

## SAGGI – ESSAYS

### NON SI PUÒ MOSTRARE TUTTO: IMPLICITI E “ASSENZE” NELLA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA NEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

### YOU CANNOT SHOW EVERYTHING: IMPLICIT AND “ABSENCES” IN THE PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD SERVICES (ECEC)

*di Paola Zonca (Università di Torino)*

Nei servizi per l’infanzia la documentazione è da tempo un momento centrale per rendere visibili i processi di apprendimento dei bambini, promuovere il coinvolgimento delle famiglie e per sostenere la riflessività nel lavoro educativo. Interpretiamo la documentazione pedagogica in termini di momento rivelatore, come documento forte (Ferraris, 2009), che incide sulla realtà e la cambia. In tale cornice si analizza come la scelta dei momenti da fissare influenzi il modo in cui si costruisce la memoria storica. Le tracce che gli educatori raccolgono della vita quotidiana dei bambini sono storie disseminate che contribuiscono a comporre l’identità dei bambini e degli stessi educatori. Questo articolo si concentra sugli impliciti della documentazione e su come questi impliciti siano condizionati dall’idea di bambino e di educazione. Che cosa influenza sulla scelta di inserire nella documentazione momenti specifici (ad esempio il pianto, i momenti di cura, le regressioni) oppure fa decidere di tralasciarli? che messaggio veicolano queste tracce o queste “assenze” ai genitori, ai bambini, agli educatori e alla società? quale realtà educativa scaturisce da queste prospettive di documentazione?

For a long time documentation has played a central role in revealing and understanding learning processes in children in early childhood services. Recording events involves families and reflexivity in educational work. The resulting pedagogical documentation often includes revelatory moments, qualifying them as “strong” documents (Ferraris, 2009) which can affect reality and change it. Thus the choice of moments to be recorded influences the way in which historical memory is constructed. The traces educators collect about the daily life of children are inevitably scattered stories which combine to define the identity of both children and educators alike. This article focuses on implicits contained in these stories and how these same implicits are conditioned by the very idea of child and education. What influences the educator’s decision to record, or not to record, specific moments (for example crying, moments of care, regressions)? What message do these traces or “absences” convey to parents, children, educators and society? What educational picture emerges from these documented perspectives?

### *1. Introduzione*

Nel presente contributo ci si concentrerà sulla documentazione pedagogica raccolta nei servizi educativi per l’infanzia interpretandola come una strategia per lasciare traccia non solo delle attività svolte, delle scelte educative, dei momenti essenziali della vita del servizio, ma come momento rivelatore di una serie di impliciti pedagogici. Le concezioni tacite che emergono dai documenti preparati, e spesso esposti, sono relative all’immagine di bambino, all’idea di educazione, al ruolo dell’educatore e rivelano dove si posa (o si è posato) lo sguardo di chi ha scattato foto, trascritto dialoghi, selezionato materiali e artefatti. Sono allo stesso tempo fonti per ricostruire modi di educare e di vedere l’infanzia e messaggi (attuali) per costruirne la rappresentazione sociale<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> In proposito si rimanda a: Cambi et al., 2012; Demozzi, 2016; Luciano, 2017.

Nessuna cultura o società può esistere o vivere senza storie, siano queste ufficiali o tacite, fissate nei documenti formali o disseminate nelle tracce quotidiane, presenti nelle narrazioni di chi vi abita o svelate implicitamente da linguaggi e comportamenti. Come ricorda Bruner (1997) vi sono «questioni che richiedono una storia. E le storie devono avere alla base un'idea sui rapporti umani, delle ipotesi sul fatto che i protagonisti si capiscano o meno fra loro, delle pre-concezioni circa gli standard normativi» (p. 145). Tutto ciò richiede nondimeno una condivisione di valori, priorità, concezioni di fondo e comuni interpretazioni del proprio ruolo e implica un sovrapporsi di memorie personali e memorie collettive, in un intreccio fra l'identità della persona e la storia della comunità.

I sistemi educativi – e i nidi d'infanzia al loro interno – non si sottraggono a questa dinamica; in essi le storie, individuali e collettive, si costruiscono attraverso la progettazione, si conoscono tramite l'osservazione e se ne lascia traccia producendo documentazione. Definire però cosa sia documentazione non è operazione semplice a causa della molteplicità di modi per realizzarla, per la varietà delle pratiche atte a comporla e per l'articolazione delle strategie impiegate per diffonderla. Secondo Biffi (2014) non si tratta di una specifica azione da svolgere in un tempo definito, ma «una dimensione strutturale del servizio perché necessaria al suo funzionamento e alla complessa articolazione dei suoi livelli» (p. 72). La pratica della documentazione pedagogica è da tempo diffusa<sup>2</sup> nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia e si rivela essenziale per costruire, alimentare e divulgare un sapere riflessivo sui bambini e sul lavoro educativo. Infatti «l'azione educativa assume pieno significato solo se viene fissata, rievocata, riesaminata, analizzata, ricostruita e condivisa» (Zonca, 2018, p. 93).

<sup>2</sup> Indichiamo alcuni testi che testimoniano, seppur in modo non esaustivo, l'ampio dibattito nel panorama italiano: Fortunati, 1991; Borghi, 1995; Balsamo, 1998; Benzoni, 2001; Tognetti, 2003; Guerra, 2008; De Bondioli & Mantovani, 2011; Malvasi & Zoccatelli, 2012; Rossi & Restiglian, 2013; Biffi, 2014.

## 2. *Tracce disseminate: documenti forti che influenzano il futuro*

Ma agli educatori e ai coordinatori che pongono la documentazione al centro dei propri percorsi riflessivi, e ai ricercatori che osservano e studiano tali dinamiche, risulta ovvio che queste tracce non restano chiuse in un tempo passato, in eventi trascorsi e ormai conclusi, ma è lampante l'importanza che tutto ciò riveste per il presente e il futuro. In termini di monitoraggio dello sviluppo dei bambini, di riflessione sui saperi costruiti nella pratica e autovalutazione e miglioramento del contesto educativo e soprattutto come «trasformazione delle esperienze in dato culturale comunicabile e condivisibile a livello di comunità di educatori» (Marcuccio & Zannelli, 2013, p. 127).

Un approccio che può aiutarci a comprendere le ragioni della portata ad ampio raggio della documentazione è la teoria della documentalità, sviluppata dal filosofo Maurizio Ferraris (2009), che muove dalla constatazione che nella nostra società sono imprescindibili le registrazioni e la memoria: la registrazione dell'attività sociale può essere oggetto di discussioni, riflessioni e far scaturire ulteriori iniziative. Il filosofo sottolinea che il potere dei documenti è legato all'uso che se ne fa nella pratica e, ancor più, agli effetti che questi hanno sulla realtà sociale. Si possono distinguere quindi i documenti deboli, costituiti da semplici registrazioni di fatti, privi di potere sociale, rispetto ai documenti forti che invece influiscono sulla realtà. Da questa distinzione è possibile far emergere uno dei caratteri essenziali della documentazione, anche pedagogica: come affermato poc'anzi, non si tratta semplicemente dell'istantanea di un'esperienza conclusa, di una mera registrazione; trattasi piuttosto della ricostruzione di un processo, spesso ancora in atto. E, soprattutto nei servizi educativi, la narrazione non costituisce un punto di arrivo ma un punto di avvio per ulteriori processi: si potrebbe sostenere, in un certo qual modo, che la documentazione, più o meno indirettamente, produca gli avvenimenti che registra<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Anche secondo Florian Esser (2015) i servizi per l'infanzia non si limitano ad osservare e tenere traccia dello sviluppo dei bambini, ma svolgono un ruolo

Come a dire che registrare la capacità di un bambino di compiere un'azione "obbliga" l'adulto ad adeguarsi alla competenza attestata; narrare un conflitto risolto dai bambini apre alla possibilità di non intervenire direttamente per dirimere la questione dall'alto, documentare un pasto rispettoso dei tempi e delle competenze dei bambini incrementa attenzioni e impegno in questa direzione. E viceversa, non mostrare – con foto, video, trascrizioni, diari, schede osservative – momenti di routine, attimi di difficoltà (siano essi di adulti o bambini), istanti caotici significa in qualche misura far calare il silenzio su queste fatiche o omettere aspetti che si vorrebbero eludere<sup>4</sup>.

Pinardi e Caggio (2008) ricordano che le situazioni quotidiane, anche problematiche, si nutrono di gesti non banali e di pensieri, «impliciti ma mai scontati e spesso molto complessi» (p. 447). Fra gli episodi "critici" al nido vi è senz'altro il pianto, un momento molto frequente ma non sempre oggetto di riflessione; l'invito degli autori citati è che si diradi il silenzio che spesso lo avvolge. Questo esito può essere raggiunto anche attraverso la pratica della documentazione.

centrale nella produzione di quel che documentano, in un certo senso le istituzioni si trasformano in un laboratorio in cui si genera quel che si testimonia in una spirale ricorsiva. Parimenti Marc Schulz (2015) sostiene che le pratiche di documentazione nell'ECEC creano il soggetto che è presupposto: il bambino che apprende (p. 209). Schulz argomenta nella sua ricerca la spirale secondo la quale creando la documentazione e "cercando" il bambino che apprende gli educatori/insegnanti lo "trovano", insomma lo notano e lo rinforzano e producendo documentazione su tale fenomeno non solo fanno luce sull'apprendimento ma lo "creano".

<sup>4</sup> Il riferimento, come si avrà modo di approfondire nel corso della trattazione, è alle piccole e grandi crisi che popolano i servizi per l'infanzia (conflitti, pianti, contese, gelosie, inconvenienti, fatiche, euforie) che, se sottaciute, impediscono di vedere il bambino nella sua globalità, restituendone un'immagine unidimensionale. Il rischio di questa "selezione preventiva" è di mostrare, ai genitori e ai bambini stessi, un bambino solo curioso, socievole, esploratore, sereno, con la conseguenza di non valorizzarne tutte le manifestazioni e di passare sotto silenzio anche le numerose azioni messe in atto dagli educatori per gestire i momenti menzionati e farne occasione di crescita.

Se ne evince che documentare sostiene la memoria ma contribuisce anche a definire l'identità dei contesti educativi e di coloro che li attraversano (educatori, assistenti, coordinatori, bambini, famiglie). In questo senso la documentazione assume caratteristiche biografiche ed autobiografiche per gli attori e divulgative in relazione alla comunità allargata (De Rossi & Restiglian, 2013). Senz'altro documentare è un modo per costruire una memoria delle proprie esperienze, ma anche una strategia per interpretare quel che è accaduto e riuscire a cogliervi aspetti magari meno evidenti. Poiché

[n]arrare le esperienze educative, attraverso processi sistematici di documentazione, facilita l'emersione delle connessioni, delle rappresentazioni, delle processualità, della formazione implicita, ossia della conoscenza tacita, che senza un lavoro specifico e progettato tendono a rimanere silenti, inesprese e molto spesso non condivisibili (De Rossi & Restiglian, 2013, pp. 13-14).

Già da queste brevi premesse risulta evidente come nei servizi educativi la documentazione vada ben oltre il significato burocratico che la rende un adempimento obbligatorio e divenga piuttosto strumento privilegiato per dare ragione, visibilità e continuità ai progetti educativi e per costruire una cultura dell'infanzia e una professionalità educativa.

Ma se le tracce disseminate nei nostri servizi costruiscono le immagini di bambino e di educatore possiamo chiederci: nel corso degli ultimi decenni quale storia degli educatori, dei nidi, e dei bambini che li frequentano, ha raccontato la documentazione? Per rispondere all'interrogativo ripercorriamo brevemente la storia della documentazione.

Negli anni Settanta e Ottanta ha mostrato una forte volontà di far conoscere all'esterno quel che accadeva fra le mura del nido, per difendere la scelta del servizio che si presentava come innovativo e aveva, ai suoi inizi, necessità di trovare ampia legittimazione. In seguito l'attenzione è ricaduta sulla specificità dell'ambiente, volendo sottolineare come offrisse spazi e materiali appositi, adeguati per lo sviluppo autonomo del bambino. Nel tempo si è poi sempre più concentrata nel far emergere i percorsi di apprendimento dei

bambini, testimoniando l'acquisizione di autonomie e lo sviluppo cognitivo e dando visibilità alle elaborazioni ricche dei bambini.

A testimonianza di quest'ultima prospettiva ricordiamo l'ampia letteratura (Carr, 2012; Project Zero & Reggio Children, 2009) e le numerose ricerche che documentano la partecipazione dei bambini al processo di co-costruzione delle conoscenze (Guerra, 2019; Parigi & Lorenzoni, 2019; Martini et al., 2020). Tale approccio enfatizza però in modo quasi univoco gli apprendimenti facendo trasparire una concezione funzionalistica e un'interpretazione in senso scolastico dei servizi, da cui discende un indebolimento del ruolo educativo. Fra le righe di questa concezione si nasconde, in fondo, l'idea che i servizi 0-6 rechino vantaggi in prospettiva futura<sup>5</sup> e soprattutto sul piano dell'apprendimento, dello sviluppo cognitivo e meno sul piano della interiorizzazione di valori, atteggiamenti e anche *soft skills*.

Partiamo dal presupposto che quel che si sceglie di documentare sia indicatore dell'importanza attribuita a quelle azioni. Se mi concentro sul momento dell'attività predisposta per i bambini sto dando rilievo a quella situazione, se registro il momento dell'accoglienza mattutina può spingermi un senso di insoddisfazione per quella pratica e, comunque, dimostro di ritenerla importante<sup>6</sup>. Da

<sup>5</sup> Sono numerose le ricerche che dimostrano i vantaggi per il bambino in termini cognitivi e di successo scolastico successivo (Del Boca, Pasqua & Suardi, 2016; Emiliani & Molina, 2017; Melhuish et al., 2015; Varin, 2007) e sono molteplici le pubblicazioni che sottolineano come educazione e cura nella fase precedente all'istruzione primaria siano essenziali per fornire le basi dell'apprendimento permanente e lo sviluppo dei bambini (Commissione europea/EA-CEA/Eurydice, 2019; Lazzari, 2016).

<sup>6</sup> A tal proposito sono significative le ricerche relative al momento del sonno nei servizi per l'infanzia che testimoniano come si tratti di un momento poco documentato e su cui spesso non si riflette. Ad esempio, un'indagine (Oakes et al., 2020) mostra che ci si concentra nei racconti ai genitori più sulla quantità del sonno che sulla qualità o le pratiche di addormentamento e si stenta a vedere il riposo come occasione di apprendimento, in particolare di strategie di autoregolazione. A parere di alcuni autori (Thorpe et al., 2020) il messaggio che si comunica ai bambini, e anche ai genitori, è che chi non dorme è da classificare come

un'idea di ciò che gli educatori identificano come loro compito discende la costruzione/definizione della professionalità educativa, che si lega, a sua volta, alle scelte quotidiane degli educatori e alla selezione che attuano rispetto alle situazioni che ritengono rilevanti. In un ciclo a spirale il riconoscimento della professione si alimenta anche dei comportamenti messi in atto dai soggetti nei singoli contesti lavorativi.

### *3. Immagini, impliciti e assenze*

Ma se la documentazione struttura la memoria e l'identità attuando un processo di selezione di scene, contenuti, passaggi, azioni, quali criteri sono a fondamento di questa scelta? Crediamo che tale selezione avvenga in base a ragioni spesso inconsce, inconsapevoli, implicite. Un'ampia letteratura ha da sempre indicato nei servizi educativi la presenza attiva di una pedagogia latente (Becchi, 2005) di un curriculum implicito (Gariboldi, 2007) e, in generale, di un'idea implicita di bambino. Quest'ultima, secondo Mion (2017), determina la «qualità della relazione adulto-bambino ma se non viene consapevolizzata ed esplicitata difficilmente potrà far regolare i propri comportamenti in modo coerente alle proprie convinzioni consapevoli ed affermate a livello del gruppo di lavoro» (p. 24).

Fra gli impliciti possiamo individuare l'idea di bambino competente, di bambino curioso, di bambino interessato alla socialità, di bambino autonomo. Tutte componenti connesse allo sviluppo cognitivo e comportamentale e ad un certo grado di performatività. Un bambino dunque partecipe, che sa agire, vuole sperimentare, supera le difficoltà, si relaziona con i compagni. Senza ombre, senza complessità, senza chiaroscuri. Fra le assenze che spiccano

“non conforme”, inoltre non si coglie la resistenza ad addormentarsi come occasione per conoscere le preferenze del bambino e personalizzare le proposte. Spesso nei servizi l'addormentamento del bambino è dato per scontato (Alasuutari, 2015), si elogia il bambino che soddisfa le aspettative e non si individualizzano le pratiche, arrivando a resistere ai suggerimenti espliciti dei genitori o a quelli più “sottili” dei bambini che divergono dall'immagine ideale.



in questa immagine di bambino – come argomentato poc’anzi rispetto, ad esempio, al sonno del bambino – si possono allora segnalare le eventuali regressioni, i sentimenti difficili (tristezza, rabbia, gelosia), i pianti, le fatiche di adeguarsi ai ritmi e di superare il proprio egocentrismo. Ma tutto questo c’è, non va taciuto, né omesso e a gestire tutta questa complessità dovrebbe esserci un educatore, un’equipe, che abbia maturato una professionalità anche riguardo a questi aspetti.

Accanto alla parzialità dell’immagine dell’infanzia, quel che spesso manca sono percorsi che documentino intenzionalmente la cura educativa, la pedagogia della quotidianità, i momenti più nascosti del lavoro educativo<sup>7</sup>, quelli che Löfgren (2016) chiama i «rumorosi silenzi», per indicare l’invisibilità della cura che si impone per la sua assenza. Anche se da più parti si sottolinea l’inscindibilità di cura ed educazione (Bondioli & Savio, 2018) ancora permane la distinzione, o peggio la scissione, tra educazione e assistenza e tale separazione ha implicazioni dannose per la formazione delle identità professionali di educatori e insegnanti.

Il bambino ha bisogno, fin dalla nascita, di relazioni di cura che sono alla base dello sviluppo delle sue capacità comunicative e dell’affermarsi del senso di fiducia e di autostima in sé. Nei primi anni di vita il bambino comunica e conosce con il corpo, quindi coglie la cura principalmente attraverso il modo in cui l’adulto manipola il suo corpo, attraverso una comunicazione non verbale fatta di gesti e di sguardi: importante è come l’adulto lo prende in braccio o lo tiene per mano, come incrocia il suo sguardo (Galardini, 2020, p. 22)

<sup>7</sup> Numerose ricerche (Buldu, 2010; Knauf, 2015; Langford et al., 2017; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Löfgren, 2016; Rintakorpi K. & Reunamo J., 2017) evidenziano un certo sbilanciamento della documentazione sul piano dell’apprendimento che rischia di mettere in ombra l’attenzione ad ulteriori, altrettanto significative, dinamiche: Come sostiene un’educatrice la cura è un approccio difficile da documentare, «è qualcosa di cui parli ma non qualcosa che documenti» (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015, p. 265).

Certo uno snodo significativo è costituito dal fatto che nel corso degli ultimi decenni il bambino è sempre più considerato come un soggetto attivo che partecipa alle cure<sup>8</sup> e non un soggetto passivo che le subisce. Quindi si è passati da una riflessione sugli aspetti meramente organizzativi delle cure a quelli propriamente educativi, con il relativo percorso di approfondimento delle competenze empatiche e di quelle relazionali.

Infatti, è proprio a partire dalle risposte dell'adulto alle sue aspettative che il bambino struttura un'immagine di sé, usando il proprio corpo come canale di comunicazione: se trova accoglienza dei propri bisogni, costruisce un senso di efficacia personale e si percepisce come portatore di valore. I rituali individualizzati e i gesti dedicati a lui solo gli trasmettono sicurezza e lo fanno sentire persona. Allora perché queste pratiche quotidiane trovano poco spazio nei processi riflessivi? Se, come abbiamo detto in apertura, una cultura non può vivere senza storie, perché una molteplicità di gesti e di attenzioni passano sotto silenzio e non trovano il dovuto riconoscimento nei racconti degli educatori, né sulle pareti dei servizi, negli archivi, né nelle riunioni di equipe?

Forse in alcuni servizi non si crede fino in fondo all'intreccio fra cura ed educazione, si riconosce solo in astratto che il bambino necessita di un curriculum olistico (Bondioli & Savio, 2018), si sottovaluta l'importanza della relazione, a tutto "vantaggio" delle componenti cognitive ed emotive.

I gesti di cura, in sanità (Mortari & Saiani, 2013) come in educazione, esprimono accoglienza, rispetto, conferma, sono capaci di sostenere senza invadere, di comprendere senza sostituire. Relazionarsi con chi è in situazione di dipendenza richiede tatto e delicatezza, e avvicinarsi col massimo riguardo per concorrere a produrre

<sup>8</sup> Ricordiamo in proposito il gesto interrotto di Emmi Pikler che è espressione di riguardo per le intenzioni dell'altro, capacità di rispettare i tempi e rivolgere inviti anziché comandi, lasciare un'apertura alla risposta dell'altro e non decidere al posto suo (quanto vuole mangiare, se vuole dormire, che è il momento di soffiare il naso, accanto a chi sedere). Allora trovano spazio modalità diverse di relazionarsi con i piccoli e ascoltare la loro voce: invitare, chiedere, porgere, anticipare verbalmente le azioni, ecc.

benessere, «mostrando nei gesti la considerazione che si ha nei suoi confronti» (Mortari, 2013, p. 37). Documentare la cura quotidiana allora è una strategia per coltivare la riflessività; può essere un'occasione per interrogarsi sulla qualità del proprio agire in relazione alle specifiche circostanze e un valido strumento per favorire sempre più una coerenza fra il dichiarato e l'agito.

Raccogliere tracce della vita al nido nella sua complessità consentirebbe di fissare con immagini e parole la capacità di ascoltare ciascuno, comprendere le diverse unicità, prestare attenzione ai segnali di ogni bambino, sarebbe un modo per verificare se si è realmente aperti all'altro, se si presta attenzione alla sua tonalità emotiva, se si coglie la complessità dei suoi (e dei propri) vissuti.

È opportuno quindi esaminare a fondo il ruolo della documentazione. Perché trascrivendo dialoghi, fotografando, registrando conversazioni, realizzando un'osservazione mirata si possono più facilmente individuare quei brevi e – si spera – rari momenti in cui l'educatore rischia di lasciarsi trascinare da un pregiudizio, un'etichetta, un gesto improvviso, una sfumatura che l'adulto introduce nell'azione, magari senza rendersi pienamente conto delle conseguenze che questa può avere<sup>9</sup>. Spesso si compiono gesti che non intendono ferire il bambino, non vogliono etichettarlo, né sminuire il suo contributo all'azione, ma possono comunque metterlo in una situazione di insicurezza emotiva.

Se si registrassero questi eventi, la documentazione diverrebbe allora una cartina di tornasole per evidenziare quelle che Christine Schuhl (2019b) definisce le «violenze gentili»<sup>10</sup>, momenti isolati che

<sup>9</sup> Per riflettere sul ruolo della mano dell'educatore, in particolare nella prospettiva di Emmi Pikler, si veda A. Tardos (2016). *La mano dell'educatrice*. In E. Cocever (a cura di), *Bambini attivi e autonomi*, San Paolo d'Argon (Bg): Zeroseiup

<sup>10</sup> Nei suoi testi Christine Schuhl (2019a; 2019b) documenta un percorso decennale condotto nei servizi per l'infanzia francesi in cui ha identificato, analizzato e provato a comprendere gesti e pratiche professionali consolidate, ma non sempre funzionali al benessere complessivo del bambino. L'autrice spiega di aver scelto l'ossimoro «*douces violences*» (2019a) perché il termine dolce, gentile, voleva attenuare i toni della parola violenza (p. 14) che è molto forte; in queste dinamiche non c'è infatti l'intenzione di ferire il bambino, si ritiene di agire per

sfuggono nella trama di pratiche professionali mediamente riflessive, si tratta di scivolamenti provocati da una disattenzione o da ritmi organizzativi poco attenti alle necessità dei bambini. Possiamo ricordare alcuni comportamenti da evitare, se non da disapprovare: non chiamare per nome, non sorridere, forzare a giocare o a partecipare a un'attività di gruppo, commentare negativamente, fare paragoni con altri bambini, mettere fretta, discutere con i colleghi mentre ci si occupa dei bambini (cambio, pasto, sonno), sollevare un bambino o soffiargli il naso senza avvisarlo, impedire di addormentarsi, alzare la voce ecc.<sup>11</sup>.

Già Rosanna Bosi ricordava che la non-disponibilità, la freddezza, la fretta o

l'assenza di contenimento espongono il bambino alla costruzione di un'immagine negativa di sé. La percezione di essere un oggetto non-gradevole, non-amabile, non degno, produce inevitabilmente un senso di insicurezza, di disvalore e la sensazione di non poter contare sull'altro (Bosi, 2002, p. 50).

#### 4. Concludendo: perché non mostrare tutto?

Veniamo allora, in conclusione, al nostro titolo: non si può mostrare tutto. Nel “non si può” è racchiuso in parte anche un “non si riesce” e un “non si vuole” in un intreccio inscindibile fra contingenza e intenzione, fra necessità e volontà. Non sempre quel che manca nella documentazione è assente per scelta o strategia, certo,

il bene del bambino o perché le condizioni ambientali e organizzative costringono ad adottare siffatti comportamenti (per una mancanza di organico, per i tempi imposti dalle dinamiche organizzative, per superficialità o impreparazione). Questi atteggiamenti rimangono però certamente delle violenze, perché hanno conseguenze sul bambino, sulla percezione di sé come portatore di diritti e possono depotenziare la sua capacità di agire autonomamente.

<sup>11</sup> Per una panoramica ampia ed esaustiva si veda C. Schuhl (2019b). *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*, Lyon, Chronique sociale, pp. 16-18.

come si è detto, le concezioni implicite guidano inconsapevolmente le registrazioni, ma vi sono anche carenze legate al tempo o alla discrezione.

Rispetto al tempo sottolineiamo che le otto, nove o dieci ore trascorse al nido non possono produrre un flusso continuo di registrazione, è necessario operare una selezione che, come si è cercato di argomentare, dovrebbe essere maggiormente consapevole. Un'attenzione particolare va messa sui pochi minuti in cui avviene il ricongiungimento: l'educatore, in quel momento, si trova a ripercorrere con la mente le lunghe ore trascorse col bambino e deve selezionare cosa raccontare in quei brevi attimi. È bene che eviti di essere vago (spesso si dice "tutto bene!", "oggi nulla di particolare") e colga invece l'occasione per restituire particolari unici della giornata e delle reazioni del bambino.

La discrezione invece fa optare magari per non mostrare foto di bambini con le lacrime, per rispetto delle emozioni che vivono e questa è senz'altro una posizione professionale condivisibile, preme tuttavia sottolineare che di fronte allo «struggimento del pianto» (Musi, 2011, p. 140) l'educatore può mostrare competenze raffinate, sapienze che spesso restano invisibili, ma che fanno parte del suo patrimonio professionale: assecondare il pianto del bambino, non ingiungere di smettere, saper stare nell'incertezza di quel che il pianto comunica, rivivere la propria vulnerabilità, accettare di sentirsi inadeguati. Se il pianto rimane invisibile<sup>12</sup>, non emergeranno nemmeno le capacità dell'educatore e del bambino di superare quel momento, di viverlo fino in fondo e non di aggirarlo.

Infine, non si possono mostrare sempre tutti i significati dell'esperienza fatta, spesso una documentazione non accurata e rigorosa rischia di produrre l'effetto sbagliato, di scrivere una storia non vera, di non rendere appieno quel che è accaduto. Ad esempio,

<sup>12</sup> Chiaramente non si sta invitando a fotografare, o peggio, ad esporre foto di bambini piangenti, ma si sollecita e far emergere anche attraverso altri strumenti (registrazioni ad uso interno, diari di bordo, osservazioni, resoconti, griglie o check list) le situazioni che accadono e le variegata, e spesso nascoste, competenze professionali messe in atto nella gestione dei vari momenti quotidiani.

se le foto non sono accompagnate da commenti e didascalie<sup>13</sup> possono essere fraintese; se non si riporta una sequenza completa ma si coglie un solo istante si potrebbe suggerire un significato errato.

Concludendo, non è possibile che la documentazione renda davvero testimonianza di tutto il lavoro svolto, della ricchezza di riflessioni, di tentativi, di intuizioni, ma anche di fallimenti, di improvvisazioni, di errori e di successi.

Non si può mostrare tutto ma si deve tentare di farlo, o perlomeno si deve essere consapevoli di quel che non si mostra e delle ragioni delle selezioni operate. Abbiamo infatti cercato di chiarire che quel che non appare nelle tracce intenzionali non può contribuire a raffigurare il bambino nella sua interezza, e nemmeno l'educatore nel pieno delle sue competenze.

L'invito è quindi a non disperdere il patrimonio culturale che i servizi per l'infanzia hanno saputo promuovere e interpretare attraverso dialoghi, materiali, confronti, condivisioni, analisi, ma anche ripensamenti, correzioni e critiche. Parafrasando Schön (1997) l'educatore che progetta, agisce, documenta e riflette non può limitarsi a stare sul terreno stabile, conosciuto, ma anche limitato, deve orientarsi anche – certo non solo – ai grovigli insolubili e addentrarsi nel terreno paludoso, rischiando di non poter contare sulle soluzioni tecniche o sul rigore della razionalità tecnica, avvalendosi piuttosto dell'esperienza, dell'intuizione e della riflessività.

### Bibliografia

- Alasuutari M. (2015). Documenting Napping: the Agentic Force of Documents and Human Action. *Children and Society*, 29:3, 219-230.
- Balsamo C. (1998) (a cura di). *Dai fatti alle parole. Riflessioni a più voci sulla documentazione educativa*. Bergamo: Junior.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 1, 105-113.

<sup>13</sup> Sul tema si veda il testo di Cecotti M. (2016), in cui si offrono spunti pratici per la scelta e l'utilizzo delle fotografie e si approfondisce l'importanza di dosare immagini e scrittura.

- Benzoni I. (2001) (a cura di). *Documentare? Sì, grazie*. Bergamo: Junior.
- Biffi E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., & Mantovani S. (2011) (a cura di). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., & Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Borghi Q.B. (1995). Tre ragioni per documentare. *Bambini*, 11:8, 67-69.
- Bosi R. (2002). *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*. Roma: Carocci.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Buldu M. (2010). Making Learning Visible in Kindergarten Classroom: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and teacher education*, 26:7, 1439-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003> [20/03/2021].
- Cambi F., Di Bari C., & Sarsini D. (2012). *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura. Autori e testi*. Roma: Apogeo.
- Carr M. (2012). *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Catarsi E., & Freschi E. (2013). *Le attività di cura nel nido d'infanzia*. Parma: Junior.
- Cecotti M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Parma: Junior.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2019). *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2019*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Del Boca D., Pasqua S., & Suardi S. (2016). Child care, maternal employment, and children's school outcomes. An analysis of Italian data. *European Journal of Population*, 32:2, 211-229.
- Demozzi S. (2016). *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Junior.
- De Rossi M., & Restiglian E. (2013). *Narrazione e documentazione narrativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Emiliani F., & Molina P. (2017). Interventi educativi per la prima infanzia: a chi fa bene il nido? Spunti per una riflessione e apertura di un dibattito. Interventi di Tullia Musatti e Roberto Cubelli. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 21:3, 463-481.
- Esser F. (2015). Fabricating the Developing Child in Institutions of Education. A historical Approach to Documentation. *Children & Society*, 29:3, 174-183.
- Ferraris M. (2009). *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*. Roma-Bari: Laterza.
- Fontani E. (2017) (a cura di). *Il RAV infanzia come strumento formativo-riflessivo*. San Paolo d'Argon (Bg): Zeroseiup.

- Fortunati A. (1991). *Progettare e documentare le esperienze nel nido*. Bergamo: Juvenilia.
- Galardini A.L. (2020) (a cura di). *L'educazione al nido. Pratiche e relazioni*. Roma: Carocci.
- Gariboldi A. (2007). *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*. Az-zanno San Paolo (Bg): Junior.
- Guerra M. (2008). Muri che parlano. Significati ed attenzioni nel predi-sporre la documentazione a parete. In M. Guerra (a cura di), *Progettare esperienze e relazioni. Azioni, contesti, sperimentazioni e formazione nei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie*. Bergamo: Junior.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M., & Luciano E. (2014) (a cura di). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior.
- Hostyn I., Mäkitalo A.R., Hakari S., & Vandenbussche L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education setting. *Early Child Development and Care*, 190:3, 400-413.
- Hygum U. (2021). Crèche and cry, here and there: exploring children's agency in Romanian and Danish nurseries. *Etnography and Education*, 16:3, 327-342.
- Knauf H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, 35:3, 232-248. DOI: 10.1080/09575146.2015.1011066 [03/02/2021].
- Langford R., Richardson B., Albanese P. et al. (2017). Caring about Care: Reasserting Care as Integral to Early Childhood Education and Care Practice, Politics and Policies in Canada. *Global Studies of Childhood*, 7:4, 311-323. <https://doi-org.bibliopass.unito.it/10.1177/2043610617747978> [15/04/2021].
- Lazzari A. (2016) (a cura di). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*. San Paolo d'Argon (Bg): Zeroseiup.
- Löfdahl A., & Folke-Fichtelius M. (2015). Preschool's New Suit: Care in Terms of Learning and Knowledge. *Early Years*, 35:3, 260-273. <https://doi-org.bibliopass.unito.it/10.1080/09575146.2014.995600> [15/04/2021].
- Löfgren H. (2016). A Noisy Silence about Care: Swedish Preschool Teachers' Talk about Documentation. *Early Years*, 36:1, 4-17.



- Luciano E. (2017). *Immagini di infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi L., & Zoccatelli B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Marcuccio M., & Zanelli P. (2013) (a cura di). *Sguardi sul nido... Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)*. Parma: Junior.
- Martini D., Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., & Gariboldi A. (2020). *Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Melhuish E, Ereky-Stevens K., Petrogiannis K et al. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. *Care project: Curriculum Quality Analysis and Impact Review Of European Early Childhood Education and Care*.
- Mion C. (2017). L'idea "implicita" di bambino, in E. Fontani (a cura di), *Il RAV infanzia come strumento formativo-riflessivo*. San Paolo d'Argon (Bg): Zeroseiup.
- Mortari L., Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill.
- Oakes, C., Staton S., Houen, S. et al. (2020). "Did My Child Sleep Today?": Communication Between Parents and Educators in Early Childhood Education and Care Settings. *Child Youth Care Forum*, 49, 265–283. <https://doi-org.bibliopass.unito.it/10.1007/s10566-019-09527-3> [15/04/2021].
- Parigi L., & Lorenzoni F. (2019) (a cura di). *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*. Roma: Carocci.
- Pinardi I., & Caggio F. (2008). Piccoli problemi di ogni giorno: cominciare a parlare di pianto. In R. Zerbato (a cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione. Bambini e servizi educativi 0/6 anni tra continuità e cambiamento*. Bergamo: Junior.
- Project Zero & Reggio Children (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia.
- Rintakorpi K., & Reunamo J. (2017). Pedagogical Documentation and its Relation to Everyday Activities in Early Years. *Early Child Development and Care*, 187:11, 1611-1622.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schuhl C. (2019a). *Remédier aux douces violences. Outils et expériences en petite enfance*. Lyon: Chronique sociale.
- Schuhl C. (2019b). *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*. Lyon: Chronique sociale.

- Schulz M. (2015). The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education. *Children & Society*, 29:3, 209-218. <https://doi-org.bibliopass.unito.it/10.1111/chso.12112> [15/04/2021].
- Tardos A. (2016). *La mano dell'educatrice*. In E. Cocever (a cura di), *Bambini attivi e autonomi*. San Paolo d'Argon (Bg): Zeroseiup.
- Thorpe K., Irvie S., Pattinson C. et al (2020). Insider Perspectives: the "Tricky Business" of Providing for Children's Sleep Rest Needs in the Context of Early Childhood Education and Care Settings. *Early Years*, 40:2, 221-236.
- Tognetti G. (2003) (a cura di). *Creare esperienze insieme ai bambini. La documentazione delle esperienze dei bambini al nido*. Bergamo: Junior.
- Varin D. (2007). L'esperienza precoce ed estesa di asili nido: fattori di facilitazione per lo sviluppo e aspetti di rischio. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 11:3, 359-384.
- Zerbato R. (2008) (a cura di). *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione. Bambini e servizi educativi 0/6 anni tra continuità e cambiamento*. Bergamo: Junior.
- Zonca P. (2019). Costruire tracce per il futuro. In P. Zonca & S. Colombini (a cura di), *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Milano: Mondadori.
- Zonca P., & Colombini S. (2019). *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Milano: Mondadori.