

**Le culture delle famiglie<sup>1</sup>.  
Genitorialità e partecipazione nei servizi educativi  
per l'infanzia di Reggio Emilia**

**The cultures of families.  
Parenting and participation in early childhood educational services  
in Reggio Emilia**

Manuela Tassan  
Professoressa associata  
Università di Milano-Bicocca

Daniela Lanzi  
Responsabile di Unità Organizzativa Complessa  
Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia

**Sommario**

A partire da una concreta esperienza collaborativa, l'articolo si propone di discutere il ruolo, nonché le molteplici declinazioni, che può assumere la collaborazione tra saperi pedagogici e antropologici nella promozione di pratiche autoriflessive nel campo dei servizi per l'infanzia nella fascia d'età 0-6. L'attenzione si concentrerà, in particolare, su *La cultura delle famiglie*, un percorso progettuale e formativo, avviato nel 2019 e tuttora in corso, che ha coinvolto un gruppo di insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia. L'iniziativa è nata con lo scopo di interrogarsi sui cambiamenti in atto nelle famiglie contemporanee per comprendere come favorire la partecipazione ai servizi educativi. La crisi pandemica ha però trasformato il progetto anche in una fondamentale occasione di rielaborazione collettiva delle sfide poste da questo particolare momento storico. Il contributo analizzerà la strategia del progetto e le suggestioni teoriche aperte da quest'esperienza, che si è proficuamente intrecciata con la partecipazione di alcune insegnanti a momenti di formazione e ad attività di ricerca in ambito antropologico.

**Parole chiave:** partecipazione, genitorialità, famiglie, servizi educativi per l'infanzia, auto-riflessività.

**Abstract**

Starting from a concrete collaborative experience, the article aims to discuss the role, as well as the multiple declinations, that collaboration between pedagogical and anthropological knowledge can assume in the promotion of self-reflective practices in the field of childhood services for children in the 0-6 age group. The focus will be, in particular, on *The culture of families*, a project and training process, started in 2019 and still ongoing, which has involved a group of teachers of the Municipality of Reggio Emilia's infant-toddler centres and preschools. The initiative was born with the aim of questioning the changes taking place in contemporary families in order to understand how to encourage participation in educational services. The pandemic crisis, however, has transformed the project also into a fundamental opportunity for collective reworking of the challenges posed by this particular historical moment. This contribution will analyse the project's strategy and the theoretical suggestions opened up by this experience, which has been profitably interwoven with the participation of some teachers in training and research activities in the anthropological field.

**Keywords:** participation, parenting, families, childhood educational services, self-reflexivity.

**Introduzione**

A partire dall'analisi di una concreta esperienza sul campo, l'articolo si propone di offrire un contributo alla promozione, nei contesti educativi della prima infanzia, di pratiche auto-riflessive fondate sulla collaborazione tra antropologia culturale e pedagogia. Si intende mostrare come questo tipo di progettualità interdisciplinare possa

non solo offrire strumenti importanti per il lavoro dei/delle insegnanti, ma rappresenti anche l'occasione per aprire proficui spazi di rielaborazione teorica. Il testo esplorerà queste suggestioni attraverso la ricostruzione del percorso che ha portato due progetti di ricerca di diversa origine, natura e finalità – l'uno nato in ambito pedagogico e professionale, l'altro in campo antropologico e accademico – non solo a dialogare tra loro, ma ad avere anche un ruolo mutuamente trasformativo sia sul piano concettuale che operativo.

Nel 2019, l'Istituzione Nidi e Scuole dell'Infanzia del Comune di Reggio Emilia ha avviato un progetto, tuttora in corso, denominato *La cultura delle famiglie* con l'obiettivo di riflettere sulle caratteristiche delle famiglie contemporanee e sui cambiamenti incorsi nel loro modo di relazionarsi ai servizi educativi. Questa iniziativa si inquadra nell'ambito di una pedagogia fortemente centrata sulla partecipazione dei genitori alla vita dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Come sarà poi approfondito nel testo, è stata proprio questa volontà di comprendere meglio gli aspetti socio-culturali implicati nella relazione con le famiglie che frequentano i servizi ad aver posto le premesse per un fertile incontro con una disciplina come l'antropologia, che si fonda sulla problematizzazione tanto della nozione di *cultura* quanto di concetti come quello di *famiglia*.

Questa prossimità tematica ha portato non solo all'organizzazione di momenti di formazione antropologica rivolti alle insegnanti, ma anche al coinvolgimento dell'Istituzione Nidi e Scuole dell'Infanzia del Comune di Reggio Emilia in una ricerca, nata in ambito accademico, che intendeva esplorare l'impatto culturale del Covid 19 sulle pratiche e le ritualità che strutturano la vita dei servizi educativi per l'infanzia. Un aspetto interessante, e inizialmente non previsto, è stato il ruolo assunto dall'incontro etnografico come importante occasione di auto-riflessione per le insegnanti, al punto da spingere l'antropologa, in accordo con le pedagogiste del Comune di Reggio Emilia, a riconcettualizzare il lavoro sul campo nei termini di una *ricerca-formazione*.

Questo processo collaborativo ha portato a riconsiderare retrospettivamente anche alcuni presupposti teorici che guidavano le due diverse progettualità sopra descritte. Da una parte, il confronto con l'antropologia ha spinto a riflettere sull'idea di cultura e di famiglia alla base del progetto *La cultura delle famiglie*. Dall'altra, il lavoro sul campo in dialogo con le insegnanti ha indirizzato l'antropologa verso una valorizzazione del tema della genitorialità e della partecipazione, che inizialmente non rientrava nell'orizzonte semantico della ricerca. Quest'articolo intende dunque restituire la dinamicità di questo percorso, ritenendo che la metodologia di lavoro che ha preso forma sul campo possa offrire importanti spunti di riflessione per l'implementazione di strategie di intervento collaborative, partecipative e interdisciplinari anche in altri contesti educativi.

Il titolo che abbiamo scelto per questo contributo vorrebbe restituire la processualità generativa di questo incontro tra soggetti e tra discipline diverse. Dal prossimo anno scolastico, infatti, il progetto emiliano si intitolerà, *Le culture delle famiglie*, proprio nell'ottica di rendere tangibile l'incorporazione dello sguardo plurale e decentrato offerto dall'antropologia culturale. D'altro canto, il sottotitolo segnala il cambiamento di prospettiva che ha investito anche il lavoro antropologico che, in risposta alle sollecitazioni delle interlocutrici e degli interlocutori coinvolti nella ricerca, si è indirizzato verso una riflessione sistematica su temi come la genitorialità - pensata, come vedremo, in rapporto alle tecnologie contemporanee – e la partecipazione ai servizi educativi.

## 1. Il progetto *La cultura delle famiglie nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia*

Nella progettualità che contraddistingue i 12 nidi e le 21 scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, la partecipazione costituisce il valore di fondo e la strategia di riferimento che qualifica il modo in cui viene concepito il ruolo di bambini, insegnanti e genitori, considerati come protagonisti della pratica educativa. A partire da questa premessa, la condizione indispensabile per qualsiasi processo partecipativo diventa *l'accredito di competenza*<sup>2</sup>, espressione con cui si intende fare riferimento all'imprescindibile valorizzazione della capacità di ogni essere umano di intervenire nei contesti di cui è parte, apportando un contributo originale, così come sottolineato da Loris Malaguzzi, ispiratore del Reggio Emilia Approach<sup>3</sup>:

La competenza come si acquisisce? È per noi un dato e un processo [...] verso la qualificazione della partecipazione. Allora la partecipazione diventa competente, non nel senso di creare una partecipazione talmente competente che non ha più niente altro per conseguire altre competenze, ma una partecipazione competente continuamente in corsa: diciamo una partecipazione “competente e permanente” (Malaguzzi, in stampa).

Da questo punto di vista, sostiene ancora Malaguzzi, «[l]a competenza non è un dato aprioristico ed esclusivo: è invece un processo aperto alimentato e arricchito dai contributi derivanti dalla stessa partecipazione e dalla riflessione comune attorno ai dati valutativi che l'evolversi della esperienza fa emergere» (Malaguzzi, 1984, p. 5). È in questo orizzonte di senso che va contestualizzato un altro aspetto connotativo del Reggio Emilia Approach, ovvero l'idea che i bambini siano dotati sin dalla nascita di *cento linguaggi*<sup>4</sup> che li rendono attivi costruttori di conoscenza (Spaggiari, 2017).

Come evidenziato nella *Carta dei Servizi dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia comunali* di Reggio Emilia, nell'esperienza educativa reggiana «il nido e la scuola sono pensati come un contesto di interazione permanente tra i tre soggetti protagonisti: bambini, educatori, genitori, dove ognuno è portatore di proprie attese e propri diritti [...]» (Scuole e Nidi d'Infanzia, 2014, p. 49). Intesa come «opportunità offerta a tutti i genitori» (*ibid.*), la partecipazione si realizza innanzitutto attraverso il coinvolgimento nella vita della sezione, intesa come luogo in cui «costruire insieme o condividere i significati delle regole di vita a scuola» in modo da permettere «alle persone, adulti e bambini, di sentirsi parte di un gruppo» (*ivi*, p. 50). In ogni nido e scuola dell'infanzia del Comune è inoltre attivo il Consiglio Infanzia Città, «un organo di partecipazione, composto da genitori, insegnanti, pedagogisti e cittadini che vengono eletti democraticamente ogni tre anni e che ogni anno si rinnova accogliendo la disponibilità e l'interesse dei nuovi genitori» (*ibid.*).

I servizi educativi si propongono così come laboratori di democrazia partecipativa (Moss, 2014), luoghi dell'agire comune che prendono vita dalla relazione tra le persone e dalla pratica della convivenza e dove, attraverso una dinamica dialettica, bambini e adulti contribuiscono fattivamente alla costruzione di una cultura dell'educazione che permetta di favorire l'esercizio dei diritti di cittadinanza (Scuole e Nidi d'Infanzia, 2014). In un'epoca storica in cui, almeno apparentemente, la partecipazione sembra essere spesso percepita come una fatica, segnata da una sostanziale sfiducia di fondo nella sua utilità o necessità, le scuole e i nidi di Reggio Emilia preferiscono interpretarla, invece, come una vivace ricerca di nuovi paradigmi che possano renderla operativa nelle pratiche

educative, costruendo alleanze tra teorizzazioni e forme politiche classiche e contemporanee.

È in questo contesto che va collocata la scelta di avviare nel 2019 un progetto, ancora in corso, dal titolo *La cultura delle famiglie*, che si propone di riflettere in modo approfondito sulle caratteristiche e sui cambiamenti delle famiglie contemporanee. Questa iniziativa si iscrive nella radicata consuetudine di elaborare delle riflessioni periodiche sul tema della partecipazione delle famiglie ai servizi educativi. Nel 2020, inoltre, in preparazione del convegno per i cento anni dalla nascita di Loris Malaguzzi (1920-1994), che prevedeva una sessione dedicata alla partecipazione di bambini, famiglie e insegnanti come *diritto alla competenza*, si è ritenuto importante avviare una ricognizione per aggiornare le parole con cui si parla *di* e *con* le famiglie nei servizi per l'infanzia.

Il progetto è stato quindi concepito come uno spazio in cui interrogarsi in maniera più sistematica sull'autorevolezza di un progetto e di un approccio educativo che deve fare necessariamente i conti con le culture di cui le famiglie sono portatrici, intese non tanto come *culture d'altrove*, quanto come complesso patrimonio di valori, credenze e aspettative sui bambini e sulla relazione educativa che entra in gioco in qualsiasi relazione con i servizi. Non bisogna, inoltre, dimenticare che ogni istituzione educativa è essa stessa espressione di una specifica cultura che influenza le pratiche di insegnamento e apprendimento, nonché le modalità stesse di interazione tra insegnanti, bambini e famiglie (Gobbo, 2011; Tassan, 2020).

Paola Cagliari, direttrice dell'Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia sino a luglio 2019, e Daniela Lanzi, pedagoga, hanno dunque immaginato un gruppo di dimensioni medie che potesse lavorare proficuamente su questi temi. Si è optato per un collettivo composto da dodici insegnanti – cinque provenienti dal nido e sette dalla scuola dell'infanzia –, quattro pedagogiste e un'insegnante formatrice, che si ritrovasse con cadenza regolare e ravvicinata nel tempo. Sebbene l'obiettivo fosse incontrarsi una volta al mese, motivazioni contingenti hanno talvolta dilatato o contratto questo intervallo temporale che è oscillato da un minimo di quindici giorni sino a un massimo di due mesi.

I criteri di scelta delle insegnanti sono stati sostanzialmente due. In primo luogo, si è tentato di costituire un gruppo che fosse il più possibile rappresentativo di tutti e trentatré i servizi 0-6 presenti nel Comune di Reggio Emilia in termini di anzianità di lavoro, di equilibrio numerico tra nidi e scuole dell'infanzia, e di territorialità diverse. L'utenza, infatti, varia considerevolmente da una struttura all'altra, tanto in termini di condizioni socio-economiche che di nazionalità, anche se è opportuno evidenziare che la maggior parte dei bambini con uno o entrambi i genitori stranieri è nata in Italia. In secondo luogo, si è scelto di privilegiare il coinvolgimento di insegnanti che non fossero già impegnate su altre progettualità trasversali ai diversi servizi.

Prima della pandemia da Covid-19, gli incontri si sono svolti, a turno, nei servizi di provenienza delle partecipanti, diventando così anche occasioni per visitare periodicamente le diverse strutture. L'emergenza sanitaria ha inevitabilmente stravolto questa consuetudine, ma non ha mai interrotto i lavori del gruppo, che sono proseguiti on line. Nel momento in cui scriviamo (maggio 2022) gli incontri si svolgono sia in presenza che da remoto, secondo le esigenze del momento e in relazione all'andamento della pandemia.

Pensato come gruppo di approfondimento e di *ricerca in contesto* è diventato ben presto un *osservatorio permanente* che ha riflettuto in modo progettuale intorno a tematiche e/o a domande emerse sia dal confronto con i genitori che dalle stesse insegnanti. Come sottolineato da Bonilauri (2014, p. 74), questo genere di ricerca «ha una

natura contingente e convenzionale perché viene evolutivamente costruita in itinere nel contesto in cui ci troviamo ed è l'esito di una convenzione fra i soggetti che partecipano all'esperienza di cui adulti e bambini sono co-autori». Il progetto si proponeva di incrementare la capacità di analisi delle questioni emergenti, ma anche di riflettere sulla qualità delle argomentazioni che si offrono ai genitori tanto negli incontri di sezione quanto nella comunicazione quotidiana, sia in termini di contenuti che di chiarezza espositiva. L'obiettivo ultimo era promuovere una maggiore competenza del gruppo di lavoro nella discussione su temi specifici, proponendo una modalità di confronto che fosse sintetica, diretta, evolutiva, onesta, critica e non stereotipata.

In ogni riunione, le partecipanti si riuniscono possibilmente in cerchio e le quattro pedagogiste che costituiscono il gruppo di progetto propongono uno o più temi di riflessione, spesso riallacciandosi a questioni emerse nel precedente incontro e di cui si è tenuto traccia in un verbale che costituisce il punto di partenza per l'organizzazione della riunione successiva. Nel corso degli incontri si è parlato, ad esempio, delle relazioni tra genitori, della loro idea di bambino, di educazione e di servizio educativo, ma anche del rapporto che le famiglie intrattengono con il territorio, dando ampio spazio alle strategie di co-costruzione dell'argomentazione in quanto nodo fondamentale della collegialità e della partecipazione.

Questa modalità dialogica e interlocutoria comporta la necessità di assumere un atteggiamento aperto e flessibile non solo nei confronti dell'andamento della discussione, ma anche dell'impatto che quest'ultima esercita sulla processualità complessiva del progetto entro cui si iscrive il singolo incontro. Alla base di questo approccio vi è l'idea che, nella formazione, così come nella didattica, sia necessario avere alcuni elementi di partenza passibili però di essere rivisti e trasformati in base ai rilanci e alle interpretazioni che prendono forma in itinere, secondo una strategia epistemologica che mira a modificare i processi di apprendimento e conoscenza mentre stanno avendo luogo.

Ha così preso forma un percorso fortemente interattivo, che ha trasformato ogni incontro in quello che, nel Reggio Emilia Approach, viene definito come un *luogo formativo di interlocutorietà*. Ciò è stato possibile grazie alla scelta metodologica di coinvolgere le insegnanti in un percorso autoriflessivo che partisse dal loro concreto vissuto all'interno dei servizi. In quanto *esperte di esperienza*, hanno offerto un contributo prezioso, incarnato nella teoria e nella prassi, perché vicino alle famiglie che incontrano ogni giorno nel loro lavoro.

Nel corso degli incontri, le insegnanti hanno riferito la sensazione di essere di fronte a famiglie nuove e per certi aspetti più complesse rispetto al passato, poiché portatrici, all'interno della relazione educativa, di una molteplicità di prospettive sulla genitorialità. Talvolta, tali divergenze venivano collegate al diverso retroterra culturale dei migranti che fruivano dei servizi. In molti altri casi, però, sembravano piuttosto emergere dalla frequentazione del web. Negli anni si sono infatti moltiplicati siti, blog e forum su questa tematica. A questo proposito, le insegnanti hanno evidenziato l'urgenza di interrogarsi sul modo in cui i genitori si costruiscono non solo un'idea di educazione, ma anche una certa *immagine di bambino*. È in questo senso che la varietà di riferimenti portati dalle famiglie nella relazione con il servizio interroga il senso e gli obiettivi di un'intera proposta educativa. Il progetto si è quindi posto l'obiettivo di tenere conto di questi cambiamenti per comprendere appieno le aspettative dei genitori nei confronti dei servizi educativi e del ruolo da essi rivestito nella formazione dei propri figli. Il fine ultimo era delineare una *zona prossimale* che fungesse da punto di incontro e confronto tra i nidi e le scuole, e le famiglie. Nella psicologia di Vygotskij (2007, p. 132), la «zona di sviluppo prossimale» del bambino indica uno spazio dinamico posto all'intersezione tra le capacità già assodate e quelle che è potenzialmente in grado di acquisire. Da questo punto di vista

il termine segnala un limite mobile che sancisce la possibilità di un accrescimento delle competenze a partire dalla sollecitazione e valorizzazione di un potenziale preesistente. In tal senso il progetto, da un lato, ha reso evidente la necessità di interrogarsi su quali fossero le *zone prossimali* a partire dalle quali costruire una rinnovata alleanza educativa coi genitori che fosse basata su una maggiore consapevolezza rispetto alla dilatata varietà delle famiglie contemporanee. D'altro canto, come vedremo nei prossimi paragrafi, la focalizzazione sul concetto di *cultura* ha posto le premesse per un interessante spazio di confronto con l'antropologia culturale, disciplina elettivamente votata alla problematizzazione di questa nozione.

## 2. L'incontro con l'antropologia culturale: verso una Ricerca-Formazione

L'impostazione data al progetto *La cultura delle famiglie*, ma più in generale l'attenzione che i servizi per l'infanzia del Comune di Reggio Emilia riservano anche agli aspetti socio-culturali dell'esperienza educativa, delinea una sorta di elettiva *zona prossimale* tra approccio pedagogico e antropologico. L'intersezione tra questi diversi punti di vista disciplinari, con la concreta collaborazione che ne è seguita, ha preso non a caso avvio a seguito di un intervento presentato da chi scrive (Manuela Tassan), a febbraio 2021, nell'ambito di un ciclo di webinar organizzati dal Laboratorio Interdisciplinare Infanzia del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa dell'Università di Milano-Bicocca, dal titolo *Educare i figli del desiderio. Una riflessione antropologica sull'infanzia e le famiglie nell'Italia contemporanea*. Il riconoscimento di uno spazio di confronto su temi di interesse comune è stata quindi la premessa per un successivo coinvolgimento dell'Istituzione Nidi e Scuole dell'Infanzia del Comune di Reggio Emilia nel progetto di ricerca che avevo avviato a Milano nel corso del 2021 sul tema *Bambini e Covid-19. Una riflessione antropologica sulle pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. L'indagine si proponeva di esplorare i significati che insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia attribuivano all'impatto culturale prodotto dal Covid-19 sulle pratiche educative e i modi in cui, dal loro punto di vista, le bambine e i bambini della fascia d'età 0-6 avevano vissuto e percepito una nuova routine scolastica scandita da regole sanitarie che imponevano distanziamento fisico e sociale, nonché frequenti sanificazioni degli spazi. Insegnanti e bambini sono stati divisi in *bolle*, cioè in singoli gruppi di sezione che non dovevano entrare in contatto con altri soggetti. Gli spazi interni ed esterni sono stati ripartiti in modo da garantire l'uso esclusivo da parte di una sola *bolla* oppure sono stati fruiti attraverso turnazione. Le insegnanti hanno sempre indossato la mascherina e ai genitori è stato proibito di entrare nella sezione dei propri figli sia in ingresso che in uscita, con l'esplicita richiesta di ridurre al minimo le interazioni con le insegnanti.

Questo progetto etnografico ha preso concretamente forma nei giorni in cui la maggioranza delle regioni italiane era ancora in zona rossa e il decorso della pandemia appariva imprevedibile. Vista la delicatezza della situazione sanitaria e la particolare vulnerabilità dei servizi educativi per l'infanzia, ho inizialmente optato per una raccolta di interviste semi-strutturate realizzate attraverso l'utilizzo della piattaforma Webex. La metodologia di ricerca si è però col tempo modificata e arricchita non solo in relazione all'evoluzione dei contagi, ma anche in virtù di un rapporto collaborativo che si è fatto progressivamente sempre più intenso. Nel contesto emiliano, ai colloqui individuali sono infatti seguite altre occasioni di confronto, sia a distanza che in presenza, come le riunioni con il coordinamento pedagogico dei servizi, una prima restituzione al gruppo di alcuni dei contenuti emersi, l'organizzazione di due focus group e di una riunione collegiale con tutte le insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, a cui si aggiungeranno altri momenti di incontro già in programma. È stato proprio a partire dai contenuti emersi nei

ventiquattro colloqui realizzati con altrettanti insegnanti e atelieriste/i<sup>5</sup> di Reggio Emilia tra dicembre 2021 e gennaio 2022, che ho avuto modo di cogliere l'importante ruolo attribuito al progetto *La cultura delle famiglie* dalle insegnanti che vi avevano partecipato. Da luogo di confronto su tematiche di grande attualità, durante la pandemia sembrava essere diventato uno spazio di importante ancoraggio nell'instabilità di un tempo segnato da profonda incertezza, anche rispetto all'effettiva possibilità di mantenere una qualche prassi partecipativa con le famiglie. L'improvviso *lockdown*, prima, e la successiva cessazione delle consuete ritualità in presenza che connotavano la vita di nidi e scuole dell'infanzia – dalle riunioni, alle feste, alle parole scambiate quotidianamente in sezione coi genitori – avevano evidentemente modificato i termini stessi di quella relazione con le famiglie che era stata messa al centro del progetto e che andava, quindi, interrogata da nuovi e, sino a quel momento, imprevedibili punti di vista. La crisi pandemica, proprio per il suo accento sul distanziamento fisico e sociale, sembrava infatti mettere duramente alla prova l'idea stessa di partecipazione. Eppure, per certi aspetti, proprio per via degli effetti così pervasivi prodotti dalle restrizioni sanitarie, la sua irrinunciabile importanza si era imposta con rinnovato vigore al centro delle riflessioni dell'intera comunità educativa, come sottolineato dalla pedagoga Daniela Lanzi:

Alla luce delle riflessioni fatte, ci sentiamo di dire che, se la pandemia ha inevitabilmente modificato i luoghi e le modalità della partecipazione, nello stesso tempo non ne ha modificato la sostanza: il valore dell'incontro e della dimensione della comunità di apprendimento è un aspetto fondamentale della nostra identità e della nostra idea di conoscenza che abbiamo cercato in questo due anni sempre di garantire e di presidiare. Mai come in questo tempo abbiamo visto insegnanti che con preoccupazione, ma anche con grande coraggio, hanno provato a *immaginare* come non perdere l'identità del servizio che rappresentavano in una situazione di incertezza, variabilità, paure. Come non farsi sopraffare dalle norme sanitarie? Come dialogare con famiglie che non possono entrare dentro al nido e alla scuola? Quale valore assumono parole come comunicazione e partecipazione? (Lanzi, comunicazione personale, 14 marzo 2022).

Le domande poste da Lanzi restituiscono la complessità di un vissuto che evidentemente eccede l'esperienza del solo progetto *La cultura delle famiglie* per abbracciare questioni di grande rilevanza per tutte/i le/gli insegnanti e le/gli atelieriste/i dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. È in questo contesto che la mia ricerca, attraverso i diversi passaggi sopra descritti, ha finito per rappresentare, a detta di quante avevano scelto di parteciparvi, un'occasione di rielaborazione condivisa dell'esperienza pandemica, con tutte le ricadute che quest'ultima ha prodotto sulle possibilità di partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi. La ricerca antropologica può dunque divenire, già nel momento in cui viene condotta, uno strumento concreto di auto-riflessione per una comunità educante. Le domande che pone e le suggestioni che offre ai propri interlocutori permettono, infatti, di cogliere da una prospettiva decentrata rispetto al consueto approccio pedagogico, alcuni punti di attenzione, talvolta inattesi o non così sistematizzati, com'è avvenuto in questo caso rispetto al faticoso vissuto dovuto alla crisi pandemica. È in questo senso che l'esperienza discussa in questo articolo si è riconfigurata come una Ricerca-Formazione che, in quanto tale, si propone di «affinare le prassi didattiche attraverso una riflessione sistematica sull'agire educativo condotta dall'insegnante in prima persona» (Guerzoni *et al.*, 2018, p. 174),

Nel prossimo paragrafo, vedremo invece come le suggestioni provenienti da questo percorso auto-riflessivo hanno offerto interessanti spunti per reindirizzare il lavoro di

ricerca su tematiche che si sono dimostrate particolarmente rilevanti per le mie interlocutrici, ma non così centrali nel progetto iniziale.

### 3. Etno-teorie parentali e nuove *genitorialità digitali*

In ambito antropologico, il filone di studi dedicati alle cosiddette etno-teorie parentali o genitoriali (*parental ethnotheories*) si propone di indagare i sistemi di credenza culturale dei genitori (*parents' cultural belief systems*) relativi all'infanzia, alla famiglia e al proprio ruolo genitoriale (Harkness e Super, 2006, p. 62). Questa prospettiva teorica, promossa da Susan Harkness e Charles Super (1996), ha preso forma nell'ambito dell'antropologia cognitiva, branca disciplinare molto prossima alla psicologia, che considera la cultura come un insieme di schemi cognitivi che ci permettono di esperire il mondo (Quinn e Holland, 1987; D'Andrade, 1992). Secondo questi autori, le etno-teorie parentali si configurano come specifici modelli culturali o set organizzati di idee che un gruppo sociale condivide rispetto allo status dei bambini e al modo migliore per crescerli (Harkness e Super, 2006). Si tratta di sistemi di credenze spesso impliciti o dati per scontati che talvolta, però, possono tradursi in obiettivi espliciti posti a fondamento del proprio agire educativo. In altre parole, le etno-teorie parentali rispecchiano i modi ritenuti «“giusti” o “naturali”» (*ivi*, p. 62) di pensare e di agire nei confronti dei propri figli, e rivestono perciò un forte ruolo motivazionale per i genitori.

Come sottolinea Michelet (2015, p. 276), nel contesto francese sono solitamente definiti «modelli dell'infanzia» e vengono concettualizzati più come semplificazioni della realtà, inferite dalle pratiche e utili per la comparazione (Turmel, 2012), che come modelli *realmente esistenti nella mente* delle persone. Nonostante questa significativa differenza, le «etno-teorie parentali» e i «modelli di infanzia» condividono il comune assunto secondo cui le idee relative tanto al ruolo che i bambini rivestono nella società, quanto al modo in cui ci si attende che avvenga il loro sviluppo si inseriscono in un sistema piuttosto coerente che in qualche modo indirizza le pratiche dei *caregivers* (Michelet, 2015, p. 276). La coerenza di fondo attribuita a questi modelli, nonché la focalizzazione sulla loro natura eminentemente cognitiva, che sembra trascurare la dimensione incorporata della cultura (Csordas, 1990), sono presupposti teorici non privi di aspetti problematici, il cui approfondimento però esula dagli scopi di questo articolo. Nonostante le criticità, tali approcci offrono indubbiamente una prospettiva interessante attraverso cui guardare all'agire genitoriale, interpretato come espressione di una cultura che merita di essere indagata nella sua specificità.

Uno studio più recente suggerisce l'importanza di superare, nelle riflessioni comparative sull'infanzia e le pratiche educative, la tendenza a opporre in maniera troppo schematica le pratiche educative e le concezioni di infanzia occidentali a quelle del resto del mondo (Harkness, Super *et al.*, 2010). La ricerca in questione ha, infatti, messo a confronto le idee e le pratiche relative allo sviluppo infantile osservate in madri *occidentali* di *classe media* residenti in diversi Paesi classificati come *post-industriali*, concentrandosi, in particolare, sulle differenze osservate tra Stati Uniti, Olanda, Italia, Spagna e Corea del Sud. Lo studio non si proponeva in alcun modo di tracciare dei profili nazionali, né di cogliere le differenze interculturali dovute a una popolazione sempre più multiculturale. Aveva piuttosto lo scopo di «identificare idee genitoriali condivise e la loro relazione con le pratiche genitoriali e i risultati all'interno di gruppi piuttosto omogenei in ogni sito culturale» (*ivi*, p. 69). La ricerca ha mostrato come, al netto di competenze e valori talvolta convergenti, le madri che avevano partecipato all'indagine avevano mostrato di aderire a etno-teorie parentali, mai esplicitate eppure chiaramente riconoscibili, che differivano da un Paese all'altro.



Sebbene gli esiti di questo lavoro siano di notevole interesse, tuttavia sono proprio le domande da cui ha preso forma il progetto *La cultura delle famiglie* a suggerire la necessità di prendere in esame alcuni aspetti apparentemente trascurati dalla classica formulazione delle etno-teorie parentali. In questo approccio, infatti, il ruolo giocato dalle differenze *infraculturali* prodotte da modelli educativi che viaggiano attraverso canali comunicativi globalizzati appare decisamente residuale. La necessità, espressa dalle insegnanti di Reggio Emilia, di comprendere in che modo si documentassero le famiglie per imparare a *fare i genitori* segnala, invece, la percezione di una crescente importanza venuta ad assumere da fonti digitali come siti, blog, forum o social network nella costruzione della propria identità genitoriale. Da questo punto di vista, una simile chiave di lettura sembra riattualizzare quanto intuito già negli anni Novanta dall'antropologo Ulf Hannerz (1998), a partire da una reinterpretazione dell'accezione semiotica di cultura di Clifford Geertz (1998). Egli ha infatti sottolineato che le interconnessioni prodotte dalla globalizzazione hanno favorito la creazione di «culture transnazionali» (Hannerz 1998 p. 322), da intendersi come flussi culturali globali che sfidano qualsiasi forma di radicamento territoriale. Secondo Hannerz (1998, p. 7), «il flusso è dappertutto, perché appena le persone si rendono accessibili ai sensi degli altri, attraverso la compresenza fisica o attraverso i mezzi di comunicazione a distanza, si rendono interpretabili».

Nonostante la profonda lungimiranza di questo autore nel cogliere le traiettorie della contemporaneità, oggi sappiamo che la pervasività del digitale nelle nostre vite, soprattutto dopo l'esperienza pandemica, ha raggiunto livelli sino a poco tempo fa inimmaginabili. Eppure, già nel 2012, Tom Boellstorff, pioniere degli studi etnografici sulla realtà virtuale, sosteneva che «[s]e il digitale non è altro che un sinonimo di Internet-mediated, allora tutta l'antropologia è ora un'antropologia digitale in un modo o nell'altro» (Boellstorff, 2012, p. 39). Da questo assunto faceva discendere la necessità di interrogarsi sulla «relazione tra il virtuale (l'online) e l'effettivo (il fisico o offline)» per comprendere «le articolazioni emergenti di tecnologia e cultura» (*ibid.*), attuando così quella comprensione dialettica del digitale auspicata da Miller e Horst (2012).

Questa postura teorica, applicata alle etno-teorie parentali, offre promettenti piste di ricerca perché invita a esplorare i modi in cui i soggetti costruiscono le proprie idee di genitorialità anche in dialogo con una grande varietà di fonti digitali. Del resto, già lo stesso Miller, insieme a Mirca Madianou, hanno riconosciuto l'importanza che assumono i media contemporanei – definiti *polymedia* per l'intersezione che offrono tra varie modalità comunicative (audio, video, scrittura) – nel ripensare il modo in cui le donne migranti, costrette a occuparsi solo a distanza dei figli rimasti nei Paesi d'origine, concepiscono il proprio ruolo materno (Madianou e Miller, 2012).

Alla luce di queste suggestioni teoriche, rafforzate dal confronto sul campo con l'esperienza del progetto *La cultura delle famiglie*, le etno-teorie parentali, più che configurarsi come modelli coerenti, sembrerebbero essere l'esito di un «*bricolage intellettuale*» (Lévi-Strauss, 2010, p. 30), espressione che Lévi-Strauss aveva, in realtà, coniato per definire il «pensiero mitico» (*ibid.*). Sebbene il paragone sia certamente ardito, tuttavia la figura del *bricoleur* restituisce in maniera pregnante l'immagine di un soggetto dotato di *agency*, capace di assemblare artigianalmente e in maniera creativa stimoli differenti, lasciandosi guidare non tanto da un progetto predefinito, ma dalla «sua strumentalità» (*ibid.*). Nel nostro caso, quest'ultima si presenta nella forma di siti, blog o forum sulla genitorialità che diffondono in maniera pervasiva possibili strategie di cura e di educazione dei figli.

Dalle narrazioni delle insegnanti emerge come il *lockdown* deciso per arginare la pandemia abbia, però, trasformato il digitale anche nello strumento privilegiato in grado di permettere una qualche forma di contatto tra famiglie e servizi, e dunque di

partecipazione. Questo tipo di utilizzo della tecnologia non si è del tutto esaurito nemmeno nella fase successiva, spesso definita come *nuova normalità*. L'ambiguità sottesa al ruolo quasi vitale assunto dal digitale invita a considerare, come suggerisce Turkle (2016), di cosa ci priviamo, anche in termini di comprensione dell'altro, in conversazioni tra soggetti che non sono compresenti fisicamente nello stesso luogo. Secondo l'autrice, perdere «l'abitudine di condurre una conversazione faccia a faccia» comporta «la perdita dell'uso delle arti empatiche: imparare a stabilire un contatto di sguardi, ascoltare e dimostrare sollecitudine verso gli altri» (*ivi*, p. 12). Tuttavia, è forse difficile non concordare con Miller e Horst (2012), quando affermano che il digitale è un dato di fatto con cui, in qualche modo, è necessario fare i conti. Le conseguenze di questa realtà sulla partecipazione alla vita dei servizi educativi per l'infanzia è forse ancora tutta da esplorare.

## Conclusioni

In un recente saggio, la pedagoga Chiara Bove ha sostenuto che «oggi i servizi per l'infanzia hanno un nuovo compito importante: promuovere una cultura pedagogica della negoziazione e del dialogo tra genitori e insegnanti che sia un modello educativo *indiretto* per i bambini» (Bove, 2020, p. 11). Tuttavia, sin dal titolo del suo saggio sottolinea che «capirsi non è *ovvio*», e per questo è necessario che tale cultura si configuri anche come «una cultura raffinata in senso antropologico ed etnografico, rispettosa della pluralità degli stili e delle rappresentazioni culturali [...]» (*ibid.*). Il progetto descritto e analizzato in questo contributo muove proprio dalla consapevolezza che la partecipazione non può che essere l'esito di un paziente lavoro autoriflessivo e collaborativo non solo tra insegnanti e famiglie, ma anche tra gli stessi insegnanti e, non ultimo, tra differenti campi del sapere. Se è vero che le osservazioni di Bove si focalizzano soprattutto sull'importanza del confronto interculturale tra le idee di scuola, infanzia, educazione e sviluppo di genitori migranti e insegnanti (*cf.* Tobin, 2016), tuttavia l'esperienza delle insegnanti di Reggio Emilia invita a estendere questo approccio anche alle differenze *infraculturali* esistenti in contesti apparentemente più omogenei. L'articolo ha, infatti, messo in evidenza l'importanza di interrogare alcuni importanti cambiamenti culturali avvenuti nei modelli di genitorialità contemporanea anche attraverso la frequentazione del mondo digitale, al fine di comprendere meglio le dinamiche relazionali che si generano all'interno di un servizio educativo. È da questo punto di vista che l'antropologia culturale può offrire un contributo non solo per decodificare e rendere intellegibili le *altre culture*, ma anche per proporre uno sguardo critico sulle complesse stratificazioni culturali di ogni possibile *noi* in cui ci identifichiamo.

## Note

<sup>1</sup> L'articolo, nel suo complesso, è il prodotto della riflessione congiunta delle autrici. Manuela Tassan e Daniela Lanzi hanno curato e redatto i paragrafi: Introduzione; Il progetto *La cultura delle famiglie* nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Manuela Tassan ha curato e redatto i seguenti paragrafi: L'incontro con l'antropologia: verso una ricerca-formazione; Etno-teorie parentali e nuove genitorialità digitali; Conclusioni. La traduzione delle citazioni dall'originale inglese è di Manuela Tassan. Si ringrazia Annamaria Mucchi di Reggio Children per la collaborazione alla revisione del testo. Un sentito ringraziamento va anche ai revisori anonimi che, con le loro osservazioni, hanno permesso alle autrici di riflettere criticamente su alcuni passaggi del testo.

<sup>2</sup> Nel corso del paragrafo verranno evidenziati in corsivo parole o espressioni che qualificano il lessico dell'Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia.

<sup>3</sup> Il *Reggio Emilia Approach* è la pedagogia sviluppata da Loris Malaguzzi (1920-1994) insieme ai suoi collaboratori. Si fonda sull'immagine di un bambino con forti potenzialità e soggetto di diritti, che apprende

attraverso *cento linguaggi* e cresce nella relazione con gli altri. Questo progetto educativo, che si rinnova da quasi sessant'anni nelle scuole dell'infanzia e nei nidi comunali di Reggio Emilia, è divenuto un riferimento per molti educatori, pedagogisti e ricercatori in tutto il mondo. Nel *Reggio Emilia Approach* rivestono un ruolo centrale il lavoro collegiale di tutto il personale, la presenza quotidiana di più insegnanti con i bambini, l'atelier e la figura dell'atelierista, la cucina interna, l'ambiente come educatore, la documentazione dei processi di conoscenza, il coordinamento pedagogico e didattico, e la partecipazione delle famiglie (Malaguzzi, 1996).

<sup>4</sup> *I cento linguaggi* sono metafora delle potenzialità straordinarie dei bambini e delle molteplici forme con cui costruiscono la conoscenza. Compito del nido e della scuola dell'infanzia è valorizzare tutti i linguaggi verbali e non verbali con pari dignità.

<sup>5</sup> Dalla fine degli anni Sessanta in ogni scuola dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia è stato inserito lo spazio dell'atelier ed è presente un/una atelierista, insegnante con formazione artistica. In questo modo i linguaggi espressivi sono diventati parte del processo attraverso il quale si struttura la conoscenza stessa.

### Bibliografia

- Agrusti G., Guerzoni G. e Matteucci M.C. (2018), *I nodi della Ricerca-Formazione*. In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, Franco-Angeli, pp. 170-179.
- Boellstorff T. (2012), *Rethinking Digital Anthropology*. In H. Horst e D. Miller, *Digital Anthropology*, London, New York, Berg Publisher, pp. 39-60.
- Bonilauri S. (2014), *Una ricerca "eretica"*. In «Bambini», anno XXX, n. 3, p. 74.
- Bove C. (2020), *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Cagliari P. e Giudici C. (2001), *La scuola come luogo di apprendimento di gruppo per i genitori*. In C. Rinaldi, C. Giudici e M. Krechevsky (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2021, pp. 134-139.
- Csordas T.J. (1990), *Embodiment as a paradigm for Anthropology*. In «Ethos», Vol. 18, n. 1, pp. 5-47.
- D'Andrade R. (1992), *Schemas and Motivation*. In R. D'Andrade, C. Strauss (a cura di), *Human motives and cultural models*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 23-44.
- Edwards C., Gandini L. e Forman G. (1995), *I centro linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Geertz C. (1998), *Interpretazione di culture*, 2<sup>a</sup>, Bologna, il Mulino.
- Gobbo F. (2011), *Ethnographic research in multicultural educational contexts as contribution to intercultural dialogue*. In «Policy Futures in Education», Vol. 9, n. 1, pp. 35-42.
- Hannerz U. (1998), *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- Harkness S. e Super C.M. (1996), *Introduction*. In S. Harkness e C.M. Super, *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*, New York, Guilford, pp. 1-23.
- Harkness S. e Super C.M. (2006), *Themes and Variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures*. In K.H. Rubin e O.B. Chung, *Parenting beliefs, behaviours, and parent-child relations. A cross-cultural perspective*, New York, Hove, Psychology Press, Taylor & Francis Group, pp. 61-79.
- Harkness S., Super C.M., Bermúdez M.R., Moscardino U., Rha J.-H., Johnston Mavridis C., Bonichini S., Huitrón B., Welles-Nyström B., Palacios J., Hyun O.-K., Soriano G. e Zylicz P.O. (2010), *Parental ethnotheories of children's learning*. In D.F. Lancy, J. Bock e S. Gaskins (a cura di) *The Anthropology of Learning in Childhood*, Walnut Creek, Lanham, New York, Toronto, Plymouth, UK, Rowman & Littlefield Publishers Inc., pp. 65-81.
- Lévi-Strauss C. (2010), *Il pensiero selvaggio*, 2<sup>a</sup>, Milano, il Saggiatore, 1962.

- Madianou M. e Miller D. (2012), *Migration and new media: transnational families and polymedia*, London, Routledge.
- Malaguzzi L. (1984), *La gestione sociale. Significati e finalità*. In AA.VV., *Partecipazione e gestione sociale. Significati e finalità*, Reggio Emilia, Assessorato Scuole Infanzia e Asili Nido, pp. 1-11.
- Malaguzzi L. (1996), *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della Mostra*, Reggio Emilia, Reggio Children.
- Malaguzzi L. (in stampa), *L'educazione del bambino tra famiglia e istituzione in una fase di grande cambiamento culturale e di presentazione di progetti di riforma della scuola di base* (relazione tenuta a un incontro con i Consigli di Gestione, Reggio Emilia, 1982). In P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi e P. Moss (a cura di), *Loris Malaguzzi e le Scuole di Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Reggio Children.
- Michelet A. (2015), *Why are Mongolian Infants Treated Like 'Kings'? Care Practices and Multifaceted Personhood of Young Children in the Middle Gobi (Mongolia)*. In «Inner Asia», Vol. 17, n. 2, pp. 273-292.
- Miller D. e Horst H.A. (2012), *The Digital and the Human: A Prospectus for Digital Anthropology*. In D. Miller e H.A. Horst *Digital Anthropology*, London, New York, Berg Publisher.
- Moss P. (2014), *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation, and potentiality*, London-New York, Routledge.
- Quinn N. e Holland D. (1987), *Culture and Cognition*. In D. Holland e N. Quinn (a cura di), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-42.
- Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia (2009), *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2016. In scuolenidi.re.it (consultato il 17/05/2022).
- Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia (2014), *Carta dei Servizi dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia comunali a gestione diretta*, Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia, Reggio Emilia, 2018. In scuolenidi.re.it\_carta-dei-servizi-2019 (consultato il 17/05/2022).
- Spaggiari S. (2017), *Partecipazione e gestione sociale*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior/Spaggiari editore, pp. 147-167.
- Tassan M. (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Bologna, Zanichelli.
- Tobin J.J. (2016), *Preschool and im/migrants in five countries: England, France, Germany, Italy and United States of America*, Bruxelles, PIE Peter Lang.
- Turkle S. (2016), *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2015.
- Turmel A. (2012), *Des sciences de l'enfant aux modèles de l'enfance: variations sur un mode qui n'est pas mineur*. In D. Bonnet, C. Rollet e C.E. de Suremain (a cura di), *Modèles d'enfance: successions, transformations, croisements*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 1-10.
- Vygotskij L.S. (2007), *Pensiero e linguaggio*, Firenze-Milano, Giunti Editore.