

Comune di Rovereto
Servizio Personale e Istruzione
Ufficio Istruzione

Dirigente
Mauro Viesi

Responsabile dell'ufficio
Paolo Tonolli

Coordinatrice pedagogica nidi d'infanzia comunali
Roberta Seppi

Gruppo di consulenza:
Anna Bondioli - *Università degli Studi di Pavia*
Valerio Ferrari - *Università degli Studi di Pavia*
Donatella Savio - *Università degli Studi di Pavia*

Amministrazione:
Licia Beltrami

Si ringrazia per la preziosa ed indispensabile collaborazione
l'Ufficio Infanzia (Servizio Istruzione) della Provincia Autonoma di Trento

La documentazione fotografica è stata realizzata dal personale educativo
presso i nidi d'infanzia del Comune di Rovereto

Le linee guida pedagogiche dei nidi d'infanzia di Rovereto
sono state approvate con deliberazione della Giunta Comunale n. 231 del 12 novembre 2013

Grafica: www.studiobold.it



Presentazione

Condivisione significa "dividere con altri", "partecipare a idee e sentimenti". Questo è ciò che hanno fatto le educatrici dei nidi d'infanzia di Rovereto procedendo all'elaborazione comune delle Linee guida pedagogiche. Con l'aiuto di formatori dell'Università di Pavia, della pedagoga comunale e di una ricca bibliografia, in una prima fase hanno individuato e accolto gli indirizzi più attuali e calzanti del pensiero psicopedagogico moderno; in seguito, attraverso un confronto definito maieutico-riflessivo, si sono messe in gioco procedendo ad un confronto di esperienze e convinzioni finalizzato al raggiungimento di un comune sentire.

Non solo quindi stesura di un documento, ma scelta consapevole di indirizzi, strategie, metodologie, strumenti di verifica. Il termine "maieutico", utilizzato nella premessa, risulta particolarmente significativo poichè testimonia il rilevante apporto che le operatrici dei nidi hanno dato alla definizione delle Linee pedagogiche che non appare, pertanto, teorica declinazione di intenti, bensì reale strumento di esplicitazione di obiettivi e metodi comuni. Non è mai semplice il confronto. Così come non è semplice mettersi in discussione. Ognuno di noi cerca di difendere i propri convincimenti, sia per tenersi aggrappato a quelle consuetudini che rassicurano, sia per una naturale propensione alla difesa delle proprie idee. Modificare un modus operandi consolidato, infatti, può essere fonte di ansia e di incertezza. Ebbene, le nostre educatrici hanno messo in gioco le loro competenze per migliorarsi e, migliorandosi, incrementare il già alto livello di prestazione delle strutture educative della città. Hanno individuato le best practice di ciascuna, le indicazioni più significative della ricerca psicopedagogica e hanno steso un documento che potrà essere letto dai genitori in un'ottica di trasparenza ed esplicitazione sia degli obiettivi che delle metodologie didattiche. Certo, questo che appare un punto d'arrivo non deve esimere il servizio pubblico dalla costante ricerca di miglioramento. Per tale motivo le Linee guida sono da considerare un documento in evoluzione: nuove svolte della ricerca, ulteriori momenti di confronto interni potranno apportare modifiche e aggiustamenti. Ma il team, con questa preziosa esperienza, ha raggiunto l'ambizioso proposito della condivisione e del confronto e ciò resterà come abilità acquisita. Nel ringraziare tutte le insegnanti (così mi piace chiamarle perchè il nido non è solo un servizio,

ma anche, e soprattutto, una struttura educativa), lo staff del servizio, i formatori per questo documento così scientifico e così vero, cito un passo estremamente rilevante dei principi di fondo: *"L'attenzione alle relazioni è un obiettivo essenziale per il nido d'infanzia, che perciò si propone come contesto accogliente per i soggetti che lo abitano, capace di trasmettere benessere, sicurezza, tranquillità, umanità, armonia. Perciò, gli adulti del nido agiscono in base ad una fondamentale finalità: stare bene e far stare bene"*.

Giovanna Sirotti

Assessore alla Formazione e
al Patrimonio Civico dei Saperi



INDICE

PREMESSA

pag 6

1. I NIDI D'INFANZIA: storia e finalità

a cura di R. Seppi

pag 8

2. PRINCIPI DI FONDO DELLE LINEE GUIDA:

riferimenti teorici e risultati di ricerca

a cura di V. Ferrari

pag 12

3. AL NIDO D'INFANZIA - Le relazioni, l'ambiente, le attività, le riflessioni delle educatrici di Rovereto

Documento conclusivo del percorso di formazione
sulla costruzione delle linee guida

a cura di A. Bondioli, D. Savio, V. Ferrari

pag 23

3.1 LE RELAZIONI AL NIDO

3.1.1 Alcuni principi di fondo

pag 23

3.1.2 Le relazioni tra gli adulti

pag 23

3.1.3 Il rapporto con le famiglie

pag 23

3.1.4 La relazione educatrice/bambini

pag 25

3.1.5 Un momento relazionale cruciale: l'inserimento

pag 26

pag 30

3.2 SPAZI, ARREDI, MATERIALI

3.2.1 Alcuni principi di fondo

pag 33

3.2.2 Gli ambienti del nido

pag 33

pag 34

3.3 IL TEMPO

3.3.1 Alcuni principi di fondo

pag 41

3.3.2 Aspetti operativi

pag 41

pag 42

3.4 LE ATTIVITA': routine, gioco, proposte strutturate

3.4.1 Alcuni principi di fondo

pag 43

3.4.2 Le routine: accoglienza e ricongiungimento

pag 43

3.4.3 Le routine: pasto, sonno, bagno

pag 46

3.4.4 Gioco libero e proposte strutturate: attività per la crescita

pag 46

3.4.5 Tavola sinottica: attività, attrezzature e materiali

pag 49

pag 52

Bibliografia

pag 55



Il Comune di Rovereto attraverso le *Linee guida pedagogiche* definisce le linee di indirizzo teoriche e operative comuni per il raggiungimento delle finalità previste per i nidi d'infanzia, tenuto conto della normativa vigente, dei documenti di riferimento pedagogico provinciali¹ e in coerenza con il proprio Regolamento e la Carta dei servizi.

Le Linee guida pedagogiche hanno quindi la funzione di fornire il quadro dei riferimenti teorici e l'indicazione degli aspetti di operatività di riferimento per ogni nido per l'elaborazione, l'aggiornamento e l'attuazione dei progetti educativi.

Le parti fondamentali delle Linee sono costituite dal documento conclusivo² di un articolato percorso di formazione che ha coinvolto tutte le educatrici dei nidi di Rovereto sulla costruzione delle linee guida e dal lavoro di esplicitazione e definizione del quadro teorico di riferimento. Il percorso di formazione, organizzato dall'Ufficio Infanzia della Provincia di Trento e condotto da un gruppo di formatori dell'Università di Pavia³, aveva l'obiettivo di definire l'identità educativa dei nidi d'infanzia, cioè un quadro di convincimenti pedagogici dichiarati e condivisi. Il percorso è stato condotto secondo modalità maieutico-riflessive⁴, tali cioè che, dal confronto tra educatrici all'interno di diversi gruppi di lavoro, potesse emergere il punto di vista di ognuno e svilupparsi la negoziazione di una prospettiva educativa comune.

È stato un percorso impegnativo per le educatrici di tutti i nidi che ha però sollecitato la riflessione e il confronto sul proprio fare educativo e che ha portato alla definizione di quelle che si ritengono essere le caratteristiche di un nido di qualità.

Un importante lavoro di condivisione e riflessione che consideriamo una tappa in un percorso di crescita dei Nidi che è in evoluzione continua.

¹ Ci si riferisce alla Legge 4 del 2002 e successive modifiche e al testo a cura di: BARBERI P., BONDIOLI A., GALARDINI A.L., MANTOVANI S., PERINI F. (2002), *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido nella provincia di Trento*, Giunta della Provincia Autonoma di Trento

² Bondioli A., Savio D., Ferrari V. (a cura di), *Al nido d'infanzia - Le relazioni, l'ambiente, le attività, le riflessioni delle educatrici di Rovereto (documento conclusivo del percorso di formazione sulla costruzione delle linee guida)*, Ufficio Infanzia del Servizio Istruzione-Dipartimento della conoscenza, Provincia Autonoma di Trento, maggio 2013.

³ Hanno condotto la formazione Valerio Ferrari, Sara Florio, Silvia Ghetti e Luciana Mannelli. Il progetto del percorso formativo è stato coordinato da Anna Bondioli e Donatella Savio, che hanno anche svolto un compito di supervisione.

⁴ Cfr. BONDIOLI A., SAVIO D. (2009) "Formare i formatori: un approccio maieutico", in Domenici G., Semeraro M.L., (a cura di) *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, Monolite editrice, pp. 373-391.

Pertanto il presente documento si propone come riferimento comune ai nidi, arricchito dai contributi di teorie e ricerche psicopedagogiche che guidano nella conoscenza e nella comprensione del bambino, della famiglia, della professionalità e dei tanti aspetti che coinvolgono la vita del nido.

Per definire le Linee guida si è ritenuto fondamentale partire dalla ricchezza del bagaglio di saperi, competenze ed esperienze del personale educativo costruite con impegno e professionalità in quarant'anni di storia dei nidi comunali.

La prima tappa del percorso di definizione delle Linee è stata il lavoro formativo, che ha fatto emergere ed esplicitare le idee implicite che guidano il fare educativo all'interno dei nidi; la seconda tappa ha impegnato i formatori nella stesura di un documento di integrazione e sintesi degli articolati contributi emersi nei gruppi in formazione.

Si è passati in seguito a definire la cornice teorica che esplicitasse i riferimenti psico-pedagogici contenuti in maniera implicita nel documento: questa è stata la terza tappa. Con la presentazione della storia e delle finalità dei servizi (quarta tappa) si è completato il quadro. Il documento frutto di questo lavoro risulta piuttosto corposo e articolato, ricco di pensieri e di pratiche concrete.

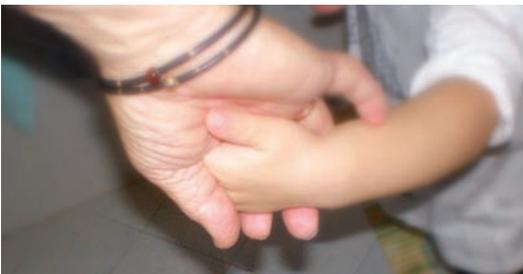
Il percorso non è concluso, i nidi d'infanzia continuano ad evolvere all'interno delle strutture e dentro un sistema ampio e articolato che comprende il Comune con i suoi uffici e servizi, l'amministrazione con il suo indirizzo politico, il Servizio Infanzia della Provincia, le indicazioni legislative della Giunta provinciale. Tutti elementi di un sistema che sono in stretto collegamento e interconnessione tra loro, con l'obiettivo comune di offrire ai bambini e alle loro famiglie, in un contesto sociale in continuo mutamento, servizi di qualità che accompagnino e favoriscano la crescita e il benessere dei bambini, sostenendo le famiglie nel loro compito educativo, aiutandole a conciliare lavoro e famiglia.

Inoltre il continuo sviluppo e aggiornamento di studi e ricerche in ambito psico-pedagogico continueranno a migliorare le conoscenze sul bambino, ad affinare gli strumenti professionali, le competenze di osservazione e di progettazione dando impulso nei servizi a percorsi di analisi e approfondimento finalizzati all'arricchimento del pensiero e dell'agire educativo. La *pratica dell'aver cura* e dell'educare è un compito complesso, delicato e al contempo appassionante e pieno di senso, Luigina Mortari⁵ sostiene l'essenzialità della cura per l'uomo e per la sua possibilità di esistere e la definisce così:

... C'è dunque una cura che preserva la vita da quanto la minaccia, quella che la ripara quando si creano fessure di sofferenza e quella che la fa fiorire offrendo all'altro esperienze in cui poter vivere una pluralità di differenti modi del divenire il proprio essere" (Mortari, 2006, pag.36).

Nei Nidi d'infanzia si realizza la pratica dell'aver cura in questo suo ultimo significato:

Offrire ai bambini esperienze in cui poter vivere una pluralità di differenti modi del divenire del proprio essere.



⁵ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori editore, 2006.



1.

I NIDI D'INFANZIA: STORIA E FINALITÀ'

a cura di R. Seppi

La nascita del primo nido d'infanzia a Rovereto risale al 1923 quando venne istituito, all'interno della Manifattura Tabacchi a Borgo Sacco, il così detto “incunabolo”, il primo asilo aziendale d'Italia.

Successivamente, a partire dagli anni sessanta, al nido di Borgo Sacco si sono aggiunte progressivamente altre strutture fino a giungere all'attuale situazione che prevede otto nidi comunali con 378 posti disponibili, suddivisi in cinque strutture gestite direttamente dal Comune (i nidi Aquilone, Cicogna, Coccinella, Grillo e Primi Passi - ex Borgo Sacco) e tre gestite indirettamente attraverso enti convenzionati (i nidi Margherita Rosmini, Marco e Noriglio). In particolare la prima gestione esterna di un nido comunale si è avviata nel 2006 con il nido Margherita Rosmini, seguita nel 2010 dal micronido di Marco e, nel 2012, dal nido di Noriglio. A livello nazionale con la *Legge 6 dicembre 1971, n. 1044 “Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato”* viene sancita la nascita del nido pubblico, sulla spinta di un contesto politico-sociale in fermento su questioni quali la valorizzazione del lavoro femminile, il riconoscimento delle pari opportunità, l'interesse per i servizi sociali e la partecipazione democratica alle istituzioni.

In Provincia di Trento nel 1978 entra in vigore la Legge provinciale n. 13 “*Criteri generali per la costruzione, la gestione ed il controllo degli asili nido comunali costruiti o gestiti con interventi della Provincia*”, che riveste particolare importanza in quanto il nido viene definito come servizio a valenza educativa (art.1).

La Provincia si impegna a favorire lo sviluppo e la diffusione dei nidi, condividendone la gestione con i Comuni. Vengono definiti alcuni aspetti fondamentali per questi servizi: partecipazione in collaborazione con le famiglie, continuità didattica con la scuola dell'infanzia, ruolo e formazione degli operatori, aspetti organizzativi qualificanti quali: orari, gruppo di lavoro, programmazione, gruppi di bambini.

Infine la *Legge provinciale 12 marzo 2002, n. 4 (successivamente modificata dalla Legge provinciale 19 ottobre 2007, n. 17) “Nuovo ordinamento dei servizi socio-educativi per la prima infanzia”*, ha definito le finalità, le modalità di organizzazione e gestione del sistema dei servizi per la prima infanzia, ovvero nidi e micronidi, nidi familiari e servizi integrativi (centri per bambini e genitori, spazi gioco e di accoglienza, eventuali servizi sperimentali).

Il Comune di Rovereto ha approvato nel 2008 il *Regolamento⁶ per la gestione dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*, in cui vengono definite in modo specifico le caratteristiche dei propri servizi: finalità, aspetti educativi, tipologie, criteri di accesso, elementi per la gestione e il funzionamento e forme di partecipazione delle famiglie.

Altri utili documenti informativi per i cittadini sui nidi di Rovereto sono la *Guida ai servizi per la prima infanzia* e la *Carta dei servizi dei nidi*. Quest'ultima in particolare rappresenta il “contratto”

⁶Nel sito del comune di Rovereto si trovano tutte le informazioni sui servizi per la prima infanzia e il testo dei documenti citati (Regolamento, Carta dei Servizi, Guida ai servizi).

tra amministrazione e beneficiari del servizio che impegna ad un'offerta di qualità secondo standard concordati e ad una partecipazione e fruizione attiva in una prospettiva di miglioramento. Dal 2010 il Comune si è dotato di una coordinatrice pedagogica, per il coordinamento dei nidi, a supporto e promozione del lavoro educativo.

Elemento determinante la qualità dei servizi è la risorsa umana, aspetto che, oltre ad essere sempre oggetto di particolare attenzione e rilevanza nei documenti istituzionali, viene confermato anche dalle famiglie nei questionari di rilevazione della soddisfazione⁷, dove viene dichiarato un alto gradimento della professionalità di educatrici e coordinatrici interne.

Le persone che a vari livelli contribuiscono al buon funzionamento del sistema dei nidi sono varie: nei nidi, le educatrici, le coordinatrici interne, il personale addetto d'appoggio e i cuochi; "dietro le quinte", negli uffici istruzione e personale: il dirigente, i responsabili degli uffici e il personale amministrativo; con funzione di collegamento, la coordinatrice pedagogica.

Tutto il personale che lavora nei nidi costituisce il gruppo di lavoro che in collaborazione con il personale degli uffici comunali e col supporto della coordinatrice pedagogica, contribuisce con le competenze di ognuno, all'elaborazione e all'attuazione del progetto educativo (cfr. art. 15 Regolamento comunale).

Il costante impegno di aggiornamento e formazione del personale educativo curato dalla Provincia ha contribuito ad incrementare la qualità nei servizi in continuo riferimento a ricerche e teorie rilevanti e attuali in ambito psicopedagogico su tematiche quali:

- conoscenza del bambino e del suo sviluppo nei diversi ambiti;
- costruzione di contesti di cura ed apprendimento favorevoli ad una crescita armonica dei bambini;
- il ruolo del gioco nello sviluppo del bambino;
- il gruppo degli operatori e le sue modalità di funzionamento, il valore della collegialità;
- la relazione nido – famiglia;
- la strutturazione degli spazi, la proposta di materiali, l'attenzione ai tempi nella scansione della giornata educativa;
- l'organizzazione e la gestione dei gruppi di bambini;
- la progettazione educativa;
- la qualità del servizio e la sua valutazione;
- l'educazione interculturale;
- la documentazione;
- la continuità con la scuola dell'infanzia.

⁷ Questionari proposti all'utenza ogni due anni, si possono visionare sul sito internet del Comune.

Le finalità principali che il nido d'infanzia si propone sono riferibili a due settori tra loro strettamente intrecciati e interconnessi:

- lo sviluppo del bambino
- la promozione della genitorialità.

Più in particolare, come definito nella Carta dei Servizi, le finalità sono:

- lo sviluppo dei bambini attraverso un contesto educativo e di cura che favorisca la crescita e lo sviluppo integrato di tutte le loro competenze e potenzialità: cognitive, motorie, affettive, relazionali, sociali;
- la cura dei bambini per il loro benessere psico-fisico;
- l'attenzione particolare ai bambini che per loro caratteristiche psico-fisiche o per situazioni sociali difficili presentano dei "bisogni educativi speciali" che richiedono interventi educativi maggiormente mirati e specifici;
- la promozione del ruolo genitoriale e la valorizzazione delle famiglie nei loro impegni di cura ed educazione dei figli, anche per sostenere la conciliazione di scelte professionali e familiari di entrambi i genitori garantendo pari opportunità tra i sessi;
- la promozione della continuità educativa con la famiglia, la scuola dell'infanzia e altri servizi presenti sul territorio e nel contesto socio-culturale.

Per quanto riguarda la continuità con la scuola dell'infanzia, per rafforzare e rimettere a tema la questione e definire alcune linee condivise per la sua attuazione, è stata costituita nel 2012 una commissione, alla quale partecipano referenti di tutti i nidi e scuole dell'infanzia del comune di Rovereto (coordinatori pedagogici, educatori ed insegnanti). In collaborazione con il Servizio infanzia della Provincia, che ha attivato un progetto di supporto alla commissione, si sta procedendo in un percorso di confronto e condivisione a partire anche dalle tante esperienze di percorsi di continuità, con l'obiettivo di definire dei punti di riferimento che guideranno il lavoro educativo nell'elaborazione e attuazione dei progetti di continuità. Gli spunti teorici che indirizzano il percorso della commissione partono dalla definizione di continuità educativa come un insieme di strategie di raccordo messe in atto in relazione al passaggio dei bambini da un ordine scolastico ad un altro e mettono in evidenza il concetto di discontinuità strettamente connesso a quello di continuità. Una discontinuità considerata con le sue diverse prospettive: come incontro con il "nuovo", come separazione da ciò che è familiare e come risorsa evolutiva; un passaggio, quindi quello dal nido alla scuola dell'infanzia, che è importante accompagnare considerando tutti i soggetti protagonisti: i bambini, le educatrici, le insegnanti e i genitori.

I nidi d'infanzia sono anche un contesto finalizzato all'integrazione e inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali (B.E.S.) così definiti nel Regolamento provinciale⁸: "bisogni derivanti da disabilità, da

⁸ D.PP.8 maggio 2008, n.17-124/Leg. Regolamento provinciale per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali (articolo 74 della legge provinciale 7 agosto 2006, n.5)

disturbi e difficoltà di apprendimento ovvero da situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali.”

La prospettiva dell'integrazione e dell'inclusione ha come fondamento il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e si pone come obiettivo il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Per valorizzare la diversità è necessario che il Nido operi scelte educative ed organizzative che coinvolgano tutto il contesto Nido, le famiglie e le risorse presenti sul territorio⁹. L'elaborazione di un progetto educativo individualizzato, quindi, dovrà prevedere la collaborazione e il coinvolgimento della famiglia e degli operatori socio-sanitari che seguono il bambino per attivare ed integrare gli sguardi, le competenze e gli interventi di ognuno.

Il nido collabora inoltre con i Servizi sociali, sanitari e con gli altri servizi educativi del territorio anche in un'ottica di prevenzione di qualsiasi forma di difficoltà ed emarginazione. Intervenire precocemente in situazioni che presentano dei segnali di difficoltà può aiutare a prevenire lo strutturarsi di psicopatologie dello sviluppo e di disagio che richiedono poi un alto costo per un intervento di cura, non solo in termini economici, ma soprattutto umani, di sofferenza di bambini e famiglie.



⁹ Provincia autonoma di Trento, Dipartimento della conoscenza, Bisogni Educativi speciali – Linee guida – Attuazione del Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti, 2012.



2.

Principi di fondo delle Linee guida: riferimenti teorici e risultati di ricerca¹⁰

a cura di V. Ferrari

Le Linee guida *Al nido d'infanzia – Le relazioni, l'ambiente, le attività, le riflessioni delle educatrici di Rovereto*, elaborate a partire dalla esplicitazione dei convincimenti pedagogici delle educatrici, possono costituire uno strumento importante di progettazione educativa¹¹ se vengono ancorate a riferimenti teorici e a risultati di ricerca che ne evidenzino alcuni principi di fondo. Principi che possono essere individuati mostrando come alcune delle idee portanti del *Documento* trovino riscontro in alcune teorie psicopedagogiche di riferimento.

Le idee portanti, che attraversano come in filigrana le *Linee guida* sono: l'idea di asilo nido, l'idea di relazione educativa, l'idea di bambino, l'idea di professionalità, l'idea di gruppo di lavoro, l'idea di genitore.

Per quanto riguarda l'idea di nido, nelle *Linee guida* si fa riferimento a due dimensioni del contesto nido strettamente intrecciate: l'una che lo considera come “spazio fisico di crescita del bambino (e quindi di apprendimento)”, uno spazio pertanto da organizzare e strutturare tenendo conto dei bisogni dei bambini; l'altra che pensa al nido come “spazio sociale”, vale a dire luogo in cui avvengono importanti relazioni, tra bambini, tra bambini e adulti, tra educatrici e tra educatrici e famiglie. Questa seconda dimensione assume nei convincimenti pedagogici delle educatrici un ruolo di primo piano e, pertanto, indirizza e dà un senso alle scelte che riguardano la prima dimensione, ovvero l'organizzazione e la strutturazione dello spazio fisico del nido. Dietro alle pratiche di organizzazione e strutturazione degli ambienti del nido (l'allestimento degli angoli gioco o delle stanze a tema, ad esempio), che rimandano alla dimensione fisica dello spazio, si colgono gli effetti del progressivo svilupparsi negli ultimi decenni della ricerca sulle istituzioni della prima infanzia secondo un approccio ecologico. Tale approccio, riconducibile in primo luogo agli studi di Bronfenbrenner (1979), che a sua volta si è avvalso del contributo di altri studiosi, come ad esempio Lewin (1951), ha indirizzato e centrato l'attenzione sulle interazioni tra il soggetto e le caratteristiche del contesto in cui il soggetto stesso è situato (cfr. Gariboldi, 2008, p. 77). Se Bronfenbrenner afferma che “[...] le proprietà della persona e dell'ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all'interno e tra di essi vanno considerati interdipendenti e analizzati in termini di sistemi”¹², un altro studioso, Varin (1995), sottolinea come Lewin, utilizzando il concetto di “ambiente

¹⁰ Diverse delle riflessioni qui proposte sono state riprese dal materiale messo a punto ed utilizzato da Donatella Savio nell'incontro plenario del 27 maggio 2010, organizzato nell'ambito del percorso di formazione che ha coinvolto il personale educativo dei nidi di Rovereto.

¹¹ Ai fini della progettazione educativa può costituire un utile testo di riferimento quello di Becchi, Bondioli, Ferrari M. e Gariboldi, 2002, *Idee guida del nido d'infanzia*, Edizioni Junior.

¹² Nella prospettiva di Bronfenbrenner l'ambiente Nido, che comprende il bambino come soggetto in via di sviluppo, è il microsistema. Esso può essere analizzato e compreso soltanto se messo in relazione con altri livelli sistemici, inclusivi l'uno dell'altro come bambola matryoska, dove il sistema ultimo (macrosistema, in cui si operano le scelte di politica dell'educazione) condiziona in qualche modo il micro sistema.

psicologico”¹³, dimostri che il comportamento umano dipende sia dalle caratteristiche dell’individuo, sia da quelle dell’ambiente, giungendo a sostenere che i fattori fisici e sociali condizionano l’ambiente psicologico tanto da avere effetti indiretti sui comportamenti ludici e sociali e sul livello di attenzione e coinvolgimento del bambino, influenzando in tal modo i processi di apprendimento (cfr. Gariboldi, 2008, p. 78).

Il nido dunque, microsistema nella prospettiva di Bronfenbrenner, è un ambiente da organizzare fisicamente in funzione della crescita personale e sociale e dell’apprendimento dei bambini. Può essere utile a questo proposito domandarsi a quale modalità di crescita, e quindi di apprendimento, sia funzionale la specifica organizzazione degli spazi nei nidi, come ad esempio quelli di Rovereto. Come dimostra la ricerca di Bertolini e Callari Galli (1980)¹⁴, condotta in ambiti di scuola dell’infanzia, l’organizzazione e la strutturazione degli ambienti risulta avere una stretta relazione con specifiche modalità di apprendimento. Tralasciando altre variabili importanti, quali ad esempio il comportamento degli educatori, si può ragionevolmente pensare che l’organizzazione dello spazio caratterizzata da centri di interesse allestiti nelle stanze di riferimento dei singoli gruppi di bambini o negli ambienti comuni, come avviene appunto anche nei nidi di Rovereto, rimanda ad un’idea di nido come luogo in cui i bambini crescono e imparano secondo modelli più vicini a forme di apprendimento definite per costruzione e scoperta, che non a forme di apprendimento per prove ed errori (cfr. *ivi* p. 325). In particolare, nella ricerca citata è stato osservato che “apprendere scoprendo”, secondo il modello intuizione-creazione per *insight*, per quanto riguarda gli spazi interni appare dominante laddove esiste un’organizzazione in centri di interesse, come ad esempio l’angolo delle attività grafico-pittoriche o l’angolo dei travestimenti. In sintesi, potremmo dire che quando i nidi sono caratterizzati dalla presenza di centri di interesse organizzati sulla base dei bisogni rilevati dei bambini, essi si configurano come luoghi non destinati all’istruzione del bambino pensato come se fosse già un piccolo scolaro, luoghi nei quali il modello di apprendimento ricalca lo schema “esecuzione-riproduzione” (offro degli stimoli ai bambini e loro devono dare delle risposte); essi sono pensati piuttosto come luoghi in cui la crescita del bambino gli è assicurata dalla possibilità di svolgere esperienze varie, secondo ritmi a lui congeniali, esperienze nelle quali l’apprendimento è reso possibile da movimenti di intuizione e creazione, come si diceva prima “per *insight*”: al bambino sono offerti nei diversi angoli gioco del nido, o nelle stanze a tema, materiali strutturati e non, il cui uso autonomo da parte dei bambini stessi consente loro, senza seguire percorsi preordinati, di creare e costruire per intuizione soluzioni a problemi derivanti dall’uso di tali materiali.

¹³ Riprendendo il concetto da Lewin, Varin definisce l’ambiente psicologico come “[...] quello percepito e vissuto dall’individuo, in rapporto alle sue caratteristiche di personalità. Così, uno stesso ambiente fisico assume caratteri diversi per due bambini che hanno età diversa e diverse caratteristiche di personalità. Nell’ambiente psicologico entrano, quindi, caratteristiche proprie della persona, come aspettative, fantasie, emozioni, la cui origine è nella persona” (Varin, 1995, p. 46).

¹⁴ La ricerca si riferisce a spazi di scuola dell’infanzia, ma i suoi risultati interrogano esplicitamente altri contesti educativi, come appunto i nidi.

Per quanto riguarda il concetto di nido come luogo di relazioni e interazioni sociali, che come si è accennato risulta centrale nei convincimenti pedagogici delle educatrici di Rovereto, utilizzando quanto scritto in uno strumento di autovalutazione destinato alla scuola dell'infanzia (AVSI), ma molto vicino anche alla realtà del nido, potremmo dire che l'idea a cui ci si ispira è quella di concepire il nido come “luogo di relazioni umane, dove il rapporto tra adulti e bambini e dei bambini tra loro rappresenta il filo rosso che attraversa e caratterizza qualsiasi intervento educativo” (Bondioli, Ferrari M., 2008). In questa prospettiva, il buon nido delineato nelle riflessioni delle educatrici costituisce una comunità caratterizzata da un ambiente relazionale e da un clima emotivo i cui ingredienti essenziali sono benessere, armonia, serenità, tranquillità, sicurezza, calore, familiarità e umanità.

Giova sottolineare ancora una volta che il clima sociale ed emotivo del nido non è avulso dalle modalità di organizzazione e strutturazione degli spazi. Può essere utile al riguardo riflettere sui risultati delle ricerche di Manetti e Campart (1987) e di Prescott (1981)¹⁵. Queste dimostrano che l'organizzazione degli spazi influisce sulla qualità e quantità dell'interazione sociale e sui comportamenti di bambini e adulti: ad esempio, un'organizzazione degli spazi (aule-sezioni) caratterizzata dalla definizione di ambienti precisi offre la possibilità di avere relazioni qualitativamente più pregnanti e la caratterizzazione degli ambienti sulla base di parametri quali la presenza di spazi di privacy o la possibilità per i bambini di accedere in modo autonomo al materiale per i giochi e le attività facilita relazioni in cui gli adulti risultano più disponibili, coinvolti e amichevoli, mentre i bambini risultano essere più cooperativi e con una maggiore capacità di concentrazione nel gioco¹⁶.

L'importanza attribuita agli aspetti emozionali e sociali del contesto nido rimanda al secondo dei temi di fondo posti all'inizio, ovvero l'idea di relazione educativa. Dalle riflessioni delle educatrici si coglie l'eco di un particolare modello di relazione, che si basa sul riconoscimento del valore e dell'unicità della persona, sia che si tratti del bambino, sia che si tratti della collega o del genitore. Costituiscono elementi essenziali di questo modello di relazione la capacità di porsi in ascolto dell'altro, l'empatia, l'accoglienza, l'affettività, il rispetto e il dialogo. A sostegno di questa idea di relazione si riconosce la lezione dello psicoterapeuta americano Rogers. Questi pone una domanda, fondamentale per la situazione terapeutica ma ripresa anche da educatori e insegnanti che utilizzeranno le riflessioni dello studioso in ambito pedagogico: “Ma quali sono le caratteristiche delle relazioni che aiutano veramente, che facilitano la crescita?” (Rogers, 1970, p. 69). Scrive al riguardo Rogers: “Di fatto, in un gran numero di professioni che implicano dei rapporti interpersonali non solo in quella di psicoterapeuta, per esempio, ma anche in quella di insegnante [...], è la qualità dell'incontro interpersonale con il cliente l'elemento più significativo nel determinarne l'efficacia e la riuscita” (ivi, p. 89). Gli aspetti essenziali di questo modello di relazione sono

¹⁵ Anche in questo caso le ricerche, pur riferendosi a contesti di scuola dell'infanzia, offrono utili spunti di riflessione alla realtà dei nidi.

¹⁶ Per i riferimenti alle ricerche di Bertolini e Callari Galli (1980), Manetti e Campart (1987) e Prescott (1981) cfr. Gariboldi, 1993, pp.33-34. Inoltre, sul tema delle relazioni può essere utile fare riferimento al testo a cura di Terzi, Berziga, Battaglioli, (1997).

l'empatia, la considerazione positiva e l'accettazione incondizionata. Per empatia Rogers intende la capacità di sentire il mondo personale dell'altro "[...] 'come se' fosse nostro, senza però mai perdere questa qualità del 'come se'" (ivi, p. 57), mentre la considerazione positiva è intesa dallo psicoterapeuta americano come l'accettazione con calore di ogni aspetto dell'esperienza dell'altro (cfr. ivi, p. 55). Per quanto concerne infine l'accettazione incondizionata, Rogers afferma che si tratta di un atteggiamento secondo cui si "dà valore" all'altro e al suo mondo "in modo assoluto" (ivi, p. 95), dunque senza limitazioni che giungano da noi stessi. È opportuno ribadire che questi sono gli aspetti fondamentali del modello rogersiano di una relazione di aiuto in una situazione terapeutica, ma, come si è detto, le riflessioni di Rogers sono state applicate anche da educatori ed insegnanti in ambito pedagogico.

Tra le molteplici possibilità di relazione che si verificano nel nido, quella tra l'educatrice e il bambino assume naturalmente un'importanza centrale. I suoi tratti fondamentali derivano sia dall'idea che si ha della relazione (aspetto di cui si è appena parlato), sia dall'idea che si ha in particolare della relazione con il bambino e sia dall'idea di bambino che ci si porta dietro nella relazione con lui.

Per quanto concerne il tema della relazione con il bambino, dalle riflessioni delle educatrici scaturisce un'idea di relazione educativa finalizzata a promuovere nel piccolo specifiche competenze relazionali. Il bambino competente dal punto di vista relazionale è visto come il bambino che sa valorizzare e rispettare il sé e l'altro, è il bambino non analfabeta dal punto di vista emotivo. Per promuovere questo genere di competenze le educatrici del nido possono mettere in campo molteplici strumenti. In primo luogo, esse instaurano con il bambino una relazione personale, accogliente e intima, che richiede da parte dell'adulto disponibilità emotiva e ascolto empatico. In questo quadro diventa importante guidare il bambino a riconoscere, verbalizzandole, le proprie esperienze emotive. Diventano funzionali alla possibilità di esperire questo modello di buona relazione aspetti della vita del nido quali un'adeguata organizzazione degli spazi, dei tempi e dei gruppi. Le caratteristiche peculiari di questa organizzazione, in sintonia con le qualità relazionali promosse, sono il rispetto dei tempi, dei ritmi e dei bisogni personali dei piccoli, i sentimenti di tranquillità, sicurezza e serenità, di familiarità e accoglienza comunicati dal contesto nido nel suo complesso. Questo mix di ingredienti di cui è composta una relazione con il bambino che voglia essere efficace costituisce il presupposto della possibilità per il bambino stesso di attivare la sua competenza e autonomia nell'esplorare il mondo fisico e sociale, per apprendere.

Le educatrici favoriscono tale possibilità in diversi modi. Innanzitutto perseverando nel proporsi ai bambini come base relazionale sicura, in secondo luogo facendo da ponte nelle relazioni tra il bambino e gli altri adulti del nido e con gli altri bambini e in terzo luogo progettando ed allestendo un ambiente e delle proposte di esperienze che sappiano essere stimolanti. In questo quadro diventa importante per le educatrici porsi un passo indietro, lasciando spazio all'autonomia dei bambini e, quindi, alla loro spontanea esplorazione di relazioni, ambienti ed esperienze. Porsi un passo indietro non significa estraniarsi, ma osservare il bambino e il gruppo in questo complesso e variegato contesto, allo scopo di poter rimodulare in termini migliorativi le relazioni stesse e, ancora, l'ambiente e le esperienze. Come si accennava, costituisce elemento importante nella relazione con il bambino, e qui siamo al terzo dei nostri assunti di fondo, l'idea che si ha del bambino medesimo. Le riflessioni delle educatrici evocano a questo proposito la lezione dello psicanalista inglese W. Bion (1962).

Ponendoci nella prospettiva di Bion, il bambino alla nascita ci appare come analfabeta affettivo. Egli sa fare esperienza di impressioni sensoriali, desideri, fantasie ed emozioni (che Bion definisce elementi *beta*), ma è sprovvisto di un apparato mentale in grado di tradurre tutto questo vissuto in pensieri e parole (gli elementi *alfa*). Pertanto, gli elementi *beta* sono destinati a rimanere materiale psichico non digerito, contenuti non-pensiero, ammassi inerti e incomprensibili. A rendere pensabili gli elementi *beta* interviene la funzione *alfa*, attivata in primo luogo dalla madre. Inizialmente il bambino é, come si diceva, un analfabeta affettivo. Egli infatti non è in grado di manipolare autonomamente gli elementi *beta*, ovvero di riconoscerli, pensarli e verbalizzarli, pertanto si limita a proiettarli nella madre. Questa, in una buona relazione madre-bambino, li accoglie, li recepisce e li elabora, quindi li restituisce al bambino stesso trasformati in elementi *alfa* (cfr. Vegetti Finzi, 1986, p. 358). E' grazie a questo passaggio che la mente del bambino si ritrova attrezzata a riconoscere e dare un senso agli elementi *beta*, altrimenti per lui irriconoscibili e indecifrabili. In analogia con il ruolo della madre del sistema di Bion, il nido può assicurare al bambino una relazione che contenga la sua emotività, che lo renda capace di dare un senso e un nome al suo mondo emozionale e, per questo, che lo renda capace di fare di se stesso un bambino autonomo e competente nell'esplorare l'ambiente fisico e sociale, un bambino creativo e capace di procurarsi da sé esperienze di crescita.

Vi è ancora un aspetto che ha a che fare con l'idea di bambino e che nel contempo chiama in causa il ruolo delle educatrici, su cui merita di soffermarsi. Si è detto prima che una relazione efficace con il bambino richiede che l'educatrice sappia stare un passo indietro, non per disinteressarsi di quanto il bambino sta facendo, ma per poterlo osservare ai fini di una migliore conoscenza del bambino stesso e del suo punto di vista. Osservare i bambini nel gioco, ed osservarli per essere loro più vicini, costituisce un momento importante del fare pedagogico delle educatrici, perché il gioco rappresenta lo strumento principale con il quale i piccoli esprimono i propri desideri, i propri interessi, i propri affetti (cfr. Savio 2010 e 2011). Questo adulto che si decentra ed osserva il gioco del bambino per coglierne il punto di vista, questo adulto che esamina l'esperienza educativa con gli occhi del bambino è un adulto che considera il bambino non come soggetto puramente passivo da educare, ma come partner. In quanto partner il bambino diventa partecipante del progetto educativo che lo riguarda e diventa partecipante esprimendo il proprio punto di vista relativamente ai propri interessi e ai propri bisogni. Questa visione del bambino e della relazione educativa che lo comprende rimanda ad un documento internazionale di grande valore, la Convenzione sui diritti dell'infanzia, che considera il bambino un cittadino avente pieno diritto alla parola e alla libera espressione¹⁷.

¹⁷ La Convenzione sui diritti dell'infanzia è stata approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, e ratificata dall'Italia con la legge del 27 maggio 1991, n. 176, quindi depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. Gli articoli 12 e 13 (comma 1) recitano:

L'idea del bambino come partner, portatore di inalienabili diritti, evoca un concetto che interessa ancora la relazione educatore-bambino sul quale appare utile soffermare l'attenzione: la promozione dall'interno (cfr. Bondioli 1997). Se il bambino è considerato come soggetto il cui punto di vista è doveroso far emergere ed ascoltare nelle forme e nei modi adeguati alla sua età, ad esempio osservandolo nel gioco, se per tale ragione il bambino è visto come partner dell'azione educativa, con il quale negoziare le proposte di gioco e di attività all'interno del nido, allora l'azione educativa che lo riguarda si basa su alcuni principi di fondo: uno scambio tra educatore e bambino fondato sulla reciprocità; la promozione di processi di elaborazione e riflessione condivisi; un'idea di apprendimento come esito di co-costruzione di significati comuni (Savio, 2012, p. 35; inoltre cfr. Bondioli, 2004 e 2010). Sono precisamente questi i principi che definiscono il modello pedagogico di promozione dall'interno. Quando la relazione educativa è caratterizzata e governata da un principio di *reciprocità*, significa che lo scambio fra i protagonisti della relazione è vicendevole, uno scambio per certi aspetti alla pari, nel quale gli attori della relazione mettono in gioco le proprie competenze ed apprendono l'uno dall'altro (cfr. Savio, 2012, p. 36). Ad esempio, quando l'educatrice osserva il bambino nel gioco, lascia che sia il piccolo a deciderne i contenuti e i modi, la durata e i ritmi, intervenendo su richiesta del bambino, oppure di propria iniziativa per rivitalizzare ed arricchire il gioco rilanciando le idee del bambino stesso, per verbalizzare le sue azioni ed aiutarlo quindi a dare un senso al proprio agire. In questa dinamica il bambino apprende, perché potenzia la propria capacità di attribuire significati comprensibili alle proprie azioni, verbalizzandole (per certi versi, come nel processo di trasformazione degli elementi *beta* in elementi *alfa* descritto da Bion), ma apprende anche l'educatrice, perché si avvicina al gioco del bambino senza un programma preordinato, lasciando che sia lui a suggerirglielo, ovvero ad insegnarglielo. In estrema sintesi, è in questo peculiare fare educativo che si sostanzia il processo di promozione dall'interno, nel quale si realizzano i principi sopra richiamati¹⁸.

Con il riferimento al ruolo delle educatrici nella relazione educativa con il bambino ci siamo di fatto addentrati nel campo delle riflessioni che riguardano il quarto dei nostri temi: l'idea di professionalità. Se, come abbiamo già visto, la professionalità educante si esplica attraverso competenze che riguardano la capacità di pensare ed organizzare spazi, tempi ed esperienze adeguatamente stimolanti e rispondenti ai bisogni dei bambini, se ha a che fare con la promozione di relazioni efficaci con i singoli bambini e con i gruppi di bambini e con la capacità di

Art. 12 (comma 1)

“Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. [...]”

Art. 13 (comma 1)

“Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo.”

¹⁸ Il processo di “promozione dall'interno”, con i principi che lo governano, è stato assunto quale modello di riferimento anche per la formazione degli adulti, in particolare di insegnanti ed educatori (cfr. Bondioli, 2008; Bondioli, Savio, 2009). Lo stesso percorso di formazione del personale educativo dei nidi di Rovereto, che ha portato alla pubblicazione del volume *Al nido d'infanzia – Le relazioni, l'ambiente, le attività, le riflessioni delle educatrici di Rovereto*, ha fatto riferimento a questo modello.

promozione dall'interno, vi sono anche altri aspetti sottolineati dalle educatrici che meritano di essere posti all'attenzione. In primo luogo, e in coerenza con l'idea di nido nella sua dimensione socio-relazionale, la professionalità delle educatrici risulta determinata prima di ogni altra cosa dal fattore "essere esperte di relazioni". In altri termini, la professionalità delle educatrici consiste nel possedere competenze relazionali che si manifestano attraverso molteplici elementi: la disponibilità ad entrare affettivamente ed emotivamente in relazione con gli altri, adulti o bambini che siano; la capacità, ecco il ritorno costante di questa componente, di provare empatia; la consapevolezza dei vissuti propri ed altrui e la capacità di verbalizzare tali vissuti; la capacità di riconoscere le relazioni con adulti e bambini nelle loro caratteristiche essenziali, in altre parole la capacità di metacomunicazione sulle relazioni. Quest'ultimo aspetto è strettamente connesso ad un altro elemento ritenuto importante ai fini della determinazione della professionalità: la capacità da parte delle educatrici di assumersi la responsabilità delle proprie scelte nelle relazioni con bambini e con gli adulti e, per quanto riguarda i rapporti tra questi ultimi, la capacità di gestire dinamiche relazionali anche conflittuali¹⁹.

La professionalità così declinata richiama (e ne è strettamente legata) al quinto tema, quello del gruppo di lavoro. Per potersi esplicitare nei termini appena esposti la professionalità necessita, infatti, di una componente essenziale: un gruppo di lavoro, il team delle educatrici, con caratteristiche tali che lo rendano funzionante ed efficace. In questa prospettiva il gruppo di lavoro è visto prima di tutto come luogo di relazioni, le cui funzioni e peculiarità essenziali sono il dialogo, il confronto, la capacità di ascolto, il rispetto delle diverse individualità, la disponibilità a modificare se stessi e le proprie convinzioni, imparando l'una dall'altra.

Tuttavia, non si può dimenticare che fra i suoi principali compiti, se non il principale, un gruppo di lavoro ha quello di progettare gli interventi educativi. E la progettazione educativa (che riguarda le relazioni e i percorsi ludici di crescita da proporre ai bambini, che si avvale di strumenti quali l'osservazione come verifica per la progettazione stessa) riesce a svolgere la sua funzione di sostegno delle educatrici se alla base pone la condivisione di idee, di obiettivi e stili educativi, ingredienti fondamentali per rendere comuni i progetti educativi elaborati dal gruppo di lavoro. Dietro questa visione della professionalità e del gruppo di lavoro si coglie nitidamente l'aspirazione a fare un nido di qualità. Tale aspirazione rimanda ad un'idea di qualità dei contesti educativi che Bondioli (2002) ha analizzato e descritto. Secondo l'autrice, la natura della qualità è caratterizzata da sette diversi aspetti; qui ci si limiterà a descrivere i quattro che rappresentano maggiormente sia la direzione in cui muoversi da un punto di vista prettamente operativo, sia la cornice teorica di riferimento entro cui collocare aspetti della professionalità quali il confronto, il dialogo e la disponibilità a mettersi in discussione, esplicitamente posti in primo piano nelle riflessioni delle educatrici.

Primo aspetto. La qualità è per sua natura *transattiva e negoziale*.

Secondo questo aspetto la qualità non può essere assunta come un dato di fatto, ovvero come un valore assoluto e indiscutibile. In questo senso, la qualità non è data dall'adeguamento a regole o a modelli definiti estrinsecamente, quindi stabiliti prima, dal di fuori o dall'alto.

¹⁹ Sul tema della professionalità riguardante gli operatori per l'infanzia, un utile riferimento è costituito dal testo a cura di Bondioli e Ferrari, (2004), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Edizioni Junior.

La qualità, pertanto, è transazione. Questo comporta che componente essenziale della qualità sia il confronto tra i soggetti interessati a fare del contesto in cui operano un contesto di qualità. Ma porre in primo piano il confronto equivale a sancire che sui temi in discussione non esiste un solo oggettivo punto di vista. In ultima analisi, perseguire la qualità comporta promuovere una negoziazione fra i diversi soggetti, con i loro diversi convincimenti. In questa prospettiva il confronto tra i diversi attori è visto come una risorsa e non come una minaccia.

Secondo aspetto. La qualità è per sua natura *partecipativa e plurivocale*.

Questo aspetto è in qualche misura una diretta conseguenza del precedente. Con esso si stabilisce che non vi è qualità se non c'è partecipazione, la partecipazione dei diversi attori interessati a fare qualità. È attraverso la partecipazione che si rende possibile realizzare intendimenti ed obiettivi comuni e condivisi. Entro questa prospettiva produrre qualità equivale a compiere un'impresa democratica.

Terzo aspetto. La qualità è *processo*.

In coerenza con quanto detto relativamente al primo e secondo aspetto, si evince che la qualità, non essendo un dato predefinito, va costruita. E va costruita nel tempo con un lavoro, dunque un processo, che segue un andamento a spirale mai concluso²⁰.

Quarto aspetto. La qualità ha una natura *trasformativa*.

Questo è un aspetto di fondamentale importanza. In sostanza esso sancisce che si ottiene veramente qualità se si produce una “trasformazione migliorativa”, nel contesto educativo e nei vari soggetti che a diverso titolo partecipano alla sua vita. In estrema sintesi, fare qualità significa promuovere un processo che, sulla base degli elementi sin qui visti, è finalizzato a produrre interventi migliorativi dell'esistente.

Un nodo delicato della vita dei nidi, rispetto al quale la tensione a fare qualità è alta, è costituito dal rapporto con le famiglie. La relazione del personale educativo con i genitori risente dei convincimenti e delle credenze che educatrici e famiglie hanno le une delle altre. Per quanto riguarda l'idea di genitore che accompagna le educatrici nelle loro relazioni con le famiglie (e qui siamo all'ultima delle idee di base inizialmente individuate), Bondioli sottolinea che un conto è concepire i genitori esclusivamente come fruitori di un servizio e diverso è pensarli come protagonisti e partecipi del progetto educativo (cfr. Bondioli, 2010, p. 18). Se si ha un'idea di genitore come puro fruitore di un servizio educativo, quale è appunto il nido, allora il servizio diventa un prodotto offerto alle famiglie, “una sorta di pacchetto preconfezionato” rispetto al quale, alla stessa stregua di altri servizi (ad esempio, i trasporti pubblici) alle famiglie non è concesso entrare nel merito. Il genitore fruitore concede ai professionisti dell'educazione che operano nel nido una sorta di delega per l'educazione dei propri figli, nell'ambito di un rapporto tra educatrici e genitori asimmetrico, dove le educatrici, in quanto esperte di educazione, stanno più in alto.

²⁰ La metafora è di Dewey, che l'ha applicata all'educazione ritenuta per sua natura un circolo o una spirale senza fine (Dewey, 1929, pp. 57-58).

Se invece il genitore è visto come protagonista e partecipe, allora l'educazione dei bambini si trasforma in "un compito condiviso tra famiglie e operatori", cessa di essere un fatto puramente individuale per diventare "impresa collettiva e corale" (*ibidem*). In questa prospettiva istituzioni come il nido si configurano "come luoghi di discussione, negoziazione, riflessione circa una pedagogia dell'infanzia" (*ibidem*).

Nelle riflessioni delle educatrici il genitore è visto inizialmente come "straniero"; egli non conosce il "linguaggio del nido", per questa ragione va accolto empaticamente, riconosciuto e rispettato nella particolarità della sua storia personale. Per toglierlo dalla sua condizione di straniero e trasformarlo in membro a tutti gli effetti della "comunità nido" è necessario che venga informato sul senso della vita al nido e sulle esperienze che educatrici e bambini compiono insieme. La documentazione di quanto accade al nido costituisce uno strumento efficace per promuovere questo genere di informazione, nella consapevolezza che gli obiettivi centrali sono la costruzione di un rapporto basato su ascolto empatico reciproco e la condivisione dello stesso modello relazionale in vista della possibilità di crescere insieme. In questa prospettiva si coglie un movimento orientato alla trasformazione del genitore da mero fruitore di un servizio a soggetto protagonista e compartecipe del progetto pedagogico del nido, con pari dignità ed importanza rispetto alle educatrici.

Testi citati

- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A. (2002), *Idee guida del nido d'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- Bertolini P., Callari Galli M. (1980), a cura di, *Come comunicano i bambini*, Bologna, Il Mulino.
- Bion W. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Roma, Armando, 1972.
- Bondioli A. (1997), "Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell'adulto", in Terzi N., Berziga G., Battaglion B., a cura di, *Il nido compie 20 anni*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 67-82.
- Bondioli A. (2002), *Dagli Indicatori alle condizioni del Progetto educativo: un percorso pedagogico-politico di definizione e assicurazione della qualità degli asili nido della Regione Emilia-Romagna*, in Bondioli A., a cura di, *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 11-25.
- Bondioli A. (2004), *Promuovere dall'interno*, in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 61-76.
- Bondioli A. (2008), "Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini e adulti", in Zerbato R., a cura di, *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione*, Azzano S. Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 177-182.
- Bondioli A. (2010), "Co-costruire la qualità: il contributo degli stakeholders", in Bondioli A., Savio D., a cura di, *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 16-35.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004), (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- Bondioli A., Ferrari M. (2008), a cura di, *AVSI AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*, Azzano S. Paolo (BG), Edizioni Junior.
- Bondioli A., Savio D. (2009), "Formare i formatori: un approccio maieutico", in Domenici G., Semeraro M. L., a cura di, *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture – Atti del VI congresso scientifico SIRD*, Roma, Monolite Editrice, pp. 373-391.

- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1986.
- Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Gariboldi A. (2008), "Lo spazio e la sua organizzazione", in Bondioli A., a cura di, *Spazi, tempi, raggruppamenti*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- Gariboldi A. (1993), "Lo spazio", in Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia, a cura di, *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Lewin K. (1951), *Il bambino nell'ambiente sociale*, trad. it. Firenze La Nuova Italia, 1976.
- Manetti M., Campari M. (1987), "Spazio e interazione in un gruppo prescolare: struttura della comunicazione", in Camaioni L., *Origine e sviluppo della competenza sociale*, Milano, Angeli.
- Prescott E. (1981), "Relations between Physical Setting and Adult/Child Behavior in Day Care", in Kilmer S. (Ed.), *Advances in Early Education and Child Care*, Jai Press, Greenwich, vol. I, pp. 129-159.
- Rogers C.R. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it. Firenze, Martinelli.
- Savio D. (2010), "Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi", in Bondioli A., Savio D., a cura di, *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 205-254.
- Savio D. (2011), *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Parma, edizioni junior srl.
- Savio D. (2012), "Un percorso formativo di promozione dall'interno", in Bondioli A., Savio D., a cura di, *Educare nelle sezioni primavera*, Parma, edizioni junior, Spaggiari edizioni Srl, pp. 35-49.
- Terzi N., Berziga G., Battaglioli B. (1997), (a cura di), *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Varin D. (1995), "La teoria ecologica dello sviluppo", in Di Blasio P., a cura di, *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Milano, Cortina.
- Vegetti Finzi S. (1986), *Storia della psicoanalisi*, Milano, Arnoldo Mondadori.







3. AL NIDO D'INFANZIA

Le relazioni, l'ambiente, le attività, le riflessioni delle educatrici di Rovereto

“Documento conclusivo del percorso di formazione sulla costruzione delle linee guida”

a cura di A. Bondioli, D. Savio, V. Ferrari

3.1 LE RELAZIONI AL NIDO

3.1.1 ALCUNI PRINCIPI DI FONDO

L'*attenzione alle relazioni* è un obiettivo essenziale per il nido d'infanzia, che perciò si propone come *contesto accogliente* per i soggetti che lo abitano, capace di trasmettere *benessere, sicurezza, tranquillità, umanità, armonia*. Perciò, gli adulti del nido agiscono in base ad una fondamentale finalità: “*stare bene e far stare bene*”.

In questa prospettiva, le *modalità di comunicazione*, sia verbali sia non verbali, che le educatrici mettono in atto con le colleghe, con le famiglie e con i bambini, sono di basilare importanza ed è fondamentale che siano caratterizzate da affettività, nonché dalla capacità di *ascoltare* aspirazioni, aspettative, bisogni e significati dei comportamenti di chi partecipa alla vita del nido. La capacità di ascolto permette di stabilire al nido rapporti caratterizzati da *empatia* e quindi dal riconoscimento e dal rispetto dei tratti personali di ciascuno.

3.1.2 LE RELAZIONI TRA GLI ADULTI

La *professionalità* è componente essenziale della relazione fra gli adulti del nido. Questa si realizza in differenti ambiti: nel collettivo, nei rapporti tra educatrici e famiglie, nel comitato di partecipazione, nei rapporti tra educatrici ed ente gestore.

Componente essenziale della professionalità è la responsabilità. Essa diviene base di ogni scelta messa in atto dalle educatrici in vista del raggiungimento di obiettivi e modalità educative condivise. In questa prospettiva, essere professionali significa farsi carico ed essere in grado di gestire i vari momenti della giornata al nido con le dinamiche che si presentano. Al riguardo, costituiscono strumenti essenziali *l'osservazione, l'ascolto e la documentazione* dei vari aspetti dell'esperienza educativa di ciascun bambino.

Altre caratteristiche della professionalità delle educatrici sono la capacità di:

- *confrontarsi, dialogare, ascoltarsi, tollerare il conflitto e mettersi in discussione*, rendendosi disponibili ad *accogliere punti di vista diversi* dal proprio;
- *cooperare* per stabilire *obiettivi comuni, progettare* interventi educativi congruenti agli obiettivi condivisi, *verificarne l'attuazione* utilizzando strumenti quali *l'osservazione e l'auto-osservazione*.

In sostanza, dal punto di vista relazionale, gli adulti del nido sono disponibili a “camminare insieme”, accettando le critiche come elementi utili per la maturazione personale e professionale e, allo stesso tempo, del gruppo. La condivisione e il sostegno reciproco, l’apertura verso gli altri, la trasparenza promuovono relazioni basate sul confronto e sul desiderio di imparare l’uno dall’altro, finalizzate alla cooperazione per il lavoro comune.

È importante ricordare che la qualità delle relazioni tra gli adulti del nido, specialmente tra le educatrici, influenza le relazioni che coinvolgono i bambini: a relazioni tra adulti caratterizzate da progettualità, collaborazione e condivisione, corrispondono relazioni analoghe con e tra i bambini.

Il gruppo educante

Tutti gli adulti che si affiancano nella gestione della giornata al nido, pur se con ruoli diversi²¹ e nel rispetto delle diverse individualità, si costituiscono come *gruppo educante*.

L’attività del gruppo educante (gruppo di lavoro, collettivo) mira a costruire e consolidare una *identità propria* e del *contesto* in cui opera, fra i cui tratti essenziali vi sono l’armonia e la serenità di un ambiente accogliente e familiare. Costituiscono ingredienti essenziali di tale lavoro:

- l’ascolto da parte delle educatrici delle diverse voci presenti nel nido;
- il *confronto e la collaborazione collegiale* da parte degli adulti del nido, basati sulla valorizzazione dei singoli e sul loro accompagnamento nelle scelte da attuare.

Tutto ciò consente il realizzarsi di un *agire educativo comune e condiviso*.

L’azione del gruppo educante mostra la propria identità educativa attraverso l’organizzazione degli spazi e dei gruppi infantili, la gestione dei tempi della giornata educativa, l’accoglienza delle famiglie nel rispetto della loro storia e cultura, i contatti con l’esterno (ad esempio altri servizi ed ente gestore), la specifica attività pedagogica delle educatrici con al centro la cura e il benessere dei bambini.

Lo svolgimento di queste multiformi e complesse attività comporta la ricerca di *strategie educative adeguate*, nonché l’*osservazione* e la *verifica* dell’attuazione di tali strategie.

²¹ Per quanto riguarda i diversi ruoli ricoperti dalle educatrici del nido, si possono ricordare, ad esempio, le educatrici di riferimento, le figure jolly, le educatrici supplementari e le coordinatrici interne. L’educatrice di riferimento stabilisce un rapporto individualizzato con ciascun bambino e con le famiglie, segue in modo costante il cammino al nido del bambino e del gruppo in cui è inserito sino al passaggio alla scuola dell’infanzia, garantendo così il rispetto dei principi di costanza e stabilità delle figure educative cui il nido si ispira.

Accanto all’educatrice di riferimento, e in stretta collaborazione, agiscono l’educatrice jolly e, laddove ve ne sia l’esigenza, l’educatrice supplementare.

La coordinatrice interna coordina l’attività del gruppo di lavoro formato da educatrici, personale ausiliario e di cucina. Si occupa di aspetti di tipo organizzativo connessi al funzionamento del servizio, svolge funzioni di carattere amministrativo e costituisce un riferimento per il coordinatore pedagogico, per l’Ente gestore (ad esempio, l’Amministrazione Comunale), per il comitato di partecipazione e per l’utenza.

Il confronto tra educatrici

Gli obiettivi del confronto tra le educatrici sono: elaborare e condividere un progetto educativo che abbia al centro la qualità delle relazioni che riguardano i bambini, le famiglie, il personale ausiliario, i coordinatori del servizio e le stesse educatrici.

Per il raggiungimento di tali obiettivi è necessario che siano disponibili *tempi adeguati* per il confronto tra educatrici. Il venir meno del confronto espone le educatrici al rischio di rimanere confinate nel proprio punto di vista, affidate alle sole risorse personali nell'affrontare i problemi che si pongono nella propria pratica.

Perché il confronto tra educatrici sia efficace occorre che:

- le educatrici siano consapevoli dell'esistenza di una pluralità di punti di vista rispetto all'interpretazione e alla gestione dei problemi manifestati dai bambini (ad esempio, ruoli diversi degli adulti nell'ambito del nido possono produrre punti di vista diversi), nel riconoscimento che ciascun punto di vista presenta aspetti positivi ed elementi di criticità;
- vi siano tra le educatrici *buone relazioni*, cioè: costanti, costruttive, serene, collaborative, equilibrate e basate sul rispetto.

Il "rispetto" è da intendersi qui non come un generico consenso riguardo alle pratiche educative messe in atto, ma come loro positivo riconoscimento basato sulla chiara *esplicitazione dei significati pedagogici delle scelte* collegialmente effettuate. D'altra parte, va detto che tale esplicitazione è possibile solo sulla base delle "buone relazioni" tra educatrici, cioè della disponibilità a mettersi in relazione le une con le altre, sull'ascolto e sul sostegno reciproco, specie nei momenti di vita del nido ad alta valenza emotiva, come ad esempio durante l'inserimento dei bambini. In particolare, appare importante che siano esplicitate le regole che si reputano essere di sostegno alla vita di comunità.

3.1.3 IL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE

Il nido accoglie le famiglie proponendosi come ambiente educativo disponibile, tranquillo e familiare, che si prende cura dello sviluppo del bambino.

Per promuovere efficacemente lo sviluppo del bambino, il contesto nido mira a creare relazioni con le famiglie basate sull'*alleanza* fra adulti: il nido educa al fianco delle famiglie, nel rispetto della loro storia e della loro cultura, ovvero della loro identità.



Perciò il nido:

- non interferisce con il modello educativo delle famiglie, ma presta “ascolto” alle pratiche e ai convincimenti che lo caratterizzano;
- comunica ai genitori le proprie pratiche educative, esplicitando i convincimenti che le guidano;
- rende le famiglie *edotte e partecipi* dell’esperienza educativa dei bambini al nido.

Su queste basi si promuove una “*collaborazione empatica*”, intesa come capacità reciproca di nido e famiglia di mettere da parte il proprio punto di vista per provare a sentire e capire mettendosi nei panni degli altri. Va specificato che la condivisione del modello relazionale adottato dalle educatrici con i bambini non può essere imposta ai genitori, ma soltanto proposta attraverso un *percorso continuo di conoscenza, dialogo e ascolto reciproci*. In questo percorso la comunicazione con le famiglie, oltre a consentire ai genitori di conoscere come viene trascorsa la giornata educativa al nido, può costituire un supporto prezioso per rassicurare i genitori e avviare un rapporto di fiducia e un ascolto reciproci che porta a condividere la cura dei piccoli.

La partecipazione delle famiglie alla vita del nido può avvenire in modi diversi; ad esempio, attraverso incontri quotidiani, colloqui individuali e riunioni.

Anche l’organizzazione di iniziative particolari, quali feste, merende, oppure raccolta di materiale di recupero per le attività dei bambini, può promuovere la partecipazione delle famiglie alla vita del nido.

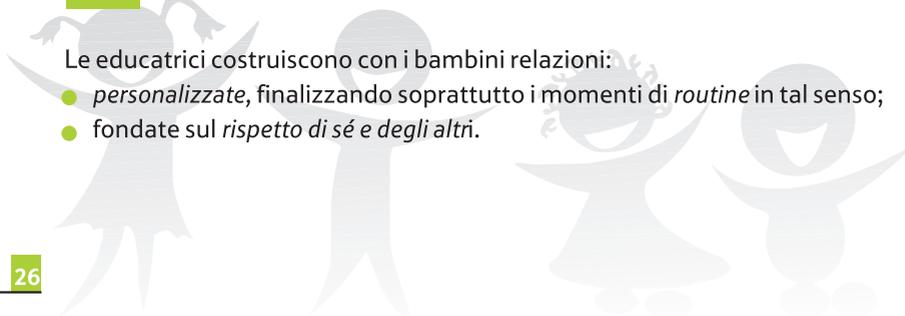
Un modo possibile per consentire ai genitori di sentirsi maggiormente vicini ai propri figli nel loro percorso di crescita all’interno di una comunità, quale è quella del nido d’infanzia, è *documentare* la vita dei bambini al nido attraverso varie forme; ad esempio, con fotografie e/o video, oppure con la registrazione scritta e l’esposizione delle parole pronunciate dai bambini, o ancora con l’esposizione di racconti che sono stati oggetto di attività svolte con i bambini. Dal punto di vista istituzionale, la partecipazione delle famiglie alla vita del nido è garantita dalla presenza di rappresentanti dei genitori nel *Comitato di partecipazione*. In questo organismo i genitori costituiscono una fonte di riferimento per discutere i progetti da realizzare con i bambini.

Va sottolineato che la partecipazione delle famiglie nelle forme che si è detto può avere effetti positivi nelle relazioni con i bambini stessi: fare l’esperienza che i propri genitori contribuiscono alle iniziative e alle proposte avanzate dal nido comunica ai piccoli il messaggio di una *positiva sinergia* fra nido stesso e casa.

3.1.4 LA RELAZIONE EDUCATRICE/BAMBINI

Le educatrici costruiscono con i bambini relazioni:

- *personalizzate*, finalizzando soprattutto i momenti di *routine* in tal senso;
- fondate sul *rispetto di sé e degli altri*.



Il “rispetto” del bambino può esprimersi nel fare educativo con comportamenti quali ad esempio:

- aiutare i bambini ad aver fiducia nelle proprie capacità e a valorizzare le proprie competenze;
- aiutare i bambini ad imparare a prestare attenzione e ascolto a sé e agli altri;
- aiutare i bambini a riconoscere (dare un nome) e a tenere in considerazione i bisogni degli altri bambini e i sentimenti propri e degli altri;
- promuovere le relazioni spontanee tra bambini, riservando allo scopo tempo e attenzioni;
- accogliere quello che un bambino può dare, accettando i suoi tempi (ad esempio lasciando che i bambini concludano le loro attività, avendo cura di preavvisare quando se ne deve cominciare un'altra);
- utilizzare con i bambini un linguaggio verbale adeguato per consentire di comprendere ciò che si dice loro.

Al contrario, non è *rispetto* ad esempio:

- non “esserci”, non rispondere ai bisogni di cura emotivi e fisici dei bambini negando la propria disponibilità emotiva (quando invece è concessa, si esprime ad esempio consolandoli);
- trattare i bambini “diversamente”, ovvero fare preferenze nel riservare loro attenzioni e cure;
- esprimere commenti negativi e inopportuni sulle famiglie.

Per quanto detto fin qui risulta evidente che le educatrici pongono al centro della relazione con i piccoli la dimensione affettivo-emotiva. Infatti, si ritiene non solo che l'affettività costituisca un elemento imprescindibile per costruire una buona relazione, ma anche che senza affettività non si dia alcun tipo di apprendimento.

Per quanto riguarda l'educatrice, l'affettività si esprime con un *atteggiamento professionale*:

- di *cura, sostegno e presa in carico dei bambini*, mosso dal desiderio di promuovere il benessere dei piccoli;
- di empatia, cioè di capacità di provare su di sé lo star bene o male dei bambini, che comunica attraverso la gestualità, lo sguardo e la verbalizzazione;
- attento al *linguaggio del corpo*, che è per eccellenza il linguaggio dell'affettività: il sorriso, il pianto, la mimica del viso, gli spostamenti nello spazio per allontanarsi da adulti e bambini, o per avvicinarsi loro, ad esempio, ben esprimono le emozioni e il mondo affettivo dei piccoli; che dà un *nome ai sentimenti e ai vissuti interiori* dei bambini (ad esempio, l'educatrice può porre domande ai bambini, quali “sei triste?”, “sei contento?”, oppure può verbalizzare ipotesi sullo stato interiore del bambino, come ad esempio “sei arrabbiato perché ti ha preso il giocattolo vero?).



Questo modo di fare può aiutare i bambini a scoprire l'esistenza di un proprio mondo interiore, ne favorisce la rappresentazione attraverso la narrazione (anche il gioco simbolico è utile a tale scopo) e si configura come modello attraverso il quale gli stessi bambini possono essere guidati a riconoscere le esigenze e i sentimenti degli altri, acquisendo in tal modo la capacità di essere empatici verso di loro. L'affettività, così intesa, concorre a promuovere nel nido un clima sociale positivo, nel quale i bambini imparano ad avere rispetto per gli altri.

Per quanto riguarda la posizione che l'educatrice occupa nelle relazioni con i bambini, si riconoscono due possibilità: può porsi come "perno o centro", oppure rimanere alla "periferia":

- è "perno o centro": quando i bambini più o meno direttamente chiedono, rendendola necessaria, la sua presenza; quando interviene direttamente con il bambino, ad esempio tenendolo per mano o in braccio, parlandogli, oppure cantandogli una filastrocca o una ninna nanna; quando contiene²² il bambino, aiutandolo così, ad esempio, a gestire la gamma dei sentimenti che ne caratterizzano il mondo interiore, compresi possibili sentimenti di rabbia, di tristezza o di abbandono (specie nel momento dell'inserimento);
- è alla "periferia": quando, senza far venir meno l'attenzione verso ciò che i bambini fanno e verso la situazione sociale in atto, l'educatrice se ne distanzia per consentire ai piccoli di gestire in autonomia relazioni e attività.

In merito al concreto fare educativo, in un alternarsi dei due ruoli (centro e periferia), l'educatrice può lasciarsi coinvolgere nei giochi dei bambini svolgendo ora un ruolo più esplicitamente direttivo e di contenimento, ora un ruolo più decentrato, volto a promuovere l'autonomia dei bambini nella scelta delle attività da svolgere e nella costruzione delle relazioni fra di loro e con gli stessi adulti.

Appare utile sottolineare, infine, che il decentramento da parte delle educatrici rispetto all'attività in corso consente loro di attivare processi di osservazione per migliorare le conoscenze dei singoli bambini, del gruppo e del contesto educativo.



²² Con il termine contenimento si intende sostanzialmente l'insieme delle azioni mediante le quali l'educatrice comunica al bambino che non è lasciato solo e, di fatto, non lo lascia solo. Molteplici sono le modalità con cui il contenimento può realizzarsi. Ad esempio, può essere visivo, quando avviene mediante lo sguardo, oppure verbale, quando si compie attraverso la parola, o ancora fisico, quando ad esempio l'educatrice prende in braccio il bambino (naturalmente avendo cura di prestare attenzione agli eventuali segni di insofferenza del bambino di fronte alle coccole dell'adulto).

Le regole di convivenza

Il tema del rispetto degli altri è strettamente connesso a quello del *rispetto delle regole per stare bene insieme*. Infatti, in una comunità di piccoli e adulti quale è il nido si pone il tema dell'apprendimento e del rispetto di alcune norme iniziali di buona convivenza. La regola va pensata come strumento per stare bene insieme: non come un principio asettico a cui attenersi acriticamente, ma come il risultato delle relazioni che coinvolgono bambini ed educatrici. Perciò, va tenuto in conto che i richiami all'osservanza delle regole risultano essere di aiuto ai bambini quando avvengono all'interno di relazioni e di un clima sociale sereni.

A tale riguardo, è opportuno tenere presente che:

- la spiegazione della regola può risultare diversamente efficace da bambino a bambino, in ragione dell'età e dei tratti personali dei singoli;
- la comprensione della regola da parte dei bambini avviene gradualmente e non può prescindere da una sua adeguata e costante spiegazione;
- per l'educatrice è opportuno interrogarsi se ciò che si chiede al bambino sia veramente alla sua portata.

I gruppi di bambini

I bambini del nido si suddividono in base all'età in tre gruppi principali: *piccoli, medi e grandi*. Indicativamente i *piccoli* hanno un'età che può variare da 3 a 18 mesi, i *medi* da 12/14/18 a 20/22/24 mesi, i *grandi* da 20/22/24 a 36 mesi.

La suddivisione in fasce d'età, infatti, è da considerarsi indicativa perché nella formazione dei gruppi è necessario rispettare i differenti percorsi di crescita dei bambini. Può perciò accadere che alcuni bambini possano anticipare o ritardare il passaggio da un gruppo all'altro in base al loro livello evolutivo.

I tre grandi raggruppamenti (*piccoli, medi e grandi*), sulla base del numero di bambini frequentanti il nido, possono essere a loro volta suddivisi in gruppi.

I principi essenziali cui ci si ispira per la formazione di tali gruppi sono i seguenti:

- tenere in considerazione i rapporti numerici adulto/bambino stabiliti dal regolamento del nido;
- mantenere stabili i gruppi di bambini della medesima età, in modo che: il bambino compia il suo percorso educativo al nido all'interno dello stesso gruppo, con gli stessi compagni; le educatrici possano seguire meglio l'esperienza educativa dei bambini, in vista anche del passaggio alla scuola dell'infanzia;
- mantenere costante la figura di riferimento.

Motivazioni di carattere organizzativo, ad esempio mantenere i gruppi numericamente equilibrati, possono rendere necessario effettuare spostamenti di singoli bambini in gruppi diversi da quello di origine.

In ogni caso, questi spostamenti sono sempre monitorati dalle educatrici in modo che le esigenze e i bisogni del bambino relativamente agli aspetti di continuità della sua esperienza educativa siano il più possibile soddisfatti.

Meritano una sottolineatura due ulteriori aspetti di carattere organizzativo ed educativo che hanno a che fare con l'esperienza dei gruppi dei bambini al nido.

In primo luogo è opportuno organizzare l'attività dei gruppi in modo che tutti gli spazi del nido, sia quelli allestiti nella stanza di riferimento, sia quelli predisposti in altri ambienti, siano usufruibili da tutti i bambini, alternativamente nel corso della giornata o della settimana, per svolgere le attività progettate.

In secondo luogo, è importante che l'attività dei gruppi non entri in conflitto con le necessità dei singoli. In questo senso, è cura dell'educatrice offrire alternative per rispondere agli interessi e alle esigenze di coinvolgimento di ognuno.

3.1.5 UN MOMENTO RELAZIONALE CRUCIALE: L'INSERIMENTO

La fase del primo inserimento è un momento unico e delicatissimo della vita al nido. Essa risulta importante sia per la successiva esperienza educativa del bambino, sia per la possibilità di instaurare con la famiglia un legame positivo che duri nel tempo.

In questa fase diviene fondamentale *accogliere la famiglia*. Elemento cardine di questa accoglienza è la relazione che le educatrici stabiliscono sia con i bambini, sia con i genitori.

Fra i molteplici ingredienti di questa relazione appaiono fondamentali, all'interno di un approccio personalizzato con il bambino e con la famiglia, la delicatezza e la *sensibilità dell'educatrice*: le educatrici svolgono una funzione di sostegno ai genitori in un momento di distacco quale è quello dell'inserimento, momento che può generare ansie, insicurezze e preoccupazioni, accompagnandoli insieme al bambino ad inserirsi e a familiarizzare con i ritmi e le modalità della vita al nido.

I tempi e i modi dell'inserimento sono definiti nel progetto educativo del nido e vengono condivisi dalle educatrici e dalla famiglia. È opportuno tuttavia che tale condivisione avvenga seguendo i ritmi di adattamento individuale del bambino.

Le relazioni con i bambini durante l'inserimento

L'inserimento dei piccoli nella vita del nido è favorito da una *relazione intima* con l'educatrice. Tale relazione può essere costruita con le azioni che descriviamo di seguito. Nei primi giorni dell'inserimento, l'educatrice che rappresenta la figura di riferimento è sempre presente in stanza, in particolare nel momento dell'accoglienza, ed instaura i primi approcci con il bambino.

Avendo cura di abbassarsi all'altezza del bambino, passerà gradualmente da modalità non verbali (ad esempio, sguardi, sorrisi, dimostrazione di attenzione a ciò che il bambino fa, offerta di oggetti e giocattoli) a modalità verbali (ad esempio, canti, filastrocche) e alle prime proposte di gioco.

L'educatrice, figura di riferimento, una volta stabilito un legame intimo col bambino potrà aiutarlo ad avvicinarsi ad altre figure adulte del nido con cui sarà necessariamente chiamato a relazionarsi. Il bambino potrà così familiarizzare con le altre educatrici che si troveranno con lui nei vari momenti della giornata al nido, costruendo in tal modo una *rete di relazioni*.

A tale riguardo, potremmo definire "ben inserito" un bambino quando è capace di sostenere con serenità più relazioni.

Le relazioni con i genitori durante l'inserimento

Le famiglie e i bambini giungono al nido con esigenze peculiari. Un primo importante aspetto della relazione tra educatrici e famiglie, avviata nella fase del primo inserimento del bambino al nido, è rappresentato dalla *ricerca di un equilibrio* fra tali esigenze e le modalità organizzative, i tempi e i ritmi di funzionamento del servizio.

Poiché la giornata educativa del nido si svolge in genere in modo diverso da quella di casa, ciò anche a causa di vincoli organizzativi (ad esempio, gli orari di servizio del personale e la preparazione dei pasti), un possibile obiettivo della relazione tra educatrici e genitori nella fase dell'inserimento è favorire nella famiglia un sentimento di rassicurazione e fiducia rispetto alle pratiche educative del nido e alla capacità dei bambini di adattarsi alla nuova situazione.

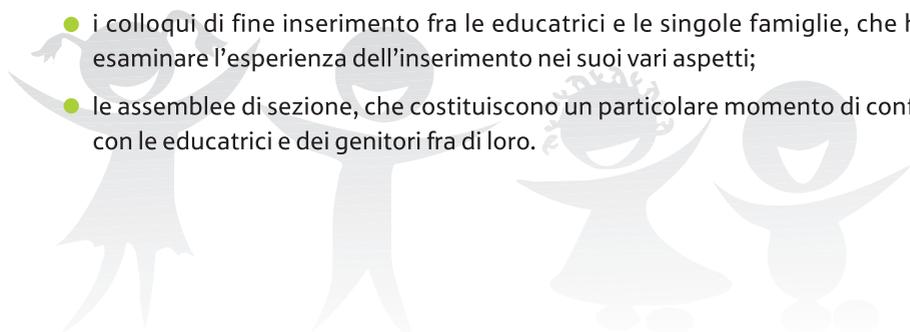
A questo proposito, fra i vari momenti della vita al nido a cui appare opportuno prestare una particolare attenzione vi sono le routine. Esse sono legate ai bisogni primari del bambino (pasto, sonno, igiene personale) e toccano l'intimità della sua relazione con i genitori. La loro organizzazione nella giornata educativa del nido è pertanto sentita come importante sia dal nido, sia dalla famiglia. Nei primi giorni di frequenza del bambino al nido la presenza del genitore durante lo svolgimento delle routine può allora costituire un'importante occasione di coinvolgimento della famiglia nella vita del nido e, nel contempo, un sostegno nel graduale relazionarsi del bambino con l'educatrice.

La fase dell'inserimento può anche costituire per le famiglie un'importante occasione per costruire reciproci momenti di conoscenza e avviare relazioni fra di loro, utili quali opportunità per condividere pensieri, esperienze e anche preoccupazioni. Ciò aiuterebbe i genitori a comprendere che la vita al nido è vita in comunità, comprensione che renderebbe più agevole per loro l'esperienza di inserimento del proprio bambino.

Può essere utile che l'esperienza degli incontri dei genitori fra di loro durante l'inserimento al nido del bambino e della famiglia sia seguita da una figura educativa quale la coordinatrice del nido; l'attività di questa educatrice sarebbe volta a favorire il superamento di eventuali ansie delle famiglie.

Dal punto di vista organizzativo-istituzionale, momenti previsti per il confronto fra educatrici e genitori nella fase dell'inserimento possono essere:

- i colloqui preliminari fra le educatrici e le singole famiglie, da svolgersi prima della frequenza del bambino al nido; tali colloqui consentono il passaggio di ogni informazione, dal nido alla famiglia e dalla famiglia al nido, ritenuta utile per favorire l'inserimento;
- i quotidiani scambi in sezione;
- i colloqui di fine inserimento fra le educatrici e le singole famiglie, che hanno lo scopo di esaminare l'esperienza dell'inserimento nei suoi vari aspetti;
- le assemblee di sezione, che costituiscono un particolare momento di confronto dei genitori con le educatrici e dei genitori fra di loro.





3.2 SPAZI, ARREDI, MATERIALI

3.2.1 ALCUNI PRINCIPI DI FONDO

La qualità dello spazio nell'asilo nido influenza le relazioni delle persone che lo abitano. L'organizzazione e la strutturazione dello spazio costituiscono pertanto aspetti fondamentali del progetto educativo, che favoriscono e promuovono lo "star bene" al nido, sia dei bambini sia degli adulti. L'organizzazione dello spazio ha luogo mediante la disposizione accorta di arredi e attrezzature; materiali e giocattoli costituiscono, d'altro canto, un indispensabile supporto al lavoro delle educatrici e al gioco dei bambini.

In particolare si sottolinea che:

- un ambiente caldo e accogliente, sereno e tranquillo, sicuro e familiare favorisce la percezione del nido come luogo personale, "come se fosse casa propria";
- la costanza dei modi in cui sono organizzati e strutturati gli spazi del nido (in particolare gli spazi destinati alle routine) consente ai bambini di riconoscere i vari ambienti per la loro funzione primaria e favorisce lo svilupparsi di sentimenti di tranquillità e sicurezza; in altre parole, i bambini, sanno cosa trovano al nido e quindi non sono posti di fronte alle incognite e alle preoccupazioni che riserva sempre l'incontro con il nuovo;
- un ambiente stimolante e ben articolato indirizza e promuove le attività che i bambini vi possono svolgere;
- attrezzature, materiali e arredi devono essere sicuri, adeguati all'età dei bambini e, possibilmente, per la maggior parte accessibili²³;



²³ È auspicabile mettere a disposizione dei bambini una parte significativa dei materiali in dotazione del nido e, nel contempo, prevedere la presenza di materiale non alla portata dei bambini, ma facilmente reperibile dalle educatrici per le attività da esse stesse scelte e direttamente guidate.

- un ambiente gradevole dal punto di vista estetico favorisce lo “star bene” di adulti e bambini;
- lo spazio esterno non ha una funzione puramente ornamentale; andrebbe dunque pensato in armonia ed integrazione con l’organizzazione degli spazi interni;
- per tutto quanto detto, lo spazio, sia interno sia esterno, dovrebbe essere oggetto di riflessione e progettazione educative.

3.2.2 GLI AMBIENTI DEL NIDO

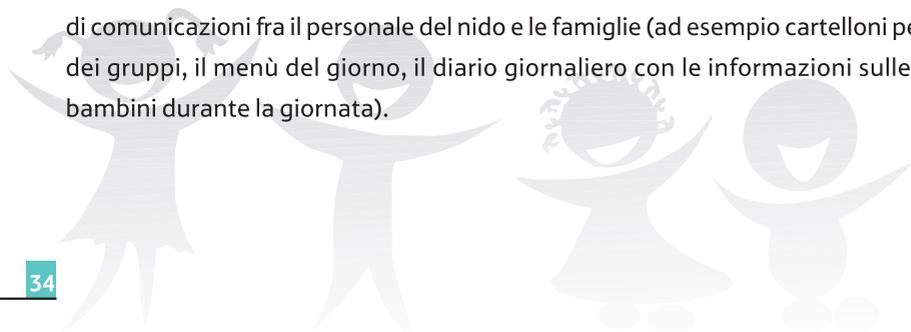
Gli spazi del nido sono destinati a molteplici funzioni di tipo sia organizzativo, sia pedagogico. Ogni struttura, in relazione alle proprie particolarità, assolve a tali funzioni articolando al meglio gli spazi a disposizione.

Le ripartizioni qui di seguito proposte hanno dunque un valore indicativo e vanno pensate tenendo conto sia del progetto pedagogico, sia delle risorse disponibili. Tenendo presente quindi più la funzione svolta che la vera e propria collocazione spaziale, è possibile prevedere i seguenti ambienti:

- l’ingresso
- le stanze di riferimento
- un ambiente speciale
- l’ambiente per il riposo
- l’ambiente per l’igiene
- l’ambiente per il gioco di movimento
- i laboratori e le stanze a tema
- lo spazio esterno
- gli spazi per gli adulti.

L’ingresso

L’ingresso è il luogo nel quale si realizza il primo contatto dell’istituzione con i bambini e le famiglie. Si tratta di uno spazio ad alto valore emozionale, perché è lì che i genitori possono fermarsi dopo la separazione dai bambini, ed è ancora nell’ingresso che genitori e bambini si soffermano al momento del ricongiungimento, prima dell’uscita dal nido. Per queste ragioni, va pensato come ambiente atto a comunicare quel positivo sentimento di accoglienza che costituisce uno dei tratti distintivi del nido. Utile a tale proposito è un’organizzazione gradevole ed accurata. Primo e ultimo punto di incontro fra nido, bambini e famiglie nei momenti dell’arrivo e del commiato, lo spazio dell’ingresso può essere utilizzato anche come luogo di messaggi e di scambio di comunicazioni fra il personale del nido e le famiglie (ad esempio cartelloni per la presentazione dei gruppi, il menù del giorno, il diario giornaliero con le informazioni sulle attività svolte dai bambini durante la giornata).



Un possibile arredo dell'ingresso è costituito anche dalle bacheche utilizzate per esporre documenti di vario genere riguardanti la vita del nido, come ad esempio il calendario del funzionamento del servizio, i verbali delle assemblee con i genitori, informazioni riguardanti particolari iniziative culturali, di interesse generale e centrate sui temi dell'infanzia.

L'ingresso è in genere dotato di armadietti personali dei bambini. Utilizzabili per la custodia degli indumenti e di eventuali oggetti portati da casa, questi microspazi si configurano come una sorta di pertinenza privata dell'ambiente di provenienza, contribuendo a stabilire una continuità fra contesto familiare e nido.

Le stanze di riferimento

Destinata ai singoli gruppi di bambini, la stanza di riferimento è un ambiente raccolto, particolarmente indicato per organizzare i momenti dell'accoglienza e del ricongiungimento²⁴. Qualche arredo per gli adulti, ad esempio un divano o una poltrona, oppure armadietti e contenitori, in cui possono essere custoditi oggetti portati da casa dai bambini, contribuiscono a renderlo più accogliente e "personale".

La stanza di riferimento è anche il luogo in cui i gruppi dei bambini passano buona parte della giornata. È pertanto opportuno organizzarla per "centri di interesse", per sollecitare i bambini al gioco, all'attività e all'interazione.

Qui di seguito descriviamo i più diffusi:

- *angolo del tappeto/costruzioni*. Si tratta di uno spazio allestito per giocare con materiale per costruzioni, come il lego, oppure con animali o altri personaggi in miniatura, o ancora con macchinine e altri giocattoli simili.
- *angoli simbolici*. Sono luoghi pensati espressamente per promuovere il gioco simbolico: ad esempio, l'angolo casetta (detto anche angolo cucina o angolo famiglia), arredato con tavolo, fornello, piccole credenze e, in forma di giocattolo, pentole, tegami, posate e altri oggetti normalmente presenti nelle case, *l'angolo dei travestimenti*, *l'angolo delle bambole*, *gli angoli dei mestieri*.
- *angolo della tana*. Spazio chiuso destinato al relax.
- *angolo morbido*. Spazio aperto dotato di materassi morbidi e grandi cuscini. È adatto ad attività di "lettura" (sfogliare libri, osservare immagini).
- *angolo del cucù*. Si tratta di un piccolo spazio normalmente presente nella stanza dei piccoli, caratterizzato dalla presenza di una piccola tenda, che consente di proporre ai bambini il "gioco del cucù", ovvero dell'apparire e dello scomparire. È adatto anche all'attività di "lettura" (sfogliare libri, osservare immagini).

²⁴ Gli spazi destinati ai piccoli è bene siano separati da quelli destinati ai medi e ai grandi; si suggerisce di utilizzare colori tenui, ritenuti più confacenti al senso di tranquillità e sicurezza che si desidera trasmettere.

- *angolo lettura*. È uno spazio dotato di libri e raccolte di immagini adeguate al momento evolutivo del bambino.
- *spazi per giochi da tavolo*. Tavoli avvicinati gli uni agli altri creano ampi piani di appoggio che consentono ai bambini di giocare insieme o individualmente con puzzle, giochi di memoria, oppure con giochi in miniatura e piccole costruzioni.
- Oltre ai “centri di interesse”, è utile allestire nella stanza di riferimento un *ambiente per il pranzo/merenda* che risulti riconoscibile e prevedibile ai bambini, ciò fornisce coerenza e stabilità ai luoghi per le routine ed evita le grandi “sale mensa”, dove siedono contemporaneamente bambini di diversi gruppi ed età.

Un ambiente “speciale”

Non corrisponde ad alcun particolare spazio fisico del nido, eppure è individuato in senso lato come ambiente del tutto speciale, avente forte valenza emotiva e grande importanza per le relazioni adulto-bambino. Per questo è particolarmente indicato per il perseguimento di uno degli obiettivi educativi ritenuti basilari, ovvero lo “star bene al nido”.

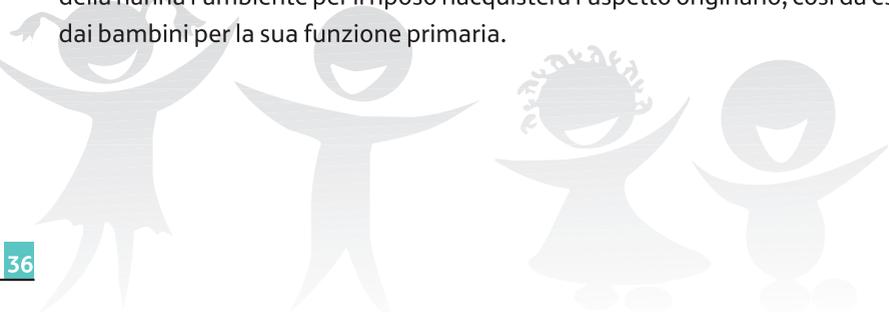
L'ambiente di cui si sta parlando è l'*abbraccio delle educatrici*. Ogni volta in cui il piccolo ne manifesta l'esigenza, ad esempio nella delicata fase di inserimento o per l'accompagnamento al sonno, è importante che l'educatrice si renda disponibile a contenere il bambino accogliendolo affettuosamente nelle proprie braccia.

Gli ambienti per il riposo e per l'igiene

In base alla struttura del nido, l'*ambiente per il riposo* e l'*ambiente per l'igiene* possono essere destinati ai singoli gruppi, oppure essere di uso comune a più gruppi di bambini.

Lo spazio destinato al riposo quotidiano

È un ambiente personale, intimo e, per rendere possibile l'abbandono al sonno, rassicurante. Per questa ragione è opportuno che esso si presenti costante nelle sue caratteristiche fisiche e nella disposizione degli arredi. Fra questi è bene prevedere una poltrona per l'educatrice, che può accompagnare i bambini al sonno leggendo fiabe o racconti. Per i bambini si consiglia l'uso di giocattoli o oggetti personali. In una prospettiva di uso flessibile degli spazi, l'ambiente per il riposo può essere caratterizzato da polifunzionalità. Questo significa che la stanza della nanna può essere modificata per svolgervi attività diverse, come ad esempio l'ascolto di musica, oppure la lettura e il racconto di fiabe. Tuttavia, in coerenza con quanto sopra detto, al momento della nanna l'ambiente per il riposo riacquisterà l'aspetto originario, così da essere riconosciuto dai bambini per la sua funzione primaria.



L'ambiente per l'igiene

È strutturato secondo criteri di praticità e funzionalità (materiali necessari per lo svolgimento delle pratiche igieniche presenti in quantità adeguata e facilmente reperibili dalle educatrici, numero adeguato di fasciatoi, water e lavandini a misura di bambino, ecc.). La possibile presenza contemporanea di più bambini per la routine del cambio e della pulizia personale rende opportuno organizzare l'ambiente per l'igiene in angoli strutturati, così da consentire ai bambini di trascorrere in modo piacevole i tempi di attesa. Ad esempio, possono essere previste zone con scaffali forniti di libri o di piccoli giochi utilizzabili autonomamente dai bambini.

Personalizzare l'ambiente per l'igiene mediante l'uso di simboli e contrassegni di riconoscimento aiuta ogni bambino a conservare e riconoscere il proprio materiale (ad esempio, asciugamani e indumenti per il cambio).

L'ambiente per il gioco di movimento

Utilizzabile da bambini di gruppi diversi, l'ambiente per il gioco di movimento è rappresentato in genere da uno spazio di grandi dimensioni caratterizzato dalla presenza di arredi idonei allo svolgimento di attività e giochi motori. In quanto destinato a bambini appartenenti a gruppi diversi, è opportuno che l'utilizzo di questo spazio sia adeguatamente programmato.

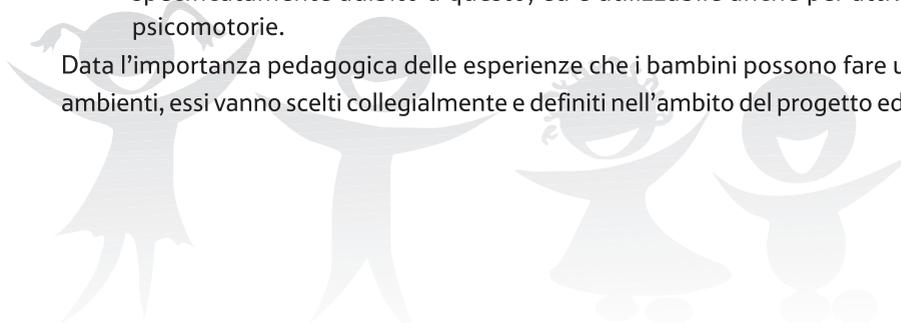
Spazi per specifiche attività: laboratori e stanze a tema

I centri di interesse allestiti nelle stanze di riferimento non offrono talora sufficiente agio per lo svolgimento di attività specifiche con gruppi di bambini. I "laboratori" o "stanze a tema", generalmente destinate ai bambini medi e grandi, sono spazi progettati per offrire ai bambini l'opportunità di impegnarsi in attività che richiedono attrezzature e ambienti particolari.

Qui di seguito un elenco esemplificativo:

- *i laboratori per le attività espressive;*
- *le stanze per il gioco simbolico, come la stanza della casetta, la stanza dei travestimenti e la stanza dei burattini;*
- *la stanza della musica, per le attività di ascolto e produzione;*
- *la stanza della lettura o biblioteca, per sfogliare libri, osservare immagini, ascoltare racconti letti dalle educatrici;*
- *la stanza per le proiezioni, per vedere ad esempio DVD;*
- *la stanza per le attività motorie e di psicomotricità, arredata con attrezzature idonee, costituisce una ulteriore opportunità per il gioco di movimento, in aggiunta all'ambiente specificatamente adibito a questo, ed è utilizzabile anche per attività specificamente psicomotorie.*

Data l'importanza pedagogica delle esperienze che i bambini possono fare usufruendo di questi ambienti, essi vanno scelti collegialmente e definiti nell'ambito del progetto educativo di ogni nido.



In quanto destinati a bambini appartenenti a gruppi diversi, è inoltre opportuno che il loro utilizzo sia regolamentato da un apposito calendario d'uso settimanale.

Materiali e arredi per gli ambienti interni

È opportuno che i vari angoli gioco nelle stanze di riferimento o nei locali appositi (stanze a tema, laboratori, ecc.) del nido siano adeguatamente riforniti di materiale e giocattoli in tema. Nei vari *angoli simbolici*, ad esempio, i bambini potranno trovare in misura adeguata materiali adatti al gioco di finzione, come bambole, burattini e stoffe per i travestimenti. Particolarmente indicati per l'*angolo simbolico* sono gli specchi a figura intera, che tuttavia potranno essere collocati anche in altri spazi del nido, come ad esempio nell'*ambiente per l'igiene personale*.

È importante che siano presenti giochi e materiale di costruzione utilizzabili nell'*angolo tappeto/costruzione* e negli *spazi per i giochi da tavolo*, mentre oggetti vari - differenti per materiale, colore, forma e dimensione - saranno utili in particolare per i giochi di tipo percettivo-sensoriale. Avendo cura che siano adeguati al livello evolutivo dei bambini, è opportuno che il nido metta a disposizione attrezzi finalizzati allo sviluppo degli schemi motori, quali saltare, strisciare, rotolare, arrampicarsi e afferrare.

L'esposizione di *immagini stampate*, anche raffiguranti momenti di vita al nido, e di lavori fatti dai bambini, oltre ad abbellire l'ambiente, costituisce una forma di documentazione dell'attività educativa svolta e offre la possibilità di riflettere insieme ai bambini sulle esperienze realizzate insieme.

Per quanto concerne gli *arredi*, allo scopo di rendere più familiare il contesto nido e nell'intento di creare una sorta di linea di continuità con l'ambiente domestico, è utile che vi siano armadietti per i bambini destinati a custodire indumenti e oggetti personali e, inoltre, potranno essere presenti alcuni elementi tipici dell'arredo familiare, come ad esempio poltrone, divani o armadi.

Inoltre, per rendere *giocattoli e materiali* autonomamente utilizzabili dai bambini, è utile dotare il nido di armadi o scaffali aperti e contenitori a portata di bambino, come ad esempio cesti o grandi scatole.

Lo spazio esterno

Il cortile o il giardino

Pensato per essere utilizzato in ogni stagione dell'anno, sarebbe utile strutturare lo spazio esterno con zone coperte (per lo svolgimento delle attività al riparo dal sole e dalle precipitazioni atmosferiche e per il ricovero e la custodia dei diversi giochi e materiali), con zone scoperte (prato, cespugli e piante di diverse specie e dimensione, utili a creare zone d'ombra) e con un ambiente per l'igiene dei bambini facilmente accessibile e ben attrezzato. La presenza di tavoli e sedie consente la realizzazione di giochi ed attività da tavolo e lo svolgimento delle routine del pranzo o della merenda.

Nello spazio esterno possono svolgersi diverse attività educative, in continuità con le esperienze vissute all'interno del nido.

In analogia con gli spazi interni, è utile che lo spazio all'aperto sia organizzato con ambienti diversificati; ad esempio,

- per i *piccoli*: sabbiera, scivoli bassi e tunnel, giochi grandi in legno, come ad esempio trenini con locomotiva e vagoni a misura di bambino; utile l'angolo del relax;
- per i *medi e i grandi*: attrezzature finalizzate all'attività motoria quali altalene, scivoli e dondoli; particolari strutture in legno, quali i "castelli", che rendono possibile sia il gioco motorio, sia il gioco simbolico; più espressamente destinate al gioco simbolico sono strutture come le "casette" in legno.
- Oltre ad attrezzi e giochi di grandi dimensioni, difficilmente o per nulla rimovibili, si può prevedere la presenza di materiali e giocattoli di piccole e medie dimensioni, resi accessibili ai bambini, per lo svolgimento delle varie attività educative: palette e recipienti per le attività di manipolazione e travaso con sabbia ed acqua, palle e tricicli per giochi di tipo motorio, piccole piscine gonfiabili utilizzabili per giochi con l'acqua nella bella stagione, costituiscono alcuni esempi al riguardo.

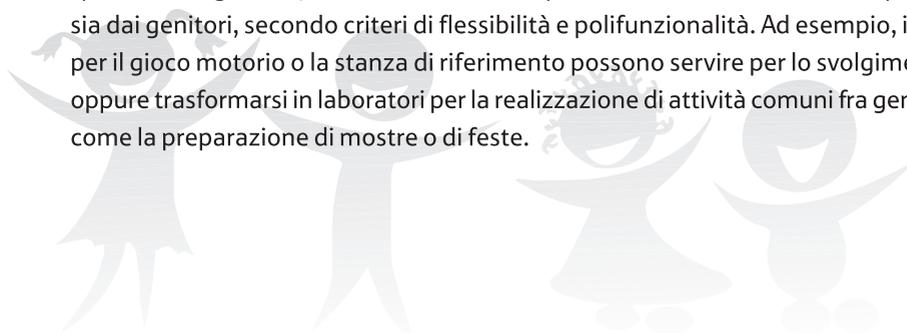
Per i giochi e le attività con l'acqua, è opportuno che i rubinetti siano facilmente controllabili dalle educatrici; nella stagione estiva possono essere autonomamente utilizzati dai bambini.

Il terrazzo

Spazi come terrazzi o balconi costituiscono a tutti gli effetti aree all'aperto. Tenendo conto della quantità di spazio a disposizione, è opportuno organizzare tali zone per lo svolgimento di attività e giochi normalmente previsti per l'ambiente esterno.

Gli spazi per gli adulti

Gli ambienti del nido destinati agli adulti si distinguono normalmente in spazi per il personale educativo e ausiliario, spazi per i genitori e spazi destinati all'espletamento dei servizi generali, necessari al funzionamento del servizio. Va da sé che, anche in base alla strutturazione dello spazio dei singoli nidi, vari ambienti del nido possono essere utilizzati sia dal personale educativo, sia dai genitori, secondo criteri di flessibilità e polifunzionalità. Ad esempio, il grande ambiente per il gioco motorio o la stanza di riferimento possono servire per lo svolgimento di assemblee, oppure trasformarsi in laboratori per la realizzazione di attività comuni fra genitori ed educatrici, come la preparazione di mostre o di feste.



Il locale per il personale educativo

Le educatrici non svolgono attività esclusivamente con i bambini. Ad esse sono richieste attività di progettazione, di documentazione del lavoro svolto, di aggiornamento e formazione professionale, cui si aggiungono gli incontri con i genitori e con i responsabili del servizio.

Per svolgere queste diverse attività è opportuno che le educatrici dispongano di un locale confortevole ad esse espressamente riservato, dotato di idonei arredi, attrezzi e materiali. Ad esempio, è utile prevedere la presenza degli strumenti di base per la programmazione e la documentazione, quali un computer munito di stampante, una macchina fotografica, un videoregistratore o un lettore DVD. Di grande utilità è la presenza nel nido di una biblioteca aggiornata su temi di carattere pedagogico, relativi alla fascia 0-3 anni.

Nella prospettiva di un uso flessibile e multifunzionale degli spazi, il locale appositamente riservato alle educatrici può configurarsi anche come confortevole ambiente di soggiorno, oppure stanza per il pranzo.



3.3 IL TEMPO

3.3.1 ALCUNI PRINCIPI DI FONDO

Allo scopo di promuovere nel bambino sentimenti di fiducia e sicurezza, l'organizzazione del tempo del nido è ispirata al criterio della prevedibilità. In tal senso, si immagina che l'incontro quotidiano del bambino con il nido avvenga all'insegna del pensiero “*Oggi vado al nido e so che cosa mi succederà*”.

La prevedibilità dell'organizzazione temporale del nido è un criterio importante anche per gli adulti, per i quali è sinonimo di “*organizzazione programmata*”.

L'organizzazione del tempo del nido è improntata anche al criterio di *flessibilità*. Questo significa che sono possibili cambiamenti rispetto ai tempi e ritmi della giornata educativa precedentemente programmati. Tali cambiamenti sono attuati previo accordo fra le educatrici e anche tenendo conto del punto di vista dei bambini.

Per quanto riguarda le attività svolte dai bambini, il progetto educativo mira ad un *equilibrio* fra i tempi per le *attività informali* e autonomamente scelte dai bambini e i tempi per le *attività strutturate*, dirette dalle educatrici.

Inoltre, il nido ricerca un equilibrio fra i *tempi infantili* e *quelli dell'istituzione*; questo significa che compatibilmente con vincoli organizzativi del servizio si rispettano le esigenze individuali dei bambini.

A questo proposito, nell'organizzazione della giornata educativa si considera che il tempo del singolo può non coincidere con quello del gruppo, promuovendo così nel bambino lo sviluppo di un'idea di *tempo* sia “*personale*”, sia “*sociale*”.

In merito all'organizzazione della giornata educativa, si sottolinea che le transizioni, vale a dire i momenti quotidiani di separazione e ricongiungimento con i genitori, i passaggi da un'attività all'altra e ogni cambiamento nello scorrere del tempo sono elementi importanti della vita dei bambini al nido; il modo di pensare e gestire le transizioni, pertanto, può costituire o meno motivo di agevolazione dello sviluppo infantile. A tale riguardo, transizioni morbide non assumono la forma di costrizioni e danno un senso di continuità al tempo del nido, mettendo opportunamente in connessione le esperienze passate con quelle presenti.



3.3.2 ASPETTI OPERATIVI

In coerenza con i principi di fondo sopra esposti possono essere individuati alcuni suggerimenti operativi a scopo esemplificativo.

Nel rispetto del principio di *prevedibilità* è opportuno organizzare la giornata educativa con ritmi costanti. In tal modo i bambini aggiungono alla conoscenza del tipo di attività che fanno al nido, e degli spazi in cui tali attività si svolgono, anche la certezza dei tempi in cui le medesime attività si compiono e dei ritmi in cui si susseguono.

In riferimento al principio di *flessibilità*, è opportuno che le educatrici si rendano disponibili ad effettuare cambiamenti rispetto a quanto programmato per la giornata educativa sulla base di stimoli esterni, come ad esempio, compleanni, nascite, feste particolari. È comunque bene che tali cambiamenti siano negoziati con i bambini.

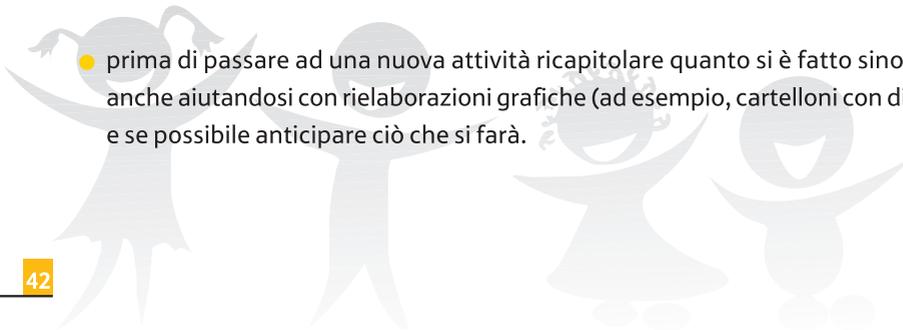
Per quanto concerne le attività dei bambini, è opportuno prevedere momenti per attività direttamente guidate dalle educatrici e momenti per attività autonomamente scelte dai piccoli, valutando nell'ambito del gruppo di lavoro l'adeguatezza dei tempi dedicati alle une e alle altre.

Nei momenti delle attività direttamente guidate dagli adulti può accadere che vi siano bambini desiderosi di trascorrere questo tempo da soli, non partecipando all'attività proposta. In tali momenti si ritiene opportuno assecondare l'esigenza dei bambini di agire individualmente.

In relazione al rispetto delle esigenze individuali dei bambini, per quanto concerne la routine del riposo è bene non svegliare i bambini tutti insieme e consentire a chi si sveglia in anticipo di spostarsi in un ambiente diverso da quello della nanna.

Per quanto riguarda la gestione delle transizioni, nella prospettiva di stabilire una connessione tra passato, presente e futuro all'interno della giornata educativa, è utile:

- dare un "senso di conclusione" alle attività proposte, evitando interruzioni affrettate, non argomentate e non comprensibili ai bambini;
- utilizzare rituali che consentono di dare alle transizioni un significato educativo. Ad esempio, la routine del "bagno", dopo l'attività strutturata, può essere preceduta da un tempo dedicato all'attività di riordino;
- prima di passare ad una nuova attività ricapitolare quanto si è fatto sino a quel momento, anche aiutandosi con rielaborazioni grafiche (ad esempio, cartelloni con disegni e immagini) e se possibile anticipare ciò che si farà.



3.4 LE ATTIVITÀ: ROUTINE, GIOCO E PROPOSTE STRUTTURATE

3.4.1 ALCUNI PRINCIPI DI FONDO

Le esperienze che il bambino fa al nido, nella forma delle routine, del gioco e delle proposte strutturate, comunemente chiamate “attività”, si configurano come opportunità di crescita per il bambino se rispettano alcuni principi di fondo. Se ne indicano qui alcuni particolarmente importanti: la *programmazione* (con i concetti di *percorsi di gioco e percorsi di crescita*), la *regolarità*, la *varietà*, la *ludicità*, la *gradualità*, la *flessibilità*. Tali aspetti, oltre a chiamare in causa il ruolo dell’adulto, risultano essere importanti sia dal punto di vista della loro ricaduta educativa, sia in riferimento all’esigenza di rendere le attività svolte al nido adeguate al livello evolutivo dei bambini.

La programmazione

Si tratta di un aspetto strettamente connesso alla organizzazione e allo svolgimento delle attività e chiama in causa direttamente il lavoro dell’educatrice. Le attività andrebbero infatti “scelte e realizzate secondo un progetto ragionato, condiviso dalle educatrici e, se possibile, anche dai genitori, che espliciti gli obiettivi educativi e i modi per realizzarlo [...] sarebbe opportuno che tale progetto fosse espresso in forma scritta”²⁵. Sarebbe anche opportuno che tale progetto tenesse conto delle situazioni concrete in cui è chiamato ad essere realizzato e fosse steso in seguito all’osservazione dei singoli bambini e dei gruppi. In questa prospettiva, è utile che le educatrici, singolarmente e in modo collegiale, compiano costanti operazioni di riflessione, confronto, ripensamento e rielaborazione riguardo alle attività programmate.

La regolarità

Questo aspetto riguarda sostanzialmente l’organizzazione delle attività in rapporto al fattore tempo. In altri termini si tratta di stabilire “che cosa fare”, in quali momenti della giornata “farlo”, per quale “durata”. Da questo punto di vista è opportuno che la giornata educativa sia caratterizzata da attività che, per quanto almeno in parte differenziate nei contenuti, si susseguono con cadenze regolari (ad esempio, i bambini sanno cosa si fa al momento dell’accoglienza, sanno che la parte centrale della mattinata è dedicata ad attività particolari nella stanza di riferimento o in altri spazi del nido, sanno che al termine dell’attività della mattina si riordina, quindi si va in bagno e poi si pranzerà, e così via).

Giova ricordare, come si è già avuto modo di sottolineare, che i bambini possono essere aiutati a percepire il nido come ambiente rassicurante e familiare attraverso il mantenimento di ritmi regolari nello svolgersi delle attività, ivi comprese le principali routine della giornata.

²⁵ BARBERI P., BONDIOLI A., GALARDINI A.L., MANTOVANI S., PERINI F. (2002), a cura di, *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido nella provincia di Trento*, Giunta della Provincia Autonoma di Trento, p. 43.

La varietà

Se la regolarità costituisce un tratto importante delle attività del nido, nondimeno è opportuno che esse siano anche molteplici e diverse, sia per quanto riguarda gli specifici contenuti che le caratterizzano, sia in riferimento alle loro modalità di svolgimento.

A tale riguardo, sembra opportuno evidenziare che attraverso la differenziazione delle attività è facilitata nel bambino la promozione di un'ampia gamma di capacità, se ne favorisce in tal modo la crescita e si consente alle educatrici di rispondere meglio alle esigenze dei singoli bambini e del gruppo.

La ludicità

Il gioco pervade tutta l'esperienza educativa del nido. Tutte le attività del nido, ivi comprese le routine, vanno impostate e svolte in modo giocoso. Anche le attività proposte per sviluppare specifici percorsi di apprendimento si presentano come reali occasioni di crescita se tengono conto del piacere che il bambino prova nello svolgerle e non assumono carattere didattico o di insegnamento di tecniche. La ludicità è dunque un tratto distintivo, trasversale alle differenti attività che si svolgono durante la giornata educativa, dalle routine al gioco libero, alle proposte strutturate (attività più direttamente guidate dalle educatrici). *Percorsi di gioco e percorsi di crescita* sono dunque nel nido termini equivalenti. È dunque opportuno che gli specifici percorsi di gioco proposti ai bambini non siano legati alla realizzazione di prodotti finali, ma considerati esperienze di crescita armoniosa dal punto di vista emotivo, sociale, sensoriale e motorio, sia dei singoli bambini, sia del gruppo.

La gradualità

Questo elemento viene qui considerato per evidenziare come alle attività svolte in gruppo sia opportuno arrivarci per gradi, soprattutto per quanto riguarda la dimensione sociale. È opportuno che inizialmente (ovvero quando i bambini sono piccoli) le attività siano sempre svolte dal e con il singolo bambino, per arrivare progressivamente a proporre attività da svolgere con e dal gruppo.

A tale proposito, appare utile tener presente che un'attività di gruppo comporta la messa in relazione di bambini fra loro, ed è perciò opportuno proporla a bambini che in qualche misura hanno già relazioni stabili. D'altro canto, lo svolgimento stesso dell'attività funge da elemento facilitatore della formazione del gruppo. Mentre i bambini stanno svolgendo un'attività entrano in gioco molti fattori che rinforzano le relazioni fra i bambini stessi e che quindi promuovono la formazione del gruppo. Tra questi fattori, possiamo citare:

- l'esperienza, comune a tutti gli appartenenti al gruppo, della costruzione di relazioni con i coetanei e con l'educatrice (ad esempio l'educatrice di riferimento);
- l'esperienza del fare cose insieme con gli altri bambini, in un "clima di unità";
- la condivisione con i coetanei delle novità e delle emozioni, sia positive (ad esempio, gioia), sia negative (ad esempio, rabbia);
- la creazione di un linguaggio comune.

La flessibilità

Per *flessibilità* si intende il fatto che le diverse attività che si svolgono al nido si modificano in relazione allo sviluppo dei bambini. La *flessibilità* viene qui esaminata secondo due prospettive: puntando l'attenzione sui bambini e centrandola sul ruolo dell'adulto.

Per quanto riguarda i bambini, potremmo spiegare il concetto di flessibilità nel seguente modo: non si abbandonano mai completamente certe attività in favore di altre, semmai si integrano le diverse attività, riprendendone alcune modulandole in relazione ai diversi momenti della crescita infantile. La medesima attività avrà ricadute educative diverse in base al livello evolutivo del bambino.

Per quanto riguarda l'adulto, la flessibilità consiste nella disponibilità dell'educatrice a modificarsi in base alle esigenze del singolo e del gruppo. Essere flessibili nell'approccio alle attività del nido, per l'adulto significa ad esempio accettare il desiderio del bambino, che "non ha voglia" o che preferisce osservare soltanto (tra l'altro, anche la sola "osservazione" è un'attività), di non partecipare. In questo senso, è opportuno evidenziare che l'attività è bene sia sempre proposta dall'educatrice, mai imposta.

Il ruolo dell'adulto

Il ruolo dell'adulto risulta fondamentale nella scelta e nella modalità di svolgimento delle attività proposte ai bambini.

In primo luogo, come già si è sottolineato, le educatrici possono organizzare lo spazio del nido in modo da promuovere lo svolgersi di determinate attività (ad esempio, l'*angolo dei travestimenti* o l'*angolo della casa* favoriranno il gioco simbolico, mentre lo scivolo favorirà il gioco motorio).

Possono anche concedere ai bambini, in momenti e situazioni definiti, di utilizzare in modo autonomo gli spazi organizzati del nido. I momenti in cui i bambini scelgono in autonomia contenuti e modalità di svolgimento dell'attività possono facilitare le interazioni fra di loro, promuovendone le competenze relazionali e lo sviluppo dell'autonomia personale. In tali situazioni le educatrici assumono il ruolo di osservative più che di promotrici dell'attività. Ciò consente di migliorare le conoscenze sui singoli bambini, sul gruppo e sull'intero contesto educativo.

Naturalmente, non tutte le attività del nido sono svolte autonomamente dai bambini. In diverse situazioni, infatti, l'adulto sceglie di assumere un ruolo più propositivo: l'educatrice può prospettare in modo esplicito il contenuto dell'attività, può guidarne in prima persona la modalità di svolgimento, stabilendo e proponendo le regole dello stare insieme.

In tutte le situazioni di attività l'adulto rappresenta un punto di riferimento emotivo per i singoli bambini e per il gruppo. Con ciò si intende dire che è l'adulto a sostenere e promuovere l'emotività positiva (ad esempio, la gioia di fare le cose insieme), ed è sempre l'adulto ad aiutare, quando necessario, ad affrontare i momenti di emotività negativa (ad esempio, i momenti di tristezza dei singoli bambini, o i momenti di conflittualità all'interno del gruppo).

Infine occorre ricordare quanto già affermato, e cioè che è compito dell'adulto compiere costantemente operazioni di riflessione, confronto, ripensamento e rielaborazione in modo da rendere le attività del nido autentiche occasioni di crescita.

3.4.2 LE ROUTINE: ACCOGLIENZA E RICONGIUNGIMENTO

Il momento della prima accoglienza quotidiana è una situazione emotivamente delicata, sia per il bambino, sia per i genitori. Il distacco dalla famiglia può generare paure ed ansie. È perciò importante promuovere subito un clima accogliente e familiare, che sostenga l'inserimento dei bambini e risulti rassicurante per i genitori.

Ecco alcune strategie per favorire il momento dell'ingresso quotidiano al nido:

- il saluto al momento dell'arrivo chiamando il bambino per nome con un atteggiamento aperto;
- i rituali di accoglienza;
- la possibilità data ai bambini di portare da casa e tenere con sé un oggetto familiare;
- la presenza costante di figure (educatrici) abituali e quindi conosciute.

Il ricongiungimento, al pari dell'accoglienza, è un momento importante dell'esperienza educativa del nido. Il bambino si ritrova con i genitori, normalmente dopo un'intera giornata, ed è importante favorire un sereno ritorno in famiglia.

Anche per il momento del ricongiungimento si suggeriscono alcune strategie:

- il saluto personalizzato;
- i rituali di preparazione all'uscita;
- la possibilità che il bambino si ricongiunga spontaneamente con il genitore, lasciando al piccolo e ai familiari qualche momento di intimità.

È inoltre opportuno che l'educatrice:

- crei una sorta di "ponte" tra la vita al nido e il ritorno in famiglia comunicando ai genitori i punti salienti dell'andamento della giornata del bimbo;
- presti attenzione ai bambini che non sono ancora stati raggiunti dai familiari mantenendo il contatto con loro.

3.4.3 LE ROUTINE: PASTO, SONNO, BAGNO

Le routine del pasto, del sonno e dell'igiene personale richiamano in modo particolare l'ambito familiare. Oltre a rispondere ai bisogni vitali dei piccoli, sono momenti di intimità e relazione, a casa tra il bambino e i genitori, al nido tra il bambino e le educatrici. È dunque opportuno che le educatrici mostrino una grande delicatezza nell'approccio alle routine, tenendo conto delle differenze individuali e favorendo in modo graduale il passaggio tra le abitudini di casa e quelle del nido. La figura di riferimento è importante nei momenti di routine poiché può favorire questo passaggio e aiutare il bambino a diventare più autonomo (ad esempio, facendo in modo che il bambino accetti di essere accudito anche da altre educatrici).

Le routine costituiscono rituali importanti della quotidiana esperienza al nido e rappresentano per i bambini rilevanti punti di riferimento. Grazie alla costanza con cui si ripetono all'interno della giornata, esse aiutano i piccoli ad orientarsi dal punto di vista del trascorrere del tempo (aiutano cioè a capire a che punto si è della giornata, quindi a prevedere ciò che verrà dopo) e, in questo senso, contribuiscono a fornire loro sicurezza e serenità.

Le routine rappresentano anche momenti di interazione dei bambini fra di loro: promuovono la comunicazione, l'imitazione, l'aiuto reciproco e il rispetto dei tempi degli altri, favorendo in questo modo l'acquisizione graduale dell'autonomia personale.

Affinché le routine risultino momenti effettivamente educativi è opportuno che siano momenti regolati e che le regole proposte siano finalizzate a:

- garantire la sicurezza e l'incolumità dei bambini, specie in momenti critici come quello del bagno;
- favorire l'armonia e la vivibilità nelle diverse situazioni;
- favorire la convivenza tra i bambini e, quindi, il rispetto degli altri.



Il pasto

Il momento del pasto, oltre a soddisfare un bisogno primario, ha forti connotati emotivo-affettivi. Perciò, è opportuno:

- che ai bambini venga offerta un'attenzione personalizzata, e concesso un tempo di svolgimento adeguato, in un contesto sereno (ciò vale in particolare per il gruppo dei piccoli);
- che si presti attenzione al significato sociale del pasto (soprattutto in riferimento al gruppo dei grandi), al fatto cioè che può risultare un momento speciale di comunicazione, scambio, condivisione, aiuto reciproco. È perciò importante che l'educatrice sieda al tavolo insieme ai bambini, occupando un posto tra loro, rimarcando anche in questo modo la sua appartenenza al gruppo;
- che la modalità di avvicinare il bambino alla routine del pasto sia "morbida", graduale, non impositiva e che la situazione stessa sia caratterizzata da un'atmosfera ludica (ciò può rivelarsi particolarmente utile con chi fra gli stessi bambini dimostra difficoltà nei confronti del cibo);
- che lo spazio in cui il pasto avviene sia curato e che gli stessi bambini siano invitati ad occuparsi dello spazio per il pranzo in sezione, ad esempio apparecchiando e riordinando insieme il tavolo, organizzando il gioco del cameriere, o invitando a tavola bambole e pupazzi.

Il sonno

Anche la routine del sonno ha forti connotati emotivo-affettivi.

Perciò, è opportuno:

- che il luogo per il riposo - sia che si tratti di uno spazio deputato (stanza del sonno), sia che si tratti di uno spazio utilizzato anche per altre attività e riallestito quotidianamente per il riposo, sia un ambiente rilassante e familiare;
- che si tenga conto delle abitudini e dei ritmi personali dei bambini, oltre che del livello evolutivo; ad esempio ai *piccoli* si può concedere di addormentarsi, oltre che nei lettini personali allestiti nella stanza del sonno, anche nel proprio passeggino, o tra le braccia dell'educatrice, che lo rassicurerà con coccole, parole affettuose e ninne-nanne; per agevolare l'abbandono al sonno, ai *grandi* si possono raccontare storie, cantare ninne-nanne, o proporre l'ascolto di musiche rilassanti; anche con i *grandi* risulta importante il contatto fisico, affettuoso, con l'educatrice e tra i bambini stessi; i bambini, ad esempio, possono desiderare di tenersi per mano, o farsi le coccole prima di addormentarsi; in ogni caso è opportuno che l'educatrice dedichi un'attenzione personalizzata, offrendo la sua vicinanza, ai bambini che ne manifestino la necessità;
- consentire ai bambini l'uso del ciuccio, o permettere loro di portare a letto con sé, portati da casa o trovati al nido, oggetti a cui sono affezionati;
- prestare attenzione al momento del risveglio, altrettanto delicato di quello dell'abbandono al sonno; poiché non tutti i bambini si svegliano nello stesso momento, è importante, ad esempio, avvicinarsi al bambino che si sveglia prima degli altri, parlare un po' con lui, raccontargli una storia o, semplicemente, rassicurarlo con la vicinanza e il contatto fisico.

Il bagno

Considerazioni diverse vanno fatte a proposito del momento della pulizia personale in bagno per i bambini *piccoli* (che ancora vengono cambiati dalle educatrici) e per i *grandi*.

Il bagno dei *piccoli*, ad esempio, è di norma adiacente alla stanza di riferimento e ciò agevola il momento della pulizia personale da parte delle educatrici responsabili del gruppo. Queste intervengono al bisogno, collaborando tra di loro per provvedere all'igiene personale del singolo bambino e, nel contempo, occuparsi del gruppo.

Con i bambini *grandi* lo svolgimento sereno del momento della pulizia personale e la gestione dei bambini che devono aspettare il proprio turno, sono favoriti dalla presenza nel locale del bagno di:

- appositi scaffali, accessibili autonomamente dai bambini, con giochi, libretti, costruzioni di gomma o oggetti portati direttamente dalla sezione;
- specchi e immagini colorate;
- e da forme di intrattenimento quali canzoncine e filastrocche.

3.4.4 GIOCO LIBERO E PROPOSTE STRUTTURATE: ATTIVITÀ PER LA CRESCITA

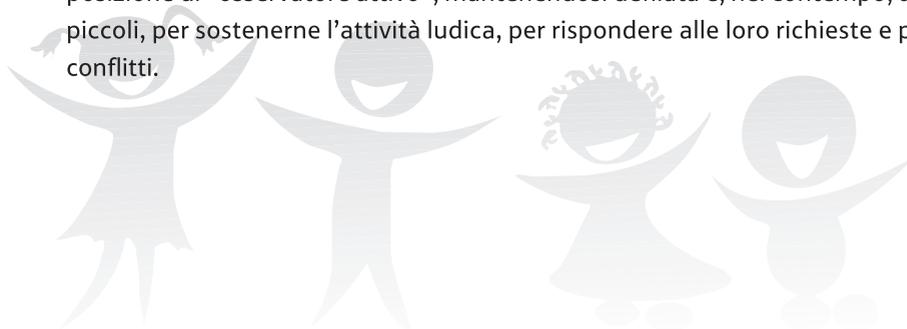
“Gioco libero” e “proposte strutturate” sono modalità differenti attraverso le quali il nido offre ai bambini opportunità di crescita.

Parliamo di “gioco libero” quando il bambino è libero di scegliere quale attività svolgere e con quali compagni, usufruendo degli appositi “centri di interesse” (cfr. paragrafo 2.2). Parliamo di “proposte strutturate” quando l'adulto coinvolge un gruppo di bambini proponendo loro un'attività specifica (ad es. pittura, manipolazione della creta, racconto di fiabe, ecc.).

Il gioco libero

Da un punto di vista educativo il gioco “libero” costituisce un importante esercizio di autonomia che è favorito da un'accurata organizzazione dell'ambiente (cfr. paragrafo 2). Spetta alle educatrici allestire l'ambiente in modo che i bambini possano trovare spunti interessanti di gioco e di aggregazione sociale nel gioco libero (ad esempio, la presenza di un *angolo dei travestimenti* o di un *angolo della casetta* favorirà il gioco simbolico).

Nei momenti di gioco libero, che nel nido attraversano tutta la giornata, l'educatrice si pone in posizione di “osservatore attivo”, mantenendosi defilata e, nel contempo, a disposizione dei piccoli, per sostenerne l'attività ludica, per rispondere alle loro richieste e per mediare i loro conflitti.



Le proposte strutturate

Le proposte strutturate si svolgono solitamente in momenti determinati della giornata ad esse dedicati. Da un punto di vista educativo le proposte strutturate, oltre a sviluppare nei bambini particolari capacità (motorie, grafiche, ecc.), mirano anche a far sì che i bambini partecipino a situazioni di gruppo, coinvolgenti e piacevoli. Come per il gioco libero, anche con le proposte strutturate l'adulto è chiamato ad organizzare lo spazio. Normalmente, in questo caso, l'adulto allestisce temporaneamente l'ambiente di gioco, presentando per lo più i materiali con i quali si svolgerà l'attività proposta.

A differenza delle situazioni di gioco libero in cui mantiene una posizione decentrata, nell'ambito delle proposte strutturate l'educatrice introduce, propone e sostiene l'attività in vista del coinvolgimento di tutti i bambini. È comunque opportuno rispettare il bambino che non desidera essere coinvolto, evitando di imporgli l'attività proposta al gruppo. A tale proposito, è utile che l'educatrice offra alternative per tentare di coinvolgere ogni singolo bambino, tenendo conto delle sue esigenze e dei suoi interessi.

Come si è detto, attraverso il "gioco libero" e le "proposte strutturate" le educatrici possono promuovere nei bambini capacità significative dello sviluppo. Ecco, qui di seguito, alcune proposte e un quadro sinottico che offre alcuni esempi anche di materiali e attrezzature per ciascun tipo di attività.

Per lo sviluppo del linguaggio

È opportuno promuovere l'abilità linguistica a partire dai bambini più piccoli. Ciò può avvenire sin dai primi approcci, ad esempio attraverso le verbalizzazioni dell'adulto, i giochi legati al pre-linguaggio e la recitazione di filastrocche. Via via che i bambini crescono, si può passare a proposte sempre più ricche, come la lettura di storie, per arrivare, infine, alle narrazioni e ai giochi di dialogo realizzati dagli stessi bambini.

Per lo sviluppo fisico, motorio e della manualità

Per quanto riguarda le attività fisico-motorie che interessano il corpo nella sua globalità, le attività proposte ai più piccoli sono volte per lo più alla sperimentazione e all'acquisizione di sicurezza nel movimento. Utili in questo senso sono attrezzature come il mobile primi passi, i tappeti ondulati, oppure giochi da spingere e trainare.

Man mano che i bimbi crescono è utile proporre giochi aventi lo scopo di consolidare le abilità motorie acquisite. Adeguati allo scopo sono, ad esempio, oltre alle attività psicomotorie, giocattoli come tricicli e macchinine, oppure giochi con la palla, o ancora macro strutture con scivoli e "palestre".

Per quanto concerne lo sviluppo della manualità, efficaci risultano attività come la manipolazione di materiali diversi, i travasi e, con grado di difficoltà adeguato al livello evolutivo dei bambini, i giochi da tavolo. Con i bambini più grandi si può esercitare la manualità fine e precisa mediante giochi come, ad esempio, i chiodini colorati, i primi puzzle e gli incastri.

Per lo sviluppo sensoriale, del ragionamento, della capacità di sperimentazione

Un'attività esplorativa molto utile per la promozione dello sviluppo sensoriale, in particolare con i bambini più piccoli, è il "cestino dei tesori". Si tratta di un cesto o altro tipo di contenitore contenente oggetti diversi per materiale, forma, peso, consistenza e temperatura (si pensi, ad esempio, a materiali come stoffa, legno e metallo) da offrire ai bambini per la pura esplorazione sensoriale. Finalizzati all'esplorazione sensoriale e indicati per i bambini più piccoli sono anche giochi che si trovano in commercio, come i pannelli tattili, i giochi sensoriali e sonori. Con il crescere del livello evolutivo dei bambini si potrà passare al gioco euristico e ad altri giochi di sperimentazione sensoriale.

Riguardo allo sviluppo del ragionamento, è utile passare dalle prime proposte finalizzate alla scoperta della relazione causa/effetto (ad esempio, centri multi-attività, gioco del nascondersi /ritrovarsi), a giochi sempre più raffinati, con un grado di difficoltà che cresce insieme al livello evolutivo dei bambini, come ad esempio le costruzioni.

Per lo sviluppo della creatività

Con i bambini più piccoli lo sviluppo della creatività è proposto essenzialmente in termini di osservazione (ad esempio, di immagini e mobiles) e di ascolto (ad esempio, di canti e filastrocche). Quando il livello evolutivo dei bambini lo consente, si passa gradualmente alle prime proposte di uso dei colori (ad esempio, matitone, pastelli a cera grossi, gessetti, pennarelloni, colori vegetali e alimentari), ai giochi con la carta e ai giochi sonori, arrivando, infine, all'uso di tempere, acquerelli, alla produzione di collage e alla proiezione di immagini.

Per lo sviluppo delle competenze simboliche

Lo sviluppo delle competenze simboliche può essere promosso, dapprima, attraverso semplici giochi di mimica, l'uso dei primi burattini, il gioco con peluche, pupazzi e bambole. Man mano che i bambini crescono si può passare ai travestimenti, ai giochi con stoffe e foulard, quindi, con i bambini più grandi, ai giochi di relazione e dialogo (i giochi di ruolo, come, ad esempio, il gioco della famiglia), all'animazione di burattini e alle prime drammatizzazioni.



3.4.5 TAVOLA SINOTTICA: attività, attrezzature e materiali

SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

PICCOLI	MEDI	GRANDI
Giochi con la voce (pre-linguaggio)	Lettura di storie	Lettura di storie, narrazione
Filastrocche		Giochi di dialogo

SVILUPPO FISICO, MOTORIO E DELLA MANUALITÀ

PICCOLI	MEDI	GRANDI
Sviluppo fisico, motorio		
Angolo morbido		
Mobile primi passi		
Giochi per il movimento e l'equilibrio (tappeti ondulati)	Giochi di movimento e psicomotori	Giochi di movimento, psicomotricità (palestra, corsa, salti, imitazione degli animali)
Altalena	Macro-strutture, scivoli, vasche con palline	
Giochi da spingere/trainare	Tricicli, macchinine	Piste delle macchinine
Palle	Palle, cerchi	
Tane e tunnel		Trenini con le sedie
Sviluppo della manualità		
	Percorsi tattili, sensoriali, manipolatori	
	Manipolazione di materiali utili al travaso	
	Didò	Didò
	Pasta di pane (manipolazione), stampo e incastro di piccoli oggetti	Pasta di pane (manipolazione), stampo e incastro di piccoli oggetti
	Esercizio della manualità fine (perle, pasta, ecc.)	Esercizio della manualità fine (perle, pasta, ecc.)
	Primi giochi da tavolo (puzzle, chiodini, incastri)	Primi giochi da tavolo (puzzle, chiodini, incastri)



SVILUPPO DEL RAGIONAMENTO, ESPLORAZIONE SENSORIALE, SPERIMENTAZIONE

PICCOLI	MEDI	GRANDI
Cestino dei tesori	Scatola magica (evoluzione del cestino dei tesori)	
	Scatole a sorpresa	
Giochi da mordere		
Gioco euristico		
Gioco sensoriale	Banchetti del falegname (attrezzi)	Utilizzo di attrezzi
Pannelli tattili	Giochi del nascondersi	Uso delle forbici
Giochi allo specchio (riconoscimento di sé e dell'altro)	Giochi con l'acqua	
Giochi del nascondersi/ritrovarsi (cucù)	Sabbiera	
Giochi con l'acqua (12/14 mesi)	Farina	
	Travasi	
Giochi di scoperta causa/effetto (centro multi-attività)	Infilare oggetti nei buchi	
Cubi morbidi	Costruzioni	

SVILUPPO DELLA CREATIVITÀ

PICCOLI	MEDI	GRANDI
	Giochi con i colori (matitone, pastelli a cera grossi, gessetti, pennarelloni, colori vegetali e alimentari)	Giochi con i colori (tutti quelli già usati + tempere, acquarelli, colore impastato con farina)
Osservazioni di immagini, mobiles		Proiezione di immagini
Libretti morbidi (primi libri)	Primi libri	
	Giochi con la carta	Collage (colla di farina, nastro biadesivo, colla stick + carta)
Canzoni	Canzoni mimate, girotondi	Canti
Giochi sonori	Giochi sonori (percussioni con oggetti, tutti gli strumenti musicali)	Giochi sonori e musicali
Giochi di mimica (espressioni del viso)		
Giochi di relazione/contatto fisico		
Peluche, pupazzi, prime bambole		Bambole e pupazzi



Primi burattini (guanti morbidi)		Burattini
	Giochi di travestimento	Travestimenti
	Stoffe, foulard	Gioco simbolico (giochi di ruolo/dialogo e relazione)
	Giochi pre-simbolici	Prime drammatizzazioni



Bibliografia

Sull'educazione nell'età 0-3

BONDIOLI A., MANTOVANI S. (a cura di) (1987) *Manuale critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano.

BECCHI E., BONDIOLI A., FERRARI M., GARIBOLDI A. (2003) *Idee guida del nido d'infanzia*, Junior, Azzano S. Paolo (BG).

FRAIBERG S. (1959) *Gli anni magici*, trad. it., Armando, Roma.

GALARDINI A. (2003) (a cura di) *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma.

BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2004) *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Azzano S. Paolo (BG).

BECCHI E., BONDIOLI A., FERRARI M. (1999), ISQUEN (*Indicatori e Scala di Valutazione del Nido*), in Cipollone L. (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido*, Junior, Azzano S. Paolo (BG).

Sulle relazioni al nido

Tematica "attaccamento"

BOWLBY J. (1988) *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 1989.

MANTOVANI S., RESTUCCIA SAIITTA L., BOVE C. (2004) *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Franco Angeli, Milano.

Su spazi, arredi, materiali e il tempo

Tematica "spazi"

GARIBOLDI A. (2008) "Lo spazio e la sua organizzazione", in Bondioli A. (a cura di) *Spazi, tempi, raggruppamenti*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).

Tematica "tempi"

SAVIO D. (2007) "La tela del tempo", *Scuola dell'infanzia*, Febbraio, 11, pp. 30-33.

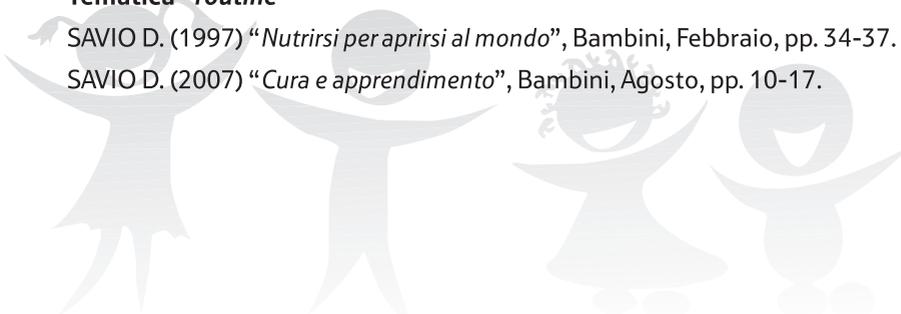
NIGITO G. (2008) "Per una pedagogia della temporalità" in Bondioli A. (a cura di) *Spazi, tempi, raggruppamenti*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).

Sulle attività al nido: routine, gioco, proposte strutturate

Tematica "routine"

SAVIO D. (1997) "Nutrirsi per aprirsi al mondo", *Bambini*, Febbraio, pp. 34-37.

SAVIO D. (2007) "Cura e apprendimento", *Bambini*, Agosto, pp. 10-17.



TREVISAN L., GAMBINI M. G. (a cura di) (1998) *Sulla soglia del nido. Proposta di itinerario osservativo sull'inserimento*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).

Tematica “gioco e attività”

WINNICOTT D. (1971) *Gioco e realtà*, trad. it Armando, Roma, 1974.

BONDIOLI A. (1996) *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano.

SAVIO D. (2011) *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo.

BONDIOLI A. (1996) “*Far finta insieme*”, *Bambini*, Marzo, pp. 22-25.

BONDIOLI A. (1996) “Il gioco come area potenziale di sviluppo: il ruolo dell’adulto”, *Bambini*, Giugno, pp. 30-34.

BONDIOLI A. (1996) “Dal gioco alla costruzione di mondi”, *Bambini*, Ottobre, pp. 26-30.

SAVIO D. (1995) “Gli esordi del gioco simbolico”, *Bambini*, Novembre/Dicembre, pp. 29-35.

SAVIO D. (2003) “Oltre la pedagogia della relazione”, *Bambini*, 7, pp. 14-21.



