

**MeTis**

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO VII – Numero 1 – 6/2017

## “LAVORO LIQUIDO”

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.  
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648  
www.progedit.com  
www.metis.progedit.com  
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR  
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

**Direttore scientifico**

**Isabella Loidice (Università di Foggia)**

**Comitato di direzione scientifica**

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

**Comitato scientifico**

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bocchicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

**Comitato di redazione**

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

**IN QUESTO NUMERO**

“Lavoro liquido”. Nuove professionalità nella società dei “lavori”

Il presente numero di MeTis, è dedicato al tema delle trasformazioni che la globalizzazione e la planetarizzazione dei processi produttivi,

economico-finanziari, politici e sociali degli ultimi decenni hanno determinato nel mercato del lavoro, con la conseguente, continua riprogettazione dei “lavori” e la permanente ridefinizione delle professionalità e delle relative expertise.



La notizia della scomparsa di Zygmunt Bauman ci ha colto di sorpresa proprio mentre stavamo pensando a questo numero e rileggendo alcuni suoi testi, annotando le suggestioni con le quali ha saputo rappresentare magistralmente la società contemporanea, indagandone gli aspetti più controversi e “oscuri” ma, allo stesso tempo, offrendo considerazioni e riflessioni per un impegno (politico, sociale, professionale, etico) a cui tutti dovremmo sentirci chiamati in prima persona.

Il crollo delle ideologie, le dinamiche consumistiche, la sorveglianza e il controllo hanno determinato, ha sostenuto Bauman, un disorientamento e una condizione di permanente incertezza (di “liquidità”) che ha interessato tutti gli ambiti di vita e di esperienza del soggetto tra i quali, a nostro avviso, sicuramente il mondo del lavoro.

L'intento del numero è, dunque, tracciare analisi e proposte pedagogiche che, senza trascurarne le criticità, sappiano disegnare la “faccia buona” del lavoro: un lavoro innanzitutto dignitoso, ma soprattutto capacitante e autorealizzativo, quel lavoro che l'Ilo (Organizzazione mondiale del lavoro) definisce *decent*, ovvero buono e sano, che non inibisca ma anzi esalti la creatività dei singoli e delle organizzazioni. I saggi e i materiali proposti attraversano la relazione tra *sapere pedagogico* e formazione-lavoro, nella prospettiva dell'apprendimento permanente, diffuso e profondo (*lifelong, lifewide, lifedeeep*). Ciò a partire dalla consapevolezza che l'idea di educazione al lavoro si sta trasformando potentemente, anche condizionata da una spinta europeista (OECD per es.) che invita a promuovere occupabilità e *self-placement* dei giovani in una società in cui il lavoro, più che trovarlo, bisogna imparare a cercarlo, inventarlo, riprogettarlo, governarlo in forma critica, costruttiva e creativa.

Alla formazione (e a chi si occupa di essa, sia sul piano della ricerca che della prassi educativa) spetta una sfida difficile: quella di educare al lavoro, attraverso il lavoro e sul lavoro, rivendicando la sua dimensione esistenziale ed educativa, dunque *umana*, in una prospettiva allargata all'intero pianeta.

## INDICE - TABLE OF CONTENTS

### L'EDITORIALE – EDITORIAL

Sguardi pedagogici sul lavoro  
On Work. Pedagogical views  
*di Isabella Loiodice, Daniela Dato*

### INTERVISTE – INTERVIEWS

Talking about Work Related-Learning and Career Guidance. In dialogue with the International Centre of Guidance Studies  
*di Carmen Colangelo*

### SAGGI – ESSAYS

Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smartworking: Lavoro liquido e nuove “utopie interstiziali”.

Towards a *brighter work*, the “smart working” scenario: Liquid work and new “interstitial utopias”  
*di Giuditta Alessandrini*

Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione  
Criticality of Work and Guidance Instances in Training  
*di Antonia Cunti*

Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto  
Learning and education for professional identity development  
*di Isabella Loiodice*

Il dilemma del lavoro liquido, dal posto fisso alla formazione permanente  
The dilemma of the liquid labour. From “steady job” to “permanent education”  
*di Anna Maria Colaci*

Liquidità vs Generatività: riqualificare e ripersonalizzare il lavoro ai tempi di Industry 4.0. Liquidity vs. Generativeness: requalify and repersonalized the work in Industry 4.0  
*di Massimiliano Costa*

Lavoro, ripartire dalla crisi.  
Work: start again from the crisis  
*di Fabrizio d'Aniello*

Teaching Reading in a digital age: didactic issues from an european perspective  
*di Ilaria Filograsso*

Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali.  
School and work: a deep dialogue on cultural presuppositions  
*di Laura Formenti, Alessia Vitale, Valentina Calciano*

Dalle esigenze formative del mercato del lavoro alle strategie didattiche: il contratto, il progetto, il laboratorio  
From the training needs of the labor market to the didactic strategies: the contract, the project, the laboratory  
*di Giuliano Franceschini*

Degli stranieri sappiamo troppo poco”: la sfida della professione educativa nella relazione con i minori stranieri non accompagnati.  
“We know too little about foreigners”: the challenge of the educational profession in dealing with unskilled foreign children  
*di Silvia Guetta*

L'occupazione che non c'è: pedagogia e retorica del lavoro tra Bauman, Rifkin e Méda  
Occupation not available: pedagogy and rhetoric of work between Bauman, Rifkin, and Méda  
*di Emanuele Isidori, Maria Gabriella De Santis*

Per una Pedagogia del *Divenire umano*. Riflessioni sul nesso formazione-lavoro-cambiamento nella modernità.  
For a Pedagogy of *Human Becoming*. Reflections about the link training-work-change in a liquid modernity  
*di Viviana La Rosa*

Verso una nuova antropologia del lavoro. Ricostruzione delle comunità e “competitività solidale”  
Towards a new anthropology of work. Reconstruction of communities and “solidary competitiveness”  
*di Stefano Polenta*

Contro lo *scientific management*. Cento anni dopo la *Physiologie du travail*.  
Lahy's *Physiologie du Travail* 100 years later: a criticism of Scientific Management  
*di Luigi Traetta*

Dalla retorica del lavoro alla pedagogia del lavoro. Doveri, mestieri, bambini e ragazzi nella ‘rivoluzione’ letteraria di fine Ottocento.  
From the rhetoric of work to the pedagogy of work. Duties, trades, children and youth in the literary revolution of the late 1800s  
*di Leonardo Acone*

La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile.  
The liquidity of the social educator: guidelines for a sustainable training  
*di Matteo Cornacchia, Elisabetta Madriz*

Orientare/educare al lavoro. Nuovi scenari “liquidi” e multiculturali.  
Orient/educate at work. New “liquid” and multicultural scenarios  
*di Gabriella D'Aprile*

Entrepreneurship per un lavoro “diasporico”  
Entrepreneurship to “diasporic work”  
*di Daniela Dato*

Formare alla filosofia del credere  
To educate to the philosophy of believing  
*di Daniela De Leo*

Il “buon” lavoro nella storia della pedagogia. Un breve excursus storico sull'alternanza scuola-lavoro  
The “good” work in the history of pedagogy. A brief historical excursus on school-work alternation  
*di Barbara De Serio*

*È tempo!* Rispetto dei ritmi biologici, pedagogia della cura e *peer-to-peer pedagogy* nell'emergere conflittuale delle nuove figure professionali di accompagnamento alla nascita.  
*It's time!* Biological rhythms respect, caring and peer-to-peer pedagogy in the conflictual emerging of new Birth Assistant Professionals  
*di Gabriella Falcicchio*

La figura docente tra creatività e competenze.  
The teaching figure between creativity and competences  
*di Monica Guerra, Federica Valeria Villa*

Educare alla ricerca di sé per la gestione del cambiamento.  
Educating to reflect on Self to deal with the change  
*di Francesco Lo Presti*

Il gioco “liquido” in una società liquida: luci e ombre della “ludicizzazione” nella formazione.  
The “liquid” game in liquid society: lights and shadows of “ludification” in lifelong learning  
*di Romina Nesti*

Il tirocinio come strumento di formazione adeguata a una società liquida.  
Apprenticeship as a training instrument adequate to a liquid society  
*di Franca Pesare*

Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico  
Education, work and sources of educational pragmatism  
*di Stefano Oliverio*

Il lavoro liquido in una società liquida: il ruolo delle competenze nella professionalizzazione  
The liquid work in a fluid society: the role of skills in the professionalization  
*di Cristiana Simonetti*

La creatività “liquida” nel mondo del lavoro: dal pragmatismo all’auto-realizzazione  
 “Liquid” creativity in the working environment: from pragmatism to self-realization

*di Roberto Travaglini*

Educare l’infanzia in un mondo liquido. Una professionalità che investe sulle capacità personali per affrontare l’incertezza.

Educators and early childhood in a liquid society. Professionalism that invests in personal capabilities to tackle uncertainty

*di Paola Zonca*

Tra resistenza e ri-esistenza. Educare al lavoro liquido nella società dell’incertezza

Between resistance and re-existence. Educate to the liquid work in society of uncertainty

*di Sergio Bellantonio*

Economia circolare, green jobs e progettazione educativa: investimento per il futuro.

Circular economy, green jobs and education: investment in the future

*di Sara Bormatici*

Verso una professione possibile, oltre il mito del posto fisso: l’educatore in carcere minorile

Towards a possible profession, beyond the myth of the fixed place: the educator in juvenile prison

*di Marco Brancucci*

Il lavoro liquido nella società delle competenze: una formazione “camaleontica”

Liquid work in the society of competencies: a “chameleon” training

*di Rosaria Capobianco*

L’occupabilità come urgenza educativa

Employability as an educational urgency

*di Valentina Cesarano*

Promuovere le dynamic capabilities nella sanità liquida: come “funziona/lavora” la Medicina di Famiglia

Fostering dynamic capabilities in liquid healthcare: How Family Medicine “works”

*di Marika D’Oria*

Lavoro liquido e processi di consapevolezza

Liquid work and awareness processes

*di Maria Rosaria De Simone*

Life under construction. Creatività “al lavoro.

Life under construction. Creativity at work

*di Silvia Della Posta*

La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità.

Liquidity in educational work: problematic dimensions and possibilities

*di Alessandro Ferrante*

Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Qualisfide per il sapere pedagogico?

Professional transitions between lifelong learning promises and cognitive capitalism. What challenges for pedagogical knowledge?

*di Andrea Galimberti*

Nuovi scenari per l’invecchiamento attivo: educare all’*oltre* lavoro

New prospectives for Active ageing: educating to retirement

*di Manuela Ladogana*

Trasformare il disagio. Una riflessione sulla figura del dottorando come studente-lavoratore

Transforming discomfort. A reflection about PhD candidate as student-worker

*di Stefano Landonio*

Insegnare e imparare al museo nella società dell’ipericonicità e dell’estetica diffusa.

Teach and learn the museum in the society of hypericonic and widespread aesthetics

*di Virginia Magoga*

Il Lavoro e le pratiche di collaborazione: educare al lavoro ripartendo dalle relazioni

Work and collaboration practices. Education to work starting from relationships

*di Marco Manca*

La persona al centro delle politiche del lavoro.

People centrality in labor policies

*di Francesco Mansolillo*

Work based learning: uno dei pilastri del lavoro “liquido”

Work-based learning: one of the liquid work pillars

*di Valerio Marcone*

La Giustizia del minore conteso. Un nuovo scenario pedagogico

The Justice of a contended minor. A new pedagogical scenario

*di Federica Matera*

Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell’attuale mondo del lavoro

Work transitions and construction of the professional self. The contribution of pedagogy in the present world of work

*di Manuela Palma*

Introduzione a Youtube, una lettura pedagogica. Persone, prospettive lavorative, presente e futuro

Introduction to Youtube, a pedagogical readout. People, prospects of jobs, present and future

*di Carmen Petrucci*

La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare “possibili” traiettorie nella direzione del lavoro

The informal dimension of learning: developing “possible” trajectories in the direction of work

*di Claudio Pignalberi*

Appunti pedagogici sull’esperienza del lavoro flessibile

Pedagogical notes about the experience of flexible work

*di Matilde Pozzo*

Meta-competenze a lavoro. Orientare attraverso il pensiero metaforico

Meta-competences at work. Guidance through metaphorical thinking

*di Alessandra Priore*

Lavoro “dematerializzato” e lavoro “materializzato” nell’età della tecnica: prospettive pedagogiche e didattiche

“Dematerialized” and “materialized” work in the Age of Technique: pedagogical and didactic outlooks

*di Pasquale Renna*

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile tra lavori verdi e formazione

The 2030 Agenda for Sustainable Development between green jobs and education

*di Orietta Vacchelli*

### **BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES**

Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&CO

Employability and transitions in a changing labour market. The PRIN EMP&Co. Project

*di Vanna Boffo e Gaia Gioli*

Professionalità emergenti nella società digitale: l’*innovation designer*

Emerging professionalism in the digital society: the innovation designer

*di Pierpaolo Limone, Anna Dipace, Claudia Bellini, Felicità Stefania Campanaro*

The University and the Permanent Learning as resources for employability in a Liquid Modernity

*di Manuela Gallerani, Paolo Di Rienzo, Maria Ermelinda De Caro*

Sindrome Burn-out e coinvolgimento in un campione di lavoratori  
Burnout Syndrome and engagement in an employers sample  
di *Valeria Caggiano e Andrea Bellezza*

Modelli di “core competence” dei profili professionali in uscita dai percorsi universitari per facilitare l’ingresso nel mondo del lavoro  
Four models to define “core competences” as a bridge between education and labour  
di *Antonella Lotti*

Educatori domani: contro l’immobilità  
Educators tomorrow: against immobility  
di *Gianni Nuti*

Professionisti educativi di secondo livello e le sfide del lavoro liquido.  
Cronaca di un percorso di tirocinio universitario  
Adult educators and the challenge of liquid work. Report of a University traineeship program  
di *Cristina Palmieri, Marina Barioglio, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Tania Morgigno*

Educar en lo cotidiano: una experiencia de formación parental  
Educare nella vita di tutti i giorni: un’esperienza di formazione alla genitorialità  
Educating in the everyday: an experience of parental training  
di *Alessandra Altamura e Susana Torío López*

Bdc2: un percorso di auto-orientamento in uscita per promuovere l’occupabilità dei laureandi e neolaureati dell’ateneo federiciano  
BdC2: a path of auto-guidance made at the end of studies, in order to promote the employability of students about to undergraduates and graduates within the University of Naples Federico II  
di *Marianna Capo*

Service Learning: un approccio pedagogico per la formazione dello studente, del cittadino e del lavoratore  
Service Learning: a pedagogical approach for the development of the citizen, the student and the worker  
di *Lorenza Orlandini*

Il lavoro è tutto ciò che abbiamo? Riflessioni pedagogiche su un plastico  
Is our work everything we have? Pedagogical reflections on a diorama  
di *Jole Orsenigo*

L’Entretien d’explicitation. Un metodo di ricerca originale  
L’Entretien d’explicitation. An original method of enquiry  
di *Padma Ramsamy-Prat*

La formazione alla ricerca come pratica di apprendimento collaborativo dall’università ai workplace  
The research training as collaborative learning practice from university to workplace  
di *Alessandra Romano*

#### RECENSIONI – REVIEWS

Costa, M. (2016). Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo. Milano: FrancoAngeli  
di *Isabella Loiodice*

Ladogana, M. (2016). Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia. Progedit: Bari  
di *Antonella Cagnolati*

Annacontini, G. et alii (2016). EDA nella contemporaneità. Teorie, pratiche e contesti in Italia. Speciale di “MeTis”. Bari: Progedit  
di *Alice Baldazzi*

Cerrocchi, L., & Cavedoni, F. (2016). La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna. Milano: FrancoAngeli  
di *Carolina Maestro*

Attinà M., & Martino, P. (2016). L’educazione sospesa tra reale e virtuale. Cava de’ Tirreni (SA): Areablu edizioni  
di *Annalisa Pedana*

Tienken, Ch. H. (2016). Defying Standardization. Creating Curriculum for an Uncertain Future. USA: Rowman and Littlefield  
di *Andrea Regan*

Loiodice, I., & Dato, D. (A cura di). (2015). Orientare per formare. Teorie e buone prassi all’università. Bari: Progedit  
di *Cristina Romano*

Fadda, R. (2016). Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione. Milano: FrancoAngeli  
di *Veronica Vetrano*

**Educare l'infanzia in un mondo liquido. Una professionalità che investe sulle capacità personali per affrontare l'incertezza**  
**Educators and early childhood in a liquid society. Professionalism that invests in personal capabilities to tackle uncertainty**

*di Paola Zonca*

**Abstract**

Il contributo prende le mosse da alcune delle riflessioni di Zygmunt Bauman sulla società contemporanea; dopo aver descritto brevemente le caratteristiche della modernità liquida si applicano le categorie individuate dal pensatore polacco alla professione di educatore di nido, notando come alcune di queste possano essere facilmente trasposte in questo ambito lavorativo. Tra le varie caratteristiche del mondo liquido si ritrovano l'incertezza, la fluidità, la crisi della categoria della durata, la solitudine che sono tratti tipici del ruolo dell'educatore sia per le caratteristiche del contesto in cui questo si esplica (in particolare un contesto sociale incerto, la società multiculturale e le nuove forme di genitorialità) sia per le caratteristiche intrinseche all'oggetto, se così vogliamo chiamarlo, del lavoro educativo. Le relazioni umane, quelle educative in particolare, sono imprevedibili, così come gli sviluppi del percorso educativo sono spesso imprevedibili, perciò è necessaria una formazione iniziale che fornisca all'educatore adeguati strumenti di azione e riflessione, ma questi deve anche essere messo nelle condizioni di poter appendere durante il servizio in modo permanente, diffuso e profondo.

Infatti la figura dell'educatore può essere definita una professione liquida, costitutivamente incerta, in via di definizione; nel corso del contributo si vedrà tuttavia come tale debolezza strutturale, non eludibile, sia una incertezza essenziale, e spesso salutare, che può essere interpretata come una costante apertura alla possibilità, una ricerca ininterrotta del senso dell'agire educativo. È allora importante che le abitudini e le procedure non si cristallizzino, ma si deve allo stesso tempo riscoprire il gusto della durata, il valore della ripetizione, l'importanza della condivisione delle responsabilità. Quello dell'educatore è un lavoro complesso, intenzionale ed interpretativo, ma soprattutto può essere capacitante e autorealizzativo; di più, l'educatore di nido è capacitante (e autorealizzativo) nei confronti dello stesso professionista, ma lo è anche verso i bambini che gli sono affidati e le loro famiglie. È allora fondamentale educare *al* lavoro (investendo con impegno nella formazione iniziale), *attraverso il* lavoro (agendo con consapevolezza nei confronti di bambini e famiglie), *sul* lavoro (nella prospettiva dell'apprendimento diffuso e permanente).

**Parole chiave:** educatore di nido; società liquida; formazione; lavoro capacitante; progettualità educativa.

**Abstract**

Over the last few decades, the nature of work has taken on increasingly new, flexible and sometimes undefined forms; together with the globalization of production processes and flexibility of training models these have led to a constant redefinition of professionalism and relative expertise. Like others the nursing profession is subject to such mechanisms that are posing unprecedented challenges to people working in it.

The contribution is based on some of Zygmunt Bauman's reflections on contemporary society. It begins with a description of some of the categories and characteristics of liquid modernity as they appear in the Polish thinker's work, before moving on to discuss their relevance to the profession of educators in nursery schools. Key features of Bauman's Liquid Society are uncertainty, fluidity, and

temporality, which are typical characteristics both of the context in which the educator operates (in particular uncertain social contexts, multicultural societies and new forms of parenting), and of educational work itself. Human relationships, especially in educational settings, are uncertain, and educational development is often unpredictable, so initial training is essential to provide the educator with the appropriate tools to perform and understand the work they do better and at the same time make educators aware of the possibility of lasting, thorough and continuous learning processes at work.

In fact, the work of the educator can be defined as liquid work in that it is essentially uncertain and constantly being defined. In the course of the contribution the beneficial effects of this structural weaknesses and uncertainty on the activities performed by educators will be discussed, highlighting how they combine to promote the possibility of continuous research within the scope of educational activities. It is therefore important that habits and procedures do not crystallize, but at the same time it is important to rediscover long-term objectives, the value of repetition and the importance of sharing responsibilities. The educator's work is complex, intentional and interpretative, but above all it can be empowering and fulfilling. We will see how encouraging early childhood educators to adopt a capability approach empowers (and provides a sense of personal fulfilment) not only colleagues but also the children entrusted to them and their families. It is therefore essential to educate *at* work (investing particularly in initial training), *through* the work (making children and families aware of the conscious, informed approach at the heart of the work educators are doing), and *on* the work (sharing and promoting a permanent learning culture).

**Keywords:** early childhood educator; liquid society; training; empowerment at work; educational planning.

### 1. Considerazioni iniziali

I mutamenti delle nostre società portano a chiedersi se sia ancora possibile che la persona sia messa al centro nel mondo del lavoro, oppure se le sue esigenze debbano essere sacrificate o appiattite a causa dell'avvento dell'automatizzazione, della standardizzazione e di altre ineluttabili condizioni di sistema (Bernard Scholz, comunicazione personale, aprile 2017). L'organizzazione lavorativa può non annoverare tra le proprie priorità la soddisfazione personale e professionale del lavoratore, lasciare che questo si identifichi con la propria prestazione professionale e ricercare sempre il conseguimento di risultati immediati?

Per Bauman la nostra vita sociale, diversamente dal passato, è caratterizzata da incertezza esistenziale degli individui, dalla frammentazione delle loro identità, da profonda instabilità degli eventi dovuta anche a mutamenti rapidissimi e imprevedibili. Tutti questi elementi fanno sì che non sia più possibile utilizzare le stesse categorie che sono state impiegate per spiegare la società premoderna che egli appunto definisce, in contrapposizione a quella attuale, solida. È instabile il terreno su cui poggiano le relazioni, i posti di lavoro, le sensazioni e i valori, l'autostima e la fiducia in sé stessi. L'autore dichiara che "l'incertezza è l'habitat naturale della vita umana, sebbene la speranza di sfuggire ad essa sia il motore delle attività umane" (Bauman, 2009, p. 27). Ma quali sono per il pensatore polacco gli ambiti in cui tale incertezza si manifesta in modo più marcato? Quali sono i concetti che più di altri hanno subito una graduale liquefazione? La libertà, l'individualità, i legami, il rapporto tra tempo e spazio, il lavoro (Bauman, 2002; 2003; 2006; 2009).

In questa sede si vogliono approfondire in particolare le condizioni che determinano la liquidità dell'ambito lavorativo e in tale percorso si comprenderanno nell'analisi le altre fonti di incertezza, perché insieme concorrono a delineare l'attuale scenario sociale. Dopo aver brevemente ripreso le caratteristiche della modernità liquida, si accostano le categorie individuate dal pensatore polacco alla professione di educatore di nido, notando come alcune di queste possano aiutare a leggere il lavoro al nido e il contesto in cui tale attività si colloca.

## 2. Il nido d'infanzia come contesto liquido

Possiamo a questo punto porci alcuni interrogativi a cui nel corso del lavoro tenteremo di dare risposta:

- 1) in che senso il nido d'infanzia, e in generale il lavoro educativo, ha in sé la categoria dell'incertezza?
- 2) In che modo la fine della categoria della durata influisce sulla vita quotidiana nei servizi educativi?
- 3) Come si manifesta nei servizi per la prima infanzia la liquidità dei legami?
- 4) Come la liquidità dell'identità personale e professionale influisce sulla costruzione delle competenze dell'educatore di nido?

Ogni punto proposto vedrà due ordini di considerazioni: dapprima la categoria sociale che ha perso solidità verrà interpretata nella vita al nido d'infanzia per evidenziare come tale liquefazione agisca con modalità peculiari in esso, in seconda battuta si cercheranno dei correttivi (laddove necessari) o più semplicemente si evidenzieranno le soluzioni che fanno già parte del bagaglio professionale dell'educatore. Talvolta si indicheranno gli aspetti positivi intrinseci ad una visione più fluida di talune componenti.

1) La prima categoria considerata è quella dell'“incertezza”. Tra le varie caratteristiche del mondo liquido la fluidità e una certa perdita di solidità sono tratti tipici anche del ruolo dell'educatore, sia per le caratteristiche del contesto in cui questo si esplica (in particolare un contesto sociale sempre più incerto, la società multiculturale e le nuove forme di genitorialità) sia per le caratteristiche intrinseche all'oggetto, se così vogliamo chiamarlo, del lavoro educativo: il soggetto in formazione.

L'educatore è incerto (Tramma, 2008) perché l'educare è lo svolgersi di un evento sempre nuovo e imprevedibile; è una professionalità complessa in cui una molteplicità di saperi si connettono ad una prassi che è intenzionale e non solo tecnica, che necessita di competenze progettuali, osservative, comunicative e relazionali. Per educare è necessario cogliere il dinamismo insito nella realtà, spesso contingente, per promuovere nei soggetti trasformazioni non casuali.

Il lavoro dell'educatore (di nido) non è esente dall'insicurezza e si può ritenere liquido poiché “i successi passati non fanno crescere automaticamente le probabilità di future vittorie, né tantomeno le garantiscono; e i mezzi provati con successo in passato devono essere sottoposti a un controllo e a una revisione costanti, giacché potrebbero rivelarsi inutili o decisamente controproducenti quando le circostanze cambiano. *Dimenticare* completamente e subito informazioni superate e abitudini invecchiate rapidamente può essere più importante, per il successo futuro, che memorizzare mosse passate e costruire strategie basate su quanto si è già appreso” (Bauman, 2007, p. VIII). Nella modernità liquida le strutture sociali non conservano la propria forma a lungo, almeno non abbastanza a lungo per solidificarsi. Diviene perciò importante poter contare su una rapida capacità di apprendimento, ma anche quella di dimenticare, a volte, ciò che si è appreso in precedenza (Porcheddu, 2005). Questa necessità di cancellare di frequente le informazioni immagazzinate non possiede solo un valore negativo, ma può portare in sé una certa freschezza[1].

Cosa deve dimenticare l'educatore di nido? Gli stereotipi legati all'infanzia in generale (l'idea che non ci siano più i bambini di una volta, che oggi i piccoli siano più svegli, ma anche ‘impossibili’ da gestire), i pre-giudizi sui bambini con cui si è a contatto e sulle loro famiglie (giudicate ancor prima di conoscerle o dalle loro prime battute, dal modo di presentarsi o dalle richieste che avanzano), le strategie messe in atto in passato perché potrebbero non essere adatte oggi (evitando di proporre progetti sempre uguali a se stessi, non basati su un'autentica conoscenza dei bambini, scaturita dall'os-

servazione), ma anche alcune opinioni sui colleghi (sgombrare il campo da questioni relazionali irrisolte, malumori, non imputare eventuali fatiche all'andamento generale, affrontando invece la vera natura del disagio).

Ecco allora che si può far tesoro di questa esortazione a dimenticare, a cambiare idea e revocare le decisioni precedenti, a “non aver troppa cura delle informazioni acquisite e per nessuna ragione [...] sviluppare un'abitudine al comportamento suggerito dalle informazioni” (Porcheddu, 2005, p. 78) poiché una cristallizzazione di opinioni, comportamenti e procedure può portare fuori strada.

D'altra parte il cambiamento e l'incertezza hanno a che fare con il lavoro dell'educatore per una criticità che dura da quasi mezzo secolo: l'educatrice di nido non ha avuto (ma si potrebbe affermare che non ha ancora) modelli chiari e indiscussi a cui rifarsi nel momento in cui gli asili nido sono stati istituiti (Trevisan, 2003). A quale ambito guardare? Alla famiglia che è stata, per secoli, il luogo tradizionale e naturale di educazione del bambino piccolo? Oppure alla scuola materna[2] che si propone di sviluppare la personalità infantile e preparare i bambini alla scuola dell'obbligo?

Nel corso di quasi mezzo secolo l'educatore ha modificato la propria identità professionale a seguito della legge 1044/1971, passando da ruolo di mera assistenza e custodia all'assunzione di un compito propriamente educativo. Tuttavia non si può dire che oggi il profilo sia univoco, anche perché, dicevamo, la professionalità delle educatrici si inserisce in un contesto instabile ed è essa stessa attraversata dall'incertezza; basta ricordare che nessun programma e nessun orientamento guidano il lavoro quotidiano dell'educatrice e “soprattutto non è mai definibile una volta per tutte, soggetto com'è a quella mutevolezza e continua dinamica che gli è connaturale” (Terlizzi, 2005a, p. 38). L'affacciarsi di nuove problematiche educative è un fatto ricorrente nella storia di ogni società, avvengono periodici mutamenti di prospettiva, testimoniati dall'alternarsi ciclico delle teorie pedagogiche, si abbandonano le vecchie teorie perché si prende coscienza dei cambiamenti intervenuti nella società.

Evidentemente questo non significa che il lavoro di cura sia improntato da spontaneismo o che si affidi a doti naturali innate (spesso immaginate come tipiche dell'universo femminile) e nemmeno che rifugga da qualsivoglia intenzionalità. La dimensione professionale si costruisce infatti lentamente, profondamente e continuamente, inoltre la complessità degli interventi realizzati dagli educatori comporta la necessità di acquisire competenze multiformi, complesse e trasversali che fanno riferimento ad ambiti teorici, pratico-metodologici (Cambi et al., 2003, Musi, 2011, Restiglian, 2012, Traverso, 2016) e riflessivi (Catarsi & Sharmahd 2012; Fabbri, 2007; Fornaca, 2001; Mortari, 2003).

I processi di formazione comportano inevitabili caratteri di precarietà e incompiutezza (Terlizzi, 2005) infatti l'incertezza caratterizza il contesto educativo, ma anche il fine dell'azione educativa, poiché nel lavoro quotidiano le proprie competenze e conoscenze possono essere sottoposte a scacco, in tal senso è evidente che conoscenze e competenze sono necessarie ma non sufficienti, è invece indispensabile la disponibilità mentale a modificarle ed arricchirle incessantemente. La professionalità effettivamente non è identificabile con una pedissequa aderenza alle regole, è anche interpretazione e invenzione delle stesse, ricerca continua e innovazione, capacità di problematizzare le situazioni e identificare soluzioni, arrivando a costruire repertori di pratiche (Schön, 2006).

2) La seconda categoria analizzata è quella del “tempo”: preoccuparsi della fine della durata significa accorgersi che questa è stata sostituita dall'istantaneità, che l'uomo moderno ricerca l'immediatezza e la veloce soddisfazione[3] di desideri, bisogni e anche capricci. La stabilità del tempo si è liquefatta e oggi tutto è disponibile per essere consumato, il tempo stesso, e poi gli oggetti, le occasioni, i luoghi, anche i rapporti.

Una tale situazione influisce analogamente sui servizi per l'infanzia in cui talvolta accade di ‘consumare’ il tempo, magari proponendo ai bambini attività non pensate, e quindi in realtà non impegnandoli affatto, ma piuttosto creando i presupposti per comportamenti conflittuali o limitandosi semplicemente ad intrattenerli. In queste situazioni è più che mai evidente che gli educatori devono investire in capacità progettuali per elevarsi una volta per tutte dalla mera attività assistenziale e saper strutturare percorsi educativi in setting predisposti, con materiali adeguati e tempi pensati. Questi ultimi in particolare devono tener presente l'importanza della ripetizione e la necessità di stabilità per i bambini, il ruolo delle transizioni fra un momento e l'altro e l'opportunità di prevedere anche attimi



di ozio. Un investimento progettuale sui tempi (unito a quello, indivisibile, sugli spazi, i materiali e i gruppi) consente al bambino di vivere il proprio protagonismo alternando momenti di impegno diretto ad altri di concentrazione in cui il tempo è come sospeso (Cosmai & Caggio, 2008, p. 436).

A volte nel nido ci si può altresì imbattere in situazioni che esaltano la velocità: bambini che bruciano le tappe (o meglio incitati ad accelerare la loro crescita), che esauriscono rapidamente l'infanzia, baby consumatori precocemente adultizzati che, per paradosso, si ritroveranno a fare scelte mature sempre più tardi. Nella sua *Lettera agli adulti sui bambini di oggi* Meirieu (2012) descrive il passaggio dai bambini viziati ai bambini re a cui i genitori concedono un immenso potere, trasformandoli da 'oggetti' di formazione o conformazione ad 'oggetti' di soddisfazione, e dei quali si cerca incessantemente l'approvazione. A tale situazione concorre l'organizzazione della società contemporanea che legittima la pulsione all'acquisto, in altre parole, la sistematizzazione del capriccio (p. 85), un meccanismo che fa leggere le pulsioni come ordini.

Il consumismo che Bauman descrive è tipico di una società in cui tutto deve essere aggiornato e sostituito rapidamente, per essere al passo con gli standard richiesti dal mercato globale, anche per i bambini si assiste a questo consumismo[4], infatti i genitori sono spesso in cerca degli ultimi ritrovati per il benessere del neonato e, in seguito, delle tendenze più attuali in tema di educazione, di salute, di benessere psicologico.

D'altra parte la crisi della categoria della durata, e la concezione del tempo come una risorsa che si "deve" consumare, spinge all'estremo l'assottigliamento dei momenti dell'attesa, la riduzione dell'intervallo che intercorre fra la propria azione e il risultato che si vorrebbe conseguire, con una corrispondente diminuzione della pazienza[5]. Per evitare di cadere nel tranello si deve ricordare che lo svolgersi dell'educazione ha in sé anche il momento in cui si attendono i frutti dell'intervento e d'è allora necessario "fermarsi e cogliere i segnali del cambiamento in atto, che non sempre sono immediati [...]. È il momento che più di altri è chiamato a tollerare la frustrazione, perché si rende evidente in esso che i risultati delle azioni educative non sono solo in mano nostra" (Zonca, 2004, p. 33). Vivere il tempo in tale prospettiva significa consentire a se stessi di aprirsi alla ricchezza di quel che può accadere, evitando di forzare l'altro in ritmi e percorsi che non gli appartengono.

Per Bauman oltre a perdere il valore del presente l'uomo ha smarrito quello del passato: manca l'eredità culturale. Nei servizi educativi tutelare l'eredità del passato significa custodire la storia del servizio, le sue ragioni, senza per questo che le scelte debbano essere immutabili o le procedure cristallizzate (per intenderci: l'organizzazione degli spazi, le modalità di ambientamento dei bambini, l'organizzazione delle sezioni, l'ordine delle portate nel momento del pasto, ecc.) trincerandosi dietro a "si è sempre fatto così!". Il valore del passato organizzativo si deve tradurre in una seria riflessione sulla concezione di servizio, sull'idea di bambino che sta alla base delle pratiche, sul senso che si attribuisce al "fare educativo" (Chicco, 2005). Ridare senso al passato vuol dire anche mobilitare la propria storia personale, rivedere le ragioni che hanno condotto alla scelta di diventare educatore, essere consapevoli che il passato non ha esaurito il proprio effetto, anzi – come afferma un'educatrice – "il passato non si supera mai del tutto, ma si annida nel presente e lo istruisce" (Musi, 2011, p. 128).

3) La terza categoria è la "liquidità i legami" che comporta "solitudine" di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo (genitori, bambini, educatori); uno degli imperativi della società liquida è infatti il binomio libertà di affetti/revocabilità degli impegni, che inevitabilmente genera insicurezza. Bauman descrive i nostri contemporanei "disperati perché abbandonati a se stessi, che si sentono degli oggetti a perdere, che anelano la sicurezza dell'aggregazione e una mano su cui poter contare nel momento del bisogno, e quindi ansiosi di 'instaurare relazioni' ma al contempo timorosi di restare impigliati in relazioni 'stabili', per non dire definitive" (Bauman, 2004, p. VI). L'impegno educativo dei genitori si dispiega spesso in una sostanziale solitudine, come ricorda Bauman "ciascuno di noi consuma la propria ansia *da solo*, vivendola come un problema individuale, il risultato di fallimenti personali e una sfida alle doti e capacità individuali" (Bauman, 2001, p. V) e ancora Beck (2011) afferma che gli individui sono indotti cercare soluzioni personali a contraddizioni sistemiche, salvezza individuale da problemi comuni.

Innegabilmente la genitorialità ha subito un costante processo di privatizzazione e individualizzazione, i genitori sono sempre più rinchiusi nel privato, non si offrono loro chiari modelli di genitorialità da interpretare e molte volte si cercano soluzioni individuali a problemi sociali, globali. I genitori manifestano una diffusa incertezza educativa e talvolta sono smarriti di fronte al gravoso compito educativo che non può essere compiuto nella separatezza, nell'isolamento, nella contrapposizione. A contribuire a tale situazione le alte richieste che i genitori hanno su stessi e che la società rivolge loro: sono incerti perché non si accontentano di essere quasi perfetti, sufficientemente buoni, normalmente devoti, positivi o competenti, meno che mai vorrebbero essere imperfetti genitori e nemmeno osano porsi come grandi maestri di felicità[6].

E allora i servizi per l'infanzia possono porsi come momento di superamento di questa solitudine e accompagnare i genitori in un percorso di crescita e conquista personale, di riscoperta di risorse nascoste o latenti non già in termini di imposizione esterna, ma come sostegno nell'evoluzione di decisioni personali con il diretto e responsabile coinvolgimento dei soggetti interagenti.

Nel mondo liquido anche i bambini vivono non di rado una condizione di isolamento; il dato che emerge dalle ricerche sulla struttura della famiglia è quello di una profonda solitudine del bambino, privato di esperienze sociali – una volta offerte dalla presenza di fratelli nel nucleo familiare – e condizionato dai tempi di vita degli adulti che “non paiono modificare più di tanto l'organizzazione temporale della loro giornata per rispondere ai bisogni psicologici infantili, quali quelli del contatto con i coetanei e del gioco con gli adulti” (Catarsi & Sharmahd, 2012, p. 9).

Al nido il bambino sviluppa da un lato legami significativi con figure extrafamiliari che possono diventare “punti di riferimento affettivi stabili e coerenti per poter evolvere e poter orientarsi, per esplorare e misurarsi sentendosi protetto e contenuto” (Bosi, 2002, p. 99), dall'altro “il gruppo di coetanei svolge importanti funzioni evolutive, è una palestra fondamentale di apprendimenti complessi e di supporto emotivo” (p. 100). In entrambi i casi il bambino avrà occasione di sperimentare contenimento e rassicurazione, accettazione e riconoscimento, attraverso scambi, incontri, confronti e scoperte, il tutto in un contesto che lo educa a condividere e dividere con altri piccoli l'attenzione e la cura degli adulti senza sentirsi dimenticato.

Da quanto fin qui argomentato si comprende che il nido si pone come “luogo di crescita e di sviluppo sia per i bambini che per gli adulti che a vario titolo si prendono cura di loro” (Terlizzi, 2005b, p. 38), ma è anche un contesto in cui gli educatori stessi possono, e dovrebbero, sperimentare una certa solidità dei legami.

Secondo l'analisi di Bauman (2007) non v'è spazio, nei rapporti umani, per la cooperazione e la collaborazione: “L'esposizione degli individui alle stravaganze dei mercati delle merci e del lavoro suscita e promuove la divisione, non l'unità; premia gli atteggiamenti competitivi, degradando nel contempo la collaborazione e il lavoro di squadra al rango di stratagemmi temporanei, da abbandonare o eliminare quando i loro vantaggi si sono esauriti” (p. VII); anche Sennett (1999) parla di sceneggiature di socievolezza e di impiego di maschere cooperative come di un comportamento diffuso in modo trasversale in svariati ambiti lavorativi[7].

Nei servizi per l'infanzia adottare questi comportamenti è controproducente poiché sono essenziali veri momenti di collegialità e soprattutto una reale condivisione del progetto educativo, delle scelte educative, ma anche la condivisione di informazioni pratiche sulla situazione del bambino, sullo svolgimento della giornata. I colleghi sono, reciprocamente, risorse importanti per lo sviluppo professionale e l'acquisizione di nuove competenze e abilità, inoltre le educatrici sono consapevoli che la loro crescita professionale è favorita nel momento in cui esse vengono affiancate da colleghi più esperti[8] poiché le buone relazioni nell'equipe costituiscono la strada privilegiata per la partecipazione alla comunità professionale (Balduzzi, 2013).

Come sostiene Elisabetta Musi (2011) il gruppo ha la “peculiarità di attivare e moltiplicare il potenziale creativo di ognuno, produrre innovazione e promuovere i processi di elaborazione del nuovo. Consente una pluralità di prospettive che convergono nel progetto educativo e nell'idea di bambino sottesa al servizio. Il gruppo è un moltiplicatore di energie e pensiero [...] favorisce il raccordo tra teoria e pratica e sostiene il coordinamento delle diverse facoltà umane” (p. 67). E infatti le

ricerche svolte all'interno dei servizi evidenziano che educatrici e coordinatori ritengono fondamentale la relazione tra operatori e la riflessività che lo scambio comporta, per inciso tale valorizzazione dovrebbe comportare la predisposizione di un monte ore che garantisca il confronto e la formazione in servizio propriamente intesa.

4) La quarta categoria è la “crisi d'identità dell'individuo” connessa alla concezione del “lavoro” liquido. La priorità degli individui è il consumo, dicevamo, che spinge alla ricerca compulsiva di soddisfazione che non si esaurisce mai; il consumo coinvolge anche le identità personali che vogliono sempre essere fluide, ambiscono a poter essere cambiate rapidamente e non avere vincoli.

È da respingere la concezione di professionalità intesa come traguardo che può essere raggiunto una volta per tutte attraverso il completamento di un percorso formativo predeterminato, optando per una idea di professionalità interpretata come processo, che si sviluppa attraverso una riflessione continua sulle pratiche educative nel proprio contesto di lavoro (Lazzari, 2013) e quindi liquida perché in continuo cambiamento. La costruzione dell'identità professionale è poi soggetta ad incertezza perché è condizionata sia dalle vicende strettamente personali sia dal contesto organizzativo istituzionale nonché dalla storia delle istituzioni di appartenenza (Contini & Manini, 2007; Manini & Balduzzi, 2013).

Dalle ricerche condotte da Balduzzi e Manini (2013) emerge come, rispetto al lavoro dell'educatrice dei servizi zero-tre, non si possa parlare di un'identità professionale unica, ma di una pluralità che la caratterizza in parte per la dimensione storica, dall'istituzione dell'asilo nido ad oggi, e d'altra parte per la molteplicità di servizi offerti accanto all'asilo nido, che richiedono competenze parzialmente differenti.

È intrinseca al concetto di competenza una certa dose di riflessività, dinamicità e relazionalità, nello specifico una consapevole trasformazione in rapporto ai cambiamenti e la costruzione della competenza stessa all'interno di contesti specifici, degli spazi e dei luoghi educativi in cui questa si esercita. “Un operatore competente non è, infatti, chi è in grado di applicare meramente procedure, bensì chi ha capacità di padroneggiarle e di applicarle in modo critico e pertinente, combinandole fra loro. Per sapere agire quindi è necessario che il soggetto sappia cosa fare, quando farlo e perché, anche in situazioni del tutto nuove o impreviste” (Schenetti, 2013, pp. 134-135). Riflettendo sul profilo professionale il tema della competenza risulta essenziale: affinché una professione nasca, si riconosca, venga formata e si consolidi non è sufficiente il riconoscimento derivante da leggi specifiche, è indispensabile che sia connotata da un corpo di competenze solido e condiviso (Balduzzi & Manini, 2013; Contini & Manini, 2007; Cambi et al., 2003). Ma tale corpo di competenze si deve formare intrecciando le capacità personali con quelle richieste dalla professione in un equilibrio originale che tuteli entrambe.

### 3. *Capacità personali e costruzione della professionalità*

Chiediamoci ora in quale modo i percorsi di formazione al (attraverso il e sul) lavoro, pensati per i professionisti che operano nei servizi per l'infanzia, possano valorizzare il patrimonio di acquisizioni su cui abbiamo fin qui riflettuto e garantiscano, al contempo, la salvaguardia di una certa dose, sana, di incertezza.

Innanzitutto ci si ripropone di recuperare nel lavoro aspetti legati alla persona nella sua originalità; Bauman (2012) afferma che “chiunque desideri affermarsi nell'organizzazione del mondo del lavoro che ha sostituito quello che somigliava a un labirinto per ratti, deve dimostrare doti di apertura e curiosità, convivialità e comunicazione – mettendo in vendita se stesso, tutta la propria persona, come bene unico e insostituibile, capace di arricchire la qualità della squadra” (p. 108).

Tali dichiarazioni non si discostano dalle conclusioni a cui sono giunti altri ricercatori: Heckman e collaboratori (2016) hanno sostenuto che l'importanza del capitale umano non può essere circoscritta ai *cognitive skills*, ma deve valorizzare anche i *soft skills*, cioè i tratti che costituiscono la personalità umana, fra cui aspetti legati alle dimensioni socio-emozionali e al desiderio. Codificati

dall'American Society of Psychology in cinque grandi dimensioni (i Big Five): stabilità emotiva, amicalità, apertura all'esperienza, grinta, coscienziosità. Questi tratti non sono qualità slegate, ma espressioni singolari di un aspetto complessivo e essenziale dell'uomo, la sua personalità, il suo *character*. Partendo dal presupposto che la personalità è modificabile fin dai primi anni e migliorabile lungo tutto l'arco di vita, tale prospettiva illumina il lavoro dell'educatore di nido sotto due punti di vista: rispetto al percorso formativo del professionista stesso e in relazione ai bambini.

Ciò non equivale ad una sottovalutazione delle capacità cognitive, ma lega indissolubilmente queste ultime alle *character skills* che devono perciò essere educate in modo sinergico.

Autorevoli studiosi sostengono che è necessario coniugare sviluppo economico e sviluppo umano (Gallino, 2003) poiché la persona c'entra anche con il risultato economico, fa la differenza, si immedesima con l'altro con cui entra in rapporto; quindi essere attenti alla qualità del lavoro e ai bisogni del lavoratore spiazza i sistemi produttivi (e anche quelli educativi).

La modalità di costruzione della propria professionalità avviene senz'altro sulla base di criteri oggettivi, di percorsi formativi intenzionali, di incontri con testimoni privilegiati, ma è anche un itinerario personale e permanente. E allora, alla pari di Schön che invita a superare l'imitazione (o meglio a farne la prima fase dell'apprendimento sul lavoro), anche Bauman, riprendendo le riflessioni sul pensiero e la persona di Socrate, ricorda che imitare Socrate significa rifiutare fermamente l'imitazione perché “una pedissequa imitazione dello specifico modo di vita che Socrate si era costruito da solo e a cui rimase fedele sempre, risolutamente e senza esitazioni, equivaleva a un *tradimento* della sua eredità, al *rifiuto* del suo messaggio – un messaggio che [...] chiamava all'autonomia e alla responsabilità individuale” (Bauman, 2002, p. 102).

Autonomia e responsabilità individuali che sono sottolineate anche dalle parole di Martha Nussbaum (2012)[9]: “In tutto il mondo le persone si sforzano di vivere con dignità. Spesso gli statisti puntano esclusivamente alla crescita economica nazionale, mentre le persone cercano qualcosa di diverso: cercano una vita che abbia significato [...]. Queste persone hanno bisogno di approcci teorici che le aiutino nelle loro lotte, o almeno suscitino una discussione pubblica incentrata sulle loro esigenze; di sicuro non hanno bisogno di approcci che nascondano i loro sforzi o che mettano il bavaglio alla discussione e alla critica” (p. 11). Da qui scaturisce un approccio che mira a valorizzare il potere di definizione di sé delle persone ed è incentrato sulla scelta “ritenendo che il bene fondamentale delle società consista nella promozione per le rispettive popolazioni di un insieme di opportunità, o libertà sostanziali, che le persone possono mettere in pratica o meno: la scelta rimane comunque la loro” (p. 26).

Siffatta visione spinge a chiedersi cosa siano effettivamente in grado di fare e di essere le persone nella consapevolezza che tali capacità saranno inevitabilmente l'intreccio di tratti innati (pressoché immutabili) e del setting di opportunità offerto dalle condizioni sociopolitiche, economiche ma anche e soprattutto educative che unendo capacità di base (innate) e capacità interne (acquisite) generano le capacità combinate (determinate dalle opportunità di scelta e azione nella specifica situazione). Ed è in questo panorama che si inserisce il rilievo dato alle *character skills*, per superare una visione del comportamento competente in chiave di mera performatività optando per una visione centrata sull'agentività (Alessandrini, 2014). In questo concetto è racchiuso il cuore dell'educazione che immagina quel che ancora non c'è, predispone un progetto (per quanto flessibile) per raggiungere un fine e muove da quel che c'è per dare inizio a qualcosa di nuovo.

Ma perché il lavoro sia capacitante si deve partire anche dai propri desideri, aspirazioni, passioni e talenti, e per far ciò ci si deve fidare di se stessi. Quindi riconoscere le proprie inclinazioni, ma anche aderire alla realtà, avere gusto e suscitare in altri (al contrario delle educatrici che invitano le tirocinanti a rivedere la propria scelta professionale illustrando gli aspetti negativi del proprio lavoro[10]), nonché una capacità prospettica di proiettarsi, almeno immaginativamente, nel futuro. Infatti l'uomo desidera anzitutto costruire qualcosa di utile e di duraturo per sé, per le persone che gli sono affidate[11]e, in prospettiva, per il mondo.

#### 4. *Una metafora per uscire dall'incertezza*

Ma è ormai ora di andare oltre la ricerca delle cause dell'incertezza o la loro semplice descrizione, per tentare di trovare alcune soluzioni; chiediamoci perciò "quali ancora sono offerte agli educatori di nido in questo mondo liquido". Pensiamo che possano essere fra le altre progettualità, collegialità, riflessività e documentazione. A parte l'ultima che non tratteremo, proviamo a proporre una metafora che unisca le prime tre in un'immagine che vuole illustrare come mantenere all'interno del lavoro educativo la dimensione dell'incertezza e quella della solidità.

È bene ricordare che incertezza, tempo/durata, solitudine e crisi d'identità sono intrinseci al nido, cura ed educazione sono infatti per loro natura orientati alla durata, si collocano nella continuità delle relazioni, richiedono condivisione costanza degli affetti e impegno. Il tempo educativo è un intreccio equilibrato di passato, presente e futuro; la vita al nido è, infatti, come un lungo filo sospeso tra due sostegni, uno posto alle spalle di chi cammina sul filo e uno di fronte.

L'educatore, nell'esercizio del proprio lavoro, si deve avventurare, rischiando, su questo cavo sottile e per farlo deve guardare davanti a sé un punto lontano, non semplicemente il passo successivo, perché se si concentrasse sulla parte di corda accanto al proprio piede perderebbe inevitabilmente l'equilibrio, se si voltasse indietro cadrebbe senz'altro. Invece se si fissa un punto lontano si guadagna stabilità. Allo stesso modo l'educatore deve mirare a traguardi lontani, ma partendo dalle vere (e attuali) esigenze evolutive dei bambini, insomma deve saper valutare l'agire educativo in prospettiva, cioè vagliando la ricaduta nel tempo dei piccoli gesti quotidiani, che è un po' come chiedersi: Se adesso metto il piede in questo punto il prossimo passo come sarà, a cosa porta la mossa che sto facendo ora nel mio percorso complessivo? È riuscire a tener presenti contemporaneamente il presente e il futuro che è già in germe in esso.

D'altra parte l'equilibrista deve fare i conti anche con un'altra dimensione del tempo, in particolare della rapidità: non può affrettarsi a raggiungere la fine (il futuro), non può repentinamente tornare indietro (rifugiarsi nel passato, del bambino, della propria storia, delle pratiche conosciute), ma non può nemmeno fermarsi perché non manterrebbe l'equilibrio a lungo.

Infine al pari dell'equilibrista l'educatore per arrivare al termine del percorso compirà continui aggiustamenti del corpo, variazioni minime del baricentro, per evitare di cadere effettuerà piccoli sbilanciamenti ora più da una parte ora dall'altra, ma quali criteri usare per fare ciò? Si tratta di focalizzare l'attenzione sul bambino, di agire per la sua crescita armonica, e ciò può essere fatto solo se si evita di dare predominanza a uno dei due estremi a scapito dell'altro:

a) il polo del passato. La conoscenza del bambino della famiglia, l'immagine che i genitori presentano, dall'attesa alla gravidanza, al parto, le abitudini che ha a casa, ciò che gli piace, quel che patisce, ciò che sa fare, un'attenzione e un rispetto per il contesto familiare, per la storia di quel bambino in quella famiglia;

b) il polo del futuro. Le competenze che il bambino deve raggiungere per frequentare la scuola dell'infanzia, i comportamenti che dovrebbe assumere perché in futuro gli serviranno, gli atteggiamenti che ci si attende da un bambino inserito in un servizio per l'infanzia.

Alimentare troppo uno di questi ancoraggi, per restare nella metafora, altera l'assetto stesso del filo teso e rende più difficoltoso il cammino di chi lo percorre. Non si può rimanere ancorati solo al bimbo che si è preso in carico, si deve vedere in lui quel "già e non ancora" che lo rende un essere in trasformazione, ma non si deve d'altra parte sacrificare quel che è stato, e soprattutto quel che è, in vista di quel che dovrebbe essere. Il bambino deve progredire (peraltro di tanto in tanto e in circostanze particolari può, e a volte addirittura deve, regredire) ma deve farlo godendo del presente, avendo accanto adulti che sappiano riempire i momenti di significato, che gli facciamo compiere piccoli passi, anche impegnativi, ma in vista di un compimento. Certamente saper usare le posate, o infilare le ciabatte, o mettere il bavagliolo sono gesti utili in vista della futura frequenza alla scuola

dell'infanzia, ma siamo sicuri che non siano anche piccoli traguardi che il bambino raggiunge con soddisfazione nel presente?

Per raggiungere tale coscienza si deve aiutare l'educatore a non cadere nella tentazione di rinforzare troppo uno dei poli del percorso (l'ancoraggio al passato e quello al futuro), ma nemmeno investire troppo sulla manutenzione del filo, per far ciò è bene riscoprire la formazione come occasione costante per mettere a tema la capacità di tenere insieme le dimensioni temporali, la prospettiva collegiale, la collaborazione con la famiglia.

##### 5. *Un lavoro decent, per sé e per gli altri*

Per rimanere nel paragone fra educatore ed equilibrista possiamo concludere immaginando un parallelismo fra le loro formazioni. Entrambi avranno un momento, anche molto lungo di preparazione prima dell'esercizio vero e proprio, delle sessioni quotidiane di allenamento continuo, un miglioramento costante della propria tecnica riflettendo sull'azione condotta e una possibilità di testimoniare attraverso l'esercizio del proprio talento.

Per quel che riguarda la formazione iniziale si immagina che l'equilibrista si allenerà lungamente a terra, conoscerà regole e meccanismi dei vari esercizi e si sperimenterà per un certo periodo in sicurezza (ad esempio con una rete di salvataggio) prima di esibirsi. Anche l'educatore avrà un cospicuo periodo di formazione che gli fornirà teorie, strumenti, letture della realtà, e un – forse troppo breve – periodo di tirocinio protetto, in cui esercitare quanto appreso in modo attenuato e con una attenta supervisione da parte del proprio tutor di tirocinio. Ma l'apprendimento non finisce con questi momenti, seppur essi siano essenziali alla costruzione di un professionista; è necessario che il soggetto sia messo in condizione di imparare quotidianamente da quel che accade. Le relazioni umane, quelle educative in particolare, non sono certe, gli sviluppi del percorso educativo sono spesso imprevedibili, perciò è necessaria una formazione iniziale che fornisca all'educatore adeguati strumenti di azione e riflessione, ma questi deve anche essere messo nelle condizioni di poter appendere durante il servizio in modo permanente, diffuso e profondo, attraverso l'offerta di atelier, seminari, corsi di formazione ma anche percorsi di riflessività, ricerca-azione, ricerca-formazione, ecc.

Certamente la dimensione dell'approfondimento, dell'andare a fondo nei rapporti, del riflettere sull'azione, è in contrasto con gli spostamenti rapidi e superficiali, degli incontri brevi a cui abitua il mondo online. Secondo Bauman (2012) quel che più sta a cuore ai giovani è mantenere la capacità di ridefinire l'identità, assicurarsi che le identità siano biodegradabili (p. 19), proprio perché insoddisfatte, non abbastanza soddisfatte, inattuali quindi devono poter essere abbandonate senza problemi (sono il mondo virtuale e internet ad imporre di reinventarsi continuamente). D'altra parte è già insito nel lavoro educativo rinnovarsi continuamente, ma è importante non limitarsi all'aggiornamento (che è ricognizione dell'esistente), ma avere uno sguardo costante di scoperta.

Del resto è quell'incertezza a cui si accennava all'inizio del contributo, e che caratterizza il mestiere di educare, a rendere così affascinante l'esibizione dell'equilibrista (per cui se non ci fosse un rischio costante di cadere, di fallire, verrebbe meno una parte del coinvolgimento) e a comportare la necessità che le competenze siano in continuo allenamento (non si potrebbe concepire un artista circense che non si allena quotidianamente per molte ore, ma si accetta che il personale educativo non si impegni in percorsi di formazione continua).

Da quanto detto si comprende che il lavoro educativo è capacitante nei confronti di se stessi, poiché il professionista coltiva attitudini, abilità e competenze, sia nella prassi quotidiana, sia negli incontri collegiali, sia nelle occasioni formative. Ma il lavoro educativo è capacitante anche verso "l'esterno": nei confronti dei bambini di cui si accompagna lo sviluppo, offrendogli opportunità di socialità, cura, apprendimento e benessere e verso le loro famiglie. Rispetto ai genitori essere capacitanti significa non dare consigli, ricette e procedure, ma avere un dialogo, un rapporto che arriva a un livello di coinvolgimento, ad un legame reale. Il professionista dei servizi per l'infanzia deve porsi con fiducia, verso i genitori, e ricordare il monito che Winnicott rivolge loro: "Non lasciate che i

professionisti della salute, quando vi danno consigli, vi tolgano la fiducia che avevate nel vostro naturale sapere” (1986, p.30).

È in queste attenzioni rivolte alle persone con cui operano che educatore ed equilibrista sono accomunati dalla possibilità di donare qualcosa a chi li guarda, di essere motivo di emozione, testimonianza, imitazione. È soprattutto in tale ambito che il lavoro diventa “*decent*”, ossia buono e sano, un lavoro insomma che non inibisca, ma esalti il protagonismo dei singoli: “definire e affermare se stessi ed essere disponibili ad accettare che la vita non possa essere altro che un’opera d’arte dei cui pregi e difetti l’autore/attore (progettista ed esecutore del progetto al tempo stesso) è totalmente ed esclusivamente responsabile” (Bauman, 2009, p. 102).

L’imperativo presentista prescrive di sopportare, accettare e amare questo mondo presente, rinunciando ad ogni passione trasformatrice, ma l’educatore ha bisogno, come tutti, di sentire che si sta trasformando la realtà per renderla migliore. Nella modernità solida l’idea di progresso aveva come suo corollario l’opera di trasformazione del mondo che si esercitava in modo emblematico attraverso il lavoro[12]. D’altra parte anche le ricerche sull’apprendimento non descrivono un semplice processo di acquisizione di informazioni, ma immergono il soggetto in formazione nel contesto di specifiche forme di partecipazione sociale e vedono la persona come produttiva e partecipativa nella creazione del proprio ambiente[13]. Allora in un’epoca liquida si possono lasciare tracce solide e indistruttibili nel mondo smettendo di pensare che l’identità sia l’attributo di un momento e vivendola piuttosto come un progetto di tutta la vita, non definitivo, non rigido, aperto e accogliente che sappia dare un senso alla mobilitazione delle risorse individuali e collettive. Un senso che può essere attribuito solo da un protagonista, da un pilota competente che limita l’uso del pilota automatico: Bauman descrive le sorti dell’umanità paragonandola ad un aereo con la cabina di pilotaggio vuota e con inserito il pilota automatico, l’invito è a disinserirlo e prendersi le proprie responsabilità, magari ricordando che il mondo non è solo un insieme di possibilità pronte ad essere sfruttate per perseguire soddisfazioni personali, che l’autore paragona ad un buffet a cui il soggetto si serve per trarne un vantaggio individuale. Gli educatori sono consapevoli che anche il lavoro non si sottrae a tali regole, perciò deve essere “gratificante di per sé” ma anche essere valutato in base agli effetti che arreca al prossimo, alla nazione, al paese.

## Note

[1] Le educatrici tutor del tirocinio degli studenti universitari nei servizi educativi impiegano proprio questa espressione legata alla presenza di questi giovani: si afferma che portano freschezza di teorie, di sguardi, di stupore, di domande che rimettono in discussione anche le pratiche più consolidate.

[2] La scuola materna statale, istituita dalla legge n. 444/1968, integra sul territorio italiano gli asili infantili di iniziativa privata e già nella propria denominazione esplicita in parte i modelli di riferimento adottati: la casa, la famiglia, o meglio, la madre (quindi non attribuendo centralità al bambino ma dichiarando in che modo devono porsi i suoi educatori) e la scuola alla cui frequenza deve preparare il bambino. Naturalmente quello appena accennato era il quadro socioculturale, e pedagogico-didattico, che si presentava cinquant’anni fa, oggi la realtà è molto cambiata: ad esempio il nome è mutato e si parla ormai di scuola dell’infanzia a rimarcare una maggiore centralità del bambino.

[3] Si veda in proposito l’analisi condotta da Meirieu (2012) che sottolinea come oggi si cercano rapide soddisfazioni, soluzioni economiche, che non richiedano impegno e costi, che non facciano perdere tempo a imparare, che dimenticano che “apprendere significa trasformare il reale in problema e gioire del lavoro che permette a questo reale di venire a poco a poco alla luce [...]. Questa è la ragione per la quale il sapere non è un punto di arrivo per colui che è portato dal desiderio di imparare, ma un nuovo punto di partenza” (p. 86). Si è spesso alla ricerca di risultati tempestivi e performance immediatamente pratiche, volendo il più possibile evitare la fatica e l’intervallo fra l’azione e il suo

risultato. Anche la formazione spesso patisce questa tentazione per cui si chiede una proposta formativa che risolva problemi immediati e che dia rapidamente frutti.

[4] A cui negli ultimi anni si oppongo alcune pubblicazioni ad esempio Cozza, G. (2012). *Bebè a costo zero. Come crescere felice in nostro bambino senza spendere una fortuna*. Milano: Mondadori.

[5] Tale atteggiamento dovrebbe essere, secondo Elisabetta Musi (2011), caratteristico degli educatori (in particolare dei genitori che lo apprendono nel tempo dell'attesa, della gravidanza e del parto e devono custodirlo per tutta la vita nel rapporto con i figli). Si deve però precisare che per l'autrice pazienza non significa sopportazione o rassegnazione bonaria ai limiti dell'altro, denota piuttosto una disponibilità ad "andare incontro all'altro là dove si trova, concedendogli nuove opportunità di cambiamento" (p. 24).

[6] I riferimenti sono, nell'ordine, a espressioni di Bettelheim, Winnicott, Fabio, Rossi e Juul, Bernardi, Bollea.

[7] Tra l'altro è lo stesso autore che fa risalire la capacità di collaborare alla prima infanzia poiché è dall'esperienza infantile della relazione e il contatto con gli adulti accudenti che il bambino ha sperimentato i vantaggi della collaborazione per la propria sopravvivenza (Sennett, 2012, p. 20).

[8] Nella prospettiva dell'apprendimento situato illustrata da Wenger (Lave & Wenger, 2006) che con il concetto di Partecipazione periferica legittima mette in stretta relazione apprendimento e situazioni sociali in cui ha luogo; ma anche in linea con il concetto di comunità di pratica (Wenger, 2006).

[9] L'autrice sostiene la necessità urgente di un sistema teorico che rifletta sulle opportunità che i paesi offrono ad ogni persona, un approccio orientato alle vicende concrete di ciascuno e che indirizzi in tale direzione le politiche sociali sulla strada del reale miglioramento della vita di ognuno (Nusbaum, 2012).

[10] Spesso le studentesse dell'indirizzo Educatore di nidi e comunità infantili in tirocinio raccontano di scambi di battute con le tutor, o più spesso con altre educatrici che tutor non sono, non proprio canonici: dialoghi in cui si esortano le studentesse a non intraprendere il mestiere di educatrice poiché è piatto e routinario (con i bambini si fanno sempre le stesse cose), non è valorizzato (forse in primo luogo dalle educatrici stesse!) e porta con sé una massiccia richiesta di tolleranza nei confronti dei genitori. Si deve riconoscere che tali episodi sono una minoranza, in un panorama di educatrici e tutor sempre più spesso capaci, competenti e motivate, ma disorientano perché la professione ha fatto molti passi avanti dall'emanazione della legge n. 1044 (1971) istitutiva degli asili nido.

[11] A testimonianza di ciò si vedano le riflessioni di Elisabetta Musi (2011, pp. 131-132) che intende il nido d'infanzia come luogo per "lasciare traccia di sé nelle storie altrui" e, raccogliendo la testimonianza di un'educatrice, sottolinea come ciò che si investe nella relazione rimane nel modo di essere delle persone, nel loro modo di guardare e rapportarsi al mondo. A rimarcare la necessità di lasciare il segno è il fatto che spesso le mie studentesse mi riportino con emozione queste pagine perché, affermano, anche loro vorrebbero rimanere nella memoria dei bimbi.

[12] Si vedano in proposito le interessanti riflessioni di Sennett (1999) che riprendendo Pico della Mirandola ricorda che piuttosto che conservare il mondo così come lo abbiamo ereditato, dobbiamo dargli una nuova forma, e la nostra dignità dipende proprio da questo, da quanto sappiamo "portare di nostro nel mondo" (p. 103).

[13] È qui evidente l'influenza del filone deweyano per cui l'apprendimento non è semplicemente un modo di conoscere il mondo, ma un modo di essere in esso. Sul tema dell'abitare il mondo di veda anche Bellingreri (2015).



## Bibliografia

- Alessandrini, G. (2014). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Balduzzi, L. (2013). Lavoro di gruppo e accoglienza. Strategie per lo sviluppo nella professionalità in campo educativo. In L. Balduzzi & M. Manini (A cura di), *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Balduzzi, L., & Manini, M. (2013). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2012). *Cose che abbiamo in comune. 44 lettere dal mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2010).
- Bauman, Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2008).
- Bauman, Z. (2007). *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2006).
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2005).
- Bauman, Z. (2004). *Amore liquido*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2003).
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2001).
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2000).
- Beck, U. (2011). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2007).
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educative*. Milano: Mondadori.
- Belloni, E., & Savorana, A. (A cura di). (2011). *Una certezza per l'esistenza*. Milano: BUR.
- Bosi, R. (2002). *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*. Roma: Carocci.
- Callet, I. N. (2016). La collaborazione tra servizi per la prima infanzia e famiglie in Francia e in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 117-132.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E., & Sharmahd, N. (A cura di). (2012). *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Parma: Junior.
- Chicco, L. (A cura di). (2005). *Verso un'ecologia del fare educativo al nido: itinerari formativi e prospettive di intervento*. Azzano San Paolo: Junior.
- Contini, M., & Manini, M. (A cura di). (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Cosmai, L., & Caggio, F. (2008). Cercare e mantenere tempi distesi: un idio con tempi di “ozio” per i bambini. In R. Zerbato (A cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione. Bambini e servizi educativi 0/6 anni tra continuità e cambiamento*. Azzano San Paolo: Junior.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fornaca, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia. Genesi, componenti, ruoli*. Roma: Carocci.
- Gallino, L. (2008). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2014).
- Infantino, A. (A cura di). (2014). *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson. (Original work published 1991).
- Lazzari, A. (2013). Il contesto istituzionale. In L. Balduzzi & M. Manini (A cura di), *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

- Meirieu, P. (2012). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. Parma: Junior. (Original work published 2009).
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dell'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Musi, E. (2011). *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido*. Parma: Junior.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Palese, E. (2014). *Futuro liquido. Società, uomo politica e filosofia*. Milano: Albo Versorio.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Schenetti, M. (2013). Vissuti e profili di professionalità: riflettere sul presente, progettare il futuro. In L. Balduzzi & M. Manini (A cura di), *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli. (Original work published 1987).
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2012).
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Terlizzi, T. (2005a). *L'educatrice di asilo nido. Ruolo e percezione della professionalità*. Tirrenia: Del Cerro.
- Terlizzi, T. (2005b). *Didattica del nido d'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Trevisan, L. (2003). *Il tempo del nido. Trasformazioni e complessità*. Azzano San Paolo: Junior.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1998).
- Winnicott, D. (1986). *Il bambino deprivato. Le origini della tendenza antisociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zerbato, R. (A cura di). (2008). *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione. Bambini e servizi educativi 0/6 anni tra continuità e cambiamento*. Azzano San Paolo: Junior.
- Zonca, P. (2004). *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*. Torino: Sei.