimento senza però dimenticare il valore dell'esperienza, che valorizza la soggettività del bambino. Il contesto, di cui si parla, è da intendere come quella rete di relazioni che s'influenzano l'un l'altra e che, a loro volta, condizionano le esperienze dell'individuo. Analizzando più da vicino le conseguenze di tutto ciò circa il rapporto tra contesto e linguaggio, si rende necessario evidenziare, ancora una volta, la centralità delle dinamiche relazionali, in modo particolare i messaggi non verbali, la metacomunicazione; per Bateson e per la Scuola di Palo Alto in generale, la pienezza del linguaggio non è circoscritta a regole sintattico-grammaticali o lessicali, ma si sviluppa e trova piena realizzazione nel contenuto di relazione.

Le riflessioni di Bateson sono state, tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta, riprese e maggiormente sviluppate da Goffman¹⁰ che, partendo da studi psicologici, ha osservato come il concetto di comunicazione sia facilmente associabile all'idea di

8 Corrente psicologica statunitense che trae il suo nome dall'omonima località californiana dove sorge un centro di ricerca e terapia psicologica ispirato dalla Terapia della Gestalt.

9 Gregory Bateson (1904-1980), antropologo, sociologo e psicologo britannico che ha introdotto, tra gli altri, il concetto di ecologia della mente.

10 Erving Goffman (1922-1982), sociologo canadese.

relazione poiché è all'interno della conversazione che si modellano e si modificano strutture verbali tramite delle interazioni sociali. Tali modelli comunicativi vengono appresi durante la primissima infanzia, a partire dalla relazione con la madre e vengono via via modificati adattandoli al contesto durante l'intero arco della vita.

Infine risulta degna di nota la riflessione di Wittgenstein¹¹ per cui il linguaggio è strettamente correlato al mondo, poiché gli dà forma e ne è plasmato a sua volta. Secondo Wittgenstein l'essere umano nomina le cose, ma non è un semplice etichettare, bensì il suo parlare è composta da elementi linguistici ed extralinguistici, da attività ludiche che danno vita a ciò che egli definisce "giochi linguistici"; indicare, ripetere, raccontare, sussurrare, riferire...sono tutti giochi linguistici che assumono un senso a seconda del contesto in cui vengono espressi. Egli afferma che:

nell'insegnamento del linguaggio si troverà questo processo: l'allievo nomina gli oggetti. Cioè pronuncia la parola quando l'insegnante gli mostra quel pezzo [...]. Si tratta di quei giuochi mediante i quali i bambini apprendono la loro lingua materna. Li chiamerò giuochi linguistici.¹²

Appare chiaro come la posizione di Wittgenstein si avvicini molto alle considerazioni di Vygotskij, poiché entrambi sottolineano lo stretto legame tra complessità del linguaggio umano, contesto e dinamiche socio-relazionali; in quest'ottica il linguaggio è qualcosa di molto più complesso e denso di significato di un insieme convenzionale e regolato da simboli. Ne consegue che il contesto sociale rivesta particolare importanza in tutte le situazioni, ma in particolare in quelle riguardanti la prima infanzia, quando risultano

11 Ludwig Wittgenstein (1889-1951), logico e filosofo austriaco che ha dato contributi importanti alla filosofia del linguaggio.

12 Wittgenstein L., cit. in Caselli P., *La parola nella relazione educativa*, Firenze, edizioni junior, 2021, p. 69.

ancora deboli le modalità della comunicazione verbale. Ancora una volta si pone in evidenza l'importanza delle pratiche pedagogiche messe in atto nei servizi educativi per l'infanzia, quali luoghi fondanti per la promozione dello sviluppo, linguistico e non solo, del bambino.

3.3. Il linguaggio secondo le neuroscienze cognitive

Il legame tra lo sviluppo del linguaggio e l'acquisizione delle competenze linguistiche è stato affrontato anche dalle neuroscienze cognitive. I primi studi risalgono tra la fine degli anni Settanta e gli Ottanta del secolo scorso presso l'Università di Harvard e il Massachusetts Institute of Technology¹³ che consentirono la visualizzazione del funzionamento della corteccia e dei nuclei cerebrali. Tali studi permisero di comprendere il funzionamento della mente sotto il profilo cognitivo, emotivo e affettivo e di capire come non esista separazione tra emozioni e ragione. Per Antonio Damaso

Per lunghi secoli la sfera emotiva è stata tenuta separata da quella cognitiva, subordinata a quest'ultima e concepita come un fattore perturbante l'equilibrio della ragione [...]. In altre parole, la vita emotiva è stata percepita come qualcosa di potenzialmente negativo da controllare o reprimere. Le conseguenze della separazione di mente e affetti e del loro intenderli in modo gerarchico sono stati rilevanti sul piano della relazione formativa, sia in famiglia sia nelle istituzioni educative, e i loro effetti sono tuttora visibili [...]. La mancata valorizzazione del ruolo delle emozioni nella vita dell'individuo fin dalla nascita è certamente una delle componenti principali di quella che è stata definita la "pedagogia nera" [...], messa in atto in molti Paesi del mondo, e che in Occidente ha operato fino alle soglie del Sessantotto, ma le cui tracce sono ancora riscontrabili nella nostra società.¹⁴

13 L'Istituto di tecnologia del Massachusetts (MIT) è una delle più importanti università di ricerca del mondo, con sede a Cambridge (Stati Uniti d'America), aperto a Boston nel 1861 dal geologo William Barton Rogers, che ne fu il primo rettore.

14 Silva C., cit. in Caselli P., *La parola nella relazione educativa*, Firenze, edizioni junior, 2021, p. 71.

Le neuroscienze cognitive dimostrano che la mente si forma a partire dal corpo, in particolar modo dal cervello; l'apprendimento è conseguentemente correlato con la dimensione emotiva e affettiva propria dell'individuo. Così parla Daniela Lucangeli

Non c'è atto della vita psichica che non sia contemporaneamente cognitivo ed emotivo. Il nostro sistema cognitivo elabora costantemente le informazioni che riceviamo dall'esterno, le confronta, le giudica, le conserva o le lascia andare: il sistema emotivo attiva una serie di modificazioni fisiche contemporanee all'atto del pensare. Lo stimolo emotigeno viene elaborato [...] dall'amigdala [...], responsabile delle diverse modificazioni somatiche e [...] contemporaneamente inviato alle cortecce associative, dove viene elaborato [...] attraverso una valutazione cognitiva. A questo punto [...] viene prodotta una risposta considerata adeguata alla situazione.¹⁵

L'intreccio neurofisiologico tra componenti cognitive ed emotivo-affettive è centrale anche per quanto riguarda l'apprendimento linguistico. Il linguaggio umano, verbale e paraverbale è profondamente connotato, infatti, da aspetti affettivi di cui è fondamentale tener conto soprattutto nella relazione adulto-bambino.

Particolarmente importanti risultano i cosiddetti "neuroni specchio", scoperta effettuata da Gallese, Rizzolatti e Sinigaglia tra la fine degli anni Novanta e i primi Duemila, per cui nel cervello umano esiste una modalità diretta d'accesso al significato dei comportamenti altrui; ne consegue che la soggettività deriva dall'intersoggettività: l'individuo è il risultato "dell'essere con". Cappuccio spiega che

Si chiamano "neuroni specchio", nello specifico, particolari cellule cerebrali la cui attivazione è legata a compiti visuo-motori e/o audio-motori [...]. Vittorio Gallese ha sviluppato il ruolo intersoggettivo dei neuroni specchio con la sua teoria della simulazione incarnata. Essa, come altre teorie simulazioniste, si prefigge di affrontare il problema

15 Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori Education, 2019, p.221.

della comprensione delle intenzioni degli altri attraverso una strategia alternativa [...]. La simulazione non definisce e non raffigura nella nostra mente ciò che sta avvenendo nella mente dell'altro, ma consente di rapportarsi efficacemente al vissuto da lui esperito in prima persona [...]. Le funzioni specchio fornirebbero la base neurocognitiva privilegiata per apprendere come questo processo di risonanza interindividuale, di condivisione diretta del vissuto, possa avere luogo [...]. Le funzioni specchio rendono conto per la prima volta di un parallelismo palese e lineare tra i processi corticali di più soggetti diversi [...]. Secondo Gallese, essi suggeriscono dunque la partecipazione condivisa di un'unica e medesima configurazione dell'esperienza.¹⁶

La scoperta di questi neuroni specchio ci permette di capire pienamente come lo sviluppo cognitivo e linguistico siano strettamente correlati al tipo di relazione che il bambino sperimenta; la centralità del ruolo delle interazioni con l'altro è fondante sia nell'apprendimento linguistico, sia nella costruzione della propria individualità. Riportando le parole dello stesso Gallese, si comprende che

Così come diveniamo soggetti individuali nel corso di un processo di co-costruzione e identificazione [...], similmente gli aspetti astratti del linguaggio [...] non sono predicati di oggetti pre-individuati, ma concorrono a determinarli [...]. Il linguaggio è antropogenetico in quanto definisce una dimensione comune [...] grazie alla quale l'individuo è identificato da una serie di predicati.¹⁷

In definitiva appare evidente come tali aspetti debbano essere tenuti in conto anche in ambito didattico-educativo; la valorizzazione della dimensione affettiva all'interno di ogni contesto relazionale rappresenta uno strumento fondamentale non solo nello sviluppo delle competenze cognitive, ma anche in quelle sociali e nella promozione del benessere dei bambini.

16 Cappuccio M., *Empatia e neuroni specchio. Dalle neuroscienze cognitive alla Quinta Meditazione Cartesiana*, "La neurofenomenologia. Esperienza, percezione, cognizione", 37, 2008, p.44.

17 Gallese V., cit. in Caselli P., *La parola nella relazione educativa*, Firenze, edizioni junior, 2021, pp. 75-76.

3.4. Gli studi sullo sviluppo linguistico in Italia negli anni Settanta e Ottanta

In Italia si è iniziato a studiare la comunicazione tra bambini e tra bambini e genitori dalla fine degli anni Settanta. Si tratta di contributi di carattere fondamentalmente teorico nei quali si riflette sulle relazioni intersoggettive all'interno dei contesti educativi e conseguentemente sullo sviluppo della comunicazione.

Gli studi di Mariagrazia Contini¹⁸, tra il 1980 e il 1984, pongono in evidenza l'aspetto sociale del linguaggio, sottolineando la necessità di fondare l'indagine sugli aspetti intersoggettivi; infatti la relazione con l'altro è centrale per lo sviluppo del linguaggio e della competenza linguistica. Per la Contini la dimensione del noi deve assumere in ambito educativo rilevanza maggiore rispetto all'io.

Negli stessi anni studi condotti da Lucia Lumbelli¹⁹ seppure relativi ad una fascia d'età superiore ai 0-3 posero l'accento sulle modalità e sulle strategie comunicative adottate. Nell'articolo scritto da Cardarello, si può leggere:

La domanda pedagogica da cui la Lumbelli muove [...] è quali siano i modi della comunicazione educativa che aiutano a ridurre la distanza tra allievo e insegnante, che aiutano l'insegnante a svolgere quel ruolo di educatore che si costruisce attraverso il genuino ascolto "dell'altro", la coltivazione di un atteggiamento di empatia, e la sua capacità di incoraggiare in ogni modo la partecipazione al processo stesso di crescita e di apprendimento. Trova [...] nella strategia del "rispecchiamento verbale" come atteggiamento e postura, ma anche come tecnica comunicativa, criteri e spunti che svilupperà nel corso di prolungate ricerche empiriche [...]. Il bersaglio è il potenziamento della comunicazione.²⁰

18 Professore di Pedagogia generale e sociale, Filosofia dell'educazione e Pedagogia dell'infanzia e delle famiglie presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna.

19 Trieste (1937-2019), pedagogista tra le figure più prestigiose della ricerca italiana nel campo dell'educazione.

20 Cardarello R. [et al.], *Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli*, "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 24, 2020. p.10.

L'obiettivo è quello di far riflettere sull'importanza della parola di educatori e insegnanti al fine di rendere la comunicazione verbale efficace, chiara e significativa, in particolar modo nelle manifestazioni non verbali di disagio e aggressività.

Nei primi anni Ottanta si inizia inoltre a focalizzare l'attenzione sulla conversazione tra caregiver e bambini, ampliando progressivamente il concetto di caregiver e includendo oltre ai genitori tutti gli adulti di riferimento del bambino. Particolarmente importante a tale proposito risultano le ricerche effettuate all'inizio degli anni Ottanta da Susanna Mantovani²¹ e Tullia Musatti²² nelle quali è evidenziato il ruolo centrale degli adulti nello sviluppo degli aspetti relazionali e linguistici del bambino. Nelle ricerche condotte in nidi della periferie di Bologna e di Pistoia e nell'analisi dell'interazione verbale tra un'educatrice e un bambino durante il racconto di una storia emergono dati interessanti: l'adulto non assume un ruolo prioritario nella gestione della comunicazione, ma dà il proprio contributo; l'adulto è per i bambini l'interlocutore privilegiato; il ruolo chiave del caregiver nella promozione dello sviluppo del bambino in grado di calibrare il proprio agire in base al livello di competenza linguistica del bambino e consentendogli dunque di strutturare i propri sapere e le proprie rappresentazioni del mondo. Mantovani definisce così il nido:

i servizi per l'infanzia [...] luoghi di promozione di consapevolezza educativa e di fiducia [...], per creare un contesto positivo per lo sviluppo dei bambini e delle bambine, per la loro maturazione personale e il loro apprendimento emotivo, cognitivo e sociale.²³

21 Professore ordinario dal 2001 di Pedagogia Generale e Sociale all'Università degli Studi di Milano Bicocca dove insegna Pedagogia e Culture dell'Educazione e Pedagogia e organizzazione scolastica.

22 Dirigente di ricerca fino al 2012, è Associata con incarico di collaborazione presso il gruppo di ricerca Sviluppo Umano e Società e svolge ricerche sui processi sociali e di conoscenza nei primi anni di vita.

23 Mantovani S., *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2006, pp.2-3.

Tra la fine degli anni Settanta e la prima metà degli Ottanta, Luigia Camaioni²⁴, concentrandosi su tutti quei fattori che consentono al bambino di imparare a parlare, ha cercato di individuarne gli input che consentono il passaggio dal gesto comunicativo alla parola vera e propria, evidenziando la centralità del contesto educativo poiché i gesti deittici sono comprensibili da parte del caregiver solo all'interno di una struttura interazionale in cui il linguaggio è socialmente co-costruito e appreso.

Negli stessi anni, una ricerca promossa dall'Istituto di Psicologia e dal CNR²⁵ di Roma, volta a rilevare le differenze linguistiche-emotive dei bambini in fascia d'età zero-tre, ha sottolineato come i bambini educati esclusivamente all'interno di un contesto familiare mostrino di produrre più frequentemente espressioni di desiderio e di possesso; al contrario nei bambini che frequentano il nido, attraverso la precoce socializzazione, è favorita la capacità di decentrarsi da sé, di raccontare esperienze, di fare inferenze e predizioni.

Nell'indagine IDELA¹⁷ di Save the Children Italia,¹⁸ pubblicata nel 2019, si è posto in evidenza come la partecipazione ad un'educazione fondata sulla qualità della cura rivolta alla prima infanzia abbia esiti positivi nello sviluppo, non solo linguistico, del bambino. Nel rapporto è possibile leggere che:

come ci dicono le neuroscienze, le basi neurobiologiche delle competenze sia cognitive che non cognitive risentono in modo particolarmente forte delle opportunità offerte dall'ambiente in cui il bambino cresce in questo per primo periodo della vita. Tra queste opportunità assumono un peso particolare sia la qualità delle

24 (1947-2004), docente di Psicologia dello sviluppo del linguaggio e della comunicazione presso "La Sapienza" di Roma, autrice della Teoria delle mente, ossia la capacità tipicamente umana di spiegare e prevedere il comportamento proprio e altrui mediante l'attribuzione di stati mentali.

25 Consiglio Nazionale delle Ricerche.

17 Development and Early Learning Assessment.

18 Organizzazione non governativa (Ong), sorta alla fine del 1988 e riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri, che svolge attività e progetti rivolti sia ai bambini dei paesi in via di sviluppo che ai bambini che vivono sul territorio nazionale.

relazioni e interazioni tra bambini e i loro genitori e caregiver, sia la frequenza di strutture educative di qualità. Quest'ultima si conferma anche dal nostro studio come un fattore protettivo significativo nei confronti della povertà educativa. I bambini che hanno partecipato alla ricerca appartenenti a famiglie con bassi livelli educativi [...], ma che hanno frequentato un nido d'infanzia per almeno un anno, hanno maggiori probabilità di rispondere in modo soddisfacente alle domande [...] in tutti gli ambiti dello sviluppo [...], sia rispetto ai coetanei che hanno frequentato solo un servizio integrativo, sia a quelli che sono andati anticipatamente alla scuola dell'infanzia o non hanno frequentato alcun servizio [...]. I bambini le cui famiglie si trovano in condizioni socio-economiche sfavorevoli, che hanno frequentato un nido d'infanzia per un periodo compreso tra 24 e 36 mesi, sono anche in grado di colmare il gap con gli altri bambini [...] e in alcuni casi, negli ambiti fisico-motorio e socio-emozionale, superarli.¹⁹

Appare ormai certo come, anche nel contesto di studio e ricerca italiano, negli ultimi anni Ottanta l'attenzione si sia gradualmente spostata verso "la parola condivisa" tra adulto e bambino, in ambiente familiare ma anche nelle istituzioni educative prescolari. In questi anni emerge chiara l'esigenza nei servizi per l'infanzia di migliorare la qualità dell'interazione linguistica con i bambini attraverso nuove conoscenze che sviluppino sempre maggiori competenze. Si delinea l'importanza del caregiver nel dare al bambino che sta imparando a parlare gli input necessari e nel sapere che lo stesso bambino, seppure ancora molto piccolo, possiede già gli strumenti per porsi precocemente come partner attivo nell'interazione linguistica. Ciò conferma ancora una volta la centralità del ruolo dell'adulto, soprattutto nella fascia d'età zero-tre, nella promozione dello sviluppo del linguaggio infantile e della conseguente incidenza della sfera affettiva sulla competenza comunicativa.

19 Save the Children, *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, 2019: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf>, 6 febbraio 2023.

3.5. La ricerca in Italia dagli anni Novanta ad oggi

Dagli anni Novanta ad oggi si è assistito ad un progressivo interesse nei confronti dello sviluppo della comunicazione nella relazione adulto-bambino. A tal riguardo, risultano particolarmente interessanti alcuni studi recenti.

Le ricerche avviate nei primi anni duemila da d'Odorico²⁰ pongono l'accento sull'importanza di studiare le modalità dello sviluppo delle competenze linguistiche del bambino già nella fase preverbale e di come tal sviluppo sia in stretta relazione con la tipologia di attaccamento materno; esiste, infatti, uno stretto legame tra le richieste del bambino, già nel primo anno di vita, e la vasta gamma comunicativa messa in atto dall'adulto. Risulta quindi fondamentale non solo sull'uso del baby talk²¹, caratterizzato da semplicità e brevità degli enunciati, ma soprattutto l'intenzione conversazionale del caregiver in un'ottica di apprendimento/insegnamento. Pertanto, strategie comunicative come ripetizione, espansione, riformulazione e feedback del parlato sono fondanti di una consapevole interazione linguistica tra adulto e bambino e favoriscono la comparsa e lo sviluppo di adeguate strutture sintattiche. Ciò che inoltre viene confermato, è la necessità che i bambini interagiscano con molteplici figure educative, inclusi gli educatori del nido, poiché esporre i bambini, fin dai primi anni di vita, al contatto con la diversità e, conseguentemente, con modelli e stili interattivi e linguistico-relazionali diversi, non potrà che essere un'occasione di crescita. Infatti, lo sviluppo del bambino è flessibile e

20 D'Odorico L., ricercatrice circa i processi di acquisizione e di sviluppo del linguaggio, sostenendo la dipendenza tra linguaggio e cognizione e considerando lo sviluppo linguistico un fenomeno interindividuale.

21 Varietà linguistica usata dagli adulti nel rivolgersi ai bambini piccoli; è caratterizzato essenzialmente da due componenti di base: la semplicità e la componente affettiva.

adattivo fin dalla nascita e attraverso le diverse e varie agenzie educative, egli potrà apprendere con più facilità regole di interazione diverse. Ancora una volta, dunque, va sottolineata la figura del caregiver poiché è grazie alla relazione con l'adulto che, non solo la competenza linguistica viene stimolata, ma più in generale la competenza cognitiva stessa.

Nei medesimi anni, uno studio di Levorato Maria Chiara²² sostiene l'importanza di analizzare lo sviluppo del linguaggio tenendo conto del contesto in cui è messo in atto, dell'età, del livello cognitivo, delle capacità comunicative del bambino, anche di quelle che precedono la comparsa del linguaggio verbale. Si tratta quindi di analizzare anche la protocomunicazione come tappa fondamentale dello sviluppo comunicativo e frutto di fattori biologici predeterminati e di contesto. È noto che le prime forme di protoconversazioni con il caregiver avvengono all'incirca tra i cinque e i sei mesi di vita e consistono fondamentalmente in interazioni faccia a faccia. Queste interazioni facciali rappresentano quasi una danza comunicativa poiché fondate su scambi di turno tra reazioni e risposte dell'adulto e del bambino; da queste significative protoconversazioni si evolveranno successivamente le competenze linguistiche vere e proprie. In un recente articolo pubblicato nel 2020, la stessa Levorato afferma che:

un armonioso sviluppo della capacità di comunicare con l'uso del linguaggio costituisce un fondamentale traguardo nello sviluppo del bambino, anche per il suo legame con altre dimensioni, come quella neurobiologica, relazionale-affettiva e cognitiva. Tuttavia, circa il 5-7% della popolazione in età prescolare ha difficoltà nell'acquisizione del linguaggio.²³

22 Docente di Psicologia dello sviluppo nella Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova, si occupa da anni dei processi di comprensione del linguaggio nei bambini e negli adulti.

23 Levorato M. C., *La Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio*, "Questioni e idee in psicologia", 79, 2020, p.1.

Pertanto, lo studio di Levorato pone in evidenza come sia fondamentale che gli adulti, compresi gli educatori del nido, sappiano tessere preziose relazioni che permettano al bambino di generare e acquisire una buona competenza comunicativa.

Alla fine degli anni Novanta, Alessandra Fasulo²⁴ pubblica uno studio in cui viene ancora una volta sottolineato come la conversazione si radica e si concretizza nell'azione sociale, nella relazione, nella dimensione interpersonale. Ciò appare in armonia con i già citati pensieri di Vygotskij, Bruner e Dewey circa la costruzione sociale del linguaggio poiché, come afferma la stessa Fasulo

gli studi [...] sull'analisi dell'interazione sono caratterizzati [...] da un radicale ripensamento del rapporto tra i partecipanti e il contesto in cui essi svolgono le loro attività. Tale rapporto è pensato in termini complessi e dinamici sottolineando la riflessività esistente tra attività in corso e contesto, tale per cui essi si determinano e rinnovano continuamente a vicenda.²⁵

Fin dai primi mesi di vita, infatti, all'interno delle relazioni tra bambino e adulto si origina e si sviluppano competenze linguistiche-conversazionali che sono strettamente legate ai processi cognitivi del bambino. Sostiene ancora Fasulo:

I processi cognitivi emergono nel discorso e, più generalmente, nell'interazione tra i soggetti e [...] sono indagati alla luce dell'attività in cui compaiono, cioè quali strumenti di cui i partecipanti si avvalgono per lo svolgimento delle attività sociali in cui sono coinvolti.²⁶

Fasulo sottolinea inoltre di lasciare al bambino il tempo di rispondere alle sollecitazioni verbali offerte, in modo da consentire

24 Ricercatore in Psicologia presso l'Università di Portsmouth in Inghilterra. Insegna Psicologia sociale, Psicolinguistica, Analisi conversazionale e Psicologia culturale.

25 Fasulo A. [et al.], *Lo studio dell'interazione sociale. Contributi dall'analisi della conversazione*, "Rivista di psicolinguistica applicata", 4, 2004, p.18.

26 Ivi, p.27.

una gestione del turno da parte di entrambi; la gestione corretta della turnistica conversazionale costituisce un requisito di base per partecipare pienamente al discorso con l'altro e costruire la propria identità sociale.

Infine, degne di nota appaiono le strategie per favorire l'apprendimento del linguaggio, come: la ripetizione di parole, le filastrocche, le cantilene... e tutto ciò che potendo stimolare la memoria, contribuirà ad una narrazione co-costruita con l'adulto.

Tra le ricerche più vicine nel tempo, val la pena ricordare quelle condotte da Clotilde Pontecorvo²⁷ in cui sono indagati, ancora una volta, i processi linguistici e il ruolo dell'adulto. Pontecorvo, in particolar modo, riferendosi alle interazioni linguistiche tra educatori e bambini all'interno dei servizi per l'infanzia conferma che:

la parola in dialogo è il veicolo di [...] traghettamenti. La parola, la frase, il turno linguistico, le sovrapposizioni tra parlanti oppure l'evitamento, dunque la cessione del turno, le preferenze, l'ascolto, la fine del turno, attraverso il silenzio, o la selezione di un nuovo parlante sono alcuni degli aspetti linguistico-comportamentali la cui analisi dimostra la competenza che gli adulti trasmettono ai bambini nell'interazione conversazionale. La conversazione [...] risulta essere un veicolo potente e, in tal senso, unico, non solo della socializzazione, ma anche della formazione che condurrà i membri a diventare parte attiva della comunità dei parlanti, così determinandosi e specificandosi gli uni rispetto agli altri in una concessione di reciprocità e solidarietà congiunta.²⁸

Negli stessi anni, in ambito pedagogico, Vanna Boffo²⁹, nell'approfondire la tematica delle conversazioni, richiama ad aver cura delle parole, accogliendo quelle dell'altro , poiché l'io esiste solo

27 (1936-2022) Professore Emerito presso l'Università Sapienza di Roma in Psicologia dell'Educazione, Psicologia dell'alfabetizzazione e Psicologia dell'interazione discorsiva.

28 Pontecorvo C. [et al.], *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, "Rivista Italiana di educazione Familiare", 2, 2008, pp.126-127.

29 Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue e Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Studi di Firenze.

in relazione con l'altro e sulla dimensione emotivo-affettiva. Circa gli educatori, Boffo sostiene che:

La formazione degli educatori deve aver origine e cominciare da un'attenzione alla costruzione di pratiche riflessive che sono pratiche di cura di sé, dell'altro e del mondo. Alcune tecniche, l'ascolto, l'empatia, il dialogo [...] rimangono tecniche [...] se non si pongono a quella quota di riflessività che solamente la cura [...] sa attivare [...]. La formazione degli educatori deve essere orientata alla conoscenza delle molteplici dimensioni della cura [...], deve essere agita secondo una passione intensa per l'arte dell'ascoltare e del dialogare. Deve essere densamente empatica [...]. Fra le tecniche cognitive della cura, sicuramente, troviamo l'esercizio [...] del dialogo, la conversazione e la comunicazione.³⁰

Pertanto, Boffo sottolinea la stretta correlazione tra linguaggio infantile, relazione educativa-comunicativa tra adulto e bambino e dimensione affettiva ed emotiva di tutti i soggetti coinvolti, poiché ognuno di loro influenza e condiziona l'altro.

Nell'analizzare il rapporto tra sviluppo del linguaggio e ruolo dei servizi per l'infanzia, ritenuti oramai senza più alcun dubbio contesti educativi e non di semplice cure, vale la pena, pertanto, ribadire l'esistenza di una correlazione tra qualità delle cure al nido e sviluppo cognitivo e linguistico.

Inoltre, circa lo stile comunicativo delle educatrici al nido, risulta basilare, non tanto le parole utilizzate, bensì la riflessione sulle modalità comunicative, con l'obiettivo di predisporre materiale utile per le attività all'interno dei servizi prescolari affinché si possa riflettere su di una parola che è pronunciata, ma anche "ascoltata".

³⁰ Boffo V., *La cura pedagogica*, Bologna, CLUEP, 2006, p.8.

3.6. "Parola condivisa" nella ricerca-azione

Sono dei primi anni Duemila, alcuni percorsi di ricerca-azione-formazione degni di nota.

Il percorso "La Parola al Centro"³¹ guidato da Clara Silva³² con la collaborazione del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze in cui sono state analizzate le conversazioni tra bambini e tra bambini e adulti durante l'intera giornata trascorsa all'interno del servizio. Con questa ricerca si è mirato a promuovere la riflessione degli educatori sul linguaggio rivolto ai bambini, al fine di migliorare e di rendere maggiormente consapevole l'uso delle parole nella prassi educativa. In altre parole, si è trattato d'indagare il linguaggio verbale delle educatrici e di riflettere sul ruolo dell'adulto nel sostenere il conseguimento delle competenze relazionali, linguistiche, ma anche emotivo-affettive nei bambini, accrescendo nelle educatrici la consapevolezza del valore pedagogico, comunicativo, cognitivo, relazionale e affettivo delle parole scambiate nei servizi. Si sono infine delineate buone pratiche conversazionali ponendo attenzione ai vissuti dei bambini nel loro progressivo e complesso sviluppo.

Afferma la stessa Silva che:

la relazione si alimenta dalla reciprocità, principio che rimanda a uno scambio produttivo di significato per i soggetti o gruppi che entrano in contatto. È la reciprocità a spingere il soggetto ad aprirsi all'altro e a tener conto della sua individualità [...]. L'ascolto attivo è un'altra cifra della relazione e fa sì che l'altro coinvolto nella relazione non venga ricondotto a un'immagine o a un modello precostituiti e stereotipati. La relazione chiama in causa la dimensione dell'impegno che le dà valore connotandola come esperienza consapevole, che

31 Progetto realizzato nel 2015 in Toscana e rivolto a insegnanti ed educatori della scuola dell'infanzia e del nido, che ha inteso esplorare la questione dell'interazione linguistica tra bambini e adulti al fine di generare una riflessione sul valore educativo della parola.

32 Professore di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Firenze.

mette in gioco i soggetti coinvolti, le loro convinzioni e i loro stessi valori, ma nello stesso tempo anche come fattore di trasformazione e di cambiamento. L'impegno rimanda a un progetto di autorealizzazione che non può prescindere dalla dimensione relazionale e sociale umana.³³

Condotta tra il 2013 e il 2015, con il titolo di "Dire è fare" la ricerca di Chiara Bove³⁴ si è avvalsa di videoregistrazioni per filmare momenti di vita nei servizi coinvolti e ritenuti adatti a indagare le interazioni linguistiche tra bambini e educatori al fine di promuovere l'autoriflessività del team educativo. Sostiene Bove

rivedersi e usare le immagini per creare "contesti di parola" e di riflessione individuale e collettiva [...] è interessante perché aiuta a ridurre lo iato tra rappresentazioni e pratiche, ristabilendo un equilibrio tra teoria e prassi. La ricerca di tale equilibrio risponde a un'esigenza attuale [...], per lo sviluppo di un'identità capace di in modo competente, integrando conoscenze teoriche e pratiche [...]. Questa urgenza è più sentita nei servizi educativi per i più piccoli, dove la complessità dell'agire educativo è resa evidente dall'intenso lavoro emotivo e fisico che richiede e sollecita la relazione con il bambino.³⁵

È importante ricordare, quindi, come i servizi per l'infanzia rappresentino ambiti privilegiati per la ricerca dell'analisi conversazionale, in quanto permeati di parole e animati da una fitta rete d'interrelazioni. Nel periodico "Dialoghi 0-6" si può leggere quanto riportato dalla coordinatrice pedagogica Brighi

È importante [...] riflettere su come il linguaggio che usiamo con i bambini possa sostenere le loro capacità di organizzare e gestire le proprie esperienze, aiutandoli con le parole a dare una voce ai propri pensieri e alle emozioni. Per fare questo è importante osservare i

33 Silva C., *La relazione educativa e i suoi caratteri*, "Dialoghi 0-6", 3, 2016, pp.10-11.

34 Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l'università Bicocca di Milano.

35 Bove C. [et al.], *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*, "Form@re, Open Journal per la formazione in rete", 2, 2015, p.62.

bambini, avere consapevolezza delle loro emozioni e intenzioni [...] e fornire una "impalcatura linguistica" alle loro azioni.³⁶

Ecco perché diventa importante coltivare nei servizi un uso consapevole delle parole e conseguentemente ciò rende necessaria una profonda riflessione al fine di promuovere negli educatori stessi dei cambiamenti. Essi sono chiamati a non ridurre il proprio linguaggio a mero strumento didattico e informativo, ma ad offrire interazioni linguistiche pedagogicamente pensate, anche sotto il profilo emotivo-affettivo.

36 Brighi A., *Ogni parola è importante. Il linguaggio come sostegno all'autoregolazione nell'infanzia*, "Dialoghi 0-6", 3, 2016, p.7.

Conclusioni

Dalle riflessioni qui affrontate, emerge come il linguaggio e in particolar modo quello rivolto dagli adulti ai bambini all'interno delle relazioni nei servizi educativi per la prima infanzia, presenti dinamiche complesse legate sicuramente ad aspetti biologici e fisiologici, ma sviluppatosi in una cornice relazionale influenzata da fattori psicologici, pedagogici, emotivi e affettivi.

In particolare, nel primo capitolo, la riflessione sulle relazioni e sul loro impatto sullo sviluppo del linguaggio è stata affrontata in ottica storica-pedagogica e normativa. È dunque emerso come nel tempo, in particolar modo tra Otto e Novecento, la concezione dell'infanzia si sia modificata e con essa la relazione adulto-bambino. Dalla seconda metà dell'Ottocento si inizia a pensare ad un'infanzia portatrice di diritti, autonoma rispetto al mondo degli adulti e pertanto degna di un'attenzione nuova e rinnovata. In questo contesto, sorgono in Europa, già dagli anni Quaranta dell'Ottocento, esperienze innovative, basti pensare alle crèches francesi, rivolte ai bambini al di sotto dei tre anni e con il forte coinvolgimento dello Stato e degli enti pubblici. Al contrario in Italia, sebbene i primi servizi per l'infanzia siano sorti nella prima metà del XIX secolo, rimasero per lungo tempo gestiti dalla Chiesa e da benefattori locali con una forte impronta assistenzialistica che sarà ulteriormente rafforzata in tutto il periodo del perdurare del fascismo. Affinché in Italia si possa parlare di educazione e cura della prima infanzia si dovrà aspettare il 1968 con l'istituzione della scuola materna statale e il 1971 con la nascita del nido comunale. Il primo capitolo si conclude con un approfondimento circa il ruolo degli educatori nella promozione delle relazioni adulto-bambino e conseguentemente della

promozione dello sviluppo del linguaggio alla luce degli Ordinamenti ministeriali e dei rapporti dell'Unione europea.

La stretta connessione esistente tra modalità relazionali dell'adulto educante e sviluppo del linguaggio nel bambino, è affrontata nel secondo capitolo. La capacità di prestare attenzione e l'ascolto empatico sono sicuramente due aspetti fondamentali al fine di stabilire una buona relazione. Prestare attenzione dovrebbe divenire, per un buon educatore, un esercizio costante consentendogli di evolvere positivamente la sua relazione con l'altro. Anche l'ascolto gioca un ruolo fondamentale; esso non è da intendersi come ascolto passivo, che lascia l'altro parlare senza interruzione, ma al contrario richiede la necessità di tecniche relazionali che conducano l'educatore ad ascoltare "con il cuore e con la mente", mostrando interesse a ciò che viene detto e rilanciando messaggi verbali e non verbali. Un ascolto in cui l'educatore avanza domande, ripropone i contenuti del discorso ascoltato, dimostrando sincero interesse e generando occasioni di conversazione e comunicazione reciproca. L'educatore deve, al contempo, dimostrare particolare attenzione alla parola, poiché essa nei contesti educativi non è mai neutra; la parola è sempre veicolo di apprendimento e di relazione. Ecco perché nei servizi educativi zero-tre appare fondamentale anche la padronanza di tecniche con le quali creare una relazione educativa che possa orientare verso uno sviluppo armonioso dell'educando.

Infine, nel terzo capitolo si sono voluti illustrare i principali studi condotti sull'interazione linguistica tra caregiver e bambini all'interno dei servizi educativi, con la consapevolezza che all'interno di tali strutture educative le relazioni e le parole hanno un ruolo centrale nello sviluppo armonico del bambino. Oltre ad aver riportato i tratti

salienti degli studi sull'uso del linguaggio condotti dai maggiori esponenti in tale ambito, si è voluto richiamare anche le recenti ricerche delle neuroscienze sullo sviluppo linguistico e cognitivo del bambino. Infine, si è voluto citare, seppur brevemente, alcune esperienze di ricerca-azione che hanno contribuito ad approfondire il legame tra relazioni e sviluppo del linguaggio. Tutto ciò in armonia con i programmi dell'Unione europea che, negli ultimi anni invita i Paesi a sollecitare la nascita di servizi per la prima infanzia di elevata qualità, che siano pedagogicamente orientati, che sappiano proporre esperienze significative in una cornice di relazioni autentiche e in cui la parola assuma un ruolo centrale e fondante.

Bibliografia

Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia Editore, 2013.

Boffo V., *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in Boffo V. (a cura di) *La cura pedagogica*, Bologna, CLUEB, 2006, pp.1-11.

Bove C. [et al.], *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*, "Form@re, Open Journal per la formazione in rete", 2, 2015, pp.62-74.

Brighi A., *Ogni parola è importante. Il linguaggio come sostegno all'autoregolazione nell'infanzia*, "Dialoghi 0-6", 3, 2016, pp.6-9.

Cappuccio M., *Empatia e neuroni specchio. Dalle neuroscienze cognitive alla Quinta Meditazione Cartesiana*, "La neurofenomenologia. Esperienza, percezione, cognizione", 37, 2008, pp.43-65.

Cardarello R. [et al.], *Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli*, "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 24, 2020. pp.1-16.

Caroli D., *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp.199-346.

Caselli P., *La parola nella relazione educativa*, Firenze, edizioni junior, 2021.

Disanto A. M., *Riflessioni introduttive*, in Disanto A. M. (a cura di) *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Roma, Edizioni Borla, 2002, pp.5-27.

Fasulo A. [et al.], *Lo studio dell'interazione sociale. Contributi dall'analisi della conversazione*, "Rivista di psicolinguistica applicata", 4, 2004, pp.17-39.

Fortin D., *Un ruolo professionale per l'educatore autorevole*, in Barnao C. e Fortin D. (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2017, pp.181-202.

Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori Editore, 2001, pp.7-74.

Gecchele M. [et al.], *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Parma, edizioni junior, 2017.

Kanizsa S. [et al.], *Pedagogia generale*, Milano, Pearson Italia, 2017, pp.98-165.

Levorato M. C., *La Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio*, "Questioni e idee in psicologia", 79, 2020.

Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori Education, 2019, pp.3-266.

Mantovani G., *Analisi del discorso e contesto sociale*, Milano, Il Mulino, 2018, pp.21-28.

Mantovani S., *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare",2, 2006, pp.1-9.

Mariani A., *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Torino, Carocci, 2021, pp.13-156.

Massaro D., *La filosofia contemporanea*, Milano, Pearson Italia, 2015, pp.468-495.

Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp.204-232.

Ministero della Pubblica Istruzione (1968), Legge 18 marzo 1968, n.444, "Ordinamento della scuola materna statale", (GU Serie Generale n.103 del 22-04-1968).

Ministero della Pubblica Istruzione (1969),Decreto del Presidente della Repubblica 10 settembre 1969, n.647, "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali", (GU Serie Generale n.249 del 01-10-1969).

Ministero della Pubblica Istruzione, Legge 6 dicembre 1971, n.1044, "Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato", (GU Serie Generale n.316 del 15-12-1971).

Ministero della Pubblica Istruzione (2004), decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59, "Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia, incluse nella Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n.53" (G.U. n.51, 2 marzo 2004, suppl. ord., n.31).

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), decreto 31 luglio 2007, "Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum" (G.U. , serie generale, n.228, 1 ottobre 2007, suppl. ord., n.198).

Ministero della Pubblica Istruzione (2015), decreto 13 luglio 2015, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" (G.U. , serie generale, n.162, 15 luglio 2015).

MIUR (2012), decreto 16 novembre 2012, n.254, "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n.89", (G.U., serie generale, n.30, 5 febbraio 2013).

Pontecorvo C. [et al.], *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, "Rivista Italiana di educazione Familiare", 2, 2008, pp.125-127.

Rubagotti G., *Gli Orientamenti 1991 per la scuola materna*, Milano, Fabbri Editori, 1991.

Save the Children, *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, 2019:

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf>

Silva C., *La relazione educativa e i suoi caratteri*, "Dialoghi 0-6", 3, 2016, pp.10-11.

Ungaro M. A. [et al.], *Id.E.A., Idea di Educazione e Autovalutazione*, Padova, Cleup, 2020, pp.127-140.

Sitografia

www.archiviopubblicaistruzione.it

www.edizionieuropee.it/LAW/HTML/31/zn57_10_005.html

www.flcgil.it/files/pdf/20150609/convegno-nazionale-infanzia-roma-10-aprile-2015-slide-arianna-lazzari.pdf

www.gazzettaufficiale.it

www.google.itwww.miur.gov.it

www.ong.itwww.orizzontescuola.it

www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/Selezione_normativa/L-/L20150713_107.pdf

www.s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf

www.treccani.it

www.unibo.it

www.unifi.it

www.unimib.it

www.unipd.it

www.unirm.it

www.units.it

www.wikipedia.it