

Lo sviluppo dell'autonomia nell'educazione dei bambini Un'indagine empirica nei servizi zerosei

Laura Cavana

Docente di Pedagogia Generale e Sociale
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
laura.cavana@unibo.it

Abstract

Questo contributo affronta il tema dello sviluppo dell'autonomia nell'educazione del bambino e si focalizza sull'analisi dei dati empirici raccolti in alcuni servizi per l'infanzia del Nord e del Sud d'Italia (Trento, Bologna, Caltagirone), mediante la somministrazione di questionari a risposte aperte alle educatrici del nido e alle insegnanti della scuola dell'infanzia. Le risposte restituite sono state lette alla luce del paradigma fenomenologico che ha permesso di evidenziare due rilevanti ordini di considerazioni: l'uno fa riferimento al dato che "i genitori appoggiano e favoriscono lo sviluppo dell'autonomia del proprio figlio più a parole che a fatti"; l'altro al dato che le educatrici e le insegnanti intervistate hanno mostrato una esplicita difficoltà ad attribuire un significato chiaro al concetto di autonomia adulta. L'approdo a questo insieme di considerazioni pone anzitutto in risalto l'importante funzione della formazione in età adulta e dei suoi percorsi di riflessività e di crescita.

This work deals with the development of autonomy in the education of the child and focuses on the analysis of empirical data collected in some services for children in North and South of Italy (Trento, Bologna, Caltagirone), through the administration of written interviews with open questions to educators of the nursery and kindergarten teachers. The returned responses were read in the light of the phenomenological paradigm that permitted to highlight two major kinds of considerations: the one refers to as "parents support and encourage the development of the autonomy of their child more in words than deeds"; the other to as the educators and teachers interviewed showed an explicit difficulty to attribute a clear meaning to the concept of adult autonomy. The incoming in this set of considerations first of all emphasize the important role of adult education and its path of reflexivity and growth.

Lo sviluppo dell'autonomia nell'educazione dei bambini – L. Cavana

Parole chiave: Educazione, autonomia, bambini, adulti, fenomenologia

Key words: Education, autonomy, children, adults, phenomenology

Ciò che si eleva riposa sempre su fondamenta
Laozi

1. Una premessa necessaria

Questo contributo riguarda in particolare l'analisi dei dati empirici raccolti in alcuni servizi per l'infanzia del Nord e del Sud d'Italia, mediante la somministrazione di un questionario a risposte aperte alle educatrici dei nidi e alle insegnanti delle scuole dell'infanzia delle città (comune e provincia) di Trento, Bologna e Caltagirone e rinvia ad un mio precedente lavoro (Cavana, 2010), anch'esso parte del medesimo progetto di ricerca collettaneo, ormai prossimo alla sua conclusione¹. Tale richiamo è necessario per almeno quattro ragioni fondamentali: innanzitutto perché è dal *report* precedente che si evince l'impianto teorico e concettuale volto a caratterizzare tanto l'orizzonte interpretativo privilegiato dei dati empirici raccolti, quanto la struttura e i contenuti tematici dei questionari somministrati; secondariamente perché il precedente *report* evidenzia e legittima la centralità dell'adulto, mantenuta anche in questo caso, nella relazione educativa con l'infanzia; in terzo luogo perché nel presente contributo mi propongo di operare anche una sorta di comparazione tra i dati teorici della prima fase e quelli empirici, riguardanti invece questa seconda fase della ricerca; in quarto luogo, infine, perché la proposta educativa che avanza in questa sede in merito all'individuazione, dal mio punto di vista, degli elementi di condivisione (*alleanza*) e di allontanamento, separazione, ostacolo (*dis-alleanza*) tra i diversi protagonisti o soggetti di questa ricerca, a vario titolo coinvolti, (insegnanti, genitori e io stessa in qualità di ricercatrice), si riallaccia alle conclusioni propositive dell'altro *report*.

Ripercorrendo ora i quattro punti sopraddetti allo scopo di effettuare una loro precisazione ulteriore, va subito detto che in entrambi i segmenti considerati la sintesi dialettica autonomia-dipendenza è stata da me individuata come elemento "spia" o variabile significativa degli stili educativi adulti, dapprima indagati a livello teorico mediante il ricorso alla documentazione bibliografica e alla letteratura più recente che esiste al riguardo; in seguito a livello empirico, attraverso la documentazione offerta dai questionari restituiti. Questi, infatti, sono stati costruiti sulla base dell'ottica che nel corso del primo *step* della ricerca si era andata delineando e profilando, nella convinzione che nessuna ricerca pedagogica possa ritenersi eso-

¹ Mi riferisco alla ricerca, *Infanzie e famiglie*, del Dipartimento di S.d.E., Facoltà di S.d.F. (Alma Mater Università di Bologna), coordinata da M. Contini.

nerata dallo *sporcarsi le mani nella e con la prassi*, se intende dare al proprio operato un senso e un valore pedagogicamente significativi, cioè di superamento del dato e di apertura al possibile. L'approccio fenomenologico alla pedagogia consente di affrontare la difficile realtà – difficile perché sempre aperta al rischio e allo smacco dell'ignoto, come è sempre ciò che ancora non è - di una tale scelta metodologica, suggerendo, o addirittura imponendo, un'accettazione senza riserve del *rapporto* costante tra *teoria e prassi*. In questa prospettiva di pensiero la prassi educativa va pertanto intesa “ sia come luogo o momento in cui verificare la forza di alcune idee o di alcune proposte teoriche, sia come stimolo irrinunciabile non solo all'approfondimento di quelle idee, ma anche ad una loro eventuale modificazione o, addirittura, all'approntamento di idee e proposte del tutto nuove” (Bertolini, 2001, p. 5). Da questo punto di vista quindi, la sola teoria non basta, poiché si rivela troppo spesso astratta e a volte priva di quegli stimoli o di quelle suggestioni indispensabili che, a mio avviso, l'esperienza diretta invece fornisce, per contribuire a modificare in qualche modo gli orientamenti educativi dati. Né può bastare tuttavia la sola prassi, in quanto mostrerebbe la sua totale inconsistenza, se privata del prezioso apporto che la teoria le conferisce. Questo insieme di considerazioni da me posto a fondamento di entrambe le fasi del mio segmento di ricerca, è stato ampiamente avvalorato dai questionari restituiti, dal momento che, vedremo, accanto a dati per così dire “attesi”, essi contengono risposte in un certo senso “non attese” se non addirittura “sorprendenti”, aprendo in tal modo un ventaglio di possibili ipotesi e riflessioni in merito, oltretutto nuove rispetto al già noto.

Per quanto concerne invece la scelta metodologica di focalizzare l'attenzione sull'adulto/a e su questa età della vita, anziché sul/sulla bambino/a e sull'infanzia, c'è da dire che essa è conseguente tanto a motivi ovvii, quanto a motivi meno scontati. Se infatti è vero che il bambino è impensabile senza l'adulto, suo principio di guida e di organizzazione, è anche vero che, grazie ai più recenti studi sull'Educazione degli adulti, oggi l'età adulta è ormai considerata a tutti i livelli, dunque non solo da parte degli addetti ai lavori, un'età in cui è ancora possibile crescere, modificarsi, riposizionarsi, ecc., in breve, mettersi in discussione e rivedersi, per intervenire là dove viene richiesta una trasformazione, un cambiamento, in definitiva il superamento di una *dis-alleanza*. Basti pensare a questo proposito che soltanto una quindicina d'anni fa, l'idea che la crescita possa avere luogo anche dopo l'età adulta sarebbe stata per molti mentalmente impensabile e di fatto impossibile, mentre oggi molteplici sembrano essere le sue risonanze di condivisione effettiva sul piano delle relazioni educative che l'adulto stabilisce prima di tutto con se stesso, poi con i vari soggetti in educazione, compresi i bambini. L'approdo a questa rilevante constatazione pone in risalto in prima istanza l'importante funzione della formazione in età adulta, ossia di quella dimensione autoreferenziale o soggettiva della formazione degli adulti, attenta alle esperienze e alle occasioni di crescita in se stessi, da perseguire mediante percorsi di riflessività, meditazione,

consapevolezza, responsabilizzazione, ecc. In questo modo può risultare possibile per gli adulti di oggi riconquistare quella importante funzione di guida, che si realizza unicamente senza prescindere da uno sviluppo parallelo dell'autonomia personale e degli altri. Questa, si badi, non va intesa in senso assoluto, ma all'interno di una vasta rete di condizionamenti e di legami che spesso sono anche "reciproche dipendenze". In altre parole, la cura dei legami non ci esime dal rischio di creare dipendenze; tuttavia un conto è la dipendenza nel senso di "reciprocità" (è impossibile dirsi fuori o totalmente autonomi in ogni relazione), un conto è la dipendenza nel senso del "non potere fare a meno" (cfr. Bertolini (Ed.). 1989; Latella, Funaro & Braccini, 2010). Ma tali importanti problematiche sulla formazione in età adulta e sulla dialettica autonomia/dipendenza nella relazione educativa, già anticipate teoreticamente nel primo *report* e grosso modo riconducibili all'idea che, nell'agire educativo della contemporaneità, esista un nesso diretto tra l'odierna *crisi* dell'autorevolezza adulta e lo sviluppo dell'autonomia come progetto auto e/o etero educativo, verranno via via riprese nel corso del presente contributo, per delineare i punti tematici di snodo sui quali farò convergere i risultati conclusivi di entrambe le indagini del mio segmento di ricerca.

2. Il campione e i questionari

Ho già riferito in questa sede dove e a chi sono stati somministrati i questionari. Tuttavia, per configurare il campione nei suoi tratti fondamentali e caratterizzanti, resta ancora da aggiungere qualche elemento essenziale.

Il campione, interamente costituito da soggetti soltanto di sesso femminile, genere che sappiamo caratterizzare di norma tali professioni, ha riguardato insegnanti ed educatrici che prima della somministrazione del questionario hanno partecipato ai focus groups organizzati e condotti da alcuni colleghi, anch'essi appartenenti al già citato gruppo di ricerca di Dipartimento², su tematiche relative al loro segmento di ricerca. Costoro, in tale occasione, hanno provveduto, in mia vece e come da nostri accordi precedenti, alla distribuzione dei moduli del questionario, relativo invece soltanto al mio segmento di ricerca. Durante detta consegna non ero perciò presente. Inoltre, la compilazione dei questionari da parte del campione qui considerato non è avvenuta nella sede né al momento della loro distribuzione; perciò la restituzione dei moduli si è completata in seguito, grosso modo nell'arco di un mese. C'è da dire infine che essa è stata numericamente ampia e così distribuita:

- a) hanno risposto complessivamente 64 educatrici di nido, di cui 36 dei servizi territoriali di Trento e 28 di Caltagirone;
- b) hanno risposto in tutto 43 insegnanti della scuola dell'infanzia, di cui 19 dei servizi territoriali di Bologna e 24 di Trento.

² Si tratta delle colleghe e dei colleghi: Contini M., Fabbri M., Gigli A., Tolomelli A. & Demozzi S.

Il totale generale del campione è risultato pertanto composto da 107 unità (64+43).

E' interessante far notare fin da subito che l'anzianità di servizio delle insegnanti contattate è molto elevata tanto nelle scuole di Bologna, quanto in quelle di Trento e in entrambe le sedi va da un massimo di 38 anni (dove si concentra in prevalenza l'età media dell'anzianità di servizio) a un minimo di 4-5 anni. Per quanto concerne invece l'anzianità di servizio nei nidi contattati, c'è da segnalare che a Trento, su un totale di 36 educatrici 18, quindi la metà, si distribuisce intorno ad una anzianità di servizio piuttosto bassa (dai 3 agli 8 anni); l'altra metà si distribuisce invece in modo pressoché uniforme, sia su una fascia alta (dai 32 ai 15/20 anni), sia su una fascia media (intorno ai 9/10 anni). Le educatrici dei nidi dell'infanzia di Caltagirone invece, non hanno potuto fornire risposte su questo dato, poiché il questionario che è stato loro consegnato, presumo per un errore dovuto a chi ha effettuato le fotocopie, risultava mancante della suddetta richiesta. In definitiva, pur disponendo soltanto di dati parziali, si può senz'altro dire che si tratta di un campione prevalentemente caratterizzato dalla presenza di educatrici ed insegnanti con punte alte e medio alte di anzianità di servizio. Ciò comunque non significa sostenere implicitamente che a una elevata anzianità di servizio corrisponda automaticamente un grado altrettanto elevato di competenza professionale, poiché quest'ultima non si misura certamente sulla base di un livello quantitativo. Tuttavia sappiamo, in linea a quanto ho prima affermato richiamandomi al rapporto teoria-prassi e da quanto ci informano recenti studi in campo pedagogico (Mortari, 2003; Iori, Augelli, Buzzone & Musi, 2010), che anche attraverso l'esperienza ci si può formare, nel rispetto di certe condizioni e partendo da esse. Quindi, tornando al nostro campione, va detto che una eventuale corrispondenza tra esperienza maturata e abilità acquisite può essere individuata nella misura in cui educatrici e insegnanti sono riuscite a costruire negli anni un sapere dall'esperienza e tradurlo in *stile* di lavoro condiviso, diventando esse stesse "operatori riflessivi", ovvero generatori di competenze professionali. Ma un approfondimento di tale genere di problematica, sia pure pedagogicamente rilevante e interessante, esula dagli intendimenti di questo lavoro.

Le 6 domande che hanno contrassegnato i contenuti tematici intorno ai quali i questionari a risposte aperte si sono articolati, sono state rivolte in modo indifferenziato sia alle educatrici del nido, sia alle insegnanti della scuola dell'infanzia e verranno via via esplicitate nel prossimo paragrafo, relativo all'analisi dei dati. Ora mi sembra possa bastare qualche breve osservazione in merito, da un lato alle ragioni della scelta dell'argomento sul quale si sono focalizzate le 6 domande del questionario somministrato, dall'altro agli obiettivi sottostanti a questa stessa scelta. Rispetto al primo punto, i principali motivi dell'opzione vanno ricercati in un personale "bisogno di capire", conseguente a una duplice constatazione che ap-

proda a realtà contrastanti; in altre parole, se da una parte, in ambito pedagogico, si riconosce da sempre che lo sviluppo dell'autonomia è senz'altro da ritenere uno degli obiettivi centrali del processo educativo e che ciò vale in riferimento ad ogni età della vita (anche se in particolare, come è ovvio, in età infantile), sia in campo educativo, sia rieducativo, tanto nei contesti etero-educativi, quanto in quelli auto-educativi (soprattutto in riferimento all'età adulta e post o tardo adulta), dall'altra parte, nei contesti attuali della realtà e della vita quotidiana del nostro Paese si registra, al contrario, una forte proliferazione delle dipendenze, da sostanze e non. Chiedersi il perché e cercare di capire almeno alcune delle ragioni sottostanti a tale fenomeno così preoccupante, mi è sembrato quasi un passo obbligato. Ed è appunto a questo bisogno in particolare che si collegano le considerazioni attinenti al secondo punto, ossia a quello riguardante gli obiettivi che intendo perseguire attraverso la presente ricerca. Questi si possono sintetizzare nell'obiettivo centrale e generale di fornire un contributo rivolto in particolare agli adulti, affinché essi possano riconquistare (e diventarne consapevoli dell'importanza) quella necessaria funzione di "guida" che oggi appare offuscata, sopita, quando non addirittura perduta, con gravi e forse evidenti ricadute sul piano educativo, rispetto a tutte le età della vita, ma certamente soprattutto a cominciare dall'infanzia.

3. L'analisi dei dati

Prima di procedere con l'analisi dei dati restituiti, mi preme ricordare, ai fini di una chiarezza metodologica, quali passaggi hanno scandito la direzione che ho seguito nella lettura interpretativa dei dati. Sono partita da una lettura complessiva del "protocollo descrittivo del fenomeno" (Giorgi, 2010, p. 25) studiato, allo scopo di cogliere il senso generale dei dati raccolti. Ho quindi proceduto con una seconda lettura di essi, finalizzata da un lato a "marcare" aggregazioni di nodi concettuali significativi o "unità di significato" (p. 26), dall'altro a pervenire alla costruzione di "parti", in modo da facilitare il lavoro d'analisi. Ovvero, una volta distinti per tipologia i servizi contattati (nidi e scuole dell'infanzia), per ciascuno di essi e in relazione ad ogni domanda del questionario, ho individuato le sopraddette "unità di senso". Queste, in seguito, sono state considerate sia all'interno della medesima tipologia di servizio, tenendo inoltre conto della variabile luogo (Trento, Bologna, Caltagirone), sia incrociando le due variabili assunte (servizi e luoghi). Infine, i nodi tematici significativi o "unità di significato" individuati sono stati esplorati, come dirò anche in seguito, alla luce del paradigma fenomenologico.

La prima delle 6 domande presenti nel questionario riguardava il seguente quesito, formulato a partire dal tipo di orientamento sul quale convergono gli studi pedagogici, rispetto all'educazione all'autonomia:

1. *Gli studi condotti in campo pedagogico concordano nel ritenere che lo sviluppo dell'autonomia rappresenti un obiettivo primario e centrale del processo educativo, fin dalla primissima infanzia. Lei e la sua scuola condividete tale orientamento pedagogico?*

La domanda aveva lo scopo di introdurre l'argomento e di verificare, attraverso l'opinione espressa nelle risposte, il livello d'importanza attribuito dalle operatrici contattate all'obiettivo "educare all'autonomia". La totalità delle insegnanti e delle educatrici concorda nel ritenere quello dell'autonomia un obiettivo primario e centrale del processo educativo e si è espressa al riguardo in modo sicuro e competente; solo due educatrici hanno tenuto a precisare che esso non è l'unico obiettivo centrale e primario. Si tratta quindi di un orientamento condiviso e ritenuto fondamentale, verso il quale, a loro dire, ci si orienta in accordo e con modalità uniformi. Soprattutto le educatrici, operando con bambini più piccoli, si sono soffermate nel rispondere a questa domanda, portando tutte come esempio la fase assai delicata dell'inserimento, durante la quale viene favorito il raggiungimento dell'obiettivo-autonomia, attraverso il gioco, l'affettività, la gestualità; rassicurando il bambino con l'iniziale presenza della madre, con colloqui coi genitori, con la ricerca della fiducia reciproca genitori/educatrici, con la ricerca della collaborazione dei genitori, con la gradualità dell'inserimento nell'ambiente; inoltre lasciando il bambino libero di muoversi negli spazi del nido, favorendo la sua libertà di esplorazione, garantendogli un ambiente tranquillo e confortevole sempre allo scopo di rassicurarlo. Il graduale distacco del bambino dalla figura materna e il conseguente coinvolgimento nelle attività del nido, grazie appunto alla messa in opera dei fattori sopra esposti, denotano un primo livello di programmazione di attività finalizzate all'acquisizione di autonomie.

La seconda domanda chiedeva di rispondere su:

2. *Quali sono le difficoltà più rilevanti e più frequenti che come insegnanti incontrate rispetto a tale obiettivo?*

Si può certamente dire che nel suo complesso, il campione, tra le difficoltà più rilevanti e più frequenti, ha individuato per una metà quelle derivate dal rapporto coi genitori, che oltre tutto si comportano spesso in modo ambivalente, per l'altra metà quelle conseguenti agli effetti sui bambini degli atteggiamenti dei loro genitori. Costoro, infatti, per le educatrici dei nidi di Caltagirone, ma pure per la parte restante del campione, sono iperprotettivi, apprensivi e all'inizio molto diffidenti in quanto debbono lasciare il proprio figlio a persone sconosciute; poi ci sono i genitori possessivi e quelli frettolosi che trasmettono la loro ansia sui figli. In sintesi, "La prima difficoltà è l'atteggiamento dei genitori: alcuni sottovalutano questa fase dell'inserimento, altri tendono a mantenere il legame col figlio rendendo il distacco più difficile e sofferto". Quasi tutte le educatrici dei nidi di Trento hanno invece esplicitato come maggiore difficoltà nel rapporto coi genitori, quella di mantenere "la continuità nido-famiglia", cioè "la continuità tra l'orientamento pedagogico-educativo del nido e i diversi stili educativi delle famiglie", dunque quella "di far capire ai genitori l'importanza del nido". In altre parole, "mentre al nido noi educatrici invitiamo i bambini a provare a fare da soli, molti genitori vedono i loro figli sempre troppo piccoli per poterci riuscire e anticipano le loro azioni". Le inse-

gnanti delle scuole di Trento, a differenza di quelle delle scuole di Bologna, hanno in prevalenza messo in luce che i “genitori sono poco collaborativi”, ma in modo analogo a quelle di Bologna hanno precisato che “i genitori tendono a condividere l’obiettivo autonomia a parole, non a fatti”, perché “hanno paura che il loro figlio si allontani da loro e che sia troppo piccolo”. Anche per quanto riguarda questa seconda domanda è dunque riscontrabile una esplicita e chiara convergenza di opinioni da parte delle intervistate, a sfavore dei genitori.

La terza e la quarta domanda, più autoreferenziali delle altre, chiedevano di esprimere la propria idea sul significato dei concetti di autonomia e dell’essere autonomi, tanto rispetto all’adulto, quanto al bambino. In altre parole, tali domande intendevano indagare, più precisamente, il tipo di rappresentazione che le operatrici coinvolte nella rilevazione mostravano di avere, tanto in riferimento all’autonomia dell’adulto, quanto a quella del bambino. E’ senz’altro vero che le risposte date a tali domande, rispetto a quelle date alle altre, sono state meno “attese”, se non addirittura “sorprendenti”, come ho avuto modo di accennare all’inizio di questo contributo. Ed è su questa base che si riscontrano e si concentrano gli elementi maggiormente incisivi di criticità, ovvero i fattori più rilevanti di *dis-alleanza* tra operatrici educative intervistate e paradigma fenomenologico, qui assunto come chiave interpretativa dei dati raccolti. Ma vediamone subito e in dettaglio i tanti perché.

3. *Cosa significa per lei essere autonomi, a) in relazione all’essere umano in generale; b) in relazione a un b. molto piccolo, come lo è il b. del nido? Oppure della scuola dell’infanzia?* (quando si è trattato delle interviste alle insegnanti).

Rispetto alle risposte fornite a questa domanda, il dato che spicca con maggiore chiarezza ed evidenza riguarda la percezione di una difficoltà da parte delle educatrici e delle insegnanti a definire il concetto di autonomia in riferimento all’essere umano in generale; mentre in riferimento al bambino tale problema non si è assolutamente presentato. Più precisamente, la difficoltà maggiore si è registrata tra le educatrici, sia di Trento sia di Caltagirone; in misura minore invece si è verificata tra le insegnanti, in particolare quelle di Bologna.

A partire dalle educatrici, è innanzitutto opportuno precisare di quali difficoltà si tratta, considerando le risposte date nella prima parte del sopraindicato quesito, alla luce del paradigma concettuale e interpretativo delineato nel primo *report* e in precedenza citato. Su un totale di 64 educatrici, 22 non hanno dato alcuna risposta, mentre 5 hanno risposto in modo piuttosto confuso, come a titolo esemplificativo mi sembra documenti bene il seguente dato: “Adulto non è sinonimo di autonomia perché il relazionarsi con gli altri comporta abbassare la guardia sulle proprie debolezze. Una volta raggiunta ti senti capace di poter affrontare qualsiasi situazione”. A mio parere, ciò permette da un lato di affermare, come primo ordine di difficoltà, che più di 1/3 delle educatrici hanno un’idea non del tutto chiara su cosa significhi per un soggetto adulto essere autonomo; dall’altro lato permette di

suggerire l'urgenza di dedicare spazio e tempo della loro formazione a una riflessione e a un confronto anche su questa rilevante tematica. E' sicuramente indubbio che la complessità semantica del concetto in questione possa essere contenuta in modo esauriente nelle poche righe ritagliate da un modello di questionario del genere somministrato, ma non è certo questo che si richiedeva e/o ci si attendeva; tuttavia è anche vero che di questa complessità e conseguente problematicità non si fa esplicitamente cenno in alcuna delle risposte date. Per cui quanto ho detto mi lascia supporre che chi ha risposto con riferimenti a dimensioni parziali dell'esistenza, e dunque circoscritti soltanto a qualche ambito e/o sfera della vita e della persona, nello stesso tempo non fosse pienamente consapevole del carattere incompleto, e dunque limitato o insufficiente, della risposta data. Al riguardo, riporterò ora alcuni esempi. C'è chi ha sottolineato, come condizione di garanzia di autonomia in età adulta, la *stabilità affettiva* e l'*autenticità* personale nelle relazioni: "Si è autonomi quando si riesce a vivere relazioni sociali affettivamente stabili e si è se stessi in ogni momento della propria vita"; qualcun'altra ha messo in evidenza, oltre al fatto di *non dipendere* dagli altri, al quale, peraltro, tante intervistate si sono richiamate, la correlazione tra l'*autonomia* e la *libertà di prendere decisioni*: "Autonomia è non dipendere dagli altri, avere la libertà di prendere le proprie decisioni"; una educatrice si è richiamata all'autonomia di *pensiero* e di *azione*: "Pensare e agire all'interno di un contesto, con proprie idee ed azioni conseguenti"; un'altra al nesso *autonomia-equilibrio*: "L'adulto è autonomo quando struttura delle relazioni equilibrate coi suoi simili"; parecchie intervistate hanno insistito sulla correlazione *autonomia-libertà-non dipendenza*: "Si acquisisce l'autonomia quando non si ha bisogno dell'altro", "Non dipendere dagli altri, essere liberi di decidere delle proprie azioni", "Avere la consapevolezza e la capacità di essere indipendenti dalla famiglia di origine", "Essere autonomi in relazione all'essere umano in generale, vuol dire riuscire ad affrontare le diverse situazioni della vita di tutti i giorni in modo indipendente e senza condizionamenti". A questi appena riportati, altri richiami relativi alla messa in evidenza del legame "autonomia-indipendenza-libertà-mancanza di condizionamenti" potrebbero essere aggiunti, anche per mostrare la loro ricaduta sugli aspetti più materiali dell'esistenza o, per dire meglio, quelli di ordine economico che a volte e/o tra le righe sono stati sottolineati. Mi preme però riportare l'attenzione su un altro tipo di risonanza particolarmente importante agli effetti di questo lavoro, il quale dà adito a un ulteriore ordine di difficoltà individuate; in altri termini mi preme far notare che, a parte qualche eccezione più o meno esplicita, come ad es: "Essere indipendenti, autonomi, liberi non può e non deve implicare danno agli altri. L'uomo può essere libero soltanto dentro di sé", nelle risposte delle educatrici non viene affrontato il tema dell'*intersoggettività*, fondamentale per il punto di vista della pedagogia fenomenologica e per trattare, come questo punto di vista sostiene, le due nozioni di autonomia e di dipendenza non in termini assoluti, oppositivi o antitetici, bensì relativi, relazionali o dialettici. Come dire

Lo sviluppo dell'autonomia nell'educazione dei bambini – L. Cavana

insomma che i due concetti vanno sì opportunamente distinti, ma mantenuti correlati, in quanto l'autonomia *autentica* si sviluppa soltanto all'interno di una rete di obblighi e di vincoli reciproci, che limitano sicuramente la libertà umana. Ma un conto è, dicevo, la dipendenza nel senso di "reciprocità" e conseguente alla "cura" dei legami, un conto è essere un dipendente, ossia non riuscire a fare a meno di un persona, o di una cosa, o di una sostanza. In tale ottica, abbiamo quindi a che fare con un genere di libertà, dunque di autonomia, non assoluta ma condizionata. Ritroveremo comunque questo insieme di problematiche e di difficoltà nell'analisi delle risposte date alla quarta domanda.

Non sono mancate, sempre tra le educatrici, risposte per così dire soddisfacenti, che in questa sede ho dovuto trascurare sia per ragioni di spazio, sia perché ritengo che risulti maggiormente utile e efficace, ai fini pedagogico-formativi, dedicare più attenzione agli aspetti che denotano *dis-alleanze*, piuttosto che a quelli che mostrano *alleanze*.

Procedendo ora, sempre in riferimento alla prima parte della domanda n.3, con l'analisi delle risposte date dalle insegnanti, c'è da dire innanzitutto che in linea generale, minori sono state le difficoltà manifestate da esse, anche se in modo disomogeneo rispetto alle due sedi di Trento e di Bologna.

Parecchie insegnanti, come segnale primario di autonomia, hanno indicato quello riguardante la capacità di "prendere decisioni", ma anche quello di "fare scelte consapevoli". Generalmente inoltre, per definire il significato di autonomia per l'essere umano in genere, accanto a se stesse hanno considerato l'altro, dunque il carattere intersoggettivo del nostro vivere sociale, per es: "Essere capace di gestire se stesso, in relazione all'altro (società)"; o ancora: "...non sempre possiamo dirci completamente autonomi se consideriamo la rete di relazioni sociali nella quale siamo immersi e che ci condiziona". Altre manifestazioni di autonomia, unitamente a quelle appena citate, segnalate dalle insegnanti rinviano al "senso di responsabilità", "all'equilibrio, affettivo, emotivo, relazionale", "all'autonomia di pensiero e alla capacità critica", alla "capacità di dominare le frustrazioni", "di dominare le proprie emozioni", di "sapersi gestire", di "non farsi condizionare", di "portare a termine percorsi di vita soddisfacenti". Non sono mancati, anche nel caso delle insegnanti, i rinvii alle nozioni di non-dipendenza e libertà, sulle quali, come abbiamo appena visto, hanno comunque maggiormente insistito le educatrici intervistate.

La seconda parte della domanda n. 3 poneva, ricordo, il concetto di autonomia in riferimento al bambino. Su tale versante le educatrici e le insegnanti hanno risposto in modo pressoché analogo, indipendentemente dal fatto di avere a che fare con bambini di età diverse. Per tale motivo, nella restituzione espositiva dei dati raccolti in proposito, non ho ritenuto necessario, in questo caso, richiamarmi alla variabile tipologia di servizio. Oltre a ciò, le risposte non paiono aver comportato, da parte delle operatrici, particolari difficoltà; pertanto, al riguardo mi limiterò a un

resoconto essenziale, facendolo però precedere dalla seguente importante premessa. Nelle risposte date, le educatrici e le insegnanti hanno usato espressioni non solo molto analoghe, ma anche molto generiche per definire, come veniva richiesto, il significato da loro attribuito al concetto di autonomia in riferimento a un bambino del nido e/o della scuola dell'infanzia; inoltre non ne hanno specificato le caratteristiche in base all'età. La risposta data in merito da una insegnante delle scuole per l'infanzia di Bologna, a mio giudizio, è particolarmente indicativa e esemplificativa di molte altre, a prescindere dal tipo e grado di servizio territoriale per l'infanzia, inoltre dalla collocazione geografica del servizio stesso: in relazione a "un bambino molto piccolo", essere autonomi significa "sapersi muovere nello spazio, riconoscere le proprie necessità, gestire i bisogni primari, riconoscere l'adulto come figura di riferimento e sapere chiedere aiuto". Tale esempio potrebbe bastare a conferma di quanto ho appena affermato; tuttavia ai fini di un chiarimento ulteriore possono aiutarci le risposte fornite, questa volta, da tre educatrici: "Il bambino è autonomo quando riesce ad organizzare i propri spazi e a muoversi con serenità"; "Il bambino acquisisce le sue prime forme di autonomia quando riesce a trovare il suo spazio e equilibrio in relazione agli altri e all'ambiente che lo circonda"; "Non solo l'autonomia in senso di "routine" è molto importante l'autonomia nel gioco e nella relazione coi pari e con altri adulti diversi dalla famiglia". Dalle risposte, cioè, non si evincono dati particolarmente significativi agli effetti dell'entrare nel merito delle differenze operate dalla variabile età (0-3 anni e 3-6 anni) che, al contrario, sappiamo essere molto marcate. Ancora a questo proposito debbo aggiungere che l'assenza di tali informazioni, indubbiamente di grande rilievo in altri contesti di ricerca, in quello presente, non mi sembra abbia pregiudicato o compromesso il raggiungimento dell'obiettivo proposto da questa seconda parte della domanda, ossia quello di poter verificare il tipo di corrispondenza o meno tra risposte date e paradigma fenomenologico. Forse perché per chiunque il bambino è impensabile senza l'adulto, nel caso di un bambino, l'autonomia, sia da insegnanti sia da educatrici, è stata intesa in modo conforme al punto di vista sopracitato e, senza dubbio alcuno, non in termini assoluti, ovvero al di fuori di ogni vincolo e/o limitazione, bensì relazionali, ovvero, nella fattispecie, in stretta dipendenza con l'adulto; infatti, "per un b. piccolo tale autonomia [quella dell'adulto] è in fase di sviluppo; va protetta, accompagnata, sostenuta; bisogna garantire tutte le possibilità affinché il bambino possa sperimentarsi, provarsi, esprimersi, per crescere prima, capire e interiorizzare poi". Tuttavia, se da un lato viene sottolineata la necessaria presenza dell'adulto nello sviluppo dell'autonomia del bambino, dall'altro lato si precisa che la progressione verso tale obiettivo si manifesta e si realizza quando il bambino fa, si muove e agisce "senza bisogno del continuo intervento dell'adulto". Spesso il rapporto bambino/autonomia viene inteso dalle nostre operatrici soltanto in riferimento alla scuola o al nido, come risulta da queste osservazioni: "Si rende, così, indispensabile creare un ambiente accogliente

che favorisca serenità nel distacco dal genitore e che sottolinei l'importanza delle relazioni con i coetanei"; "L'autonomia di un b. piccolo frequentante il nido significa 1) renderlo capace di ampliare le sue relazioni con familiari, compagni, educatori; 2) renderlo consapevole che lui può fare da solo valorizzando le sue capacità e abilità". Anche "l'aver cura della propria persona (vestirsi, svestirsi, riordinare le proprie cose, mangiare da solo, andare in bagno...)" è risultato un fattore ricorrente per definire l'autonomia del bambino. Frequenti sono pure state le risposte che hanno elencato, tra gli indicatori dell'autonomia riferita all'infanzia in generale, il tenere relazioni anche con adulti non familiari: "Non solo autonomia intesa come routine, è molto importante l'autonomia nel gioco e nelle relazioni coi pari e con altri adulti diversi dalla famiglia".

La domanda n. 4, ancora sul concetto di autonomia, chiedeva:

Pensa che l'autonomia vada intesa, e dunque realizzata, in senso assoluto, cioè al di fuori di ogni vincolo o limitazione? (Sì..., No...)

Come ho ampiamente argomentato nel *report* inerente alla prima parte di questo mio segmento di ricerca e, nel contempo, accennato all'inizio di questo contributo, secondo il paradigma della pedagogia fenomenologica, *ogni autonomia si realizza in un contesto che non è privo di dipendenze*. E' dunque alla luce di tale presupposto interpretativo che ho analizzato le risposte date alla domanda n. 4.

Va detto in primo luogo e in linea generale che mentre le risposte date in riferimento alla relazione "bambino-autonomia" hanno mostrato chiaramente che tanto le educatrici, quanto le insegnanti non hanno avuto alcuna perplessità ad attribuire un carattere *non assoluto* al concetto in questione (p. es: "limiti e regole sono necessari per dare al bambino la possibilità di compiere esperienze positive"), non altrettanto si è verificato quando il riferimento era all'essere umano in genere. E' inoltre indubbio, e in secondo luogo, che tale domanda ha generato tra le operatrici contattate molteplici problematiche. A partire da alcuni rilevamenti soltanto quantitativi, cercherò ora di delinearne le ragioni, precisando di nuovo che mi soffermerò in particolare sui nodi problematici individuati (*dis-alleanze*), piuttosto che sui riscontri positivi (*alleanze*) registrati.

Hanno risposto in modo conforme al paradigma interpretativo qui adottato, soltanto 17 intervistate su 107, distribuite in modo omogeneo sui quattro servizi territoriali considerati. Sul totale del campione, hanno fatto riferimento solo al bambino 29 intervistate, in prevalenza educatrici; molto alto (47) e indifferenziato rispetto al luogo e alla tipologia di servizio, è stato il numero di coloro che hanno dato una risposta confusa e/o vaga; 6 hanno risposto "sì" o "no" senza l'aggiunta di motivazioni o spiegazioni; 7 non hanno fornito alcuna risposta; tra queste, una insegnante ha precisato di non essere in grado di rispondere; 1, infine, ha scritto che la domanda era ambigua.

Dalle risposte, ecco ora pochi ma mirati esempi che documentano in dettaglio il quadro appena descritto. Rispetto a coloro che hanno dato risposte aderenti al

punto di vista fenomenologico : “L’autonomia assoluta non esiste. Ci sono sempre vincoli o limitazioni”, oppure “L’autonomia in senso assoluto, al di fuori di ogni vincolo, non è dell’uomo”, “penso che l’autonomia, come la libertà, deve passare attraverso il benessere comune”. Rispetto a quante si sono richiamate soltanto all’autonomia del bambino: “No, alcune regole chiare e condivise, possono rappresentare un quadro ben preciso sul quale il bambino può esprimersi”, “I limiti e le regole sono necessari per dare al bambino la possibilità di compiere esperienze positive”, “E’ importante che al b. sia data la possibilità di provare a fare da solo, ma all’interno di un certo limite d’azione. L’adulto per il b. rappresenta nello stesso tempo uno stimolo ad agire autonomamente, ma anche una indispensabile limitazione”, “Assolutamente no. Il bambino-a deve, con molta dolcezza da parte dell’educatore, capire e rispettare delle regole”.

E’ invece unicamente per un motivo di chiarezza metodologica che ritengo opportuno riportare alcuni passi tratti dalle molteplici risposte poco chiare, confuse, ambigue: “L’autonomia come la intendo e come ho descritto [nella risposta alla domanda precedente] è un obiettivo che l’insegnante ha, il come cercare di realizzarla è legato al progetto della scuola e allo stile educativo degli insegnanti. I bambini devono essere sempre al centro di ogni pensiero educativo che rispetta le loro caratteristiche e i loro bisogni; il vincolo e la limitazione, deriva da questa considerazione e trova nel gruppo educativo il momento di scambio e controllo”, “ Si [in senso assoluto], nel limite di ciascuna persona, tenendo in considerazione l’individualità, le proprie esperienze vissute e potenzialità”, “No [in senso assoluto], noi educatrici dobbiamo un po’ adeguarci ai tempi della famiglia, anche se continuamente dobbiamo anche stare con la famiglia per incentivarla”, “ L’autonomia è fondamentale per lo sviluppo della personalità futura del bambino. Andrebbe realizzata a prescindere da tutto, ma senza creare traumi e costrizioni, ma nel rispetto dei suoi tempi e dei suoi bisogni, che variano da b. a b...”.

In relazione alle sopradette criticità emerse si possono addurre, a mio avviso, alcune importanti riflessioni che mi limiterò quasi solo a elencare, anche se costituiranno in seguito un versante di riferimento fondamentale su quale articolerò le mie considerazioni conclusive.

1) Una volta constatata la difficoltà da parte di un ampio numero di educatrici e insegnanti a rispondere alla domanda n. 4, ho subito ipotizzato qualche mia “manchevolezza” metodologica al riguardo e cioè: a) che non avevo formulato la domanda in modo sufficientemente chiaro; b) che avrei dovuto far precedere la somministrazione dei questionari da *focus groups* aperti al campione coinvolto, con finalità chiarificatorie rispetto alle domande e alla loro articolazione. Per quanto concerne il punto a), è certamente vero che non c’è limite alla possibilità di esprimersi con chiarezza, inoltre che l’esperienza, quando viene resa oggetto di riflessione, diventa ottima guida per individuare carenze e limiti che possono aver concorso a creare dubbi, opacità, perplessità tra gli interlocutori più o meno diretti. Si

tratta quindi di un dubbio che credo di dover mettere in conto. Per quanto concerne il punto b), sono invece convinta, dopo ripetuta riflessione, che un *focus group* preliminare alla somministrazione dei questionari, avrebbe finito per condizionare le operatrici contattate e inficiare le loro risposte; più precisamente, è probabile che non sarebbero emerse quelle problematiche che, al contrario, si sono manifestate come “sapere” di partenza e dunque come “bisogno” formativo. Da qui, in prima istanza, la necessità/opportunità di avviare percorsi di *consapevolizzazione* dei nodi problematici portati alla luce; e in secondo luogo di *progettare* e *programmare* attività e interventi formativi (del tipo *focus groups*, ad es.), volti a un confronto reciproco sulle problematiche riscontrate, per avviare un loro auspicabile superamento.

2) Il solo riferimento al bambino effettuato nella risposta da un ampio numero di educatrici e insegnanti, per certi versi può essere conseguenza di una sorta di “deformazione professionale”, vista peraltro, come dicevo, la loro rilevante anzianità di servizio accumulata. Ma non ritengo che questa possa rappresentare l’unica ragione, soprattutto se tale tipologia di risposta viene messa in relazione con quelle inerenti alla domanda n. 3, quando cioè è stato richiesto di definire l’autonomia sia in riferimento all’essere umano in generale, sia in riferimento a un bambino. Nel primo caso, ricordo, le difficoltà registrate sono state molteplici.

3) Come dire insomma che ciò che è chiaro e evidente quando si tratta di un bambino, altrettanto non lo è quando si tratta di un adulto. Retaggio di una concezione di adulto/a del passato e ormai desueta, che è stata superata dall’ottica assunta dai più recenti studi su questa età della vita, ma ancora fortemente presente nella mente delle persone? Può darsi. Secondo essa l’adulto è meta e misura dell’educazione del bambino, poiché è l’immagine di un ideale di perfezione verso il quale il bambino, ancora imperfetto, viene orientato. Certe idee persistono nel tempo, anche se la loro sopravvivenza di certo oggi non è così radicale come un tempo lo era.

4) Comunque sia, molte risposte fornite alle domande n. 3 e n. 4 paiono rivelarsi veri e propri elementi “spia” o indicatori significativi di un disagio, abbastanza condiviso e forse non sempre consapevole, a rappresentare il proprio sé adulto e soprattutto a rappresentarlo in assenza di un suo riferimento al bambino.

5) Gli attuali percorsi di auto/eteroformazione in età adulta prediligono, nelle loro iniziative, la dimensione soggettiva e autoreferenziale e si propongono di far fronte in questi termini ai bisogni formativi degli adulti. Tali percorsi si configurano, a mio parere, come proposte educative adeguate anche in questa sede, poiché rinviano agli aspetti non stadiali ma ricorsivi della vita, secondo i quali eventi, vicende e ostacoli si ripropongono in ogni età, chiamandoci di continuo a nuove imprese, a nuove sfide, a metterci in discussione, a volte a cercare nuovi approdi. Ciò vale anche in relazione al complesso e difficile rapporto tra autonomia e dipendenza, il quale, proprio per la sua indissolubilità, non va dato per scontato, né colto e compreso una volta per tutte, bensì costantemente tenuto sotto la nostra attenzione,

specialmente se svolgiamo professioni educative e se a livello esistenziale desideriamo optare per un “tenerci” alla cura dei legami.

Le risposte date alle domande n. 2, n. 5 e n. 6, sotto molti aspetti, si collegano direttamente, in quanto, come subito avremo modo di constatare, ripropongono grosso modo il medesimo ordine di problematiche; rappresentano inoltre quella categoria di dati che all’inizio ho definito “attesi”, nel senso di “non nuovi” o che “ci aspettavamo”, perché in gran parte consonanti coi risultati ottenuti da altri *steps* di questa stessa ricerca *Infanzie e Famiglie* (cfr. Fabbri, 2010; cfr. Gigli, 2010), ai quali pertanto rinvio per un loro approfondimento e collegamento.

La domanda n. 5 poneva il seguente interrogativo: *Durante l’inserimento del b. al nido o alla scuola dell’infanzia, i genitori, secondo lei, come si comportano? In altre parole, tendono a favorire lo sviluppo dell’autonomia del loro figlio, oppure la sua dipendenza?*

Al riguardo, tutte le intervistate sono state concordi nell’affermare che una generalizzazione è impossibile, anche se hanno precisato che prevale la tendenza dei genitori a limitare lo sviluppo dell’autonomia del proprio figlio, o perché preferiscono “delegare alla scuola tale compito”, ritenendolo un suo dovere, o perché “iperprotettivi”, o perché “anticipano il figlio nelle azioni e nelle richieste”, o perché “faticano a separarsi dal proprio bambino”, oppure perché “spesso si notano maggiormente gli atteggiamenti che non favoriscono l’autonomia”. Significativa a quest’ultimo proposito è la risposta di una educatrice dei nidi di Trento: “I genitori si sentono più sicuri quando il b. dipende da loro o dalle educatrici. Valorizzano le esperienze che assicurano sicurezza e protezione e non libertà e scoperta”. Questo probabilmente perché, come parecchie educatrici e insegnanti hanno sottolineato, “per un genitore il proprio figlio è sempre piccolo” o perché “hanno paura che cresca troppo in fretta”. Di nuovo a giudizio di tutte le operatrici contattate, nonostante venga ribadito che ogni caso è a sé, “i genitori spesso hanno comportamenti ambivalenti”, nel senso che “vogliono il figlio al pari o più bravo degli altri, ma si vogliono sentire anche indispensabili”; addirittura alcuni “sono un po’ gelosi dell’educatrice”. Non mancano tuttavia i genitori “collaborativi” verso il conseguimento dell’obiettivo “sviluppo dell’autonomia”, in quanto “[essi] sono consapevoli che l’autonomia va incentivata” e quando “il genitore ha fiducia nel servizio e in chi ci lavora”.

La domanda n. 6 concerneva invece il presente quesito: *In base alla sua esperienza, rispetto allo sviluppo dell’autonomia del bambino, quali sono i principali elementi di conflittualità tra genitori e insegnanti?*

A tale proposito, in linea di massima non sono stati segnalati da parte delle educatrici e delle insegnanti del campione grossi elementi di conflittualità tra loro e i genitori dei bambini. A giudizio delle prime, più che di conflittualità, occorrerebbe parlare di “difficoltà a collaborare in vista dell’obiettivo autonomia”, “di necessario confronto”, “di opportuni momenti di dialogo”, sia perché “i genitori (per il biso-

gno di essere sostenuti) tendono (anche inconsapevolmente) a delegare alla scuola l'obiettivo dell'autonomia", sia perché "a volte capita di incontrare nelle famiglie un'idea diversa di bambino". Per esempio è frequente riscontrare "poca fiducia da parte dei genitori nelle capacità dei loro figli", cosicché "lo considerano incapace", "ancora troppo piccolo", "non in grado di", oppure "genitori frettolosi che continuano a sostituirsi al figlio"; al contrario, educatrici e insegnanti condividono l'idea di "bambino competente", dal momento che "le educatrici di solito vedono i bambini più grandi di come li vedono i genitori". Accade così che "a volte non vi sia continuità tra le autonomie proposte a scuola e quelle di casa" e che per la diversità degli stili educativi "non sempre si proceda in parallelo". In breve, quello della "discontinuità scuola-famiglia" rappresenta un preoccupante problema comune alla quasi totalità del campione. Come è stato più volte sottolineato nelle risposte date ad altre domande, i comportamenti e gli atteggiamenti dei genitori sono comunque molto differenziati, nonostante sia possibile individuare in essi linee e orientamenti comuni. Perciò, tale precisazione vale pure in questo specifico caso. Non mancano pertanto genitori "collaborativi" (specie nei servizi territoriali di Bologna e di Caltagirone), né quelli "disponibili" e neppure quelli che "se invitati a riflettere sanno produrre comportamenti adeguati". Per molte educatrici, tuttavia, è una "impresa immane far capire [ai genitori] che sbagliano" e/o "che il loro bambino può fare da solo". Nel rapporto coi genitori, infine, educatrici e insegnanti si adoperano molto per instaurare un clima di fiducia, poiché "La fiducia deve esserci anche tra genitore e insegnante, che permette al genitore di fidarsi e affidare il proprio bambino in una sorta di consegna educativa"; infatti "La conflittualità tra genitori e insegnanti sorge quando non si riesce a costruire un rapporto di fiducia e una collaborazione educativa".

Nonostante, come è stato sottolineato con insistenza dalle nostre operatrici, non sia possibile generalizzare il comportamento dei genitori rispetto all'obiettivo "sviluppo dell'autonomia", che in particolare le domande n. 2, 5, e 6 si proponevano di indagare, è senz'altro vero che al riguardo tra genitori, insegnanti e educatrici, sono molteplici i fattori che possono denotare esempi di *dis-alleanza*. Ma è anche vero, a mio parere, che in questo caso si tratta di discordanze che tanto le insegnanti, quanto le educatrici, grazie alla loro competenza in merito, come si desume dalle risposte date, riescono a gestire con competenza, perlomeno all'interno del nido o della scuola dell'infanzia. Certo è che sul piano pedagogico, la differenza degli stili educativi tra genitori ed insegnanti non è un fatto di secondaria importanza, anzi crea quella discontinuità scuola famiglia, anch'essa in parte responsabile di molti esiti educativi non felici e preoccupanti, che si verificano tanto spesso nella nostra società odierna, dei quali i fenomeni di dipendenza, da sostanze e non, sembrano costituire uno degli effetti più eclatanti e diffusi. Un invito dunque a non sottovalutare tale forma di *dis-alleanza* e a riflettere sulle sue implicazioni non solo immediate, ma anche future, dunque lontane.

Lo sviluppo dell'autonomia nell'educazione dei bambini – L. Cavana

4. Una sintesi conclusiva

In questa analisi dei dati ho fin qui proceduto dedicando, al termine di ogni domanda esaminata, uno spazio, sia pure ridotto, per le mie riflessioni. Ciò per non creare una fuorviante dispersione con un rinvio di dubbi, convinzioni, perplessità, opinioni, alle osservazioni finali. Non ha quindi certo senso riproporre ora quell'ambito di riflessività e di interpretazione già prodotto e riportato. Al contrario, trovo adesso interessante e utile far convergere su due filoni principali quell'insieme complesso costituito dalle considerazioni effettuate per ogni domanda, sia per evitare di disperdere la loro sintesi tematica, sia per riuscire a metterla in luce con maggior risalto, una volta rintracciata e recuperata.

Ricordo innanzitutto e in via preliminare che attraverso questo contributo ho inteso perseguire un duplice obiettivo: da un lato quello di *cercare di capire* perché se l'autonomia è considerata un obiettivo educativo importante, assistiamo oggi a una proliferazione sempre più in crescita delle dipendenze (da sostanze e non); dall'altro lato quello di concorrere a far sì che l'adulto/a possa riconquistare l'*autorevolezza* e la funzione di *guida* perdute. In relazione a tali obiettivi, mi sembra possibile riassumere nelle seguenti due fondamentali tipologie di *dis-alleanza* riscontrate, l'insieme differenziato, finora descritto, che si evince dai dati e dalle linee interpretative adottate. In altre parole, un primo versante mostra che *genitori e insegnanti hanno un'idea diversa di bambino*: per i primi, il proprio figlio è sempre piccolo, non è in grado di, ecc; i secondi condividono l'idea di bambino competente. Se da una parte questa disparità di vedute determina una discontinuità scuola-famiglia e dunque stili educativi discordanti, dall'altra parte produce risonanze assai negative a livello educativo dei bambini, i quali, giustamente, approfittano delle ambivalenze e delle ambiguità degli adulti a proprio vantaggio. L'effetto diretto e immediato è quello di una loro crescita sostanzialmente "immatura" e di uno sviluppo ostacolato della loro autonomia. In base ai dati del nostro campione emerge inoltre che, mentre le insegnanti e le educatrici sono consapevoli delle implicazioni connesse alla sopraddetta diversità degli stili educativi e cercano di comportarsi di conseguenza, i genitori non lo sembrano e anche se ritengono l'autonomia un obiettivo importante, lo ritengono "più a parole che a fatti". Tutto ciò mette implicitamente in luce *un primo bisogno formativo da parte dei genitori*.

Un secondo versante evidenzia piuttosto *un bisogno formativo che riguarda le educatrici e le insegnanti*, allo scopo di fare chiarezza sul concetto di autonomia per l'essere umano adulto e sul suo significato. Almeno tra gli "addetti ai lavori", grazie al consolidarsi negli studi delle concezioni ricorsive della vita e della prospettiva permanente dell'educazione, è ormai opinione condivisa che il bisogno di educazione riguardi anche l'età adulta, con riferimento a temi non soltanto di carattere cognitivo, ma pure affettivo e esistenziale. L'attenzione verso gli adulti e la loro educabilità, già nel mondo classico, non designava una semplice preoccupazione, ma un in-

sieme di pratiche e di occupazioni concernenti il dovere e la possibilità di occuparsi di sé, allo scopo di conoscere se stessi e di acquisire la necessaria formazione per accudire e guidare gli altri (cfr. Foucault, 1985).

L'approdo a tutte queste considerazioni sottolinea e ribadisce l'importante funzione della formazione in età adulta, la quale ben lontana dal riconoscere questa età della vita, un'età di compiutezza, di traguardo definitivo o di apice dell'apprendimento, è al contrario attenta alle occasioni di crescita in se stessi, da portare avanti con continuità. Ciò vale anche in rapporto alla dialettica autonomia-dipendenza. La disattenzione riscontrata in molti adulti di oggi verso l'obiettivo sviluppo dell'autonomia all'interno dei processi educativi tende a favorire un incremento di personalità "dipendenti" o quantomeno "vulnerabili alle dipendenze" (cfr. Maggiolini, 2006; cfr. Mariotti, 2006). Una conseguenza della tarda modernità, un effetto, dicevo, di pregnante valenza educativa e a un tempo di preoccupante attualità. La proliferazione dei comportamenti e degli atteggiamenti di dipendenza, da sostanze e non, che oggi appare ancor più inarrestabile nonostante l'impegno e gli sforzi devoluti in vista dell'effetto contrario, nell'ottica qui presentata, può dunque essere letta *anche* (certo non solo) più a monte. Ovvero come un sintomo di un mancato, alterato o insufficiente sviluppo dell'autonomia, specialmente a partire dal contesto educativo familiare, dove è ormai d'obbligo per i figli crescere in un clima senza conflitti.

Bibliografia

- Bertolini, P. (2001), *Pedagogia fenomenologica, genesi, sviluppi, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze
- Bertolini, P. (Ed.) (1989), *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, La Nuova Italia, Firenze
- Cavana, L. (2010), *Adultità e crisi dell'autorevolezza tra continuità e cambiamento*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 5 (1), 1-25
- Fabbri, M. (2010), *Servizi per l'infanzia, mutamenti, legami con il territorio fra cultura e contro-cultura*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 5 (1), 1-12
- Focault, M. (1985), *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano
- Giorgi, A. (2010), *Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico*, in “Encyclopaideia”, 27, 23-32
- Gigli, A. (2010), *La parola a mamme e papà: cosa pensano i genitori della propria efficacia educativa e dei bisogni delle famiglie*, in: “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 5 (1), 1-27
- Iori, V., Augelli, A., Buzzone, D. & Musi, E. (2010), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano
- Latella, R., Funaro, S. & Braccini, A. (2010), *Una grammatica del linguaggio educativo. Mappe concettuali per pensare l'agire quotidiano*, in: “Animazione Sociale”, 240, 44-56
- Maggiolini, A. (2006), *Il conflitto tra genitori e figli adolescenti*, in: “Adultità”, 26, 111-122
- Mariotti, G. (2006), *Crescere senza conflitti*, in: “Adultità”, 26, 22-27
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma

ALLEGATO A

E' educatrice presso?-----

Da quanti anni lavora come educatrice di nido?-----

RICERCA DI DIPARTIMENTO

“Autonomia e dipendenza al nido” - a cura di LAURA CAVANA

Questionario a risposte aperte alle educatrici del nido

1)D. Gli studi condotti in campo pedagogico concordano nel ritenere che lo sviluppo dell'autonomia rappresenti un obiettivo primario e centrale del processo educativo, fin dalla primissima infanzia. Lei e la sua scuola condividete tale orientamento pedagogico?

Sì, perché-----

No, perché-----

2)D. Quali sono le difficoltà più rilevanti e più frequenti che come educatrici incontrate rispetto a tale obiettivo?

3)D. Cosa significa per lei essere autonomi, a) in relazione all'essere umano in generale; b) in relazione ad un b. molto piccolo, come lo è il b. del nido?

Lo sviluppo dell'autonomia nell'educazione dei bambini – L. Cavana

a)-----

b)-----

4)D. Pensa che l'autonomia vada intesa, e dunque realizzata, in senso assoluto, cioè al di fuori di ogni vincolo o limitazione?

Si-----

No-----

5)D. Durante l'inserimento del b. al nido, i genitori, secondo lei, come si comportano? In altre parole, tendono a favorire lo sviluppo dell'autonomia del loro figlio, oppure la sua dipendenza?

6)D. In base alla sua esperienza, rispetto allo sviluppo dell'autonomia del bambino, quali sono i principali elementi di conflittualità tra genitori e insegnanti?

ALLEGATO B

E' insegnante presso?-----

Da quanti anni lavora nelle scuole dell'infanzia?-----

RICERCA DI DIPARTIMENTO

“Autonomia e dipendenza nella scuola dell'infanzia” - a cura di LAURA CAVANA
Questionario a risposte aperte alle insegnanti delle scuole dell'infanzia

1)D. Gli studi condotti in campo pedagogico concordano nel ritenere che lo sviluppo dell'autonomia rappresenti un obiettivo primario e centrale del processo educativo, fin dalla primissima infanzia. Lei e la sua scuola condividete tale orientamento pedagogico?

Sì, perché-----

No, perché-----

2)D. Quali sono le difficoltà più rilevanti e più frequenti che come insegnanti incontrate rispetto a tale obiettivo?

3)D. Cosa significa per lei essere autonomi, a) in relazione all'essere umano in generale; b) in relazione ad un b. molto piccolo, come lo è il b. della scuola dell'infanzia?

Lo sviluppo dell'autonomia nell'educazione dei bambini – L. Cavana

a)-----

b)-----

4)D. Pensa che l'autonomia vada intesa, e dunque realizzata, in senso assoluto, cioè al di fuori di ogni vincolo o limitazione?

Si-----

No-----

5)D. Durante l'inserimento del b. alla scuola dell'infanzia, i genitori, secondo lei, come si comportano? In altre parole, tendono a favorire lo sviluppo dell'autonomia del loro figlio, oppure la sua dipendenza?

6)D. In base alla sua esperienza, rispetto allo sviluppo dell'autonomia del bambino, quali sono i principali elementi di conflittualità tra genitori e insegnanti?

