



Unité des Communes valdôtaines MONT-ROSE
REGIONE AUTONOMA DELLA VALLE D'AOSTA

PROGETTO PEDAGOGICO

2023/2025



PARTE PRIMA

PREMESSA

Nell'estate 2022 il nido d'infanzia di Pont-Saint-Martin ha vissuto grandi mutamenti dal punto di vista organizzativo: in seguito al ritiro in quiescenza della coordinatrice storica Marina Paganoni il suo ruolo è stato occupato per i mesi di giugno, luglio e agosto dalla coordinatrice pro-tempore Rosina Cecilia fino all'assunzione dell'incarico della coordinatrice attuale dal 1° settembre. A luglio, inoltre, una sezione del nido è stata appaltata alla cooperativa "Le Soleil" per i mesi luglio-dicembre, contratto rinnovato poi fino a giugno 2023, con l'ingresso di tre nuove educatrici. Alla fine di agosto, infine, anche una delle educatrici è andata in pensione.

Ad inizio 2023, infine, l'Amministrazione ha deciso di dare in gestione l'intero nido ad una cooperativa con nuovo bando a partire dal mese di luglio.

Ci troviamo, quindi, di fronte ad una nuova sfida con incognite, al momento, ancora da definire e per questo riteniamo fondamentale che rimangano ben saldi i principi ed i valori che hanno guidato il nostro lavoro negli anni passati e che dichiariamo in questo progetto.

1. I NUOVI SCENARI DELL'EDUCAZIONE

1.1 I BAMBINI SONO CAMBIATI?

I bambini sono caratterizzati da bisogni fondamentali, che sono quelli di sempre; i bisogni della crescita, gli stessi, costanti ed indipendenti dal fatto che una comunità sia in grado di assolverli o meno: amore, stabilità (ritmi, regole, sostegno), ascolto, tempo, presenza e responsabilità adulta, protezione/autonomia, gioco, stimoli cognitivi, alfabetizzazione emotiva. Nella nostra società sono cambiate radicalmente le "variabili", connesse ai bisogni fondamentali, che sono legate all'influenza dell'ambiente e dell'attualità. Sicuramente la qualità della vita dell'infanzia, nella nostra società, è migliorata, dal punto di vista dell'attenzione, delle cure mediche e dell'attività sportiva, della ricchezza delle sollecitazioni e delle informazioni che sono a disposizione dei bambini, fin dalla tenera età; ma ciascuna di queste variabili, apparentemente positive ha sempre un "rovescio della medaglia". Anche lo stile educativo delle famiglie rappresenta una variante: prevalgono atteggiamenti educativi più libertari (potere decisionale demandato al figlio ed assenza di conflitto nella relazione), con la tendenza e lo sforzo verso l'autorevolezza (l'autorità buona), il che rappresenta, rispetto al passato e alle derive autoritarie, in essere fino agli anni '60, senza dubbio un aspetto positivo. Un bambino non conta più solamente per la gioia che porta, ma anche per la realizzazione della genitorialità, il che tende ad aumentare le aspettative nei suoi confronti. A ciò si aggiungono le rappresentazioni dell'infanzia nell'immaginario collettivo occidentale (v. anche il ruolo della pubblicità), che risentono delle logiche di mercato imperanti e veicolano un'idea di bambino, sostanzialmente privo di emozioni e sentimenti negativi (sempre sorridente, tranquillo, ordinato, presto autonomo, in una parola, felice); un bambino immaginario (simile a quello sognato dalla mamma, mentre è in attesa), che è molto diverso dal bambino vero, della realtà quotidiana, che va di pari passo con un'idea di perfezione del ruolo genitoriale, che disorienta i genitori, li rende, spesso, incoerenti e presi da un senso di inadeguatezza.

1.2 I RISCHI DEL PRECOCISMO E DELL'ADULTIZZAZIONE

"Sanno più cose ma non sempre le necessarie"; sanno tante nozioni, ma non sanno gestire le emozioni"; sanno usare già il tablet, o sanno tutto sul corpo umano, ma sono in difficoltà per vestirsi o svestirsi o a tenere una matita in mano". Queste sono alcune delle frasi che talvolta le educatrici pronunciano, nel parlare dei bambini, per dimostrare la complessità delle descrizioni delle infanzie contemporanee, che esprimono profonde contraddizioni. I bambini hanno "l'agenda piena", impegnati giornalmente in attività sportive, ludico ricreative, quando non anche formative. Sono bambini che a tre anni prendono lezioni di inglese, ma hanno ancora il ciuccio, irrequieti, nervosi, incapaci di gestire "i vuoti", circondati quasi sempre da adulti (nonni, zii, babysitter), che corrono insieme a loro per portare a termine il "puzzle" di attività quotidiane. Bambini derubati del tempo necessario alla cura e alla crescita emotiva, a sua volta sottratto ai padri e alle madri di una società che chiede molto e poco offre.

1.3 BAMBINI TRA RISCHI E POSSIBILITÀ

Con l'espressione "nativi digitali" o "generazione touch" si fa riferimento alla dimestichezza con cui i bimbi, anche molto piccoli, maneggiano tablet, smartphone, immergendosi precocemente in "uno scenario digitale", che, in realtà, rischia di assumere le sembianze di un "apparato di distrazione di massa e che fornisce risposte già confezionate, a scapito della lentezza, della ricerca e delle scoperte". D'altro canto, non si incontrano più "ginocchia sbucciate" e con grande fatica vengono tollerati dai genitori quei piccoli incidenti critici che avvengono nei nidi o nelle scuole dell'infanzia, quando i bambini giocano insieme (una "litigata", un morso, un graffio"), l'imperativo è eliminare qualsiasi tipo o intensità di conflitto e di dolore.

Il concetto di rischio, associato all'infanzia, può apparire discordante con il desiderio di protezione di ognuno di noi, che vorrebbe i bambini sempre circondati da un ambiente sicuro, anche se nella realtà una certa quantità di giochi rischiosi, o meglio avventurosi, fa naturalmente parte delle quotidiane attività dei bambini. Il mondo contemporaneo è, però, oggi davvero ossessionato dalla sicurezza e questa fissazione per la totale assenza di qualsiasi rischio nei giochi dei bambini comincia fin dalle prime fasi di vita. L'attuale società è costruita in modo da attenuare, quasi eliminare, il naturale bisogno di muoversi, condizionando negativamente la possibilità per i più piccoli di avere spazi e tempi per coltivare opportunità di gioco libero, soprattutto a contatto con l'ambiente naturale. Il fuori è vissuto come un potenziale pericolo e così si tolgono i bambini dagli ambienti naturali spingendoli all'interno, verso asettici e "sicuri" ambienti artificiali. Inoltre, la vita quotidiana dei bambini, sia a casa che a scuola, fin dalla più tenera età è sempre più caratterizzata da attività programmate, con scarso tempo per esplorare o giocare liberamente, a cui si aggiunge oggi, nelle famiglie, la facilità a

occupare il tempo libero con giochi e attività su tablet e portatili, aumentando ancora di più i motivi per restare "al sicuro" in casa.

Questa iper-protezione è però tanto amorevole quanto dannosa e siamo arrivati al punto in cui quasi dobbiamo compiere un'azione di rieducazione e riavvicinamento al mondo naturale, a quel realismo che non appare più così scontato. Ci ritroviamo, ad esempio, a far apprendere ai bambini che l'acqua può bagnare, ma se ciò accade non succede niente di irreparabile.

Il problema vero è che eliminare completamente i rischi depriva i bambini delle opportunità di valutare correttamente le proprie capacità e così in futuro essi non saranno equipaggiati per gestire correttamente situazioni potenzialmente difficili che potranno incontrare sul loro cammino. Fornendo invece loro le opportunità per gestire i rischi in modo controllato, permetteremo loro di apprendere competenze di vita indispensabili e di acquisire l'esperienza necessaria ad affrontare l'imprevedibile natura del mondo futuro.

In questo scenario, le esperienze al nido assumono un ruolo decisivo: è necessario che in qualche modo queste riflessioni siano fondamento dei pensieri progettuali che accompagnano i servizi. Le paure degli adulti sono tra gli ostacoli più rilevanti allo svolgimento di molti progetti che porterebbero benefici e opportunità di crescita ai bambini che ci sono affidati: paura degli imprevisti, delle responsabilità, delle minacce o delle accuse dei genitori, e paure legate a possibili risvolti legali, stanno inducendo all'immobilismo.

Nei servizi, l'accento sulla sicurezza ha raggiunto la massima importanza a discapito della possibilità di esperienza offerta ai bambini: eliminando ogni rischio, non ci accorgiamo che stiamo facendo correre ai bambini un rischio ancor più grande, quello di convincersi di non aver bisogno del contatto con la natura e con il mondo reale, ma soprattutto quello di perdere la capacità di gestire il proprio corpo nel movimento e nell'azione. Sperimentare la caduta, l'errore e il fallimento offre ai bambini la motivazione per tentare di nuovo, ma soprattutto per escogitare modi nuovi o diversi di fare cose, per arrivare infine al successo.

1.4 LE FAMIGLIE, TASSELLI DI COMPLESSITÀ

I bambini con cui interagiamo portano con sé una pluralità di situazioni familiari, che prevedono, accanto a quelle tradizionali, famiglie di fatto, separate, ricomposte, allargate, affidatarie, adottive, miste, straniere. È importante mantenere una visione aperta, problematica, in cui tutte le variabili, sono in gioco ed esercitano influenza. Un secondo tassello di complessità, che va preso in considerazione, riguarda il peso dei condizionamenti sociali che agiscono sulle famiglie, oggi, e che ricadono su comportamenti e scelte della quotidianità, che vivono tempi di vita, pieni e concitati, che lasciano poco spazio alla "manutenzione delle relazioni", ad attività benevole e distese con i propri figli ed alla partecipazione alla vita scolastica; questi condizionamenti generano sensi di colpa nelle mamme, strette fra la fatica di conciliare vita familiare e lavoro e lo sforzo di apparire sempre efficienti (v. anche la pubblicità) e disposte a sacrifici ed il senso di inadeguatezza che, a volte, le famiglie, maturano, proprio per le loro organizzazioni complicate.

Un terzo tassello di complessità è rappresentato dalla presunta difficoltà dei genitori delle famiglie odierne ad educare i figli, perché, pur essendo premurosi ed attenti, sono eccessivamente permissivi, anzi "veri e propri ostaggi" dei loro bambini, oppure vengono ritenuti egoisti ed immaturi, non propensi al sacrificio di modificare le proprie abitudini con l'arrivo di un figlio. La maggiore difficoltà dei genitori oggi è quella di essere "apprendisti", con molti, a volte troppi modelli, opzioni, scuole di pensiero, fra cui scegliere. Nell'era della globalizzazione delle informazioni, del disgregarsi delle reti territoriali, nella società della precarietà, della competizione, della paura dell'altro, ciascuno tenta di apprendere "i trucchi del mestiere" in solitudine, oppure cercando riferimenti nello sconfinato panorama mediatico o chiedendo il sostegno di altri specialisti, col rischio, comunque, di rendere l'educazione un fatto privato.

1.5 L'ALLEANZA EDUCATIVA

Le educatrici che operano nei servizi educativi per l'infanzia devono essere consapevoli di tali aspetti di complessità e del fatto che fermarsi ad interpretazioni superficiali, talvolta eccessivamente severe, può far incorrere nel giudizio, nella retorica, che, però, è vuota di indicazioni di rotte da seguire e porta come inevitabile conseguenza la dis-alleanza e la difficoltà di dialogo. L'obiettivo per ciascuna educatrice, sorretto da una formazione adeguata, riguarda, "la costruzione di un pensiero capace di abbracciare a 360 gradi la complessità ricca e problematica delle famiglie al plurale. Capace, anche, di rapportarsi a tutte quelle famiglie, valorizzandone le risorse, incoraggiandone il percorso di crescita, promuovendo una genitorialità sempre più riflessiva.

Partendo dal presupposto che una famiglia è "funzionale", quindi "funziona bene", non perché non ha problemi, ma perché ha la capacità di farsene carico e di affrontarli, nel modo più "produttivo" possibile, in termini di realizzazione esistenziale, si prospetta un ruolo molto importante per i servizi dell'infanzia e per le professionalità coinvolte: quello di promuovere ed accompagnare il processo di consapevolezza educativa delle famiglie, come soggetti in grado di gestire situazioni di problematicità e salvaguardando i processi di crescita dei figli e la reciproca relazione.

1.6 LA PROSPETTIVA DEL SISTEMA INTEGRATO

Le novità legislative degli ultimi anni hanno definito un sistema integrato di educazione e di istruzione, che promuove la continuità del percorso educativo e scolastico e definisce diverse tipologie di servizi per l'infanzia, per la fascia di età 0-6. In tale quadro il nido perde la sua storica marginalità, che a partire dalla legge istitutiva n. 1044 del 1971, è giunta fino ad oggi, essendo il nido relegato, nell'ambito dei servizi a domanda individuale; come tale, quindi, è stata sempre debole la connotazione educativa, rispetto a quella sociale. Con il nuovo decreto e soprattutto con la delineazione di questo asse formativo unitario, 0-6 anni, si è ridato giusto valore educativo ad un servizio, che, di fatto, con la ricchezza e la significatività delle sue esperienze e della sua identità, maturata in oltre 40 anni di storia, ha contribuito a sviluppare, confermare, consolidare nuove teorie dello sviluppo, per quanto riguarda l'evoluzione del bambino in età 0-3 anni.

Il sistema educativo deve essere quindi un sistema aperto, in cui le interazioni sono vitali; un sistema che connette, che crea scambi, collegamenti, connessioni, non nella logica della linearità e dell'uniformità, ovvero dell'assenza di cambiamenti, ma dell'evoluzione continua, circolare e ricorsiva. Si tratta ora di riuscire a dare avvio ad un nuovo percorso che renda possibile costruire, anche tramite i finanziamenti appositamente stanziati dal MIUR e dalle Regioni, la nuova prospettiva 0-6 anni, a tutto vantaggio dei bambini e delle famiglie destinatari dei servizi ma anche del personale che non potrà che trarre innumerevoli benefici.

La sede, che condividiamo con la scuola dell'infanzia, offre l'imperdibile opportunità di creare un polo per l'infanzia come auspicato nel Dlgs 65/2017. Mentre a livello normativo si sta pian piano delineando il percorso da seguire per raggiungere l'obiettivo, molto è ancora da fare in termini di costruzione della collaborazione tra i due servizi, abituati ad usare linguaggi diversi in termini di programmazione educativa e a lavorare in autonomia. È necessario un grande sforzo congiunto per iniziare a costruire un sistema che deve necessariamente basarsi su attività di programmazione e progettazione comuni, attraverso la possibilità di condividere momenti formativi che consentano di avvicinare sempre più queste due realtà.

2. PROGETTO PEDAGOGICO E FINALITÀ

Il progetto pedagogico rappresenta il documento in cui si chiarisce l'identità e la fisionomia pedagogica di un servizio o insieme di servizi, declinandone gli orientamenti e gli intenti educativi di fondo ed esplicitandone le coordinate di indirizzo metodologico. Esso rappresenta un piano d'azione, contestualizzato, in cui sono precisate le finalità, i criteri e le modalità di organizzazione del servizio. Quindi valori, principi, finalità, riferimenti teorici generali ed orientamenti metodologici costituiscono il nucleo del progetto pedagogico, che deve necessariamente porsi come patrimonio identitario dei servizi per l'infanzia rispetto alle famiglie, al territorio, alla comunità tutta e come insieme di linee guida imprescindibili per il gruppo di lavoro che in esse si riconosce e che le pratica nella quotidianità.

Inoltre, la definizione del progetto pedagogico, richiamando la metodologia della valutazione e dell'autovalutazione, si aggancia necessariamente sul tema della qualità, che deve essere stabile e monitorata nel tempo e che, in quanto finalità ultima, promuove, orienta e sostiene l'agire degli educatori che si occupano direttamente dell'educazione e del benessere dei bambini e della costruzione dell'alleanza con le famiglie.

2.1 I DIRITTI DELL'INFANZIA

Il giorno 8 marzo 1989, a Ginevra, la commissione per i diritti umani ha adottato all'unanimità la convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che il 20 novembre dello stesso anno, è stata approvata dall'Assemblea generale dell'ONU; un testo di 54 articoli che sancisce il riconoscimento, a livello internazionale, dei bambini e degli adolescenti, come portatori di diritti, sia individuali, che sociali. Questo documento rappresenta un vero spartiacque, riconoscendo ai bambini ed agli adolescenti, fra i diritti sociali, quello all'educazione e, parlando di diritto alla vita, non limitandosi al piano della sopravvivenza, ma sottolineando quello *allo sviluppo*. La società non è soltanto chiamata a riconoscere e rispettare tali diritti, ma anche ad impegnarsi dal punto di vista

educativo, affinché essi possano concretamente e consapevolmente essere fruiti dal bambino, da tutti i bambini e le bambine, autoctoni o stranieri, ricchi o poveri, sani o malati.

Il nostro paese ha reso esecutiva la Convenzione, a partire dal 1991, con la legge n.176 del 27 maggio, nella quale si legge che l'obiettivo primario è quello di "favorire la promozione dei diritti, della qualità della vita, dello sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza", in armonia con l'art. 3 della Costituzione italiana, che afferma: "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali".

Tali enunciati richiamano alla responsabilità adulta, all'impegno etico, ed il nido d'infanzia vuole essere luogo di rispetto dei diritti e di promozione della cultura dell'infanzia: accoglie con pienezza e continuità lo spirito ed i valori della Convenzione internazionale e si fonda sul riconoscimento e sull'affermazione concreta e continua dei bambini, come soggetti di diritti sia sociali che individuali, persone attive ed autonome, riconosciuti, ciascuno nelle proprie originalità, con proprie competenze e potenzialità da sviluppare, interessati a esprimersi, conoscere, interagire e stabilire relazioni significative con altri bambini e con gli adulti.

I servizi per l'infanzia, intesi come sistemi complessi ed aperti, si fondano su valori fondamentali, quali l'accoglienza di tutti i bambini, senza alcuna distinzione di sesso, religione, etnia e gruppo sociale e di nazionalità straniera o apolida, favorendo l'inserimento di bambini disabili o in situazione di svantaggio sociale e culturale e proponendo l'interculturalità, insieme alla promozione dell'idea di bambino originale, uguale e diverso e dell'alleanza con le famiglie, affiancandole e sostenendole nello svolgimento delle loro funzioni di tutela, di educazione e di relazione, rispondendo al principio fondamentale di responsabilità adulta, che implica la capacità di scegliere, progettare e costruire secondo valori e obiettivi culturali, adeguati ai bisogni reali dell'infanzia ed al rispetto per i bambini.

2.2 LA CURA

"L'offerta educativa è concepita al meglio quando si basa sul presupposto fondamentale che l'educazione e la cura sono inseparabili" Linee guida decreto 65/2017 art.10

Il lavoro educativo al nido si fonda sul fondamentale concetto di "cura", che si connota come condizione imprescindibile in ogni relazione educativa, tanto più in questa fascia d'età. Aver cura vuol dire prestare attenzione all'altro cogliendone i bisogni e rispettandolo in quanto persona. L'aver cura non si esaurisce e non deve limitarsi agli aspetti comunicativi e relazionali ma si compone di mille attenzioni legate anche alla cura degli spazi e dei tempi che concretizzano l'accoglienza.

Nel contesto dei servizi per l'infanzia "prendersi cura" significa, quindi, assumersi la responsabilità dell'altro, senza intrusioni e senza "onnipotenza educativa"; educare con cura è accompagnare piuttosto che precedere, è "far scaturire" piuttosto che "metter dentro", ovvero è creare condizioni per "apprendere ad apprendere", attraverso l'elaborazione di strumenti che permettano l'apprendimento in una dimensione di scoperta e di ricerca, in cui il bambino sperimenta nuovi modi di interagire con la realtà e con gli altri. L'acquisizione della conoscenza è, quindi, un processo di costruzione e non semplice trasmissione di saperi, a cui l'educatore partecipa, portando il fondamentale contributo proveniente dalla sua formazione ed esperienza, in un rapporto di reciproco arricchimento.

Educare con cura è "prestare attenzione", cioè l'educatrice deve farsi guidare non da regole o saperi fissi, ma da una logica contestuale, che consente di aver cura di ogni bambino, nella sua unicità e singolarità, con attenzione e sensibilità per le differenze e la specificità della situazione dell'altro. Questa capacità di attenzione favorisce la costruzione di una relazione educativa di prossimità, che si traduce, innanzitutto, nella preoccupazione di promuovere un ambiente relazionale, in cui l'altro si senta accolto ed oggetto di rispetto ed ascolto.

Educare con cura è ascoltare e parlare con parole pensate: c'è bisogno di parole per educare, ma le parole buone sono solo quelle che nascono da un ascolto profondo e attento.

Educare con cura è delicatezza: delicatezza nel trattare il corpo del bambino e nell'entrare in contatto; toccare ed avvicinare il bambino senza mai dominarlo, condividere pensieri senza mai imporre il proprio come verità. Agire con delicatezza richiede il trovare la parola giusta, prendendosi tempo, anche il tempo del silenzio.

L'altro di cui prendersi cura al nido è in primis il bambino, in quanto individuo unico, portatore di bisogni ed esigenze ai quali è fondamentale rispondere in maniera "pensata" per sostenere il suo sviluppo. L'altro, però, è anche il genitore portatore di una sua esperienza personale, di emozioni e preoccupazioni che devono essere accolte per costruire una relazione positiva in grado di sostenere il percorso del bambino. L'altro, infine, è anche

chi con il suo lavoro si prende cura dei bambini, le educatrici ma anche tutto il personale che compone lo staff: chi dona cura e attenzione ha bisogno di riceverne per non sentirsi svuotato.

2.3 OBIETTIVI SPECIFICI

Tutto quanto affermato finora evidenzia gli obiettivi fondamentali che costituiscono veri e propri punti di riferimento che danno senso e valore alle buone pratiche quotidiane al nido d'infanzia:

- il rispetto dei bambini, riconosciuti nella loro soggettività, autonomia e specificità; questo implica tendere alla conquista del sapere, allo sviluppo dei "cento linguaggi" e delle molteplici intelligenze dei bambini, per lo sviluppo delle competenze di ciascuno. In secondo luogo, tale rispetto, si esplica ponendo attenzione alla creatività, alla fantasia, all'invenzione ed all'intuizione, contro le forme di "inquinamento" sonoro, tecnologico e televisivo, ed in ultima analisi alla ricerca di senso nell'esperienza quotidiana dei bambini, oggi sovraesposti a miriadi di stimolazioni;
- la sinergia educativa fra servizi per l'infanzia e famiglie: la sfida è una grande alleanza pedagogica, che trovi proprio nei servizi per l'infanzia, come luoghi aperti, l'opportunità per il confronto ed il dialogo fra bambini e famiglie e fra gli adulti, per l'incontro con le differenze e la costruzione di contesti educativi arricchiti dagli apporti di ciascuno;
- il riconoscimento ed il rispetto delle diversità: bisogni, genere, cultura, come lenti di ingrandimento dei bisogni e delle realtà infantili di oggi, in una prospettiva di integrazione ed inclusione;
- l'assunzione della quotidianità come indicatore della qualità della vita e del ben-essere di bambini ed adulti, non solo all'interno dei servizi per l'infanzia, ma nel contesto più ampio della collettività, promuovendo una genitorialità sempre più consapevole e l'assunzione di una vera e propria responsabilità educativa da parte della comunità.

PARTE SECONDA

3. CRITERI E MODALITÀ DI ORGANIZZAZIONE DEL CONTESTO EDUCATIVO

L'offerta educativa dei nostri servizi non può limitarsi ad obiettivi "didattici" né ad un servizio di accudimento che soddisfi le esigenze primarie delle famiglie. Da servizio assistenziale le nostre strutture si sono trasformate in *ambienti di vita*, che si prendono carico, in chiave educativa, di tutta la giornata. Ogni momento ed ogni situazione, sia formale che informale, sono potenzialmente una risorsa educativa preziosa, se gestiti bene e con consapevolezza. Occuparsi della quotidianità, accompagnare un bambino nei suoi bisogni corporei (cambio, pasti, riposo, vestirsi...) non significa compromettere la propria professionalità ma arricchirla: arricchirla di gesti, di relazioni, di senso. Significa valorizzare le implicazioni relazionali e tutta una serie di apprendimenti pratici, fondamentali per questa fase della vita. Il nostro progetto pedagogico offre ampie occasioni ai bambini per cimentarsi con la "grammatica della realtà". Per farlo non occorrono progetti spettacolari né didattiche innovative: abbiamo scelto invece di impostare la giornata in una chiave che, prendendo spunto dal termine *slow food*, potremmo denominare *slow life*. Si tratta di rallentare e sfolpire le giornate, in modo che le piccole azioni (mangiare col cucchiaino, infilarsi le scarpe...) possano essere vissute con calma, intensità e profondità. Per interiorizzare questa grammatica della realtà sono particolarmente proficue le situazioni della vita quotidiana, le cure del corpo e l'ambiente: si tratta di creare un contesto idoneo nel quale i bambini siano attivi ed autonomi, e bisogna che l'adulto li faciliti ed accompagni in queste esperienze, che sia consapevole che la vita quotidiana è una "attività".

3.1 LE ROUTINES

La quotidianità del nido è scandita da rituali, definiti momenti “di routine”: questo termine indica, all’interno del nido, il carattere di ripetitività e prevedibilità che consente al bambino di anticipare gli eventi, acquisendo una sempre maggior sicurezza nei confronti dell’ambiente che lo accoglie. Sono routines anche nel senso che sono momenti comuni, possono sembrare scontati e spesso passano inosservati, non lasciano traccia tangibile, sono poco documentabili ma estremamente coinvolgenti per i loro protagonisti ed assolutamente fondamentali per il benessere del bambino e per il suo sviluppo. Nei rituali, il bambino conquista un crescente senso della consequenzialità delle azioni, acquisisce le prime strutture che lo aiutano a fidarsi del suo ambiente e, in definitiva, rinforzano la sua fiducia di base. Spesse volte, per noi adulti, la ripetitività è sinonimo di noia e fatica, mentre per i bambini la giornata strutturata fornisce sostegno e prevedibilità, soprattutto ove viene concesso d’altro canto il giusto spazio alla creatività che, a sua volta, è la chiave per affrontare l’imprevisto. I momenti di cura indicano il passare del tempo nella giornata, diventano riti del quotidiano e riti di passaggio, modulando il ritmo di crescita differente per ciascun bambino: i fondamentali rituali all’interno del nido sono l’accoglienza/ricongiungimento, i pasti, il sonno, il cambio, momenti in cui ci si dedica in modo esclusivo a quel bambino, al suo corpo, ai suoi bisogni. Il rischio è che la ripetitività possa appannare l’atteggiamento di cura, cioè portare a curare il corpo nelle sue necessità fisiologiche in modo un po’ svelto, asettico: c’è il rischio di “curare” senza “avere cura”, cioè senza accompagnare questi gesti con un atteggiamento di interesse autentico, ed il costante lavoro di riflessione ed autovalutazione degli operatori deve tendere ad evitare proprio derive di questo tipo. *“Tutte le cure fisiche date al bambino sono per lui degli importanti eventi psichici”* Vediamo ora brevemente le valenze delle principali routines.

3.1.1 I PASTI

Il momento del pranzo costituisce uno degli aspetti più significativi della vita al nido, non solo per la salute e il benessere del bambino, ma anche da un punto di vista educativo. Il senso di un buon pranzo non è solo quello di mangiare, ma è quello di gustarsi questo tempo, in tutti i suoi aspetti. Il pranzo è una situazione ricca di sensazioni, di manipolazioni, di scoperte, di conoscenze, di abilità in via di sviluppo; è un’occasione di condivisione con i compagni, di scambi verbali e non verbali, è in genere molto piacevole. Come in tutte le attività, anche durante l’attività-pranzo, è importante che il bambino possa essere il protagonista della sua esperienza, anche attraverso accorgimenti pratici che ne possano favorire la partecipazione attiva: aiuto nell’apparecchiare, autonomia nel gestirsi il bavagliolo in posizioni riconoscibili, aiuto nella porzionatura o nella distribuzione ai compagni, sparcchiamento. La tavola al nido deve essere ricca di stimoli: di sensazioni (odori, sapori, consistenze), di oggetti da adoperare, ricca di conversazioni. Sono consigliati “ambienti” sereni privi di ansia e di fretta, predisposti attraverso strategie educative quali piccoli gruppi di bambini con un educatore, compresenza di tutto il personale, cura nell’allestire la tavola e nel modo di presentare il cibo, rituali che rassicurano il bambino aiutandolo a strutturare il tempo e a prevedere l’esperienza. Condividere il pranzo con i bambini, è un modo efficace per avvicinarli a cibi nuovi: la professionalità consiste nel vivere questo momento, senza cadere in trappole di ansie materne, accompagnando i bambini condividendo con loro l’esperienza ed aiutandoli così a gustarsi questo momento.

3.1.2 IL SONNO

Il sonno può essere inserito nella categoria più ampia del riposo, inteso come capacità di fermarsi, di affidarsi ad altri; è un momento molto particolare per il bambino al nido, in quanto si differenzia per durata ed abitudini in modo notevole da bambino a bambino, ed in quanto richiede da parte sua un grande atto di fiducia nei confronti dell’adulto ed il superamento di paure di vario tipo. Sono necessarie cura ed attenzione rivolti al singolo bambino: il rito dell’orsacchiotto, o del ciuccio, dello stringere la mano al vicino, l’organizzazione di un angolo del rilassamento, prima di andare a dormire, l’abbandono di attività frenetiche e chiacchierose, un piccolo massaggio per prepararsi in modo graduale al sonno. Il ruolo dell’educatore è quello di predisporre ambienti accoglienti, caldi e familiari, ma anche di calibrare proposte diversificate e sintonizzate sui bisogni dei bambini.

Nella fase dell’ambientamento, il sonno è l’ultima delle cure che viene introdotta, perché tra l’adulto e il bambino deve crearsi una relazione di fiducia che permetta al bambino di rilassarsi fino a lasciarsi andare in un luogo sconosciuto. Anche il momento che segue il risveglio deve avere i suoi tempi, all’interno dei quali ogni bambino possa decidere se rimanere nel lettino ancora un po’ e di rivestirsi con la dovuta calma. La possibilità di esperire un risveglio piacevole e rassicurante consente al bambino di interiorizzare la certezza di un’esperienza positiva che renderà l’addormentamento più semplice ed un piacere per il bambino, qualcosa di bello e di buono che asseconda i suoi bisogni e lo fa stare bene.

Per il bambino che frequenta il nido a tempo pieno il sonno rappresenta una buona parte della giornata, soprattutto se consideriamo i tempi di addormentamento e di risveglio. Il sonno non è un “vuoto” dalle attività, ma rappresenta molto di più di una mera necessità fisiologica, che crea un buco nel programma. Per quanto concerne gli apprendimenti, il sonno è una fase indispensabile nella rielaborazione e nell’assimilazione delle esperienze. In più, il sonno, come tutte le cure del corpo, comprende delle valenze affettive profonde e implicanti; esso comincia, al nido come a casa, con i preparativi. Il bambino viene “messo a nudo” e coinvolto nella sua intimità corporea. Vissuto bene, con i dovuti tempi, il momento del cambio rimane un’occasione di rapporto privilegiato tra adulto e bambino. Si crea un’atmosfera raccolta, si escogitano gli accorgimenti necessari a ciascuno, si attende l’addormentamento di ognuno nella penombra (un buio forzato può sembrare punitivo o suscitare paura). Nella delicata fase del risveglio, in cui i bambini tendono ad essere particolarmente fragili, ci si sforza (compatibilmente coi vincoli organizzativi) di dare loro la stessa attenzione individualizzata e paziente che si dedica loro prima del sonno. Capita che alcuni bambini cerchino il riposo anche in altri momenti della giornata: questa esigenza viene accolta, prevedendo tempi non strutturati ed angoli raccolti.

3.1.3 L’ACCOGLIENZA E IL RICONGIUNGIMENTO

I tempi e i luoghi dell’accoglienza rispondono al bisogno dei bambini. Accoglienza e ricongiungimento segnano il passaggio del bambino dalla casa al servizio e viceversa; sono due momenti di rassicurazione, autonomia e curiosità e a quello del familiare di avere un tempo per il distacco da riempire con un gioco, una frase, un gesto. Se il lavoro nei servizi educativi comporta una costante attenzione all’aver tatto nei confronti dei bambini/e, con questa espressione intendiamo qui la capacità di far sì che la bambina e il bambino transitino da un luogo ad un altro, da un dentro ad un fuori con la maggiore serenità possibile e, meglio ancora, con la crescente consapevolezza delle emozioni che l’ingresso al nido comporta. Le relazioni in gioco sono molteplici e la loro complessità emerge specialmente nei casi “difficili”: c’è una relazione genitore – bambino, una relazione tra bambino ed educatrice ed una tra quest’ultima e il genitore stesso. Dunque la mattina avviene un transito, un passaggio attraverso uno spazio che porta da un fuori ad un dentro. L’ambiente dove un bambino lascia il genitore per andare dall’educatrice deve essere “ospitale”, un luogo che assuma caratteristiche “transizionali”, che contenga elementi “del fuori e del dentro”, che consenta di lasciare il noto e l’amato, per andare verso qualcosa di interessante: angoli diversi tra cui scegliere dove andare, non troppo affollati né rumorosi. È comunque necessaria una piena condivisione delle modalità di accoglienza e di ricongiungimento da parte di tutto il gruppo educativo, con il sostegno e in alcuni casi l’intervento in prima persona della figura di coordinamento, accompagnata da un lavoro continuo con i genitori rispetto alle difficoltà del distacco.

Il ricongiungimento è il ritrovarsi del bambino con il genitore dopo aver vissuto un’esperienza di distacco e questo incontro va rispettato e favorito nell’esperienza personale di ciascuno. Nel concreto significa anticipare la crisi del ricongiungimento così come anticipiamo quella della separazione: per questo motivo è utile parlare con i genitori ed abituarli a tali situazioni, per farli riflettere sulla delicatezza di tali momenti e per mettere in atto strategie condivise che li facilitino. Il ricongiungimento, a volte, viene trascurato dai genitori e anche dagli educatori, ma in realtà è il momento in cui il bambino mette alla prova la forza dell’amore del genitore, “facendosi desiderare”, “fuggendo per farsi riprendere” e la famiglia ha bisogno di sentirsi confermata nell’affetto del proprio figlio e da una restituzione, da parte dell’educatrice, della sua esperienza attraverso il racconto di ciò che è avvenuto nella giornata.

3.2 IL GIOCO

Il gioco possiede un’alta valenza educativa, rappresenta un vero e grande bisogno, fondamentale per lo sviluppo e la crescita serena ed equilibrata del bambino. Forse sarebbe più corretto dire che la pratica ludica è la manifestazione di un insieme di bisogni (più o meno) fondamentali del bambino. Secondo Maria Montessori è da considerare come “il lavoro” dei bambini. Attraverso il gioco è possibile, infatti, raggiungere una moltitudine di obiettivi, rispondendo così a molti dei bisogni del bambino. Ricordandoci che tra i principali bisogni ci sono quelli di autonomia, relazione ed esplorazione riconosciamo al gioco e alle sue mille forme la capacità di rispondere in modo infinito a queste esigenze. Giocando il bambino: fa esperienza del mondo, impara a capire come funzionano le cose, conosce la realtà, esplora, scopre, cresce, si interroga, memorizza dati, indaga, fa ipotesi, apprende, impara, elabora, sperimenta, progetta, inventa storie, inventa situazioni nuove, sfrutta la sua creatività, impara a organizzarsi. Il gioco è un canale privilegiato per poter esternare emozioni e tensioni, per poter capire i concetti di bene e male, di giusto e sbagliato, contribuendo così allo sviluppo morale.

L’uomo è un essere che gioca, fin dalla nascita, indipendentemente dall’età, dal sesso, dalla cultura e dalle proprie caratteristiche individuali. Fin da quando viene al mondo, per il bambino il gioco, in ogni suo aspetto, è

l'espressione di sé e la modalità con cui conoscersi, conoscere gli altri e il mondo circostante. Con il concetto di gioco infatti possiamo definire la maggior parte delle esperienze di vita che il bambino fa al nido. Giocare è una cosa seria ed è la forma con cui il bambino esplora, cresce e si relaziona e in un luogo educativo come il nido essa va ulteriormente e costantemente preservata e affrontata con grande coscienza in ogni sua forma.

Per il bambino il gioco è un'attività centrale e di conseguenza anche nella nostra struttura è un ambito di fondamentale importanza: è un'attività elaborata, complessa, che segue meccanismi e pensieri individuali e in costante evoluzione, ma al tempo stesso resta una delle azioni più semplici, naturali e istintive che ogni bambino possa mettere in atto. Uno dei compiti delle educatrici è quindi quello di garantire il "diritto al gioco", che richiede tempi, strumenti, elementi e contesti adeguati allo sviluppo e un ambiente favorevole all'esplorazione dove valorizzare il gioco come strumento personale ed individuale di conoscenza, seguendo "la propria voce". I giochi e le attività che pensiamo e selezioniamo per i bambini indicano che idea di bambino abbiamo. In quest'ottica, per attuare scelte mirate e consapevoli, è importante avere una concezione condivisa di bambino, costituita dalle conoscenze pedagogiche più recenti unite all'osservazione su campo del bambino stesso (facendo attenzione ai filtri, alle aspettative e alle etichette sbagliate che tendiamo a impostare per natura). Le educatrici, tra le altre cose, dovranno ricordarsi il valore fondamentale dell'errore. Per stimolare l'apprendimento, infatti, la possibilità di sbagliare (e quindi, da una parte la possibilità di provare ed esercitarsi in autonomia e dall'altra la possibilità di vivere lo sbaglio in modo costruttivo e con l'aiuto emotivo richiesto) è necessaria, come lo è il fatto di ricordarsi che quando ci rivolgiamo ai bambini ci stiamo rivolgendo ad esseri competenti, in grado di apprendere qualunque cosa. L'atteggiamento di chi educa dovrebbe sempre essere connotato dall'ottimismo pedagogico (il rischio è di ritrovarsi con quella che si chiama "una profezia auto-avverante"). L'atteggiamento di chi educa fa la differenza per chi impara e può facilitare o ostacolare l'apprendimento stesso.

Il gioco è al tempo stesso comunicazione e linguaggio, contenuto e forma verbale. È un'esperienza diretta che, guidata da un'iniziale curiosità e da un successivo (reale) interesse, porta ad un vero apprendimento, un'esperienza carica di valenza emotiva che il bambino dovrà poi comprendere ed eventualmente imparare a gestire, con l'aiuto dell'educatore. Quest'ultimo, quindi, deve avere ben chiara l'importanza fondamentale del coinvolgimento libero e spontaneo del bambino all'interno del gioco ed il forte legame che esiste tra emozioni e apprendimento. Gioco libero, gioco strutturato o semi-strutturato, gioco individuale o di gruppo, gioco tra coetanei o tra bambini di diverse età, gioco con l'adulto: sono tante e diverse le modalità di gioco possibili, ciascuna con le proprie caratteristiche e le proprie funzioni, come vedremo successivamente nel dettaglio. Il gioco è sempre un "mettersi in relazione": con sé stessi, con gli altri, con il mondo circostante, i suoi oggetti e i suoi elementi.

Nel gioco solitario, il bambino è autonomo, segue un registro personale, si muove in base ai suoi pensieri che avvengono spontaneamente, si concentra ed è assorto mentre segue il suo percorso. Nella fascia d'età 6-18 mesi i bambini giocano vicini ma non insieme, successivamente, intorno ai 18-24 mesi, iniziano i primi momenti di gioco condiviso che andrà sempre maggiormente sviluppandosi.

Nel gioco condiviso si ha a che fare con una vera palestra delle relazioni, dove i bambini scoprono i diversi punti di vista, elaborano idee, si confrontano, sperimentano conflitti, condividono, si osservano a vicenda, acquisiscono competenze sociali, sviluppano la capacità di regolarsi, sperimentano i limiti tra sé e l'altro, assumono ruoli diversi: una palestra dove il bambino deve imparare a trovare un equilibrio tra il piacere di stare insieme e le frustrazioni che nascono nel dover ridurre il proprio egocentrismo. La struttura del nido, proprio per le sue caratteristiche per cui i bambini presenti sono sempre gli stessi, bambini che fanno insieme un percorso annuale, permette la creazione e lo svilupparsi di dinamiche relazionali e sociali che solo in una struttura simile si possono trovare. Non si tratta solo di condividere ma anche di convivere, per un certo numero di ore al giorno, con gli stessi bambini. Le loro relazioni, quindi, sono in costante evoluzione e attraverso la pratica del gioco i bambini si conoscono a vicenda anche in base alle relazioni costruite tra di loro nel tempo. Poter stare insieme a compagni che conosci e che continui a conoscere permette di raggiungere livelli di intimità e di conoscenza dell'altro molto profondi.

4. I METODI DI LAVORO

Ciascun servizio all'infanzia fa necessariamente riferimento ad un'idea di bambino e di "buon nido" che riportano alla pedagogia latente, cioè a quell'insieme di valori, credenze e pregiudizi che, costruiti su basi autobiografiche, sono presenti nella mente di ciascun operatore. La qualità passa anche attraverso questo: far crescere la consapevolezza del proprio fare educativo e degli intenti, consapevoli o meno, che lo guidano. La professionalità di un operatore è anche, se non soprattutto, misura della sua consapevolezza rispetto al perché fa quello che fa. Il percorso di svelamento della propria pedagogia latente passa inevitabilmente attraverso il confronto con punti

di vista differenti dal proprio: prendere atto di un fare e di intenti educativi diversi non può che sollecitare a prendere più profondamente coscienza delle caratteristiche del nostro fare e dei nostri intenti educativi, dell'idea di bambino che li definisce. Da qui l'aspetto essenziale del nostro metodo di lavoro: il confronto tra colleghi.

4.1 IL LAVORO DI GRUPPO

Lavorare insieme, in équipe, è spesso molto faticoso, ma rende forti, non fa sentire soli, favorisce consapevolezza ed alleanze educative. Il collettivo dovrebbe essere il luogo da cui tutto parte, torna e riparte; il luogo dove viene stabilita e ricordata la direzione, dove si precisa la metodologia, dove vengono dichiarate le regole, dove le scelte operative possono essere infinite. Se le idee di ciascun adulto non trovano luogo e modo per dirsi, non trovano tolleranza, non giungono ad una negoziazione, sotto la regia attenta, discreta ma presente, del coordinatore, gli effetti negativi potranno farsi sentire. Trovare un accordo significa avere la volontà di lavorare insieme, significa dimostrare di aver voglia di apprendere, l'uno dall'altro, discutendo per migliorare. S'impone sempre più la necessità di lavoro collegiale nei gruppi di professionisti, strategia che mette insieme i contributi e le idee di ciascuno per progredire: se condivido apprendo. Solo nel confronto tra punti di vista differenti, propensi tuttavia gli uni all'ascolto degli altri, autenticamente interessati ad altre prospettive, e quindi disponibili a cambiare idea, può prendere vita un progetto che sappia davvero tenere conto della complessità di ciò che i bambini portano alle nostre orecchie ed ai nostri occhi, fuori da facili semplificazioni e riduzionismi. Ne consegue il dover pensare a progettazioni come percorsi non lineari, ma piuttosto come percorsi reticolari, dipanati in molteplici direzioni: gli adulti sono chiamati a progettare anche e anzitutto nel senso di creare contesti aperti e capaci di accogliere ed integrare le diverse esperienze dei bambini. Evidentemente il fare degli adulti può muoversi solo per ipotesi e necessita di essere continuamente monitorato, rivisto ed aggiornato; ma altrettanto evidentemente esso deve poggiarsi su riferimenti teorici forti, strategie chiare, interventi definiti e concordati nel gruppo di lavoro.

Nei gruppi di lavoro d'équipe si sviluppano numerose dinamiche relazionali che vanno gestite con consapevolezza, sicurezza, sensibilità ed empatia e quindi uno strumento molto importante per condividere la responsabilità educativa e armonizzare le scelte metodologiche è la collegialità. Lavorare in squadra non garantisce soltanto l'uniformità e la coerenza del metodo pedagogico adottato, bensì consente di creare i presupposti per una corretta ed efficace azione educativa e di assicurare il benessere dei bambini. Inoltre, un ambiente collaborativo e sereno ha anche effetti positivi sugli educatori, prevenendo stress ed esiti più gravi come il burnout. Nel contesto di lavoro collegiale ognuno (educatori, collaboratori, cuochi e coordinatore pedagogico), secondo il proprio ruolo mette a disposizione le proprie risorse, e l'aiuto reciproco diviene opportunità di crescita. Gli educatori hanno a disposizione un monte ore specifico per il lavoro di équipe e nello specifico per dedicarsi alla elaborazione e realizzazione dei progetti: allestimento dei contesti, incontri di sezione, colloqui genitori, feste, documentazione, formazione.

Nel lavoro di gruppo, è fondamentale la condivisione e la costante verifica del proprio operato. Occorre ri-analizzare e riflettere sulla routine, sulla consuetudine e porre attenzione allo schema organizzativo e alla professionalità educativa (lavorare con metodo e seguendo una progettazione pedagogica).

La comunicazione è parte fondamentale del lavoro educativo. Per pianificarla e gestirla, all'interno dell'équipe occorre: definire il modo di raccogliere le informazioni provenienti dalla famiglia, definire il modo di diffondere le informazioni da trasmettere all'esterno, delineare il modo di porsi con le famiglie stesse (essere più o meno informali, specificare il contenuto delle notizie quotidiane da offrire, e la forma del messaggio, decidere chi o come fornisce informazioni sul servizio in generale.

Rispetto alle modalità in cui si esprime questo lavoro di condivisione, con il quale il gruppo di lavoro costruisce e mantiene la sua professionalità, le strategie sono molte e differenti. Vengono elencate quelle fondamentali che possono essere modulate in base alle necessità specifiche di ciascun anno socio-educativo e di ciascun servizio.

Il lavoro educativo, è universalmente riconosciuto, è particolarmente delicato ed impegnativo: la sua tenuta nel tempo è garantita solo nella misura in cui esso viene costantemente sostenuto e valorizzato attraverso una formazione e supervisione costanti e continuative. La professionalità degli educatori, in quanto professionisti dell'educazione, viene supportata ed approfondita attraverso diverse proposte formative, così come tramite i vari percorsi di approfondimento, ricerca e confronto che vengono a strutturare delle vere e proprie occasioni di autoformazione che rafforzano e valorizzano le competenze proprie della mansione.

Per concludere concretamente questo paragrafo si ritiene utile ribadire la necessità che tutti gli operatori partecipino attivamente in tutte le fasi, dalla discussione alla presa in carico autonoma e responsabile delle scelte intraprese. Il raggiungimento dei comuni obiettivi implica infatti che ogni componente del gruppo riesca a portare

avanti, con perseveranza ed impegno, il proprio ruolo, anche in funzione delle competenze di autonomia e professionalità previste dal profilo contrattuale.

4.2 L'OSSERVAZIONE

Nel nido l'osservazione è lo strumento fondamentale per conoscere i bambini, per raccogliere informazioni sulle loro potenzialità e necessità, espresse a livello di gruppo e a livello individuale. All'interno di un contesto educativo, l'osservazione non deve essere intesa come un semplice vedere, guardare o ascoltare, ma piuttosto deve essere pensata come sguardo attento e come ascolto attivo della realtà che ci circonda. Osservare e ascoltare sono strettamente connessi e interagenti fra loro nella disposizione a "saper vedere" i bambini e a "voler sentire" quello che i bambini hanno bisogno di raccontare di sé con parole, gesti e relazioni. La capacità di osservare quotidianamente il bambino, o gruppi di bambini è elemento imprescindibile della professionalità dell'educatore, perché permette di riequilibrare e riadattare le proposte educative, in base agli obiettivi che ci si è prefissati, garantendo la possibilità di "regolare" la progettazione educativa.

L'osservazione diventa così un luogo di incontro tra i bisogni dei bambini e l'intenzionalità educativa: si osserva per conoscere, per comprendere, per progettare, per documentare.

Quando si osserva e si ascolta, è necessario comprendere con distanza emotiva, accogliere in modo più oggettivo possibile ogni manifestazione che si voglia indagare. È indispensabile creare dentro di noi uno spazio "neutro", che ci permetta di recepire quello che osserviamo senza che ciò che abbiamo già conosciuto lo influenzi in alcun modo.

Con lo strumento dell'osservazione possiamo conoscere le zone di "sviluppo prossimale" di ciascun bambino e individuare strategie per accompagnarlo verso l'acquisizione di nuove competenze corporee, linguistiche ed espressive, sociali, logico-matematiche.

Affinché, però, l'osservazione diventi realmente uno strumento fondamentale nel nostro agire quotidiano con i bambini, è necessario che essa sia discussa e condivisa all'interno del gruppo di lavoro, una pratica che diventa quindi anche strumento di formazione e autoformazione.

Questa costante condivisione è preziosa per l'intero gruppo, che ha la possibilità di uno scambio, di una riflessione, su ciò che è stato osservato nella quotidianità e in generale sul proprio lavoro educativo, per poter progettare esperienze connotate di significato e corrispondenti ai bisogni reali dei bambini e delle bambine.

In altre parole, l'osservazione, deve tradursi in un mettersi in atteggiamento attento e costante, imparando a leggere sempre più e sempre meglio parole, gesti, relazioni; questo richiede notevoli capacità di decentramento e di ascolto profondo. Da qui hanno origine i passi successivi, che chiamano fortemente in causa gli educatori, poiché chiedono loro di analizzare quanto ascoltato e osservato e di discuterlo insieme:

- osserviamo per conoscere chi ci sta di fronte, la persona con cui costruiamo una relazione educativa, nella consapevolezza che ciascuno dei soggetti che incontriamo nei contesti educativi avrà delle caratteristiche specifiche che ne faranno un soggetto ed un gruppo assolutamente unici;
- osserviamo per progettare situazioni, spazi, tempi e relazioni in modo che siano costruiti e pensati per gli adulti e per i bambini, che non siano lontani dalla loro realtà, dai loro bisogni o interessi, dalle loro domande;
- osserviamo per costruire, caratterizzare, accrescere e sostenere la professionalità dell'educatore, aiutandolo a prendere coscienza dei propri vissuti, favorendo l'assunzione di un ruolo consapevole e responsabile.

L'osservazione, che viene tradotta in una vera e propria "pedagogia dell'ascolto", va utilizzata come verifica effettiva della "bontà" dei nostri intenti e del nostro fare educativo, che sono appunto "buoni" nella misura in cui trovano riscontro nel benessere emotivo, sociale e fisico dei bambini effettivamente osservato, analizzato e soppesato. Si tratta anche e perciò di assumere un atteggiamento scientifico, teso cioè alla valutazione degli effetti del proprio operato sui bambini per utilizzarne gli esiti. Seguire gli interessi dei bambini non significa vagabondare senza meta dietro ogni possibile spunto di lavoro, ma piuttosto saper leggere e scegliere tra interessi e bisogni, a tratti manifesti ed in altri casi più nascosti, sapendo creare situazioni capaci di far loro spazio.

Riguardo alle capacità osservative, possiamo enunciare cinque verbi-chiave che riassumono la corretta strategia di osservazione:

- *guardare*: essere chiari sugli aspetti dell'apprendimento e dello sviluppo al centro dell'osservazione.
- *ascoltare*: fare attenzione alle interazioni e alle narrazioni del bambino quando si confronta con il mondo.
- *registrare*: notare ciò che è significativo in modo efficace e preciso.
- *pensare*: riflettere su ciò che è stato visto e collegarlo alla valutazione e alla progettazione.
- *domandare*: porre domande sotto forma di dialogo ai genitori, ai bambini e ad altri adulti coinvolti per chiarire, confermare o smentire giudizi inerenti a quanto osservato.

In conclusione, al nido si osserva per individuare modalità comunicative e relazionali idonee a sintonizzarsi sui bisogni dei bambini di cui si ha la responsabilità educativa, per scegliere attività e strategie di conduzione adeguate ed efficaci ad attivare apprendimenti significativi e per promuovere uno sviluppo equilibrato ed armonico.

Per quanto concerne il lavoro educativo, uno degli obiettivi è proprio quello di elaborare o condividere strumenti sempre nuovi e sempre più adatti alle diverse esigenze contingenti. A tal proposito vengono utilizzati:

- schede osservative (dell'ambientamento, dello sviluppo del bambino nelle diverse aree di competenza, di eventuali aree fragili o compromesse...);
- moduli che facilitano il passaggio di informazioni con la famiglia (registro con le informazioni di base sulla giornata al nido del bambino, diario del bambino, tracce per i colloqui individuali...).

Rispetto al lavoro quotidiano degli educatori ed alla loro organizzazione vengono utilizzati:

- calendari dei diversi collettivi e loro programmazione;
- moduli specifici per verbalizzare i diversi tipi di incontri e riunioni, utili per tenere traccia delle informazioni scambiate e delle decisioni assunte, oltre che per aggiornare in tempo reale le persone assenti circa il procedere del lavoro;
- griglie e registri per stendere con cadenze variabili la programmazione delle attività, evidenziarne lo svolgimento ed abbozzarne una verifica;
- calendari riassuntivi dei diversi progetti particolari (continuità con la scuola dell'infanzia, progetto logopedia...).

4.3 LA PROGRAMMAZIONE

La parola programmazione, in ambito di Asilo Nido, ha fatto la sua comparsa quando si è affermata la legittimazione del Nido come "luogo educativo": una realtà colta, ricca e positiva nel processo di crescita del bambino. Da qui è nata una disputa tra diverse posizioni: chi riteneva che la programmazione delle attività e dei modi di apprendimento del bambino dovesse offrire una scientificità e un controllo necessari come garanzia di "qualità", chi invece avrebbe voluto sconvolgere il concetto di programmazione per dargli un'impronta più libera, garante di una vera e profonda libertà di trasmettere l'apprendimento. Attraverso la mediazione tra questi due livelli paralleli, si è diffusa la cultura del progetto, dell'ascolto e del contesto che supera la programmazione predefinita e contestualizzata, ne fa una guida importante, ricca di proposte articolate e metodi didattici, ma che tiene ben conto della quotidianità del lavoro educativo che scorre invisibile nel prodursi di mille azioni, relazioni, scoperte e momenti tanto diversi quanto importanti per la crescita e formazione del bambino.

Data questa premessa, portiamo l'attenzione sulla nostra realtà contingente e su che come si struttura il nostro lavoro. Vi sono importanti punti di riferimento che formulano le basi del nostro percorso educativo:

- le "Linee Guida", approvate dalla Regione Valle d'Aosta, che "contengono i valori, i principi pedagogici ispiratori, le modalità e le strategie di lavoro che gli operatori dei servizi alla prima infanzia hanno elaborato nel corso degli anni" e che "vogliono diffondere la cultura dell'educazione e delle cure del bambino".
- il progetto pedagogico triennale, predisposto dalla nostra équipe educativa e trasmesso al competente assessorato regionale, che, sulla base delle linee guida, illustra le scelte culturali, pedagogiche ed organizzative, "le linee d'azione, gli interessi educativi e le strategie adottate anche in relazione alle esigenze del contesto culturale e sociale in cui sono inseriti".
- la formazione e l'aggiornamento permanente del personale che mirano alla preparazione e alla responsabilizzazione degli educatori: essi sono elementi essenziali per la professionalità, una risorsa per il gruppo di lavoro e per la crescita personale. La formazione permanente è un dovere e un diritto di ogni operatore, integra

la teoria pedagogica e la pratica educativa, tra contenuti e strumenti, tra sperimentazione e osservazione, tra proposte individuali e scelte di gruppo, tanto più necessaria oggi che la realtà educativa è estremamente mutevole e cambiano i bisogni, le aspettative, i riferimenti culturali delle famiglie. Purtroppo, invece, i tagli economici effettuati in questi ultimi anni hanno drasticamente ridotto questo importante strumento; si sono rivelati necessari, in certi casi, lo sforzo e l'iniziativa di coordinatori, affiancati da gruppi di educatori, per sensibilizzare gli enti gestori ed organizzare corsi mirati. Si auspica che l'argomento "formazione" torni, in chi gestisce, come voce di investimento importante per mantenere e rinnovare la qualità, cardine dei nostri servizi.

Illustriamo ora, a grandi linee, il percorso che si intraprende per arrivare a programmare la gestione del Nido, inserito in un dato territorio, con le sue specificità e i suoi bisogni. Per programmare si intende non lasciare all'improvvisazione la pratica quotidiana ma predisporre una guida all'azione che definisca e analizzi il contesto, identifichi gli obiettivi da perseguire e le strategie e le tecniche da usare per raggiungere un dato traguardo. Occorre comunque tenere presente che un tale progetto non può essere rigido e immutabile perché condizionato da innumerevoli fattori (es. età dei bambini, evoluzione di crescita e interessi del singolo nel gruppo, la stessa frequenza...) e va quindi spesso verificato e monitorato. Strumento essenziale è il collettivo di lavoro, formato dalle educatrici, da altri operatori e dalla coordinatrice. I paragrafi relativi ai "Metodi di lavoro" e al "Lavoro di gruppo" illustrano esaurientemente i rapporti e le dinamiche complesse che intercorrono in un lavoro di gruppo, l'armonia che si deve instaurare tra l'individuo nel suo essere, pensare, credere e l'intento e gli obiettivi comuni che si raggiungono attraverso un confronto libero da pregiudizi e preconcetti, ma franco e aperto all'apporto di ognuno. I collettivi si svolgono secondo un calendario predefinito che ne scandisce l'avvicinarsi e la regolarità. Le date, per giustificate ragioni contingenti, possono subire modifiche, tuttavia l'impegno deve essere sempre quello di non trascurarli, perché sono cardine di un buon andamento della pratica educativa. Ad ogni incontro o riunione mirata è prevista la stesura di un verbale, documento che non si limita ad avere semplicemente una funzione informativa, ma esso ha anche un effetto formativo di confronto e cambiamento, in quanto definizione di scelte condivise che condizionano l'agire. È uno strumento prezioso di verifica, intesa come pratica riflessiva sul lavoro svolto, di pensiero sull'agito, di condivisione, scambio e ripensamento, ove sia ritenuto utile.

A fronte del grosso lavoro dedicato alla programmazione, mirata ad un nido di qualità, occorre avere a disposizione il tempo necessario, tempo previsto del resto anche nel contratto di lavoro. Ogni realtà distribuisce il monte ore a disposizione secondo le proprie possibilità e scelte. La realtà odierna, a prescindere dal particolare momento che viviamo, è molto complessa e carica di problematiche reali: mancanza di lavoro, disorientamento delle famiglie, caduta della qualità. In contesti in cui tutto muta (rapporti numerici, compresenze, fondi per le risorse umane e materiali...), le équipes di lavoro non possono restare immobili e immutate. La progettazione viene in soccorso ed è un approccio non soltanto per ciò che si fa coi bambini, ma anche con sé stessi. Partendo dall'esistente, lo interroga, ipotizza interventi e risposte, li sperimenta e verifica. Partire dall'esistente significa dalle persone, bambini e adulti, con le loro nuove domande e nuovi bisogni, quindi dalla relazione in senso lato e dalle relazioni che fondano e definiscono il lavoro. Partendo da questo tempo, da noi, dalla nostra realtà e dai legami professionali, il progetto ci sosterrà nell'accogliere il cambiamento e intanto ci cambierà.

5. LA DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA'

La progettazione educativa ha il compito di mettere a punto e di verificare costantemente la qualità del nido d'infanzia come luogo di vita e di apprendimento, con la definizione dei suoi aspetti strutturali e del suo clima educativo. In questa prospettiva, la nostra progettazione per campi di esperienza, o ambiti del fare, ha il compito di individuare, progettare, concretizzare e contestualizzare, controllare e verificare la qualità e la quantità dei contenuti educativi proposti. Costituisce cioè l'elaborazione ragionata dei momenti, degli strumenti e delle attività utilizzate per definire e gestire i percorsi formativi proposti ai bambini delle diverse età. Gli spazi del nido, come meglio sviluppato nel capitolo successivo, vengono strutturati in modo flessibile e modificabile in base alle esigenze delle attività dei bambini e sono organizzati come angoli raccolti, come punti di riferimento per le attività di esplorazione e di manipolazione dei diversi materiali. Oltre ai laboratori ed agli arredi disponibili, si possono proporre materiali molto diversi, sulla base degli interessi che manifestano i bambini. All'interno degli spazi così suddivisi e organizzati, oltre al gioco libero del bambino, gli educatori predispongono situazioni di gioco più strutturato, secondo una progettazione che tiene conto delle diverse competenze acquisite o ancora da sviluppare a seconda dell'età e delle fasi di sviluppo. Nel nostro nido non c'è l'idea di "produzione", ma c'è quella del "fare", del progredire per tentativi, del provare e riprovare, dello sperimentare la propria abilità e la propria creatività.

Si ritiene che le caratteristiche fondamentali delle attività strutturate proposte al nido siano le seguenti:

- **progettualità:** le proposte di gioco strutturato, proprie del nido, si caratterizzano per il fatto di essere progettate e programmate collegialmente, a partire dall'osservazione delle preferenze e degli interessi dei bambini, sulla base degli obiettivi che lo staff educativo si pone a breve, medio e lungo termine. Il piano generale delle attività e della loro scansione temporale, è ovviamente costituito da "maglie molto larghe", e viene elaborato nella fase di programmazione iniziale del nuovo anno socio-educativo, nella quale vengono inoltre pensati gli eventuali contesti, gli sfondi integratori, i "fil rouge" che consentano di dare continuità alle diverse esperienze previste e alla pluralità di progetti, pensati per soddisfare i bambini in base alla loro età ed alle loro fasi di sviluppo (idea della zona di sviluppo prossimale). Tale canovaccio iniziale, presentato alle famiglie in sede di Assemblea generale, è poi oggetto di verifiche intermedie basate sulla rispondenza agli obiettivi prefissati ed al gradimento delle proposte da parte del gruppo di bambini.
- **gradualità:** le esperienze di manipolazione, espressione ed esplorazione tipiche del nido, per poter essere accolte positivamente da ciascun bambino e costituire quindi un ambito di apprendimento e crescita, devono essere studiate e calibrate con estrema attenzione in rapporto alle diverse età dei bambini, alle loro competenze del momento, ai loro gusti personali e devono rispettare il tipo di approccio che ogni minore attua, ciascuno con tempi diversi ed assolutamente individuali. Molto spesso, in caso ad esempio di attività sporchevoli o di contatto con materiali come farine o sabbia, vi sono bimbi che necessitano di numerosi approcci e di molto tempo, prima di accettare di lasciarsi coinvolgere, e questi approcci vanno rispettati ed accolti. La gradualità delle esperienze evita inoltre di cadere in un rischio sempre in agguato: la noia. Se da un lato è necessario proporre diverse volte le attività ai bambini per renderli "padroni" del gioco ed aiutarli a diventare sempre più abili in una data competenza, è tuttavia importante variare le modalità della proposta per rendere un dato gioco familiare ma sempre nuovo, conosciuto ma sempre attraente. In questo si esprime la creatività dell'educatore, che trova sempre nuove strategie e nuovi strumenti per proporre le diverse e fondamentali esperienze tipiche della primissima infanzia, con sempre nuove modalità. Si pensi ad esempio alla pittura, svolta in primo luogo con le pastelle alimentari, poi spalmata sul foglio con le manine abili dei bimbi sotto i due anni di età, poi proposta a tavolino ed a cavalletto coi pennelli, ed infine reinventata con strumenti inconsueti (spatole, spazzolini, spruzzini, cannuce, fino ad arrivare al ghiaccio colorato o ad altre invenzioni creative inedite ed allettanti).
- **ripetitività:** chi ha potuto osservare l'attività dei bambini, soprattutto nella fascia 0-3, è ben consapevole del piacere che il bambino prova nella ripetizione, sia essa della scelta di un gioco, della scelta di un libro o dell'ascolto di una canzone o di una filastrocca. Ne "La scoperta del bambino" del 1950, Maria Montessori scriveva: *"In effetti si può affermare che nella prima infanzia (e non solo) la ripetizione rappresenta a tutti gli effetti la base per l'apprendimento e per lo sviluppo delle varie competenze ed abilità."* Gli studi recenti sul funzionamento cerebrale hanno confermato tale intuizione, mostrando come proprio la ripetizione sia il meccanismo fondamentale che consente la creazione delle connessioni neurali. Ogni volta che un'esperienza si ripete, la connessione tra le strutture neurali si rinforza, e così, a poco a poco, si scolpisce l'architettura cerebrale. Ciò che è importante per il bambino non è tanto l'attività in sé con il suo scopo esterno, quanto l'abilità o la conoscenza che quel lavoro gli consente di applicare. Ripetendo un'attività o osservandola in altri, il bambino coglie nuovi aspetti della stessa, individua approcci alternativi o migliori e interiorizza in maniera sempre più solida i concetti. Sulla base di queste considerazioni riteniamo importante offrire ai bambini la possibilità di sperimentare certe attività con una frequenza maggiore, individuando dei periodi di tempo che possono essere trimestrali o annuali (a seconda dei bambini o delle particolari loro esigenze in determinati periodi, come ad esempio, quello degli inserimenti) in cui scegliamo di dare maggiore spazio ad una determinata area, senza trascurare completamente, naturalmente, le altre.
- **gruppi poco numerosi:** le caratteristiche sopra citate esigono inevitabilmente che la proposta di gioco venga fatta a gruppi omogenei, con un numero limitato di bambini e questo vale a maggior ragione per quelle attività che richiedano concentrazione ed attenzione ai tempi individuali di ciascuno. Spesso il coinvolgimento di bimbi troppo piccoli ad attività elaborate è un'inutile frustrazione delle loro capacità e rappresenta anche un disturbo per i bimbi più competenti che vengono distratti dai compagni. Spesso gli adulti preferiscono stare insieme e, pur subendone la difficoltà, tendono a trascorrere troppo tempo in grande gruppo. Impegnarsi a lavorare per piccoli gruppi significa riconoscere il gruppo dei "pari" come una grande risorsa, un contesto privilegiato di relazioni, punteggiate di gesti di cooperazione e gentilezza; è più facile che in un contesto di confusione e non appropriatezza degli oggetti, gli atteggiamenti possano diventare conflittuale e competitivi.
- **ruolo dell'adulto:** l'educatore ha il ruolo di attento regista che crea un contesto curato, piacevole, attrezzato con materiale sufficiente all'esplorazione di ciascun bambino. È un adulto che resta in disparte, propone con entusiasmo, sostiene l'esplorazione e la scoperta, incoraggia senza forzare, valorizza i tentativi

e le scoperte, riaccende l'interesse quando questo diminuisce, condivide col bambino emozioni, frustrazioni e conquiste. Una sua competenza fondamentale consiste nel pensare progetti ad hoc rispetto al gruppo di bambini ed attività specifiche per stimolare e sostenere ogni bambino, specialmente se necessita di percorsi individualizzati o rinforzi rispetto a qualche area di sviluppo.

5.1 IL GIOCO SIMBOLICO

Il gioco svolge un ruolo chiave nello sviluppo del bambino dal punto di vista cognitivo, affettivo e sociale. Nel gioco, spesso il bambino imita ciò che accade nella realtà, "facendo finta di": oggetti, azioni, situazioni presenti vengono utilizzati come simboli per rappresentare qualcosa che non è presente ma che si può immaginare. Il bambino trasforma gli oggetti facendoli diventare, come per magia, ciò che gli serve per il suo gioco; egli passa dalle prime rappresentazioni di interazione alle complesse rappresentazioni dell'imitazione differita per raggiungere il gioco simbolico. Il bambino ha la capacità di entrare ed uscire dalla realtà pur mantenendo la propria identità. Da un punto di vista relazionale, scopre il piacere della condivisione ed è al termine di questo percorso che può emergere un sé verbale e stabilizzarsi il linguaggio. Durante il secondo anno di vita le azioni di gioco diventano più complesse, coinvolgendo oggetti che a loro volta possono diventare altri oggetti, come un cubo che diventa una torre. Il gioco diventa così simbolico o di rappresentazione, perché costituisce un mezzo per mettere in atto delle scene simboliche. Anche il linguaggio corporeo è ricco di significati simbolici ed ha una forte dimensione emozionale ed affettiva. Con il movimento, i gesti, la voce e gli sguardi il bambino ha la capacità di creare delle rappresentazioni immaginarie o reali.

Il gioco simbolico è ricco di significati emozionali e riveste una grande importanza per lo sviluppo affettivo del bambino. Il gioco consente di esteriorizzare i conflitti, di elaborarli, di lavorare su contenuti angosciosi e problematici ed è per il bambino segno di vivacità, flessibilità e salute psichica. Attraverso questo gioco il bambino trae il piacere di affermare il proprio potere sulla realtà e di modificarla: correggendola dove è spiacevole oppure rivivendola per riuscire ad accettarla meglio.

Per favorire il gioco del "far finta", è importante offrire al bambino un contesto specifico di apprendimento con finalità rivolte a:

- favorire un pensiero divergente e creativo che opera e interviene sulla realtà con la capacità di interpretarla, commentarla, modificarla e reinventarla;
- favorire le competenze sociali attraverso varie forme di gioco fino ad arrivare al gioco collaborativo di gruppo (gioco di finzione collettivo) che comprende la capacità di condividere, mediare, cooperare alla realizzazione di un obiettivo comune;
- saper riconoscere le proprie emozioni e trovare il modo di esprimerle senza nuocere a sé stesso e all'altro;
- stimolare e arricchire il linguaggio verbale descrittivo-narrativo;
- stimolare e arricchire il linguaggio corporeo mimico-gestuale.

Per incoraggiare tali esperienze, si utilizzano strumenti specifici quali: lo specchio, le bambole, i travestimenti, i libri, lo specchio, i burattini, i trucchi, nonché vari oggetti che permettono la rappresentazione dei ruoli sociali e quindi del reale (strumenti della cucina, del meccanico, del dottore, della parrucchiera, del fotografo, dell'ufficio) e altri che favoriscono l'animazione sul piano fantastico (bacchette magiche, maschere, cappelli, parrucche, corone, scudi, spade, tesori). È opportuno tenere presente che ogni tipo di situazione stimola o orienta in modo diverso le attività di rappresentazione e che la scelta del tipo di gioco simbolico dipende dalle caratteristiche e dalle proprietà degli oggetti che vengono messi a disposizione. Gli oggetti funzionali a scopi specifici, come gli utensili per la pappa, gli strumenti del dottore o gli accessori per le pulizie, sollecitano attività connesse alle routine domestiche, alla cura e all'accudimento. Se vengono proposti oggetti che richiamano animali o personaggi conosciuti, i bambini possono esercitarsi nei comportamenti sociali, nelle regole ed abitudini educative. Anche il racconto e l'ascolto di una storia sollecitano il pensiero simbolico, creando un mondo immaginario dove personaggi, luoghi e eventi hanno una "sospensione" dalla realtà e un universo "possibile" solo nella mente.

Se infine, di tanto in tanto, gli oggetti non rappresentano nulla di particolare o di convenzionale e se la situazione non prevede alcun tipo di materiale specifico, i suggerimenti saranno ridotti al minimo, il campo dell'immaginazione si amplierà, a tutto vantaggio dell'attività autonoma e creativa di trasformazione del reale in immaginario. Il bambino anima gli oggetti adeguandoli ai propri desideri simbolici: un bastone può diventare un cavallo, una sedia una macchina, una scatola una culla.

Vengono di seguito elencate, a titolo esemplificativo, alcune proposte di gioco:

- Esperienza dello scatolone: “alla scoperta di Cappuccetto Rosso” (Per bambini dai 30 ai 36 mesi)

I bambini trovano uno scatolone, non resistono dalla voglia di aprirlo, si crea un’atmosfera magica, aprono e trovano: un cestino, uno scialle, un grembiule, una cuffietta, delle orecchie di pelo, un cappuccio rosso e altri elementi della storia. Mettono le cose sparse a terra e poi scelgono a turno un elemento, si travestono e animano a modo loro la storia. Dal gioco simbolico possono nascere altre attività come la rappresentazione grafica dei personaggi e la costruzione dello scenario. I personaggi che vengono appesi al cartellone creano un gioco nuovo che aiuta i bambini a rappresentare la storia a un livello più simbolico in cui l’uso del linguaggio verbale prevale sull’uso del linguaggio corporeo. La costruzione di un giocattolo come il fucile del cacciatore oppure l’invenzione di più personaggi uguali (più mamme, più cappuccetti, più nonne ecc.)

- Teatro: questa attività è utile per stimolare l’immaginario dei bambini. Questa proposta non è intesa come recita, ma come gioco rivolto alla scoperta dell’espressività di ogni singolo bambino e allo sviluppo coerente e creativo delle sue potenzialità fantastiche. Il laboratorio deve disporre di uno spazio predisposto dagli educatori, sgombrato da oggetti inutili che possono distrarre, viene dotato di materiale povero e naturale, per esempio la terra, il cartone, la lana, il sale grosso. Il gioco si evolve dall’esplorazione di oggetti e materiali alle trasformazioni creative e ai giochi di ruolo che danno vita alle prime forme di scena ludica del bambino. Gli educatori non guidano l’attività, non propongono, ma continuano nell’atteggiamento di ascolto e di osservazione del gioco dei bambini per promuoverlo e sostenerlo.

5.2 ATTIVITÀ DI SCOPERTA

Le prime esperienze di gioco del bambino sono legate al complesso mondo delle sensazioni e delle percezioni. Il piacere del gioco fino a 12/18 mesi è prevalentemente legato alle esperienze sensoriali e motorie che il bambino stesso può provocare. Il bambino è attivo fin dalla nascita e predisposto non a subire l’ambiente e gli oggetti, ma ad interagire con essi. Dall’interazione con gli oggetti inanimati, arriverà a sviluppare risposte che rimangono a livello di schema senso-motorio, cioè risposte che rimangono all’interno di uno schema fisso, mentre avere a che fare con oggetti animati introduce una relazione di tipo interpersonale che permette il raggiungimento del livello simbolico. Lo sviluppo che il bambino compie nei primi 18 mesi di vita procede per gradi, come se il bambino godesse di veri e propri periodi sensitivi: momenti nei quali è pronto a vivere esperienze che integrano percezioni e sensi. È importante soddisfare il bisogno dei bambini di esplorare il mondo degli oggetti, scoprendone le proprietà e l’utilizzo e proporre ai bambini situazioni di gioco ricche di materiale non strutturato che consentano di sperimentare i concetti di spazio, contenuto-contenente, permanenza dell’oggetto, causa-effetto, classificazione e seriazione.

Di seguito riportiamo alcuni esempi di proposte di gioco:

- Esplorazione di materiali naturali per scoprire il senso dell’olfatto: offrire ai bambini l’opportunità di avvicinarsi ad un contesto sensoriale creato dall’educatore che permetta loro di giocare con il proprio naso, di provare ad annusare odori più o meno familiari, di condividere con i pari e con l’adulto un mondo fatto di sensazioni e ricordi legati alla scoperta.

Proposte di laboratorio:

- Un castello con pareti rivestite di fiori profumati.
- Un libro degli odori da annusare e che racconta una storia di odori e profumi (erbe aromatiche, aglio, cipolle).
- Un quadro nuovo da osservare anche con il naso.
- Esperimenti di mescolamento di odori diversi per giungere alla composizione di un profumo (caffè, cacao, sciroppi di frutta)

L’olfatto diventa, quindi, ponte per accedere ad un immaginario fatto di castelli, di storie, di opere d’arte, di esperimenti.

- Gioco di scoperta con materiali di recupero: questa proposta di gioco si fonda sul pensiero di Elinor Goldschmied. Il bambino ha un reale interesse per tutto ciò che lo circonda, in particolare per il mondo naturale. In queste proposte di gioco c’è la fiducia nelle capacità del bambino di scegliere e ricercare ciò di cui ha bisogno nei vari periodi della sua crescita. Date le caratteristiche del materiale proposto, è opportuna la presenza attenta dell’educatrice, che offre, al tempo stesso, ai bambini la sicurezza di sentire che l’adulto è lì ed è interessato a permettere quell’esperienza così nuova per loro.

Ad ogni fascia d’età corrisponde una proposta:

- a 8-10 mesi il cestino dei tesori, con oltre cento possibili oggetti di uso quotidiano contenuti in un cestino rotondo non più alto di 14 cm da proporre ai bambini che ancora non gattonano. La capacità di concentrazione che si attiva durante l'esplorazione degli oggetti contenuti nel cestino è molto alta. L'attenzione può durare anche più di un'ora. Questo perché gli oggetti contenuti non sono definibili "giocattoli" ma pentole, scatole, chiavi, spazzole, spugnette ecc.;
- a 12-20 mesi il gioco euristico propone 15 varietà di materiali con 36 tipi di oggetti differenti, contenuti in sacche chiuse con un laccio; è importante che, per un gruppo di 8 bambini, ogni sacca contenga 50-60 oggetti, corredati da almeno 20 contenitori (barattoli).
- a 24-36 mesi il "laboratorio del fare" propone materiali naturali e di recupero.

Se nel cestino dei tesori troviamo tutti esemplari unici, nel gioco euristico troviamo tanti oggetti suddivisi per specie (catenelle, conchiglie, cilindri di cartone, nastri di velluto, seta, lana, pizzo, cotone, coperchi di metallo, tappi di sughero, mollette da bucato, scarti di falegnameria, rametti, foglie ecc.), oggetti che permettono esplorazioni e osservazioni mentre vengono maneggiati. Questo vale anche per il laboratorio del fare, nel quale troviamo una grande varietà di materiali suddivisi per specie, ma contenuti in scatole sistemati su scaffali o mobili. Nel laboratorio, i bambini possono modificare e assemblare i materiali con o senza colla. La colla è da considerarsi un terzo elemento non solo per incollare i materiali, non solo per produrre un oggetto o per decorarlo, ma come elemento da sperimentare e deve essere utilizzato senza parsimonia come gli altri materiali messi a disposizione. Di solito si usa la colla per produrre qualcosa, ma la finalità del laboratorio del fare non è quella di produrre, ma quella di sperimentare l'uso di diversi materiali e le loro potenzialità sia simboliche che fisiche esattamente come per il cestino e l'euristico. Tutte e tre le proposte, quindi, offrono esplorazioni sensoriali attraverso una sperimentazione sistemica, logico-matematica e di scoperta, lasciando al bambino la possibilità di imparare attraverso libere associazioni per prove ed errori.

L'organizzazione e il ruolo dell'educatore:

Occorre che l'adulto ponga la massima attenzione alla cura ed alla manutenzione della proposta del cestino e del gioco euristico: il materiale andrà controllato e sostituito qualora fosse deteriorato. L'educatrice ha il ruolo di facilitare il gioco, rimanendo seduta e osservando attentamente; la sua presenza è importante per incoraggiare il bambino ad esplorare i nuovi oggetti. L'educatore non dà suggerimenti, non loda né esorta i bambini ad un certo uso del materiale ma permette l'evolversi dell'esperienza.

Occorre un'attenta gestione del tempo: c'è un punto preciso in cui la concentrazione dei bambini si affievolisce, ed è in questo momento, non prima e non dopo, che l'educatrice deve iniziare silenziosamente a proporre il riordino. Per questa fase può utilizzare uno strumento: la clessidra. La clessidra sarà posta in una posizione visibile, ma protetta. La sabbia che scorre tra le due ampole di vetro ritmerà il tempo." Quando la sabbia sarà scesa potremo terminare il nostro lavoro e iniziare a riordinare".

5.3 ATTIVITÀ CON L'ACQUA

"Alla fine di un gioco con l'acqua non resta che una bolla di sapone, un gorgoglio, un rivolo e... dei bambini bagnati!"

Il gioco con l'acqua, grazie alle proprietà fisiche dell'elemento, offre importanti stimoli a livello sensoriale, psicomotorio e simbolico favorendo lo sviluppo cognitivo e socio-relazionale.

Con l'acqua si percepiscono sensazioni tattili, si entra in contatto con un'esperienza di gioco diversa che consente di creare, di sperimentare, di scoprire e di liberare cariche emotive generando nel bambino sensazioni nuove ed intense con una maggiore consapevolezza del proprio sé rinforzando anche le relazioni e la socializzazione.

Al Nido il gioco con l'acqua è un'attività molto invitante da fare in bagno, in spazi appositamente allestiti o all'aperto. A seconda dell'età del bambino vengono proposti diversi giochi e modalità. I bimbi imparano a utilizzare le mani per esplorare l'acqua e apprendono semplici fenomeni che avvengono in essa. L'acqua viene osservata, schizzata, toccata con le mani; con essa si può fare la schiuma, possiamo cambiarle colore e sapore aggiungendo sciroppi alimentari. Il bambino si avvicina all'acqua con serenità e con grande curiosità. Di questo gioco non resta "niente" di fermo, stabile e strutturato, nessun "prodotto" da mostrare, ma l'esperienza con l'acqua trasmette emozioni festose. E' necessario che, durante il gioco, i bambini siano lasciati liberi poiché solo così si raggiunge la piena libertà di espressione e di sperimentazione sollecitando la curiosità e la voglia di crescere.

Le proposte di gioco con l'acqua possono essere innumerevoli, a seconda dell'età dei bambini; di seguito ne elenchiamo alcune:

- Gioco di travaso con contenitori: bicchieri, spugne, cucchiari, bottiglie, imbuti, ecc.
- Esplorazione all'aperto quando piove: osservare le gocce di pioggia sui vetri delle finestre, le pozzanghere.
- Osservazione delle trasformazioni dell'acqua: può cambiare colore, può cambiare forma se messa in contenitori diversi, può cambiare stato da liquido a solido come il ghiaccio.
- Giocare a fare il bucato: è un'attività da proporre ai più grandi, un'attività in cui il gioco di ruolo diventa predominante perché i bambini giocano ad imitare il mondo degli adulti.
- Giochi sensoriali con l'acqua:
 - assaggiare ed annusare l'acqua "pura" e l'acqua aromatizzata con succhi di frutta, zucchero, sale, ecc
 - ascoltare i suoni dell'acqua: l'acqua che scorre dai rubinetti, l'acqua dello sciacquone del gabinetto, l'acqua che viene agitata dalle mani, fare le bolle di sapone con l'uso della cannucchia e del sapone
- La pittura con l'acqua: risponde al bisogno di lasciare un segno con la materia più semplice, intingendo un dito o un pennello nell'acqua e trascinandolo su una superficie porosa (i tavoli all'aperto, la pavimentazione del giardino). L'acqua non ha colore, eppure con l'acqua si possono creare effetti grafici "magici" su diversi tipi di superfici e far sperimentare ai bambini una modalità creativa sorprendente e non permanente, perché il segno lasciato dall'acqua dopo un po' svanisce. I bambini, anche piccoli, possono avvicinarsi in modo esperienziale al processo fisico dell'evaporazione e in particolar modo al concetto che i segni tracciati sbiadiscono e dopo un po' scompaiono. Alla fine non si avrà un lavoro da mostrare ai genitori ma i bambini avranno fatto importanti scoperte che si potranno documentare con la fotografia.

Il gioco non è l'unico momento in cui i bambini si rapportano con l'acqua: essa è presente in molte routines della giornata al Nido come lavarsi le mani, il viso e i denti, bere, lavare gli attrezzi utilizzati durante le attività e in questo modo i piccoli imparano l'importanza di questa grande risorsa.

5.4 ATTIVITÀ DI MANIPOLAZIONE

Scrivendo Maria Montessori: *“La mano è lo strumento espressivo dell'umana intelligenza: essa è l'organo della mente. La mano è il mezzo che ha reso possibile all'umana intelligenza di esprimersi ed alla civiltà di proseguire nella sua opera. Nella prima infanzia la mano aiuta lo sviluppo dell'intelligenza e nell'uomo maturo essa è lo strumento che ne controlla il destino sulla terra”*.

L'uso dei sistemi sensoriali è sicuramente il pilastro sul quale si costruisce lo sviluppo delle capacità percettive e cognitive: infatti, per cogliere le qualità delle cose e i fenomeni della realtà, per elaborare spiegazioni e fare le prime discriminazioni, i bambini si basano sui dati che provengono dai loro sensi. Partendo dal presupposto, poi, che i bambini amano manipolare e sperimentare scoprendo con le mani le proprietà dei materiali e le varie sensazioni offerte, al nido viene dato ampio spazio alle attività che consentano al bambino questo tipo di approccio.

Fin dalla prima infanzia, il senso del tatto caratterizza il nostro modo di fare esperienza e di conoscere non solo noi stessi, ma anche gli altri e il mondo. È attraverso tale senso che il bambino dà inizio alla propria conoscenza: mettere in bocca, succhiare, tastare, stringere per esplorare, conoscere e capire sono le azioni che permettono al bambino di entrare in contatto col mondo: per questo è fondamentale sostenere un'esplorazione tattile sempre più consapevole e far giocare mani e piedi. I giochi con terra o sabbia sono esperienze pluri-sensoriali che avvengono attraverso il contatto, quasi come fossero immersioni nella materia. Toccare e sentire con il corpo (sulle mani, sulle braccia, sul viso, sui piedi) significa compiere una ricca esplorazione della materia, conoscere attraverso percezioni che derivano da più sensi. Il contatto è, quindi, un'attività complessa e non è un semplice esercizio del senso del tatto. È un'esperienza che affina la sensibilità e rappresenta una forma di comunicazione con la realtà. Come confermato dalle neuroscienze, il bambino costruisce rappresentazioni mentali e modelli operativi interni di sé e dell'altro in relazione alle possibilità che ha di sperimentare e confrontarsi con il mondo che lo circonda.

Un'altra funzione della manipolazione è la possibilità per il bambino di sperimentare l'autoefficacia, la quale può rinforzarne l'autostima e l'autonomia. L'autoefficacia attiene alla capacità di agire sull'ambiente, lasciando un segno, una traccia di sé e modificando il mondo secondo il proprio volere. Manipolando e creando con l'impasto ciò che desidera/necessita, il bambino sperimenta, quindi, la possibilità di sentirsi attivo, ovvero capace di agire

nel mondo e sul mondo secondo la propria intenzionalità, attraverso il corpo, in particolare attraverso le mani. Esse rappresentano la capacità di fare e di modificare il mondo a propria immagine, così come anche la capacità di prendere e dare: prendere ciò di cui si ha bisogno, dare agli altri in uno scambio reciproco ed arricchente

Ecco alcune proposte di gioco manipolativo:

- Girotondi tattili per mani e per piedi: consiste nel collocare su tavoli o sul pavimento scatole a semicerchio con vari materiali (carte, spugne, legumi, farine, sale grosso e fine); per favorire la scoperta della varietà di percezioni tattili date da materiali diversi, si dispongono i contenitori secondo un gioco di contrasti evidenti per permettere ai bambini di compiere un viaggio attraverso sensazioni diverse, a volte contrastanti.
- Attività manipolative: le attività di manipolazione possono essere proposte modificando il materiale in base all'età dei bambini (pastelle, pasta pane, didò, creta, sabbia). Si può decidere di fornire il semplice materiale manipolativo, oppure di aggiungere anche altro materiale destrutturato per consentire altri tipi di esplorazione cognitiva ed emotiva (vedi la proposta di materiale piccolo da nascondere nell'impasto). Tale materiale andrà fornito all'interno di diversi contenitori trasparenti, suddiviso per tipo, in modo da facilitarne l'utilizzo ed il riordino da parte dei bambini. Altri materiali che i bambini possono utilizzare per la manipolazione sono rappresentati dalle farine, dall'acqua, dalla terra, dai semi e legumi, pasta e riso. Questi materiali possono stimolare nuove esplorazioni e scoperte sul piano sensoriale, cognitivo ed espressivo, si prestano anch'essi al lavoro sulla permanenza dell'oggetto (mani, piedi ed oggetti possono sparire sotto, per esempio, la farina, per poi ricomparire) e, a differenza del materiale modellabile, possono essere usati per i travasi e quindi per "riempire e svuotare".
- Esplorazione di alcuni materiali abbinati con l'acqua. I materiali utilizzati sono: la sabbia, la fecola di patate, la farina di mais, il miglio, il riso, lo zucchero, il sale. Si invitano i bambini a riflettere sui colori, sulla granulosità, sulla malleabilità dei materiali proposti. L'esperienza comprende anche di provare a mischiare i materiali con l'acqua per poi manipolarli in modo diverso.
- Gioco con il granoturco: le pannocchie di granoturco, ancora avvolte nelle loro foglie, possono essere un materiale molto interessante che permette un percorso di manipolazione complesso e completo. I bambini sono invitati a scartocciare e sgranare: sono attività impegnative che richiedono una grande concentrazione e allenano le loro capacità di motricità fine; allo stesso tempo permettono ai bambini di sperimentare un senso di autoefficacia. Una volta arrivati al tutolo c'è la scoperta di un nuovo materiale che può divenire fonte di ispirazione per nuovi giochi.

5.5 IL MOVIMENTO ED IL GIOCO PSICOMOTORIO

L'esperienza della corporeità è un evento complesso e ricco di implicazioni. Essa porta a conquiste fondamentali come la conoscenza e la rappresentazione del proprio corpo e gioca un ruolo importante nello sviluppo del bambino perché è strumento di comunicazione, d'interazione, di affettività, di espressione e di esplorazione dell'ambiente circostante. Il movimento rappresenta per il bambino molto di più che un piacere funzionale: è un bisogno, una necessità vitale. Attraverso la possibilità di muoversi liberamente, il piccolo acquisisce consapevolezza di sé e del proprio corpo (imparando a padroneggiarlo), conosce e si orienta nell'ambiente. Come ci insegna Maria Montessori, inoltre, lo sviluppo motorio e quello del pensiero sono intimamente connessi e reciprocamente dipendenti: senza l'uno non può esistere l'altro e un bambino che non può esercitare i propri movimenti rimane privato della possibilità di compiere altre importanti conquiste.

Nell'età che va da 12 mesi ai tre anni, il bambino è in una fase di esplosione motoria grazie alla sempre maggiore autonomia e padronanza della capacità di spostamento. In assenza di linguaggio (o quasi), le sue relazioni sono essenzialmente corporee e motorie e si esprimono in gesti, contatti, mimica, atteggiamenti, sguardi, suoni vocali e strumentali (ad esempio il rumore provocato dalla manipolazione degli oggetti), ma anche con attività spontanee caratterizzate dalla ricerca di contrasti primari: equilibrio-caduta, apparire-scompare, salire-scendere, entrare-uscire, aprire-chiudere, distruggere-costruire, riempire-vuotare. In quanto essere globale, il bambino racconta, tanto nel gioco quanto nel movimento, qualcosa di sé: emozioni, fatiche, frustrazioni, dolori, inibizioni, ma anche risorse, desideri, conquiste, che si inscrivono nel corpo. I movimenti del corpo di un bambino sono, anzitutto, un racconto di sé, che il bambino fa a chi è capace di "ascoltare": compito dell'educatore è comprendere il bambino attraverso il suo linguaggio corporeo. L'educatore ha il compito di consentire al bambino di viverci attraverso la sua corporeità quale protagonista attivo, abile e capace, libero di scoprire

autonomamente sé stesso e le proprie possibilità, costruendo contesti ed esperienze motorie adeguatamente pensati, ma anche di cogliere e favorire l'espressione creativa e libera del bambino che passa attraverso la sua corporeità. Occorre conoscere e sperimentare le innumerevoli forme praticabili di gioco motorio: da giochi liberi a quelli con regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi imitativi a quelli tradizionali. È necessario proporre ai bambini giochi ed ambiti di esperienza plurimi che sollecitino il movimento, mettendo a disposizione una ricca offerta di materiali, naturali e non, diversi per dimensione e colore, per favorire il desiderio di agire e fare da sé. Anche lo spazio esterno, pensato e curato, può diventare motivo di innumerevoli esplorazioni e scoperte in tutti i momenti dell'anno e con tutte le condizioni atmosferiche.

La psicomotricità si presenta come una proposta di educazione globale del bambino con un approccio completo e capace di stimolarlo su tutti i canali espressivi e comunicativi, incontrandolo là dove egli è più attivo nei primi anni di vita: nel movimento, nell'azione.

Il gioco psicomotorio si propone, in quest'ottica, come contenitore capace di tenere al suo interno differenti possibilità di espressione per i bambini, andando a stimolare i diversi linguaggi espressivi e consentendo ai piccoli di modulare la propria manifestazione di sé in base alle loro esigenze comunicative ed emotive. Obiettivo dell'attività psicomotoria è quello di consentire il gioco spontaneo del bambino, nelle sue diverse forme, permettendogli di esprimersi liberamente, con il supporto di un adulto che svolge la sua funzione di contenimento, empatia, regolazione delle emozioni, accompagnamento verso l'autonomia e la padronanza di sé. È bene sottolineare che è importante concentrarsi sugli aspetti positivi, su ciò che i bambini sanno fare, piuttosto che su ciò di cui sono carenti, adottando un approccio indiretto ed osservativo: in quest'ottica l'educatore sostiene le loro condotte ludiche permettendo loro di scoprire, sperimentare ed esplorare il proprio corpo, attraverso un processo che favorisce l'integrazione di tutte le parti della personalità. Il gioco psicomotorio diventa anche un'occasione che facilita l'inclusione di bambini provenienti da Paesi stranieri e l'inserimento dei bambini diversamente abili. L'asilo nido costituisce di fatto un contesto multiculturale all'interno dei quali ogni bambino, ogni bambina e ogni famiglia deve essere accolto nella sua unicità. La psicomotricità, la musica e l'arte sono strumenti mediatori per favorire l'integrazione. Con la presenza di un bambino che presenta delle disabilità l'integrazione va costruita sulla base delle esigenze personali.

Di seguito illustriamo alcuni suggerimenti utili per il gioco psicomotorio:

- l'area dedicata alla psicomotricità può venire allestita in maniera permanente con arredi, adeguati e sicuri, che facilitano l'espressione motoria del bambino: materassi, piscina di palline, tunnel, scivolo... In questo spazio è possibile aggiungere di volta in volta materiali nuovi (ad esempio scatoloni di cartone, cerchi, palle) ed altri arredi che, tenuto conto delle capacità del bambino, lo aiutino a sperimentarsi in percorsi nuovi alla ricerca della comprensione dei suoi limiti e, quando possibile, del loro superamento.
- L'attività psicomotoria viene scandita da una cornice che definisce l'inizio e la fine di un particolare momento di gioco e le regole essenziali di questo tipo di attività, e può essere seguita da opportuni momenti di rilassamento;
- Obiettivi dell'attività psicomotoria sono:
 - favorire l'espressività globale del bambino, attraverso il gioco, il corpo ed il movimento;
 - permettere al bambino di sperimentare ed ampliare le proprie competenze, scontrarsi con le proprie difficoltà, conoscere i propri limiti, crescere secondo i propri ritmi;
 - aiutare il bambino ad acquisire la consapevolezza delle proprie azioni sostenendo il piacere di agire, aiutandolo così a sviluppare un'immagine positiva di sé e a consolidare la propria identità;
 - favorire lo sviluppo delle capacità linguistiche e rappresentative a partire dai vissuti legati al corpo e all'azione;
 - favorire lo sviluppo dell'autonomia e delle capacità di compiere scelte indipendenti;
 - favorire l'interazione e la socializzazione coi coetanei anche attraverso il rispetto di poche e semplici regole di convivenza;
 - facilitare l'individuazione precoce di eventuali difficoltà in alcuni bambini.

5.6 ATTIVITÀ ESPRESSIVE

L'arte, nelle sue forme più varie (arti visive, musica, teatro, danza, etc.), coinvolge tutti i sensi del bambino e ne rafforza le competenze cognitive, socio-emozionali e multisensoriali. È importante offrire ai bambini la possibilità di poter compiere numerose esperienze in ciascuno di questi quattro ambiti per diventare adulti

“sani, felici, produttivi” (E.Erikson).

Secondo Munari, l'unico modo per produrre fantasia, creatività ed invenzione è quello di “creare relazioni” fra ciò che già conosciamo, in quanto non è possibile stabilire relazioni fra ciò che è sconosciuto. A tal fine, è necessario che le persone, ed in particolare i bambini, la cui mente è affamata di novità, possano memorizzare più dati possibili. Questo permetterà loro di creare più relazioni possibili, di sviluppare la propria creatività e, quindi, di acquisire un'autonoma capacità di risoluzione dei problemi che si presenteranno nel corso della propria esistenza. Munari sottolinea come il processo di espansione della conoscenza debba avvenire nell'infanzia, periodo in cui l'individuo si forma e in cui, in base all'educazione ricevuta, potrà mettere le radici di un'esistenza “libera” piuttosto che “condizionata”.

Durante il percorso artistico la mente del bambino è coinvolta in un processo di scoperta del “come” e del “perché”. Quando si trova alle prese con un'idea artistica, il bambino analizza le varie possibilità e lavora attraverso il cambiamento, diventa consapevole del fatto che attraverso mezzi materiali è possibile trasformare le idee in realtà.

L'arte, nel bambino, incoraggia la creatività e l'auto-espressione, gli consente di sviluppare le proprie capacità comunicative (poiché il linguaggio in questa fase evolutiva presenta numerosi limiti), gli permette di mettersi alla prova e di sperimentare più sensazioni possibili. Anche mentre scarabocchia linee e cerchi, dipinge con le dita, incolla, strappa, modella l'argilla, balla, canta e gioca, il bambino sta scoprendo e sviluppando il proprio linguaggio con un doppio significato: impara qualcosa per o su sé stesso e cerca un modo di comunicare con gli altri.

Il nido si impegna a:

- valorizzare le potenzialità (di pensiero, di espressione, di comprensione e di relazione) del bambino attribuendo pari dignità a tutti i linguaggi espressivi, siano essi verbali o non verbali;
- offrire l'opportunità ai bambini di esplorare il proprio talento artistico e creativo;
- coltivare la spontaneità e la curiosità infantili;
- sviluppare la fantasia, la creatività e la libertà di pensiero;
- favorire la diffusione di una nuova sensibilità estetica.

Il fine ultimo dell'attività creativa del bambino non dovrebbe essere inteso come il “manufatto” che egli realizza, quanto piuttosto l'esperienza che egli vive durante la produzione di tale “manufatto”. I bambini che frequentano il nido sono ancora liberi da condizionamenti e da inibizioni, e questo può effettivamente essere una ragione per cui, di fronte a proposte arricchenti e stimolanti, essi possano esprimere appieno la loro creatività e fantasia, con la consapevolezza di poterlo fare in piena libertà. Per riuscire in questo proposito è necessario stabilire il giusto equilibrio tra abbandono e disciplina sulla base di alcuni suggerimenti:

- le proposte dovranno assumere l'aspetto di gioco creativo;
- la scelta del materiale e la strutturazione dello spazio saranno gli elementi che ne definiranno le caratteristiche;
- il ruolo dell'educatore sarà di “impostare un ritmo”, dare delle consegne, e delle regole che dovranno essere minime e rivedibili durante il percorso creativo;
- è importante lasciare largo spazio ai lavori di gruppo perché ciò significa offrire maggiori opportunità di collaborazione e confronto, maggiori stimoli creativi, **l'apprezzamento degli sforzi altrui e, al tempo stesso, la consapevolezza dell'unicità di ciascun bambino, da cui deriva una positiva consapevolezza di se stessi;**

Il colore è un linguaggio non verbale che offre una grande opportunità espressiva: i bambini lo utilizzano prima per una scoperta tattile e visiva, poi come espressione di emozioni, stati d'animo, vissuti personali e di gruppo. I primi approcci con attività espressive intese come attività grafico-pittoriche potranno avvenire già a 12-14 mesi. A questa età, il materiale proposto dovrà necessariamente essere commestibile, per cui si favorirà l'uso di pastelle colorate e tempere alimentari. Sarà un gioco di gruppo da svolgersi direttamente sul pavimento (sopra grandi fogli) o al tavolo. La scelta è condizionata dalle capacità motorie dei bimbi, dal loro livello di coinvolgimento e dal piacere o meno di sporcarsi. Verso i 18 mesi si possono aggiungere proposte con pennarelli e con pastelli a cere. All'inizio sarà una scoperta del loro utilizzo, che porterà, solo in un secondo tempo, alla produzione di segni, macchie cromatiche e alla consapevolezza del “saper fare” e del “lasciare tracce di sé”. Dai 20-24 mesi le proposte possono diventare sempre più ricche e complesse.

Per far sì che i bambini abbiano davvero la possibilità di esprimersi appieno, sono necessarie alcune accortezze e strategie. Ad esempio: i fogli per i lavori individuali dovranno essere abbastanza grandi per essere meno limitanti e la quantità e la varietà di colori sufficienti per permetter loro la possibilità di scelta. La pittura a parete o la pittura al tavolo mettono il bambino in una prospettiva differente e questo condizionerà il modo in cui spazierà sul foglio, sceglierà di distribuire il colore, si orienterà nella produzione del suo "lavoro". Le differenze saranno evidenti, ciò significa che basta poco perché l'attività prenda una direzione differente e aggiunga ricchezza al bagaglio di ognuno. I materiali potranno spaziare dalla tempera all'acquarello, passando da composti ruvidi, colori vegetali, "pitture" con carta velina, ecc. e potranno essere utilizzati con strumenti che non siano necessariamente pennelli.

L'educatore può sentirsi libero di fare proposte sperimentali, purché il bambino si senta protagonista, possa mettersi alla prova e soprattutto possa "liberare" il suo pensiero creativo. I bambini vogliono sapere tutto e non hanno pregiudizi. Essi, più sono piccoli e più sono aperti. Tutto è comprensibile ed è in grado di comunicare per loro con un vasto repertorio di strumenti. Tutto quello che dovete fare è mostrare qualcosa, per farla diventare l'inizio di una nuova cosa.

Nell'evoluzione delle proposte, può essere interessante associare al colore la musica, per un'esperienza creativa "a tutto tondo". L'esperienza può divenire, così, più complessa, ma l'adulto non deve avere delle aspettative troppo ambiziose: ricordiamo che i bimbi sono comunque ancora piccoli. Tale proposta è da considerare come un'ulteriore opportunità esperienziale, un arricchimento, una modalità in cui il bambino si ritrova ad esplorare il proprio talento artistico e creativo.

5.7 L'ATTIVITÀ MUSICALE

Il bambino, sin dai primi giorni di vita tende a sincronizzare il proprio movimento con la musica che ascolta e sa distinguere molto bene tra loro due diverse proposte musicali. Possiamo facilmente osservare come un bambino, mentre ascolta qualcuno che suona o canta per lui o un brano musicale registrato, dà immediate risposte a livello fisiologico e motorio, cercando di sintonizzarsi con ciò che sta ascoltando.

Il bambino è, inoltre, attivo produttore di suoni, è un essere musicale e per questo il canale privilegiato per "parlare" con lui sono i suoni. Il bambino è musicale anche perché produce musica, e sviluppa un repertorio di gesti musicali interagendo con gli altri e con gli oggetti che lo circondano. Attraverso l'imitazione, il bambino non solo riproduce il gesto o il suono, ma già lo riutilizza trasformandolo.

Tutti i suoni che il bambino produce, con la voce o con gli oggetti che lo circondano, il suo modo di muoversi, il suo tempo interiore, i suoi gesti, ciò che del mondo sonoro lo attrae, fanno parte della sua musicalità: così come ogni bambino ha un modo unico e originale di stare al mondo, così ogni bambino ha la sua musicalità.

La musica svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo globale dell'individuo: essa agisce sugli stati d'animo più profondi e sulle emozioni, è nutrimento della mente e dello spirito, ma anche divertimento, gioco, stimolo per sviluppare le potenzialità espressive e creative della persona. Fin dalla nascita, il bambino è sensibile agli stimoli sonori e musicali dell'ambiente: è ormai appurato da numerose ricerche scientifiche che le diverse attività musicali, soprattutto se svolte dalla primissima infanzia, contribuiscono ad uno sviluppo più completo e armonico sia fisico, sia mentale. Il primissimo approccio del bambino al suono avviene già nel ventre materno, luogo in cui il suono è presente in mille variabili ricche di significati profondi che perdureranno nel percorso di crescita e sviluppo post natale. Fin dai primi giorni di vita, la voce, il pianto, il corpo e gli oggetti vengono esplorati ed utilizzati per costruire una relazione con l'ambiente e le persone progressivamente più complessa e intenzionale. Quando ancora non dispone di parole per comunicare i propri pensieri, ogni bambino produce suoni per richiamare l'attenzione, per affermare la propria identità, per esprimersi. Sviluppare l'attitudine musicale innata ha degli effetti concreti su tutte le sfere dell'apprendimento perché il bambino, assorbendo fin da subito la sintassi musicale sviluppa un maggior livello di attenzione, di capacità di ascolto, di velocità nel parlare, nell'esporre il pensiero e nella lettura.

I bambini entrano nel mondo della musica attraverso il movimento, sono, infatti, in stretta relazione e condividono gli stessi parametri: tempo, spazio e energia. Anche attraverso il gioco, la creatività, la fantasia sperimentando su sé stessi l'eterogeneità di suoni che li circondano ogni giorno. La musica determina vari effetti psicologici e fisiologici sull'individuo nella sua globalità:

- ha un carattere animistico, quindi stimola l'immaginazione perché facilita la formazione di rappresentazioni mentali;
- ha un potere associativo e rievocativo;

- comporta un'induzione dell'umore e gli stati d'animo evocati;
- gli stimoli musicali, costituiti da precise caratteristiche dei suoni, rappresentano una buona fonte di nutrimento per il sistema nervoso e per lo sviluppo dei sistemi sensoriali e delle strutture cerebrali.

Per i bambini e le bambine la "musica" è qualcosa che si correla soprattutto con il loro vissuto emotivo: non è tanto qualcosa da imparare o da conoscere, quanto un'esperienza da vivere e da rivivere in contesti di gioco, di esplorazione, di divertimento.

La musica al nido non deve, quindi, essere intesa solo come attività strutturata all'interno di un preciso momento della giornata organizzato in un angolo apposito: essa è presente in molte attività e fa da sfondo ai diversi momenti della giornata, accompagna i bambini in un ambiente educativo sereno, stimola le capacità espressive, la creatività e favorisce la socializzazione. I piccoli, in genere, traggono piacere da tutto ciò che ha un carattere ripetitivo, non verificandosi in loro quel processo emozionale di tensione crescente che sfocia nella necessità di cambiamento. Un'attività musicale non si esaurisce esclusivamente nell'esplorazione di materiali e ambienti sonori con adulti in posizione di ascolto, ma si realizza anche attraverso le filastrocche e le canzoncine, le danze, le fiabe sonorizzate. Le canzoni al nido mediano la relazione, colorano le azioni e i momenti di cura quotidiani. I bimbi piccolissimi riconoscono le canzoni che diventano strumento rassicurante perché rimandano a relazioni significative. La canzoncina è veicolo di relazione che sta fra educatrice e bambino e fra bambino e bambini permettendo e favorendo l'incontro con l'altro.

Ecco alcune proposte di gioco:

- "cesto dei tesori" declinato in chiave sonoro/musicale, al cui interno si possono predisporre:
 - oggetti sonori già pronti come ad esempio maracas, campanelli, bastoni per la pioggia, nacchere, legnetti;
 - oggetti sonori di recupero come piccoli mazzi di chiavi da scuotere, cucchiai di metallo da sbattere, grattugia per mele da grattare, piccoli coperchi di metallo da battere, tubi di cartone in cui soffiare, sonagli da schiacciare, tappi di barattoli...;
 - oggetti sonori da costruire come: scatoline di metallo, legno, cartone riempite con diversi materiali (pasta, riso...) da scuotere, piccoli fili sonori, sacchetti di stoffa riempiti di materiali diversi (carta da forno, carta stagnola, tappi piccoli), bottiglie sonore.
- lo spazio/chalet della musica: si intende organizzare un ambiente musicale permanente, all'interno del nido o nello chalet posizionato nel giardino. Uno spazio musicale dove i bimbi, attraverso i loro sensi ed il movimento, possano fare esperienze di scoperta di suoni, affinare l'udito e la coordinazione motoria. Uno spazio sonoro dove condurre i bimbi a compiere una ricerca autonoma che parta da esperienze spontanee di esplorazione e scoperta di oggetti sonori (voce, corpo, strumenti veri e materiali non strutturati) per passare gradualmente ad esperienze sempre più intenzionali e precise.
- ascolto della musica: si ritiene importante offrire ai bambini la possibilità di ascoltare differenti generi musicali. Se l'adulto si muove sulla musica, il bambino viene mosso dalla musica. La reazione motoria e vocale agli stimoli musicali, infatti, è istintiva e si può osservare fin dai primi mesi di vita. Il bambino che diventa sempre più padrone del suo corpo in movimento, ama esprimersi attraverso il movimento nello spazio. Attraverso l'ascolto della musica egli può sentire un impulso a muoversi, specialmente se si trova in un ampio spazio e in gruppo con altri bambini. La disponibilità ad esplorare i movimenti del corpo con le sonorità della musica permette ai bambini di sperimentare, di inventare, di creare sequenze, di rendere possibili incontri, contatti e distanze (prime forme di "danze").
- appello: riteniamo importante sottolineare certi momenti (come quello che conclude l'entrata al nido e dà il via alla giornata) attraverso l'uso della musica, in modo da renderli facilmente individuabili: la ritualità e la ripetizione aiuta, infatti, i bambini nel riconoscimento di ciò che sta per accadere donando loro sicurezza e rassicurazione. All'inizio di ogni anno pedagogico si sceglie una canzoncina e/o una "danza", perché attraverso la gestualità è possibile rendere partecipi anche i più piccoli.

5.8 LINGUAGGIO E COMUNICAZIONE

I primi tre anni di vita sono un periodo particolarmente importante dal punto di vista evolutivo: nella fascia d'età da zero a tre anni, infatti, i bambini sono impegnati ad acquisire fondamentali competenze che andranno a costituire la base per i successivi sviluppi. Tra queste acquisizioni vi è il linguaggio. Se, da una parte,

l'apprendimento del linguaggio è guidato da una potente spinta genetica, dall'altra è, comunque, fondamentale creare situazioni idonee a facilitare tale acquisizione ed a garantire un'adeguata stimolazione. Il linguaggio e la comunicazione sono competenze di base dalle quali dipendono molte altre competenze: quelle emotive, sociali e cognitive. Ad una maggiore competenza espressiva corrisponde generalmente una migliore gestione e risoluzione dei conflitti.

Il bambino apprende il linguaggio esclusivamente ascoltando le persone che parlano vicino a lui o, più precisamente, che parlano con lui. All'inizio, egli non è ancora in grado di comprendere il significato concettuale del linguaggio, ma è in grado di comprenderne il significato emotivo attraverso la prosodia e la melodia, il tono e i gesti dell'interlocutore. Il linguaggio verbale e la comunicazione dell'adulto non solo favoriscono lo sviluppo del linguaggio nel piccolo, ma possono anche essere fonte di stabilità emotiva, chiarezza mentale, salute fisica e controllo del proprio corpo.

È importante sottolineare quanto sia forte il potere dell'imitazione, per questo non si deve cercare di "insegnare", ma piuttosto bisogna offrire un buon modello, concentrandosi sulla cura delle parole, gesti, emozioni e pensieri nell'interazione con i bimbi. È bene:

- avere un atteggiamento paziente, positivo e sereno nei loro confronti.
- favorire spazi di incontro di piccoli gruppi: quando possibile è ottimale il rapporto uno a uno.
- limitare l'uso delle tecnologie, espandere gli spazi di gioco libero che attivano sia abilità sensoriali e motorie sia la comunicazione tra pari. È proprio dalla relazione che il bambino scopre il piacere della condivisione ed è al termine di questo percorso che può emergere un sé verbale e stabilizzarsi il linguaggio.
- utilizzare storie, canzoni, filastrocche che forniscono un apprendimento di valore oltre ad essere fonte di gioia. Le rime con il movimento sono ottime risorse a supporto dello sviluppo linguistico e comunicativo.

Un aspetto sempre più frequente nelle comunità infantili è rappresentato dal bilinguismo. Gli studi su questo argomento hanno evidenziato come il contatto con due o tre lingue porti ad una maggiore flessibilità mentale, una maggiore capacità di risolvere problemi, di distinguere fra somiglianze fonetiche e somiglianze semantiche. In parole povere, a fronte di un'iniziale e temporanea povertà di vocabolario, i bambini bilingui o trilingui sviluppano poi una straordinaria ricchezza linguistica e mentale. Il contatto con la diversità linguistica, quindi, non è un fattore di ostacolo, ma al contrario moltiplica i punti di vista, gli strumenti espressivi, la capacità di distinguere e riconoscere, determina una maggiore crescita e un maggior sviluppo delle potenzialità intellettuali, sociali e culturali di un bambino. A fronte di questo è, dunque, importante sostenere le famiglie straniere affinché parlino ai loro bambini nella loro lingua madre.

Al nido, sono molteplici le attività proposte per favorire lo sviluppo del linguaggio:

- i libri possono essere di varie tipologie: I libri-gioco sono strumento ottimo per lasciare che i bimbi sperimentino, soprattutto attraverso la manipolazione, la dimensione gioiosa e leggera della lettura. I libri tattili, con inserti, permettono di leggere la storia con le mani. I libri senza parole, libri di sole immagini, lasciano spazio alle parole degli adulti ed a quelle dei nostri piccoli lettori e lettrici. Così ogni lettura ha un corpo, una voce e delle parole diverse. Nasceranno parole nuove, anche straniere. I libri senza parole sono stimolanti anche per i bimbi stranieri per raccontare nella propria lingua. Compiuti i 2 anni, sono indicate le storie, dapprima con pochi personaggi e uno svolgimento semplice, e poi sempre più ricche di soggetti e di particolari. Per quanto riguarda lo spazio della lettura riteniamo importante, inoltre, sottolineare alcuni aspetti del contesto:
 - è necessario trovare un luogo e un tempo adatti alla lettura, uno spazio accogliente e un tempo che sia un rito (all'arrivo, prima della nanna, prima del rientro a casa) oppure in un momento particolarmente difficile (nostalgia, litigi);
 - è necessario lasciare alcuni i libri comodamente raggiungibili: il piccolo saprà trovare il momento e il luogo più giusto per sé;
 - è necessario dare corpo alle parole dei libri: la voce di chi racconta è uno strumento fondamentale per entrare in contatto con la storia. È importante saper entrare in contatto con i bambini, con la loro attenzione, stimolandola ma anche lasciandola libera di vagare nell'immaginazione.

- Ed infine la “boîte à histoires”: una proposta semplice, da cui far partire la magia del “c’era una volta”. Grazie a questa boîte, l’esperienza della narrazione diventa ancora più coinvolgente perché permette ai bambini di immergersi completamente nella storia coinvolgendo i 5 sensi.

5.8.1 IL PROGETTO PARLOTTANDO

Il personale dei nidi svolge, in collaborazione con l’azienda Ausl, il progetto “Parlottando”, che ha come obiettivi una migliore conoscenza dello sviluppo del linguaggio e la prevenzione precoce di eventuali disturbi. Il progetto consiste nel realizzare, per i bambini a partire dai 24 mesi di età, un monitoraggio delle competenze con appositi test che richiedono l’osservazione del bambino in situazioni di gioco e attraverso i quali si verificano alcune abilità. L’attività viene svolta in parallelo dalla famiglia, con la compilazione di analoghi questionari, con l’obiettivo di incrociare i dati, ed avere quindi una visione più completa possibile. Il progetto si conclude con una fase di restituzione alle famiglie rispetto all’esito dei test, che prevede la segnalazione di eventuali “fragilità” a cui faranno seguito attività di supporto da parte della famiglia, del nido e, eventualmente, del servizio di logopedia.

5.8.2 NATI PER LEGGERE

Il progetto “Nati per leggere”, a cui i nidi aderiscono ormai da anni, nasce dalla convinzione che la lettura sia un’opportunità fondamentale di sviluppo della persona e concorra alla crescita civile e sociale di una comunità. L’obiettivo prioritario è la diffusione capillare della lettura tra i bambini da zero a sei anni.

Il cuore del progetto sta nell’offrire al bambino, al nido ed a casa, occasioni di sviluppo cognitivo e affettivo attraverso la lettura e/o il racconto di storie, già a partire dal primo anno di vita. Il leggere ad alta voce è infatti un’opportunità di relazione tra coetanei, e tra bambini e adulti; e sviluppa più precocemente la comprensione del linguaggio.

Che la lettura sia un elemento fondamentale per lo sviluppo emotivo ed intellettuale del bambino è cosa dimostrata da numerosi studi: è stata rilevata infatti una forte incidenza positiva sia rispetto allo sviluppo affettivo e relazionale del bambino, sia rispetto al tasso di scolarizzazione. Ogni anno, all’interno dei servizi, vengono individuate iniziative e strategie mirate a dare ampio spazio alla lettura dei libri, al racconto di storie e alla divulgazione di questa preziosa attività anche in ambito familiare.

5.9 ATTIVITÀ ALL’APERTO

Lo spazio esterno e quello interno al nido vanno considerati un ambiente educativo unico, un continuum, e sia il “dentro” che il “fuori” sono oggetto di una progettazione specifica. I nidi d’infanzia utilizzano il giardino come un’attività il più possibile quotidiana, in tutte le stagioni, e ne valorizzano la funzione nel patto educativo con le famiglie. All’aperto i bambini possono:

- esplorare, fare ipotesi e previsioni, cogliere somiglianze e differenze, risolvere problemi;
- sperimentare il corpo in libertà correndo, arrampicandosi, saltando, in equilibrio e in disequilibrio, nascondendosi, scavando;
- vivere esperienze con tutti i sensi annusando un fiore, ascoltando rumori e suoni della natura, osservando la luce e l’ombra, manipolando la terra... La progettazione dello spazio e delle proposte educative avviene dopo un’attenta osservazione dei bambini nell’ambiente naturale, dalla rilevazione dei loro bisogni ed interessi e si modifica nel tempo, in relazione alle risposte dei bambini.

L’educatore assume il ruolo di osservatore delle esperienze che i bambini spontaneamente fanno all’aperto, di sostegno alle loro scoperte e di promozione dei loro apprendimenti. Il potenziale offerto da ambienti esterni naturali è fortissimo: nello sviluppo di competenze motorie e sensoriali, la complessità che si può trovare all’aperto ed a cui i bambini sono esposti, con la quale devono interagire, non ha paragoni e in alcun modo può essere replicata in un ambiente artificiale. I bambini che hanno la possibilità di fare esperienze di gioco libero in aree esterne naturali possono incrementare le proprie capacità in tre sensi di primaria importanza:

- il senso tattile attraverso l’esplorazione e la manipolazione di materiali che si presentano a loro con consistenze e caratteristiche sempre diverse;
- il senso cinestesico, che è continuamente messo alla prova attraverso la necessità di percezione del proprio corpo e della sua stabilità, soprattutto in condizioni di continuo movimento;

- il senso dell'equilibrio, relativo all'abilità sensoriale data dal compensare orientamento, movimento e stabilità del corpo.

Tutto questo non significa che non ci debbano essere dei limiti, quanto piuttosto che quelli che ci sono devono esserci per buone ragioni, non solo per la comodità dell'adulto, ma per il significato che essi hanno per i bambini. La sicurezza dei bambini e dei ragazzi non si può garantire a colpi di proibizioni. In tutto questo è fondamentale il ruolo dell'adulto, che accompagna i bambini nel gioco, non in qualità di dispensatore di proibizioni e avvertimenti, ma con un atteggiamento fiducioso, offrendo il proprio aiuto senza essere invadente. L'appoggio discreto dell'adulto, capace di suggerire senso di calma, conferisce la sicurezza necessaria ad affrontare gli ostacoli. È importante tenere in considerazione che non tutti i bambini si comportano nello stesso modo rispetto al rischio nei loro giochi. Vi sono bambini che provano continuamente a testare sé stessi e l'ambiente circostante sul proprio livello di competenza e altri che faticano e sembrano non essere mai pronti a uscire dalla propria "comfort zone". Educare al rischio significa supervisionare da vicino le scelte dei bambini, osservandoli ed acquisendo consapevolezza delle loro abilità fisiche, porsi accanto, pronti ad intervenire solo quando necessario. Alimentare la cultura dell'educazione al rischio significa dare credito alla capacità di sfida dei bambini, celebrando poi i loro successi. Il nido, inoltre, deve farsi portatore di questo messaggio condividendolo con i genitori per creare una cultura diversa rispetto al rischio, una cultura che aiuti gli adulti significativi per i bambini ad un approccio più consapevole.

6. GLI SPAZI E I MATERIALI

6.1 GLI SPAZI INTERNI

Avere cura del contesto educativo, in un servizio per l'infanzia, significa organizzare gli spazi, i tempi ed i materiali, come un insieme di "oggetti mediatori", su cui si appoggiano e si sostanziano i complessi intrecci delle relazioni e degli scambi comunicativi.

Il contesto "contiene" quindi gli spazi, i tempi, i materiali (i dati dell'ambiente), che sono "costruzioni", che rimandano, a loro volta, alle relazioni, ai sistemi di regole, spesso impliciti, che connotano gli scambi comunicativi, raccontando l'intreccio delle relazioni, nel contesto stesso. Ne consegue, pertanto, che il contesto, a seconda di come viene organizzato dall'equipe, contribuisce a determinare e modificare i comportamenti dei bambini.

L'immagine dell'infanzia, di cui oggi disponiamo, ci racconta di un bambino dotato di competenze e di abilità, che, molto precocemente, manifesta sul piano cognitivo e sociale. È a questa idea di bambino che le scelte, relative all'organizzazione degli spazi, devono essere legate, per alimentare e sostenere quelle attività e quelle relazioni, che sono di stimolo alla crescita.

Lo spazio è infatti, "un linguaggio silenzioso", un prezioso e potente canale di comunicazione che trasmette messaggi e informazioni, influenzando l'organizzazione del pensiero ed il comportamento sociale dei bambini e degli adulti.

In ogni servizio, gli spazi sono "pensati dagli adulti per i bambini" ma anche "dagli adulti con i bambini": lo spazio cambia, si struttura e destruttura in rapporto alla crescita, agli interessi, ai vissuti dei bambini che lo abitano ogni giorno; è organizzato in modo da rispettare i loro tempi e bisogni; è uno spazio "buono" che sa coniugare l'esigenza di sicurezza, di affettività e di cura con il bisogno e il desiderio di esplorazione e conoscenza, il sentimento di intimità con il piacere di stare insieme agli altri.

Lo spazio influenza il comportamento delle persone che lo abitano ed è, nel contempo, testimonianza immediatamente percepibile di ciò che avviene al suo interno, racconta l'identità di un nido e dello stile educativo degli adulti. È opportuno, quindi, che si definiscano l'utilizzo degli spazi e le modalità di relazione fra educatori e bambini e fra bambini, che in essi avvengono. Va previsto che l'ambiente sia predisposto in modo adeguato alle esigenze dei piccoli: quindi, lo spazio del servizio sarà allestito in laboratori ed in angoli di attività che diano risposta a queste esigenze e bisogni.

È necessario che il bambino possa essere libero di scegliere gli spazi e di utilizzarli come preferisce. Ciò significa che egli svilupperà le capacità di scegliere, anziché dipendere dal gruppo o dall'adulto. Per tale ragione gli spazi educativi devono essere:

- **fruibili ed accessibili:** quando il bambino ha la possibilità, entro i limiti posti dall'intenzionalità progettuale delle educatrici, di muoversi in modo autonomo negli spazi e di fruire, da solo, dei materiali messi a sua

disposizione, in lui viene soddisfatta e promossa la naturale propensione a scoprire ed esplorare l'ambiente e gli oggetti attorno a sé. Tale contesto educativo favorisce la scoperta, l'esperienza esplorativa, poiché la mente del bambino si sviluppa proprio dall'incontro tra ciò che è noto ed una giusta dose di novità.

- **differenziati, specifici e flessibili:** la differenziazione degli ambienti favorisce un comportamento differenziato del bambino e, soprattutto, una lettura chiara delle occasioni e delle possibilità che lo spazio gli offre. La possibilità di introdurre modifiche nella disposizione degli arredi e materiali, tale da creare nuove e diverse "aree", all'interno degli spazi educativi, determina uno spazio dinamico, capace di rispondere agli interessi ed ai bisogni correlati allo sviluppo ed all'età dei bambini. Non esiste uno spazio astratto, né uno spazio immemore, ma tutti gli spazi di un servizio educativo esprimono un significato: ogni ambiente, da quello igienico a quello del riposo e del gioco, deve essere connotato da quegli elementi, che consentono al bambino di attribuirgli una identità legata alla loro specificità.
- **riconoscibili:** i bambini e gli adulti possono facilmente riconoscere la funzione e/o la destinazione d'uso di uno spazio o di un arredo e lo possono percepire come luogo ricco di "tracce" personali. Ciò promuove nei bambini la capacità di appropriarsi simbolicamente ed emotivamente degli spazi e di viverli in modo autonomo e personalizzato. La riconoscibilità aiuta le abitudini, la prevedibilità e la ritualità, che tanto rassicurano i bambini, orienta a comportamenti appropriati nell'uso di oggetti e negli scambi sociali, favorendone l'autoregolazione.
- **spazi per favorire la relazione e la maturazione dell'identità:** la prima esperienza che il bambino elabora nell'ambiente è quella del proprio corpo "nello spazio", che diventa un continuo punto di riferimento ed una fonte permanente di conferma della propria identità. Deve essere data al bambino l'opportunità di poter passare dalla sfera sociale collettiva a quella individuale-privata, nella quale è possibile scegliere di restare da soli, per pensare, considerare, rielaborare, fantasticare, ritrovando anche segni personali (foto, disegni, simboli, "tracce" dei bambini, oggetti transazionali).
- **spazi intimi di rassicurazione:** sono i luoghi-tana, i nascondigli, che, con la loro magia, sollecitano l'immaginario infantile e consentono ai bambini di restare un po' da soli, quando ne sentono il bisogno. La ricerca di zone circoscritte e limitate, "un po' più grandi del corpo" è una manifestazione costante fino ai 6 anni: si tratta di spazi a portata di mano, controllabili percettivamente, dove è resa possibile la sperimentazione del corpo, della conquista della permanenza dell'oggetto, quale tappa fondamentale dello sviluppo infantile. Si sta parlando dello spazio privato del sé, quello spazio "cuscinetto" che è dato dallo spazio "personale". Il bambino, come l'adulto, ha bisogno di stare con sé stesso, per metabolizzare, elaborare e trasformare le esperienze e i vissuti. Uno spazio, quindi, che protegge da un sovraccarico di stimolazioni, che non sempre il bambino può tollerare, controllare e gestire.
- **spazi d'ascolto:** nell'ambiente educativo devono esservi spazi, in cui i bambini possono elaborare vissuti di gruppo, luoghi di incontro tra bambini ed adulti, che condividono e sperimentano la dimensione del gioco, del conflitto, dell'esplorazione cognitiva, della relazione affettiva (regole, confronti con l'altro, rispetto delle esigenze dei coetanei). Contro il rischio di un approccio eccessivamente puerocentrico, è importante pensare e progettare spazi, in cui coesistano e si intreccino dimensioni di aggregazioni diverse, di bambini, di adulti, e di bambini e adulti insieme per favorire la co-evoluzione del progetto educativo.

Allestire gli spazi, all'interno di un asilo nido, non significa semplicemente collocare arredi e materiali, bensì è un lavoro che richiede la collaborazione di tutto il gruppo educativo, di una precisa programmazione sia di struttura, sia di sezione. Va tenuto presente che un bambino piccolo, soprattutto se appena arrivato in un contesto nuovo, si sente sperduto in uno spazio grande, anche se colorato e ben arredato, mentre acquista sicurezza negli ambienti di piccole dimensioni che lo "racchiudono" e nei quali può esplorare ma entro certi limiti di contenimento. Il contesto generale del servizio è, quindi, caratterizzato da ambienti accoglienti e dalla significatività dei materiali offerti ai bambini. Per quanto detto, gli spazi varieranno al variare del crescere dei bambini, al mutare delle dinamiche del gruppo sezione e delle attività che vengono svolte.

Gli spazi al nido sono il frutto dell'osservazione che si fa sui bambini e della conoscenza che si ha sulle loro aree di sviluppo: seguono il percorso del bambino al nido. L'ambiente va messo in discussione ogni volta che non si dimostra funzionale: gli arredi non sono fissi ma mobili, per poter essere modificati nelle posizioni, per rispondere meglio alle esigenze di crescita del bambino. Alcuni sono ad altezza di bambino, così da permettergli di raggiungere ciò che desidera, e consentendogli, al tempo stesso, di guardare oltre, evitando di comunicare un

senso di chiusura. Altri invece sono al di fuori della sua portata, così da dare la possibilità all'adulto di selezionare e scegliere i materiali da mettere a disposizione soltanto saltuariamente, o sotto la sua attenta sorveglianza. L'arredo viene poi posizionato in modo da ritagliare spazi che favoriscano la concentrazione, o la voglia di intimità o solitudine: ciò fa sì che nel nido si respiri un clima di serenità, in cui si può dar voce al bambino e si può ascoltare ciò che ha da dirci. Gli spazi vanno diversificati per consentire diverse opportunità: stare in tanti, o stare soli, esplorare, sviluppare l'autonomia, fermarsi in "zone" morbide di intimità o di relazioni. Creare angoli il più possibile raccolti, ordinati, progettati con lo scopo di offrire un'atmosfera familiare a misura di bambino.

Gli spazi del nido, anche i più piccoli, che vengono spesso trascurati, se presi in carico e valorizzati possono rappresentare nuove risorse e nuove possibilità di gioco per i bambini. Questi "spazi ritrovati" possono rispondere al desiderio dei bambini di avere a disposizione anche ambienti più piccoli e raccolti, dove il loro bisogno di intimità e la loro immaginazione possono trovare nuove strade per esprimersi.

All'interno del nido vi sono poi altri spazi, anche se non accessibili al pubblico, indispensabili per l'organizzazione e lo svolgimento del progetto educativo: la cucina, la zona dei servizi, la stanza della nanna, l'ufficio. Quest'ultimo è funzionale per gli incontri di lavoro del collettivo ma anche zona dedicata alla documentazione professionale, alla formazione, alla lettura di libri, riviste e altri materiali.

Il personale educativo deve allestire con cura anche l'ingresso che sovente viene considerato luogo di passaggio, poco importante; invece è lo spazio che mette in relazione l'ambiente educativo con le famiglie e la comunità. Non dimentichiamo che l'ingresso diventa una "carta d'identità" del nido, parla attraverso i colori, gli arredi, le immagini. Accogliere, informare, condividere, mettere a proprio agio; se questi sono i significati con cui vogliamo connotare l'ingresso, dovremo tradurli in scelte corrette.

Un altro spazio prezioso strutturato all'interno dell'asilo è la biblioteca dove i bambini trovano un oggetto familiare da toccare, sfogliare, guardare, farsi leggere, o sfogliare in autonomia. I bambini hanno la possibilità di scegliere il libro che preferiscono, di portarlo a casa e leggerlo insieme ai genitori.

6.2 GLI SPAZI ALL'APERTO

I bambini hanno bisogno di natura. È un bisogno che esiste da sempre e dalla nascita e, in realtà, si può definire un bisogno dell'essere umano, poiché è un bisogno presente per tutta la vita.

Il rapporto tra uomo e natura, infatti, è di quelli fondanti, risponde ad un bisogno primario ed ineludibile, che oggi però è spesso ignorato. Geneticamente parlando siamo fatti per stare in natura, l'uomo è natura e la natura è casa dell'uomo. Con l'evoluzione, invece, l'uomo si è allontanato dall'ambiente naturale, riducendolo a parchi, a gite in montagna della domenica, al mare delle ferie estive, dimenticandosi le proprie radici e le proprie esigenze, creando nella sua vita barriere e difese. L'uomo di oggi non solo non vive più in natura ma, addirittura, la teme e cerca di limitarla e controllarla. Secondo quanto teorizzato dal ricercatore Richard Louv i bambini di oggi si trovano di fronte al rischio di avere disordini psicofisici legati alla "sindrome da deficit di natura". Una nuova patologia che vede i bambini soffrire enormemente per questa lontananza dal mondo naturale. Nonostante le evidenze scientifiche, infatti, nella nostra società i bambini passano "da una scatola ad un'altra scatola" (e da una cosa da fare ad un'altra): casa, auto, nido, auto, negozi, palestra, piscina, scuola di musica, auto, casa, cameretta. Lo stare fuori sembra essere diventato peculiarità del momento di svago (ti porto ai giardinetti) perlopiù solo nella bella stagione o quando non fa brutto tempo. Ma lo stare fuori dovrebbe far parte del quotidiano della vita del bambino e nelle strutture educative bisognerebbe iniziare a parlare di Pedagogia della Natura e ripensare di conseguenza le pratiche educative. Non a caso, negli ultimi anni, nel mondo si sta sempre più affermando una nuova corrente pedagogica ed un nuovo paradigma educativo che spesso va sotto il nome di Outdoor Education.

Benefici educativi dello stare in natura. Le educatrici conoscono molto bene il ricco valore educativo dell'ambiente esterno, ma i tempi sembrano maturi per approfondire un approccio più acuto, più ampio e più cosciente rispetto alle grandi e infinite potenzialità che l'uscire all'aperto e in natura significano dal punto di vista educativo.

Il contesto naturale è un ambiente d'apprendimento unico e prezioso, all'interno del quale avviene la conoscenza del mondo, di sé e dell'altro; è un cantiere dove sperimentare il senso di libertà. L'ambiente diventa educativo ma anche educante, al punto da poter essere considerato un vero e proprio "collega".

In natura i bambini stanno bene e nascono atteggiamenti istintivi come l'interesse, la ricerca, la curiosità, la cooperazione, l'osservazione spontanea, l'ascolto, la riflessione, la libera espressione. In natura il bambino ritrova l'interesse che lo guida alla scoperta, all'esplorazione e al gioco. La natura è maestra: mostra, insegna e il bambino imita.

La pedagogia esperienziale insegna che è possibile apprendere da ciò che si fa con maggiore semplicità che non da un approccio che richieda livelli di astrazione troppo complessi, soprattutto nei bambini così piccoli, la natura offre svariati spunti di riflessione che permettono di sviluppare nuove competenze in modo semplice, diretto e naturale, appunto.

Il bambino si sviluppa attraverso l'esplorazione sensoriale. I suoi sensi raccolgono dall'ambiente le informazioni principali su ciò che lo circonda, e l'ambiente naturale è in assoluto il maestro migliore per l'affinamento dei sensi.

Nell'infanzia il bambino è un vero ed ottimo osservatore che può assimilare moltissimo da un contatto significativo e diretto con la natura. Dal più lieve odore fino al suono o colore più intenso, tutto è un richiamo costante per la sua curiosità.

Accanto al bisogno di natura è utile prendere in considerazione anche il bisogno di movimento. Ai bambini dai 12 ai 36 mesi servono almeno cinque-otto ore di gioco attivo al giorno, preferibilmente all'aperto, per poterlo soddisfare. A questa età il bambino è naturalmente attivo per tutto il giorno e finché gli si dà la possibilità di avere tanto tempo per giocare in libertà, sperimenterà da solo tutti quei movimenti che gli sono necessari per lo sviluppo. Il corpo umano è fatto per muoversi ma ha bisogno di una sollecitazione continua per mantenersi in salute grazie a tempi e spazi adeguati.

Paure, rischi, difficoltà, ostacoli in natura. Pensando alle difficoltà e agli ostacoli relativi all'avvicinarsi ad una Pedagogia della Natura è possibile riflettere su diversi ambiti:

Valutazione dei rischi e dei pericoli: Lo spazio aperto e gli spazi in natura portano con sé, senza dubbio, rischi e pericoli, come ogni luogo. La dimensione del rischio è inevitabile nelle nostre vite, ma spesso viene vissuta con ansia e poca consapevolezza. Infatti, si tende a credere che il rischio sia sinonimo di pericolo, ma non è così e anzi i due significati sono molto diversi: il pericolo indica qualcosa che ha il potenziale di causare danni, mentre il rischio è la probabilità che si verifichi un danno, in base all'esposizione ad un tale pericolo.

Il pericolo è quindi una certezza di poter ricevere o causare danni, il rischio è solo una possibilità. Il pericolo è oggettivo, il rischio varia di soggetto in soggetto.

Fra gli esiti possibili del rischio ce ne sono alcuni negativi o comunque indesiderati, ma ce ne sono altrettanti positivi. Sarebbe più corretto dire che rischio è sinonimo di incertezza, ma anche di opportunità.

È necessario evidenziare il fatto che i bambini sono molto consapevoli dei rischi, conoscono le proprie capacità ed evitano i rischi che non sono pronti a correre, sia fisicamente che emotivamente.

La paura dello sporco: Altra riflessione va riservata alla valenza educativa che ha lo sporco. Sovente l'approccio dell'adulto è quello di comunicare al bambino frasi come: "sei tutto sporco di pappa!" "non toccare per terra che è tutto sporco!" "ti sei sporcato con il colore!", "non toccare la terra che ti sporchi!". Solitamente viene dato un accento negativo alla comunicazione: "sei sporco, devi lavarti!" Ovviamente un bambino che manipola gli alimenti o impara a mangiare, un bambino che tocca ed esplora elementi, materiali e luoghi si sporca ed ovviamente poi questo bimbo andrà pulito e gli andrà insegnato a pulirsi, per non sporcare, macchiare, rovinare oggetti o cose e per recuperare uno stato di pulizia ed igiene fisica. Ma quando lo sporco viene temuto ed evitato, per quello che potrebbe fare al bambino, perché considerato pericoloso o "fastidioso e impegnativo" (se ti sporchi poi ti devo lavare) si perdono di vista i reali rischi ed i possibili danni (e le conseguenze) che subirà il bambino nel non poterne fare esperienza. In questo modo si manda un messaggio (più o meno evidente) che indica al bambino che la Terra/la natura/lo sporco sono pericolosi. Se un bambino impara questo non si sentirà mai a suo agio a vivere la Terra, la natura e lo sporco, neanche quando passeggia, colora o mangia.

Il cattivo tempo: "Non esiste buono e cattivo tempo, ma solo buono e cattivo equipaggiamento" (Robert Baden-Powell).

I bambini hanno bisogno di stabilire e mantenere una relazione con la Natura in ogni tempo e in ogni stagione. Sempre da un punto di vista culturale in Italia, le famiglie, ma anche le strutture, non vivono il fuori quando fa brutto. Anche in questo caso, come per lo sporco, il cattivo tempo non piace e viene considerato pericoloso in quanto può far ammalare i bambini. Studi scientifici ed evidenze pratiche, provenienti da altri paesi che hanno approcci diversi e climi anche più rigidi dei nostri, dimostrano da anni che non è così. Nonostante questo, le

paure rimangono. Il problema è che non solo sono paure infondate, ma addirittura rischiano di avviare un circolo vizioso, perché il bambino che fa esperienza in natura (bella e brutta) è più forte costituzionalmente di chi non la fa; chi priva un bambino di questa esperienza completa lo va ad indebolire anziché a proteggere. Tutte queste paure limitano la libertà, l'autonomia e l'apprendimento dei bambini, non fungono da protezione bensì innescano altri rischi per la crescita salutare dei bambini stessi. Parallelamente occorre concedere e rispettare il fatto che l'ambiente naturale ha i suoi limiti e non fa scaturire lo stesso piacere d'incontro in ciascuno. Bisogna tenere conto che un bambino piccolo, nella fascia d'età 0-3, sta meno tempo in natura, rispetto ai bimbi più grandi, per motivazioni fisiologiche (si stanca prima, rischia un eccesso di iperstimolazione, necessita di rapporti numerici bassi e di prassi più raccolte) ma avendo a disposizione un cortile si possono concedere le giuste risposte alle necessità di esperienze all'aperto, l'importante è che il tempo e gli spazi fuori vengano pensati con cura e in risposta alle esigenze dei bambini in base alla loro età.

Ruolo educatore in natura In seguito alle considerazioni fatte finora le educatrici devono riflettere, ripensare e interrogarsi sul proprio ruolo educativo in natura e nei momenti all'aperto, analizzando i limiti organizzativi e le modalità attuabili. Le risposte (e le domande) che escono da queste prime riflessioni sono il punto di partenza per parlare di Outdoor Education.

Le educatrici sono chiamate ad avere innanzitutto una "mente aperta", per poter accogliere i contenuti dei nuovi approfondimenti, e contemporaneamente una "mente filtrante", per poter selezionare e fare propri i concetti condivisi. Successivamente tocca alla gestione pratica del proprio ruolo educativo e le educatrici devono essere molto consapevoli delle proprie azioni e delle proprie scelte perché il confine tra intervenire e interferire può essere molto labile e, all'opposto, i risultati molto diversi.

Le educatrici devono valutare quali sono i rischi e quali sono i pericoli nel contesto all'aperto e definire i limiti che vorrebbero imporre ai bambini nelle loro scoperte ed esplorazioni, organizzando gli spazi, i materiali ed il proprio intervento di conseguenza.

Le educatrici sono tenute a ricordarsi che i bambini sono competenti e che i rischi sono necessari alla crescita di ciascuno, di conseguenza devono saper dare ai bambini la giusta fiducia.

Modalità educative in natura Per creare il passaggio tra teoria e pratica, le educatrici devono interrogarsi su come procedere, ovviamente partendo dalla realtà che hanno a disposizione. Nella pratica uno dei principali compiti è quello di permettere ai bambini di vivere esperienze significative, libere e dirette all'aperto e come per ogni altro intervento educativo è tutta questione di organizzazione e gradualità. L'ideale è cominciare da ciò che è a portata di mano, dalla natura, dai sensi dei bambini e dall'osservazione dei bambini stessi e da quello che ci mostrano quando sono lasciati liberi di muoversi e interagire all'aperto.

Un aspetto importante dell'Outdoor Education, inoltre, è la continua comunicazione tra il fuori e il dentro. Infatti, molto di quello che si fa dentro può essere fatto anche fuori e, viceversa, un po' di quello che ci offre il fuori può (e deve) essere portato dentro. Così facendo la comunicazione tra dentro e fuori resta viva, come resta viva la relazione stessa del bambino con la natura.

Il potenziale offerto da ambienti esterni naturali è fortissimo: nello sviluppo di competenze motorie e sensoriali la complessità che si può trovare all'aperto a cui i bambini sono esposti, e con la quale devono interagire, non ha paragoni e in alcun modo può essere replicata in un ambiente artificiale. I bambini che hanno la possibilità di fare esperienze di gioco libero in aree esterne naturali possono incrementare le proprie capacità in tre sensi di primaria importanza:

- il senso tattile attraverso l'esplorazione e la manipolazione di materiali che si presentano a loro con consistenze e caratteristiche sempre diverse;
- il senso cinestesico, che è continuamente messo alla prova attraverso la necessità di percezione del proprio corpo e della sua stabilità soprattutto in condizioni di continuo movimento;
- il senso dell'equilibrio relativo all'abilità sensoriale data dal compensare orientamento, movimento e stabilità del corpo.

Tutto questo non significa che non ci debbano essere dei limiti, quanto piuttosto che quelli che ci sono devono esserci per buone ragioni, non solo per la comodità dell'adulto, ma per il significato che essi hanno per i bambini. La sicurezza dei bambini e dei ragazzi non si può garantire a colpi di proibizioni.

In tutto questo è fondamentale il ruolo dell'adulto che accompagna i bambini nel gioco, non in qualità di dispensatore di proibizioni e avvertimenti, ma con un atteggiamento fiducioso, offrendo il proprio aiuto senza

essere invadente. L'appoggio discreto dell'adulto capace di suggerire senso di calma conferisce la sicurezza necessaria ad affrontare gli ostacoli.

È importante tenere in considerazione che non tutti i bambini si comportano nello stesso modo rispetto al rischio nei loro giochi. Vi sono bambini che provano continuamente a testare sé stessi e l'ambiente circostante sul proprio livello di competenza e altri che faticano e sembrano non essere mai pronti a uscire dalla propria "comfort zone". Educare al rischio significa supervisionare da vicino le scelte dei bambini, osservandoli e acquisendo consapevolezza delle loro abilità fisiche, porsi accanto pronti a intervenire solo quando necessario. Alimentare la cultura dell'educazione al rischio significa dare credito alla capacità di sfida dei bambini, celebrando poi i loro successi.

Il nido, inoltre, deve farsi portatore di questo messaggio condividendolo con i genitori per creare una cultura diversa rispetto al rischio, una cultura che aiuti gli adulti significativi dei bambini ad un approccio più consapevole.

Lo spazio esterno e quello interno al nido vanno considerati un ambiente educativo unico, un continuum, e sia il "dentro" che il "fuori" sono oggetto di una progettazione specifica. I nidi d'infanzia utilizzano il giardino come un'attività il più possibile quotidiana, in tutte le stagioni, e ne valorizzano la funzione nel patto educativo con le famiglie. All'aperto i bambini possono:

- esplorare, fare ipotesi e previsioni, cogliere somiglianze e differenze, risolvere problemi;
- sperimentare il corpo in libertà, correndo, arrampicandosi, saltando, in equilibrio e in disequilibrio, nascondendosi, scavando;
- vivere esperienze con tutti i sensi annusando un fiore, ascoltando rumori e suoni della natura, osservando la luce e l'ombra, manipolando la terra ...

L'uscire tutti i giorni è un'attività che richiede riflessione, organizzazione e cura da parte del gruppo di lavoro. L'uscita in giardino al nido non è improvvisata e lasciata al caso, ma viene pensata, con la stessa cura con cui si progettano le attività all'interno. Le educatrici tengono conto dell'ambiente a disposizione e riflettono su oggetti e materiali da aggiungere all'esperienza per sostenere la ricerca, la scoperta e l'immaginazione del bambino.

Per vivere il giardino del nido è necessario partire da una buona osservazione dell'ambiente esterno di cui si dispone, individuare quegli angoli che già di per sé possono offrire una propria specificità e partire da questi per farne luogo di "possibili indagini": un avvallamento del terreno, che in caso di pioggia crea una pozzanghera, anziché essere vissuto come criticità del giardino (per il quale chiedere magari un intervento di manutenzione) può essere delimitato e divenire l'atelier dell'acqua piovana; un luogo dove solitamente si annidano, trasportati dal vento, foglie e piccoli rami, può divenire una "strada-percorso" per la raccolta, l'osservazione, la conoscenza e successivamente la catalogazione degli elementi raccolti. Immaginando, invece, nuovi angoli da creare, si possono creare spazi dove inserire materiali naturali divisi per tipologia, da cambiare e sostituire seguendo la ciclicità delle stagioni; tale luogo potrebbe connotarsi come atelier scientifico/esplorativo dotato di lenti d'ingrandimento e/o piccoli microscopi. Si possono utilizzare materiali destrutturati come ad esempio scatole, involucri, cilindri, scatoloni di grandi dimensioni che non prevedono un unico utilizzo. Si tratta di oggetti che si prestano ad essere spostati, combinati, smontati, trasportati in un continuo processo di decostruzione e ricostruzione. Si può poi creare un atelier del gioco simbolico dove allestire tane, capanne e casette di vario tipo costruite con materiali naturali e di recupero; un atelier per il gioco euristico e di costruzione caratterizzato da legni, sassi e rami diversi per forma e dimensione; ed infine, se lo spazio lo consente, si ipotizza la creazione di un giardino degli odori con le piante aromatiche. Infinite e molteplici sono le possibilità di sviluppo e progettazione dello spazio esterno del nido, piccolo o grande che sia, con un po' di creatività esso può realmente diventare "officina delle scoperte, delle esplorazioni e degli apprendimenti".

Lo spazio esterno può inoltre rappresentare una risorsa preziosa nel periodo dell'ambientamento del piccolo al nido: esso offre molte attrazioni ed è ricco di micro-eventi inattesi; le attrazioni richiamano il bambino su un terreno diverso da quello della nostalgia; il dolore della separazione non scompare, ma via via i bambini scoprono un mondo interessante da esplorare e conoscere.

In conclusione, per sfruttare al meglio l'area esterna è opportuno pensare a:

- far portare al nido il necessario da fare indossare al momento dell'uscita in giardino (stivali, giacche per pioggia, cappellino ...),
- organizzare il giardino per offrire esperienze diverse rivolte a un piccolo gruppo di bambini: angoli per

- scavare, esplorare, raccogliere, nascondersi...
- zone d'ombra, tunnel, labirinti possono essere realizzati con elementi naturali o con pergolati in legno,
- prevedere la presenza di panchine in zone diverse del giardino. Le sedute devono essere ad altezza di bambino: questo permette all'educatore di essere base sicura da cui partire e a cui fare ritorno. L'adulto accompagna le scoperte, favorisce i dialoghi, non è un mero "controllore" dell'incolumità dei bambini,
- mettere a disposizione:
 - piccole ceste con coperte e albi illustrati,
 - "cassette degli attrezzi" con oggetti diversi, per tipologia, forma, dimensione e uso,
 - contenitori trasparenti, che facilitino i bambini nella ricerca degli oggetti al loro interno.

6.3 I MATERIALI

Come gli spazi, anche i materiali sono pensati sulla base dello sviluppo motorio, cognitivo e relazionale del bambino, in modo da garantirgli un'esperienza positiva, alla sua portata: i bambini percepiscono l'affetto rassicurante ed incoraggiante di chi rispetta ogni loro tentativo indipendente. L'adulto deve mantenere vivo lo sguardo verso la scelta dei materiali (troppo materiale può confondere, poco non stimola la creatività), riconoscere la potenzialità, sperimentare la capacità di combinarli. I materiali sono risorse preziose; anche quelli apparentemente poveri offrono infinite opportunità di scoperta e sperimentazione (ad esempio una scatola di cartone). La ricchezza di un gioco non dipende dal giocattolo, ma dall'inventiva di chi gioca. Proprio per questo si sceglie di prediligere la presenza di oggetti che vengano dall'ambiente domestico, le cose della quotidianità, in contrapposizione a giocattoli di plastica. La capacità di giocare non va insegnata ma va nutrita.

Chiunque ha contatto con bambini piccoli ha inoltre riscontrato l'importanza che un bambino attribuisce a tutto quello che considera "suo". Oltre ai vestiti, ci sono altri oggetti personali o personalizzabili da valorizzare all'interno del nido: giocattoli o oggetti portati da casa, un piccolo album di fotografie personali, il posto a tavola, il lettino, il proprio asciugamano... Non c'è contraddizione necessaria tra il "mio" ed il "nostro", anzi, se un bambino riconosce ed afferma il "mio", potrà anche capire il "suo": è proprio in questa fase di età che emerge il concetto di proprietà ed il bambino, superando il suo naturale egocentrismo, impara progressivamente il saper condividere. L'insieme degli effetti personali di tutti rappresenta poi una ricca fonte di confronto e di conversazione, oltre che di stimolo alla conoscenza: in breve tempo, ogni bambino sarà in grado di riconoscere il proprio contrassegno, di utilizzare il proprio armadietto in autonomia e nel contempo di riconoscere e distinguere facilmente tutti i simboli dei suoi compagni. Non si vuole passare da un ambiente freddo ed anonimo ad uno frazionato in piccole proprietà private, ma si intende cogliere in modo aperto e flessibile l'esigenza dei bambini di trovarsi rispecchiati individualmente nell'ambiente in cui trascorrono molte ore della loro vita.

6.4 MATERIALI NATURALI ED "OZIO CREATIVO"

La creatività dei bambini trasforma materiali "poveri" in giochi ricchi, trasforma un materiale semplice in giochi infiniti. Non bisogna confondere la creatività con la produttività, anzi spesso essa rimane "improduttiva": al nido si sceglie di offrire dei "materiali di gioco", piuttosto che dei giocattoli veri e propri. Si tratta di materiali semplici, non strutturati, duttili: acqua, farina, cuscini, foulard, carta... Essi offrono varietà di sensazioni tattili, di suoni reali, di comportamenti che seguono le leggi fisiche; sollecitano giochi attivi ed aperti, possono essere trasformati in un'infinità di modi, sostengono esperienze complete nelle quali entrano in gioco tutte le capacità dei bambini, non solo fantasia, ma abilità motoria, conoscenza della realtà, capacità di progettazione e collaborazione. In secondo luogo tali materiali portano un importante messaggio implicito: la ricchezza di un gioco dipende anzitutto da quello che noi vi investiamo, dalla nostra intelligenza, dalla nostra capacità di inventare, immaginare, progettare, collaborare, realizzare rischiare, perseverare. Rivalutare e proporre materiali semplici, o oggetti di recupero, significa offrire ai bambini delle occasioni per sviluppare la loro autonomia di gioco: intorno ad essi i bambini possono esercitare le loro tante capacità e possono consolidare la fiducia in sé stessi. Bisogna poi tener presente che i tempi intensi del nido necessitano che non tutto sia strutturato, prestabilito, deciso a priori: ci sono molti momenti nella giornata, in cui è necessario lasciare ai bambini il tempo di scegliere se e come lasciarsi coinvolgere, con chi e con che cosa.

Facilitare la creatività dei bambini è un lavoro delicato ma è da tener presente che, nel suo "ozio fecondo", il bambino costruisce sé stesso. Non si tratta né di spontaneismo né di interventismo. L'educatrice deve trovare, di volta in volta, un equilibrio tra questi due poli. La sua è una presenza determinante ma non invasiva. Essa crea le condizioni perché possa esprimersi la creatività dei bambini, rimane in secondo piano ma svolge un ruolo impegnativo: suggerisce, contiene, osserva, si relaziona, dialoga, accompagna, incoraggia. Condizioni essenziali

sono: un tempo disteso, spazi raccolti, un gruppo di bambini numericamente limitato e possibilmente non troppo disomogeneo, ed un minimo di materiali “poveri”. Educare alla creatività è un’arte, anzitutto bisogna crederci, bisogna essere convinti che per i bambini essa abbia un’importanza vitale. Bisogna dare all’ “ozio fecondo” tutto il prestigio che merita, poi, di volta in volta, bisogna trovare un equilibrio delicato tra l’essere presenti ed il lasciar fare ai bambini.

7. I TEMPI

Il nido è un luogo di vita, nel quale ogni bambino e ogni adulto entra con la propria storia e i propri bisogni, dove le relazioni, le routine, l’organizzazione del tempo e dello spazio concorrono al benessere di entrambi. Ed è solo a partire da un sentimento di benessere che è possibile sostenere nei bambini la voglia di aprirsi all’esplorazione del mondo e all’incontro con gli altri, cioè alla capacità di misurarsi con tutte le potenzialità di crescita. Per questo è indispensabile, prima di tutto, dare vita a quelle condizioni che consentano al bambino, ma anche agli adulti intorno a lui, di sentirsi bene e di essere a proprio agio nei diversi momenti della giornata educativa. Promuovere benessere significa, dunque, farsi carico anche della qualità degli spazi e dei tempi. In particolare, un tempo lento testimonia la volontà di dare valore a tutte le occasioni che consentano all’adulto di rivolgere al bambino quei gesti di cura e di riconoscimento, fondamentali per la costruzione di una relazione significativa.

7.1 IL TEMPO DEI BAMBINI

Il nido, come luogo privilegiato della cultura educativa, prevede un’organizzazione dei tempi della giornata che valorizza i momenti dell’ambientamento, l’incontro, il gioco, gli apprendimenti, la consuetudine. Consapevoli che l’orologio biologico del bambino si costruisce sugli avvenimenti che si ripetono regolarmente, la scansione della giornata al nido presenta una struttura regolare che consenta ad ognuno di trovare punti di riferimento stabili, in un contesto temporale riconoscibile e prevedibile, che metta i bambini in condizione di sentirsi sicuri, in grado di prevedere, attendere, anticipare gli eventi che gli adulti predispongono per loro. Tale scansione rappresenta un sistema che può e deve trasformarsi, per accogliere le esigenze dei bambini, i loro processi di crescita e di costruzione dell’identità; nella quotidianità, le esperienze del bambino si strutturano e si organizzano anche attraverso l’invisibile scansione del tempo e la ricorrenza di momenti di routine. Ogni bambino che entra al nido ha il diritto di avere riconosciuto il tempo a lui necessario per costruire le proprie relazioni di fiducia con i nuovi adulti, per riuscire ad orientarsi nella scansione dei ritmi quotidiani, per familiarizzare con i nuovi spazi e i nuovi oggetti, per provare a fare da solo. Momenti come il pasto, il cambio, il sonno, sono gestiti con grande attenzione e rispetto dei tempi individuali, di modo che lo svolgimento senza fretta delle diverse routines favorisca la qualità delle relazioni tra adulto e bambino e tra i pari. Per aiutare i bambini a darsi tempo, ad attendere, occorre dare loro un diverso significato dei vari tempi d’attesa contenuti in una giornata al nido, affinché siano vissuti come un’opportunità piuttosto che come tempo perso: nell’attesa del proprio turno per il possesso di un gioco s’incoraggia il bambino a sceglierne un altro, si elencano i pregi o i vantaggi del nuovo giocattolo, si elogia il bambino per aver avuto pazienza, per poi aiutarlo nella riconquista del gioco tanto desiderato.

I tempi delle attività educative sono pensati e progettati dagli educatori, quotidianamente, tenendo conto del contesto, dei bambini, delle curiosità, degli interessi, delle opportunità che ogni giorno nascono in sezione.

La gestione attenta dei tempi di transizione per sostenere il piccolo nei momenti di passaggio da una attività all’altra consentendogli di elaborare il cambiamento e prendere coscienza di ciò che in quel momento si sta facendo è una pratica adottata regolarmente.

7.2 IL TEMPO DEGLI ADULTI

Il tempo è un fattore che condiziona, inevitabilmente, anche la vita e le relazioni degli adulti, la scusa del tempo che non basta mai è la trappola in cui è facile cadere, ogni qualvolta la paura o la tensione per gli eventi critici prendono il sopravvento. Trovare il tempo per confrontarsi, riflettere e condividere è un impegno professionale che deve essere salvaguardato. Il tempo della programmazione è infatti il tempo per mettere al centro dell’attenzione il bambino e la sua famiglia, è il tempo per ripensare al nostro agire, avendo in prospettiva un valore, un’idea positiva che lo orienti; è l’assunzione di responsabilità verso un individuo che cresce. La normativa (del 2015) sul rapporto numerico ha inciso sull’organizzazione del nido dilatando i tempi delle routines e delle attività. Il vissuto delle educatrici è che il tempo non basti mai. È fondamentale, perciò, pensare ad una riorganizzazione della giornata e trovare nuove modalità di gestione per garantire un diritto molto caro alle educatrici: offrire ad ogni bambino un’esperienza di qualità. Il tempo accelerato dell’adulto, costruito a partire da esigenze organizzative su scadenze poco flessibili (il tempo del pranzo, l’uscita, la nanna) non deve “soffocare” il tempo del bambino, ma deve permettere di far emergere in lui il piacere del suo tempo. Ciò che funzionava

prima non è più adeguato, per questo diventa ancor più fondamentale un confronto collettivo a intervalli regolari per individuare tempi e strategie nuovi. Il lavoro collegiale è da sempre elemento fondante dell'attività educativa: l'abitudine al confronto e alla riflessione sull'esperienza professionale è la base per costruire una solida intesa educativa; non solo, un confronto regolare permette di ripensare al nostro agire che, senza un tempo dedicato alla riflessione, può scivolare in schemi rigidi e preconfezionati. La possibilità di un confronto all'interno della sezione e tra le sezioni richiede quindi tempi e spazi adeguati, spazi che sono dapprima fisici e poi mentali per consentire la giusta concentrazione.

8. GLI ATTORI COINVOLTI

Dando per scontato che gli attori coinvolti nei servizi all'infanzia sono, oltre al personale che vi opera, molti ed assai vari e comprendono tutti i soggetti che sono coinvolti nella vita del nido, quindi i bambini, le famiglie, ma anche gli Enti gestori con i funzionari che si occupano di sociale, la rete di agenzie educative e le istituzioni del territorio, gli altri nidi, gli Assessorati regionali competenti, riteniamo importante, in questo capitolo, soffermarci sulla professionalità che ogni giorno lavorano all'interno delle strutture.

8. 1 IL RUOLO DELL'EDUCATORE

Essere educatore in un nido d'infanzia è un ruolo impegnativo che richiede la massima concentrazione sia da un punto di vista fisico, che emotivo, poiché l'empatia e la sintonizzazione diventano caratteristiche fondamentali per la sua figura la quale, oltre che a gestire le plurime esigenze dei bambini, deve anche essere in grado di sostenerli emotivamente in un percorso di distacco e ricongiungimento dai propri genitori alla ricerca di quei tasselli importanti che li porteranno via via alla costruzione del loro vero sé. La figura dell'educatore, nel contesto del nido, ha un ruolo fondamentale per il processo formativo del bambino durante la prima infanzia. È, infatti, all'interno della relazione che si instaura tra l'educatore e il bambino che può nascere un confronto arricchente e sempre unico che porta il piccolo ad una maggiore sicurezza in sé stesso e lo aiuta ad aprirsi alla relazione con gli altri; una relazione basata sul rispetto dell'altro, sulla scoperta del diverso. La professione dell'educatore di nido d'infanzia si può configurare come un ruolo culturale ed educativo dinamico e complesso, che si propone come interlocutore privilegiato della famiglia e di altre agenzie educative del territorio in cui opera e con esse cresce contribuendo a costruire una cultura dell'infanzia in grado di contestualizzarsi e storicizzarsi. L'educatore deve maturare una buona capacità di mediazione tra la cultura e il vissuto del bambino, deve possedere una buona capacità di mettersi in gioco e di ripensarsi continuamente, alla luce delle esperienze fatte e dei possibili errori commessi.

Gli aspetti che caratterizzano la professionalità dell'educatore sono

- l'attenzione all'inserimento graduale del bambino
- la riflessione sulla delicatezza della condivisione delle cure fra famiglia e nido, nel rispetto della centralità della famiglia e della storia personale di ogni bambino;
- l'osservazione del bambino, finalizzata ad accompagnarlo nel suo percorso di crescita individuale, favorendo il consolidarsi della sua identità ed espressione del sé, attraverso il gioco e altre attività educative;
- la tensione verso un'articolazione del proprio lavoro capace di tenere conto dei bisogni del bambino, ma anche di sostenere i genitori, accettando le emozioni spesso contraddittorie che accompagnano il primo processo di autonomia e distacco fra bambini e genitori;
- la capacità a progettare l'ambiente e di proporre esperienze che assecondino lo sviluppo sociale e cognitivo, secondo i ritmi di ogni bambino.

La professionalità dell'educatore è legata al riuscire ad operare una sintesi tra i diversi ambiti: un sapere, di cui l'educatore è portavoce, che non guarda solo a tecniche e metodologie di cui, comunque, deve essere attento conoscitore ma che si esplica anche in un "saper essere", in un "saper interagire", in un "saper fare".

Saper essere

"Non esiste educazione senza coinvolgimento emotivo" (Bosi, 2002).

L'intensità, e allo stesso tempo la problematicità e la responsabilità insite nel lavoro educativo con i bambini implica una costante necessità di mettersi in gioco proprio perché la relazione con il bambino è una relazione molto delicata e coinvolgente, in quanto è, sempre, prima di tutto, relazione tra 2 sfere emozionali. Il bambino, infatti, è un sensibilissimo radar delle emozioni. Questo perché egli è in grado di riconoscere in maniera incontrovertibile ogni nostra reazione emotiva, a prescindere dal significato delle parole. La rappresentazione e la concettualizzazione che l'adulto esprime di un bambino determinano la sua disposizione affettiva, la condotta e il comportamento educativo.

Saper interagire

“È la relazione a generare formazione e non il contrario” (Cambi, 2003). La relazione può essere indicata come la sorgente, il momento originario di ogni evento che può trasformarsi in condizione formativa e, in quanto tale, individuata come ambito privilegiato nel quale si giocano i principi che fanno del nido un luogo di cura e di educazione qualificata, in cui i saperi non sono trasmessi, piuttosto sollecitati ad affiorare in superficie, attraverso il contributo attivo dei bambini, del potenziale cognitivo già presente in loro, e valorizzati per le specifiche caratteristiche che li connotano e che rendono ciascun bambino una persona con un suo preciso tratto identificativo. Questa modalità di stare con i bambini, e non semplicemente accanto a loro, implica una prospettiva differente connotando la relazione tra adulto e bambino come relazione evolutiva, cioè una relazione basata sulla reciprocità, dove entrambi i soggetti si mettono in gioco, partendo dal presupposto che gli effetti di quella relazione agiranno, per entrambi, producendo cambiamento e orizzonti di senso diversi e più completi. La relazione, dunque, come ambito di conoscenza che parte dal singolare, dal riconoscimento di due individualità, per aprirsi progressivamente verso il plurale, l'altro o gli altri, il contesto, lo spazio (Bosi, 2002). Ascolto empatico, condivisione e disponibilità ad accogliere bisogni e richieste creano una particolare dimensione relazionale, nella quale diviene possibile riflettere insieme ai genitori, mettere in comune e a confronto, sostenere non punti di vista ma specifiche modalità genitoriali, che sono competenze indissolubilmente legate al ruolo di educatore. L'educatore, infatti, costruisce ed è garante di uno spazio dove sono privilegiati il pensiero, la parola, la relazione. Pensiero, inteso come spazio mentale, come disposizione verso luoghi, oggetti, giochi, affetti. Parola, non come offerta di spiegazioni e di risposte certe alle domande dei genitori, bensì nel senso di dare parola ai significati agiti, agli eventi, alle situazioni, alle emozioni. In questa visione, l'educatore dà parola alle ansie, alle paure, alle difficoltà dei bambini, dei genitori, aiutandoli a vivere e a sperimentare il superamento di timori, mettendoli in grado di leggere contenuti, emozioni e bisogni.

Saper fare

“Ciò che è meraviglioso in un bambino è la sua promessa, non la sua esecuzione: la promessa di mettere in atto, a certe condizioni, le proprie potenzialità” (Frabboni, 1996).

Il saper fare si concretizza nel lavoro quotidiano dell'educatore, come messa in campo di conoscenze, metodologie e tecniche relative alle scienze dell'educazione, nonché nella riflessione e costruzione di un progetto educativo per l'asilo nido. In particolare, uno degli aspetti fondamentali della competenza del saper fare è quello della didattica, intesa nel senso di “come” trasmettere il “sapere”, favorire gli apprendimenti, scoprire e costruire gli strumenti utili al lavoro educativo (Emiliani, 2002).

Nella didattica, gli strumenti diventano mediazioni che, come il corpo, l'educatore può individuare ed utilizzare per costruire le proposte educative e favorire i percorsi di apprendimento. Gli strumenti della didattica, o meglio le mediazioni della conoscenza, possono rappresentare elementi determinanti per un corretto sviluppo delle potenzialità del bambino, se studiati e costruiti sul campo, nel rispetto delle potenzialità dei soggetti interessati. L'educatrice da una parte svolge quindi un importante ruolo di regia che non guida rigidamente verso mete stabilite a priori, bensì segue in modo attento e intenzionale, e non già passivo e spontaneistico, il cammino autonomo dei suoi piccoli utenti; dall'altra parte l'operatrice diventa per il bambino fondamentale veicolo di riconoscimento della propria individualità e, in quanto tale, deve riuscire ad assumere un atteggiamento valutativo e di sospensione del giudizio, nel tentativo di accogliere le forme di espressione di sé che ogni bambino propone. Anche il rapporto con i genitori assume tutta la sua centralità, dal momento che la famiglia, in quanto ineludibile tassello di quella globalità che costituisce la persona, rappresenta una realtà da cui non si può prescindere nell'accompagnare il percorso di costruzione identitaria dell'individuo.

L'educatore ha il compito di mantenere equilibrio e armonia attraverso tre elementi:

- **accompagnamento:** l'educatore è fisicamente e cognitivamente presente nel contesto proposto insieme ai bambini, ma non interviene attivamente su di esso. Egli assumerà pertanto un ruolo maggiormente passivo, dedicato all'osservazione del singolo, del gruppo e di come questo interagisce con l'ambiente circostante. Costituirà quindi una “base sicura” che consentirà al bambino di fare esperienza del mondo;
- **incentivazione:** l'educatore pone attenzione all'attenzione del bambino in quel preciso momento e interviene con nuovi elementi, suggerimenti, stimoli che ampliano l'esperienza stessa del bambino;
- **proposta:** l'educatore predispose in anticipo una proposta educativa affinché l'attenzione dei bambini vi sia attratta e possano fare quella specifica esperienza. Di notevole importanza nel lavoro con i bambini molto piccoli è la ripetizione rituale (routine) di gesti nel susseguirsi dei giorni, che permetterà al bambino di sentirsi sicuro, protetto, e consentirà di godere appieno dell'esperienza vissuta.

8.2 PERSONALE AUSILIARIO

Il gruppo di lavoro è “comunità educante”, “spazio tendenzialmente aperto”, fondato sui valori della “pariteticità” e della “collaborazione”. La partecipazione collegiale degli operatori alla gestione dei servizi educativi è una scelta metodologica e di qualità, che contribuisce a modificare l’organizzazione dei servizi stessi. Rappresenta quindi una totalità dinamica, che non è una sommatoria dei suoi componenti, ma ha una propria personalità, una cultura ed una struttura propria, con fini specifici - la cura e l’educazione dei bambini -, dove gli aspetti più significativi sono costituiti dalla riflessività, come metodo di lavoro trasversale e costante, in un processo di sviluppo del gruppo che va dall’interazione (conoscenza reciproca, in cui prevalgono gli aspetti comuni) all’interdipendenza (ogni membro del gruppo ha bisogno dell’altro, anche nell’emergere di diversità e contrasto), all’integrazione (basata sulla complementarità).

Nella dimensione della collegialità è compreso anche il ruolo del personale ausiliario, le cui funzioni sono stabilite dall’articolo 9 della legge regionale 11/2206 e dall’articolo 15 della DGR 1564/2015. Le teorie e le ricerche sullo sviluppo infantile smentiscono l’idea che il bambino possa svilupparsi da solo, dipanando potenzialità interne, che si realizzano spontaneamente, e affermano che a promuovere la crescita infantile deve concorrere in maniera significativa l’adulto, come mediatore sensibile ed affettuoso della realtà.

È comprensibile, quindi, che nei servizi per l’infanzia, qualunque adulto, indipendentemente dalle funzioni e mansioni specifiche del proprio ruolo, svolga comunque un’attività di tipo educativo, alla quale tutti debbono rispondere con la consapevolezza dei propri atteggiamenti, con l’instaurarsi di rapporti significativi con i bambini e con la capacità di lavorare in gruppo con i colleghi.

La percezione delle reali differenze di ruolo fra le figure delle educatrici e del personale ausiliario non deve precludere dalla buona pratica della collaborazione e dell’integrazione dei contesti professionali. Le diverse funzioni che compongono i ruoli professionali debbono essere accomunate dal concetto di intenzionalità, cioè della proposta al bambino di un’esperienza di vita e di educazione non fondata sull’ovvietà e sull’improvvisazione, ma su un progetto condiviso e “sentito”, elaborato collegialmente, che si fonda sulla condivisione delle responsabilità e sullo scambio comunicativo fra tutti.

8.3 IL RUOLO DEL COORDINATORE

A livello normativo, dall’articolo 8 della Legge Regionale 11/2006 e dall’articolo 15 della DGR 1564/2015, emergono le funzioni del coordinatore di servizio. Possiamo tuttavia sottolineare come l’attività del coordinatore abbia anzitutto una forte valenza relazionale: il coordinatore emerge sempre di più come una figura di sistema, con il compito di tessere relazioni, rapporti, scambi interni ed esterni. Egli deve seguire gruppi di lavoro, creare reti sul territorio, motivare le persone, relazionarsi con i diversi attori (famiglie, istituzioni, colleghi, altri servizi) attraverso uno stile comunicativo chiaro ed aperto. Egli è un interlocutore importante per le famiglie, rappresentando, per esse una ulteriore possibilità, rispetto alle educatrici, di ascolto, di confronto e di mediazione. All’interno del servizio, il coordinatore si occupa della gestione, della progettazione e della qualità educativa dei servizi che gli sono affidati. È responsabile del progetto educativo, della sua verifica e dell’aggiornamento del personale educativo. Sostiene, orienta, controlla e cura l’attività dei servizi educativi. Le azioni che egli deve compiere sono coordinare, promuovere ed innovare. Iniziamo dal definire tali termini.

- Coordinare: raccogliere, organizzare insieme a un fine determinato idee e sforzi, agire insieme in modo armonico.
- Promuovere: far avanzare, far progredire, favorire, incoraggiare.
- Innovare: mutare un sistema introducendo elementi nuovi.

Il coordinatore sostiene gli educatori: si cura di chi, quotidianamente, svolge compiti di cura, con un’azione di accompagnamento. Egli deve possedere buone capacità di gestione delle riunioni: in tale senso è importante che egli si impegni ad ascoltare il contributo di ciascuno, a scegliere una sede adatta agli incontri ed a prevedere uno spazio per gli interventi di ciascuno, dando loro, però, una regola (ad esempio, come per il parlamento europeo, riservare a ciascuno circa 3 minuti ad intervento). Altro aspetto importante è il tempo: importanza di definire a priori la durata e predisporre in precedenza un ordine del giorno su cui confrontarsi, oltre ad insistere su puntualità e sintesi. I risultati sono più facilmente raggiungibili se si portano le persone a lavorare insieme, a ragionare sulle mete da raggiungere e sui problemi da risolvere, a riflettere sulle motivazioni ed a ri-orientare e rendere esplicito il piano dei valori. È importante ribadire il valore del servizio che il nido svolge, con una ricaduta in termini di qualità di vita per chi fruisce dei servizi e per chi vi lavora. Per motivare il personale si possono individuare alcune strategie:

- essere di esempio per valori, pensieri e comportamenti;

- dare feedback e riscontri all'operato dei propri collaboratori;
- dare le informazioni giuste, né troppe, né troppo poche;
- far capire che si è presenti e che la maggiore responsabilità è la nostra;
- semplificare ed essere abili nel problem solving;
- aver chiaro il risultato da raggiungere;
- essere consapevoli di sé e della propria comunicazione.

Altro compito importante del coordinatore è la gestione della programmazione e pianificazione, dandosi anzitutto un tempo per leggere ed informarsi. Il lavoro per progetti nasce dall'esigenza di sapere dove si vuole andare, in quanto tempo, con quali mezzi e costi e mettendo in gioco quali responsabilità. Lavorare in un'ottica progettuale efficace significa progettare, monitorare, valutare e riprogettare, sulla scorta delle valutazioni effettuate: attraverso questa strada è possibile quel miglioramento continuo delle politiche e degli interventi. Le proprietà fondamentali di un progetto devono essere obiettivi chiari e condivisi, risultati concreti e raggiungibili e un arco temporale definito.

Ulteriore elemento fondamentale del ruolo del coordinatore è la sua funzione di stimolo all'autoformazione, di rafforzamento della pratica riflessiva; il ruolo del coordinatore è ad esempio decisivo nel promuovere un'attività riflessiva all'interno del gruppo in momenti di disorientamento e criticità, potenziando la capacità di mentalizzazione di eventuali situazioni conflittuali, di elaborazione delle emozioni e tolleranza delle frustrazioni. Pare opportuno sottolineare come la formazione debba essere legata alla quotidianità, per orientare e promuovere una solida cultura per l'infanzia: il sostegno formativo agli educatori diviene efficace se li aiuta a trasferire conoscenze e competenze su progetti di cambiamento e qualificazione del proprio contesto. La formazione si realizza attraverso i canali formali (corsi specifici, seminari...) ma anche informali (letture di testi, articoli, partecipazione ad eventi...), con lo scopo non di cercare soluzioni, ma di costruire una forma mentis, un'apertura verso la ricerca e la riflessione, una tensione costante al miglioramento, che deve contraddistinguere tutta la vita professionale dell'educatore: la continua evoluzione delle esigenze educative, e conseguentemente delle funzioni legate alla professione dell'educatore, impongono un auto-aggiornamento continuo, una riflessione autonoma e costante sul proprio ruolo e sulle proprie funzioni; un educatore competente è colui che sa essere "consulente della quotidianità", individuando il gruppo di lavoro quale luogo privilegiato di scambio e relazione, sede privilegiata di formazione ed autoformazione.

Inoltre, a livello territoriale (nello specifico per quanto riguarda il territorio dell'Unité des Communes), la figura di coordinamento nasce da molteplici esigenze. Da un lato, egli è chiamato a collegare insieme i servizi alla prima infanzia, sia dal punto di vista pedagogico sia da quello organizzativo-gestionale-amministrativo. Il coordinatore si pone come mediatore tra realtà e contesti diversi presenti sul territorio, che devono dialogare tra loro e con gli uffici di riferimento degli enti locali, perché vi sia un orientamento chiaro dell'offerta formativa dei servizi. Il coordinatore è una figura di sistema che tiene le fila di relazioni che si realizzano in contesti diversi e permettono il funzionamento della rete dei servizi; è una sorta di regista che individua le strategie pedagogiche ed organizzative necessarie a garantire la qualità, promuovere l'innovazione, e la diffusione di una cultura dell'infanzia. Il coordinatore non può diventare un burocrate, ma il suo lavoro non può scindere l'aspetto pedagogico da quello amministrativo.

Essenziale, in secondo luogo, è la funzione, propria del coordinatore, di monitoraggio dei diversi servizi alla prima infanzia del territorio, per individuare, attraverso il riconoscimento ed il rispetto di standard condivisi di qualità organizzativa ed educativa, obiettivi di miglioramento, al fine di garantire adeguate ed omogenee opportunità di educazione e formazione ai bambini.

Infine, il coordinatore può svolgere una funzione di confronto fra i territori, nel rispetto delle differenti situazioni locali, sociali ed organizzative, con il contributo di tutti i coordinatori.

9. LE MODALITÀ DI COMUNICAZIONE, RELAZIONE E COOPERAZIONE: RELAZIONE INTERNA ED ESTERNA

La vita dei servizi per l'infanzia ha, come fondamenti, l'alleanza, la sinergia e la collaborazione con le famiglie che li abitano. Negli ultimi anni, talvolta, il dialogo con i genitori risulta difficile e faticoso e la loro partecipazione alle occasioni di incontro con le educatrici ed altre famiglie è sempre più scarsa. La famiglia odierna tende a trasformarsi da esperienza totale e permanente ad esperienza parziale e transitoria, portando con sé maggiori rischi di instabilità.

L'obiettivo per ciascun educatore, sorretto da una formazione adeguata, riguarda, la costruzione di un pensiero capace di rapportarsi a tutte le famiglie valorizzandone le risorse, incoraggiandone il percorso di crescita,

promuovendo una genitorialità sempre più riflessiva: ma con molta disponibilità empatica, con molta partecipazione ai vissuti di stanchezza e paura, con molta capacità di sostegno per i momenti di crisi e per le cadute di progettualità.

In questi “tempi liquidi”, avere dei punti di appoggio saldi risulta fondamentale per tutti e, in particolare, per molte famiglie con cui veniamo in contatto.

L’idea implicita di bambino, che genitori ed educatori hanno, definisce il tipo e la qualità della relazione adulto-bambino e di conseguenza la collaborazione più o meno proficua tra famiglia e servizio.

Essere genitori oggi è una missione molto difficile. In molte famiglie i desideri dei bambini vengono anticipati e quindi non viene insegnato loro a tollerare la frustrazione e a vivere lo stato di delusione e scontentezza, viene, cioè, impedito il sorgere e lo svilupparsi della tensione verso il raggiungimento della soddisfazione del desiderio stesso.

L’idea di bambino coltivata e prefigurata nella mente genitoriale è talora quella del figlio “da riempire di competenze”, da esibire a livello sociale. Accanto a questa c’è anche l’idea del “bambino da comprendere”, che porta ad una iper-protezione del figlio. Tutto ciò viene messo in discussione quando il genitore entra in relazione con il mondo esterno, quando ha la necessità di rivolgersi a servizi per la cura e l’educazione del proprio figlio. Questi servizi sono rappresentati dal nido e poi dalla scuola. È a questo punto che compare un’ulteriore idea di bambino: il “bambino da correggere e da aiutare”.

Queste tre idee di bambino sono “implicite”, condizionano però gli atti educativi, gli interventi o meno di chi è, in quel momento, deputato all’educazione. È necessario che, all’interno degli ambienti educativi, ci siano spazi e tempi per far emergere queste idee implicite al fine di trovare prima un confronto e poi un’armonizzazione di comportamenti tra educatrici e tra educatrici e famiglie. Bisogna esplicitare l’idea che si ha del bambino per poter regolare i propri comportamenti in modo coerente alle proprie convinzioni consapevoli ed affermate a livello del gruppo di lavoro. Questa responsabilità permetterà di poter iniziare una “buona” e “consapevole” collaborazione con la famiglia con il fine di attuare una co-educazione, cioè avere la consapevolezza che dobbiamo supportarci tra adulti, non perché siamo inadeguati ma perché per tutti noi l’educazione è un compito importante e abbiamo bisogno gli uni degli altri.

Il Nido, con l’aiuto delle famiglie, deve riuscire a creare una comunità di intenti, cioè un luogo dove vi è una relazione che evolve da entrambi le parti. Inoltre, con le famiglie, il Nido deve riuscire a creare un patto educativo, cioè prendere coscienza e condividere i pensieri che sono alla base delle scelte pedagogiche all’interno del servizio. Infatti, per arrivare al bambino, è necessario passare attraverso il rapporto con i suoi genitori e questi devono essere visti come partner nella relazione e portatori di risorse e competenze.

Se è centrale che il Nido faccia crescere in autostima i bambini, è altrettanto importante che faciliti la crescita dell’autostima nei genitori; per questo occorre incontrarsi, comunicare, costruire relazioni significative e nel contempo rispettose di ruoli e funzioni.

Alle famiglie che frequentano i servizi per l’infanzia, per la loro stessa pluralità e la complessità delle biografie e degli itinerari di vita, di cui sono portatrici, vengono attribuiti bisogni diversificati e richieste individualizzate, che esprimono il desiderio di poter godere di servizi di qualità. Conciliare i bisogni espressi dai genitori e mantenere un assetto identitario solido, pur nel contesto dell’ascolto e della mediazione, è una sfida importante, a cui, spesso, sono chiamati gli educatori.

La relazione con i genitori deve essere un ambito di lavoro che va costantemente osservato e verificato con attenzione; inoltre, è molto importante che l’équipe si confronti regolarmente sulle proprie rappresentazioni di famiglia e genitorialità. L’osservazione, della relazione e del bambino, condotta in modo sistematico dal personale educativo, deve tener conto del fondamentale punto di vista della famiglia: ciò permette di vedere il bambino nella sua interezza e di compiere un intervento mirato. Ci possono essere molteplici modalità per conferire ai genitori il ruolo di testimoni privilegiati ed “esperti” della crescita del loro bambino, fra queste vi sono:

- *schede di osservazione periodica*: è importante che sia previsto uno spazio dove riportare l’opinione dei genitori, oltre alle annotazioni delle educatrici, nelle varie aree di sviluppo;
- *diario*: strumento utilizzato sia dagli educatori che dai genitori (o familiari) dove vengono riportate le tappe significative che il bambino sta vivendo;
- *scheda conoscitiva*: consegnata ai genitori già al momento del primo incontro, perché la possano completare con calma a casa;

- *documento per continuità*: in cui possa emergere anche il punto di vista del genitore sulle risorse e le esigenze che il bambino mette nel suo “zainetto”, per proseguire con fiducia il suo viaggio.

Un genitore che si sente ascoltato e valorizzato per ciò che riesce a mettere in gioco nel rapporto con il proprio figlio sarà favorito nel percorso di crescita nel ruolo genitoriale. A questo proposito, è necessario tener presente che spesso “i giochi” si fanno nei frammenti degli incontri quotidiani: questi rappresentano utili occasioni per costruire la relazione che promuove la crescita di ogni soggetto coinvolto in essa. Fra genitori ed educatori c’è necessità di un ascolto autentico, ascolto fondato sulla curiosità e non sul pregiudizio, evitando di trarre facili conclusioni che interromperebbero il dialogo. L’educatore deve avviare il suo percorso verso la conquista di una comunicazione professionale consapevole, vale a dire acquisire sempre maggiore consapevolezza del fatto che:

- non necessariamente quello che intendiamo dire coincide con quello che l’altro capisce: ascoltare e domandare, più che affermare e dare consigli, migliora la possibilità di comprendere;
- la buona comunicazione non dipende dalla quantità: parlare poco, e senza affrontare troppi contenuti alla volta, favorisce l’efficacia;
- non si possono scegliere le parole più comprensibili e gli argomenti più accettabili se non si è ascoltato attentamente l’altro e non si hanno sufficienti informazioni sul modo di affrontare quel problema;
- si deve tener conto che la propria comunicazione entrerà in un sistema di cui non si sa quasi nulla e che la propria ipotesi potrebbe anche non essere l’unica valida, ammettere che quello che sembra poco credibile potrebbe anche essere vero, permette di “vedere” cose che chi è troppo sicuro di sé rischia di non vedere;
- ciò che viene detto in una sequenza comunicativa, non è mai tutto quello che potrebbe essere detto.

L’impegno ad assumere queste regole della comunicazione nasce da un profondo cambiamento di prospettiva nel leggere e nello stare nella relazione. L’educatore passa dalla ricerca del “perché” accade qualcosa al “come” fare per apportare qualche cambiamento cominciando da sé.

Morin suggerisce due “strade” che favoriscono la comprensione, a partire dalla coscienza della complessità umana: “il ben pensare”, che permette di comprendere le condizioni oggettive e soggettive del comportamento dell’altro e l’introspezione, come decentramento da sé stessi, che permette la comprensione delle fragilità e delle mancanze degli altri, attraverso il riconoscimento delle nostre.

Un aspetto da tenere sempre più in considerazione è la presenza di famiglie straniere all’interno dei nidi. La partecipazione di queste alla vita dei servizi educativi è, senza dubbio, un obiettivo di miglioramento dei servizi stessi, perché, salvo qualche evento ludico, come le feste, gli altri momenti formali ed informali della partecipazione vengono, solitamente, per lo più disertati. Alcune ricerche hanno invece dimostrato che vi è una connessione importante fra la partecipazione delle famiglie ed il “successo formativo” dei bambini. La partecipazione è quindi un processo delicato, che necessita di progettazione e cura da parte delle insegnanti e richiede anche la formazione di nuove consapevolezze educative, in cui vi sia la comprensione del significato di tale processo: “attività in cui i cittadini sono direttamente coinvolti nei processi di ideazione ed organizzazione delle forme, tempi, spazi della vita. È il partecipare insieme che trasforma un gruppo di individui, in una comunità sociale. I processi di partecipazione scoprono i progetti, li aprono all’interazione e all’interrogazione reciproca, mettono in gioco le loro potenzialità e i loro desideri, attivano conoscenze e competenze, mobilitano energie e passioni” (Mortari 2008). La partecipazione si pone, quindi, come un processo formativo, che apre l’interazione alla costruzione della cittadinanza, come legame e coesione sociale, che oggi è molto in crisi.

Le educatrici devono essere consapevoli che il servizio è un luogo di mediazione interculturale nel quale l’intercultura come scambio reciproco e dialogo può essere realmente praticata, ovvero le persone possono dialogare nella differenza. La tendenza ed il rischio, che possono portare alla formazione di stereotipi dannosi, riguardano la generalizzazione dei pensieri, delle strategie e degli interventi. Gli educatori possono essere i facilitatori del dialogo, nel momento in cui, ad esempio, si impegnano a ripensare le varie forme della partecipazione, facendo riferimento ad alcune attenzioni metodologiche importanti, prima fra tutte il tener ben presente che il focus delle proposte di partecipazione non deve essere il “parlare di noi stessi, comunicando la propria cultura”, o trasmettere le proprie regole, ma il creare le condizioni di contesto, di clima e di contenuti, che offrono la possibilità ai genitori stranieri di farsi conoscere e di partecipare ad un dialogo comune, di essere partecipi ad uno scambio, in modo attivo.

Alcune strategie, che si possono intendere come veri e propri percorsi di miglioramento, possono orientare i momenti di partecipazione, nella direzione del dialogo, piuttosto che della comunicazione, della relazione piuttosto che della conoscenza reciproca:

- “muri che parlano” più lingue;
- inviti personalizzati alle famiglie;

- prossemica favorevole alla circolarità (ad esempio, disporsi in circolo e non in modo frontale);
- semplificazione della comunicazione ai genitori (le famiglie straniere hanno difficoltà a leggere l'italiano; immagini al posto delle parole) e delle documentazioni educative didattiche (traduzioni, mediatori linguistici);
- maggiori occasioni per i genitori di riflettere insieme su temi concreti: cosa pensano su cosa è stato fatto a scuola, le loro aspettative, eventuali timori; domande, per produrre riflessività e lavorare sul "noi", sulla comunità, sulla condivisione.

I momenti in cui si gioca maggiormente il rapporto con i genitori sono molteplici. Accoglienza e ricongiungimento sono momenti delicati e ricchi di emozioni e reazioni, per i quali vi è la necessità di una programmazione attenta per poter mettere in atto diverse strategie relazionali per facilitare la separazione e il ritrovarsi tra bambino e genitore. Il ricongiungimento è un'occasione preziosa di incontro, confronto e fiducia tra educatore, bambino e genitore: spesso la fretta di tornare a casa fa dimenticare l'importanza di sapere che cosa ha fatto il piccolo nella sua giornata al Nido. La collaborazione non va data per scontata, si costruisce con gradualità: per questo, dedicare qualche minuto in più al momento dell'uscita può essere un buon accorgimento per creare un miglior legame, compatibilmente con la gestione di tutto il gruppo di bambini. A questo fine si potrebbe pensare di adottare uno strumento che permetta di avere più tempo per costruire un rapporto individuale, un confronto diretto tra educatrice e genitore. Questo può essere rappresentato da una semplice *griglia sintetica* dove vengono annotate le notizie riguardanti il pasto, il sonno e il cambio cosicché si possa dedicare maggiore attenzione alle esperienze svolte, ai progressi fatti e alle emozioni che il bambino ha provato durante la giornata.

Si riportano, a titolo esemplificativo, alcune possibili iniziative rivolte alle famiglie, da programmare di anno in anno da parte dell'équipe educativa:

- **nido aperto:** in occasione dell'apertura delle iscrizioni, i nidi aprono le porte alle famiglie che intendono presentare domanda per inserire i bambini; si offre l'opportunità di visitare la struttura e si risponde a curiosità e dubbi;
- **incontro con i nuovi iscritti,** nel quale sarebbe bene raccogliere le aspettative dei genitori; in questo incontro, la coordinatrice presenta la struttura ed il personale e si illustrano le modalità dell'ambientamento, consegnando il materiale informativo;
- **primo colloquio** o colloquio di ascolto: ogni bambino porta con sé il valore di una storia familiare, fatta di relazioni, di sentimenti, di risorse, di fragilità e di abitudini, come anche di incertezze. Il primo incontro/colloquio è il luogo di ascolto per eccellenza, Nido e famiglia si devono "vedere come compagni di viaggio". Ci deve essere chiarezza di mente e di cuore per poter creare uno stile inclusivo improntato alla partecipazione e al coinvolgimento. Bisogna offrire l'immagine di un team che rassicura, gentile e accogliente ma al tempo stesso occorre dare prova di professionalità in grado di far rete per co-educare. Il momento del colloquio è un momento delicato che richiede cura e attenzione, bisogna pensare sia allo spazio (dove farlo, come allestirlo) sia al tempo (informare il genitore su un orario di massima). Dal punto di vista degli educatori, non deve avere come obiettivo il sapere tutto, e tutta "la verità" sul bambino, il suo carattere, le sue abitudini, legate all'approccio educativo della sua famiglia, ma l'obiettivo fondamentale è quello dell'ascolto attivo dei genitori, per capirne le ragioni, i sentimenti e le stesse interpretazioni personali della storia del loro figlio e delle relazioni che legano la famiglia. E' molto importante che gli educatori tengano conto, rispetto ai colloqui iniziali, di alcuni importanti elementi: i genitori, tendenzialmente, si avvicinano a loro e al servizio educativo, temendo il loro giudizio, rispetto a quanto raccontano della loro visione del proprio bambino e della loro esperienza genitoriale; al tempo stesso gli educatori corrono, talvolta, il rischio di essere troppo concentrati sull'esprimere tempestivamente, con autorevolezza, le regole di funzionamento del servizio e le abitudini scolastiche a cui il bimbo dovrà tendere. L'immagine, che ciascuno vuole restituire all'altro, può condizionare il colloquio stesso e la reciproca percezione.
- **ambientamento:** accogliere un bambino significa doversi inserire in una rete relazionale familiare allargata, di cui l'ambientamento è rappresentativo della complessità e della delicatezza delle relazioni coinvolte, per cui l'educatore deve sempre essere attento e sensibile ai pensieri ed alle emozioni, che muovono i genitori e i bambini, che affrontano l'esperienza dell'ambientamento in un contesto sociale-educativo nuovo e tener conto del suo stesso sentire, con la consapevolezza di possedere come "bagaglio professionale", sapienti competenze relazionali-emotive-sociali, in grado di suggerire strategie di facilitazione e mediazione, che sostengano l'accoglienza. Nell'esperienza del bambino si può pensare alla fase dell'ambientamento come ad un primo rito simbolico di passaggio, cioè ad uno di quei riti, che accompagnano per tutta la vita gli individui, che passano da una condizione ad un'altra, in una serie ininterrotta di occasioni, scandite da separazioni ed aggregazioni. L'ambientamento è un progetto condiviso, all'interno del singolo servizio educativo; per la sua importanza, tale da influenzare fortemente

l'esperienza educativa globale dei bambini, richiede una progettazione rigorosa ed una condivisione di criteri metodologici fondamentali, prettamente operativi (ad esempio, i tempi di permanenza del bambino nei primi giorni, i tempi e le modalità di permanenza del genitore, l'inizio del pranzo), criteri metodologici, a cui tendere, per definire un "modello" di ambientamento, in cui ogni gruppo di lavoro deve riconoscersi, in modo unitario.

La trama dell'ambientamento è scandito da tre fasi fondamentali, che corrispondono anche a scansioni temporali, in uno scenario dove si muovono contemporaneamente il bambino, il genitore, l'insegnante, il contesto stesso:

avvicinamento- affidamento appartenenza.

Il tempo rappresenta una variabile fondamentale nell'ambientamento, nella sua accezione di gradualità, di rispetto e flessibilità dei tempi dei bambini.

I **tempi dell'avvicinamento** dovranno prevedere la possibilità di conoscersi, osservarsi, comprendersi, scambiarsi pensieri ed emozioni, tutto per individuare e leggere le modalità del rapporto genitore-bambino e rendere "familiare" ed amichevole il servizio educativo.

I **tempi dell'affidamento** dovranno valorizzare il rito, ovvero la ripetizione di momenti "uguali", che diventeranno prevedibili e serviranno al bambino per superare la separazione dalla mamma e la sua sostituzione con figure significative. Nel rito riproposto della cura emotiva-cognitiva della relazione educatore-bambino passa la continuità tra servizio e casa, passa la fiducia di base utile alla strutturazione dell'identità e dell'autonomia, che apre le porte dell'esplorazione del bambino, verso il mondo.

I **tempi dell'appartenenza** dovranno valorizzare la separazione come momento di allontanamento, ma anche il ritrovarsi, il ricongiungersi, come momento altrettanto importante e da curare e seguire nel percorso educativo. Il tempo dell'appartenenza si compie quando il bambino si sente "dentro ad un contenitore" sicuro e quando la sua famiglia lo riconosce come affidabile, anzi di sostegno, alla relazione stessa.

La relazione con le famiglie si costruisce nel tempo, il rapporto di fiducia non è il punto di partenza della relazione, ma è un obiettivo a cui tendere, nel percorso di crescita dei bambini: l'ingresso al nido è la prima separazione importante dalle figure di attaccamento primario, ma l'ambientamento va ben al di là del periodo in cui il bambino frequenta il nido accompagnato da un suo familiare. Aiutare il bambino a elaborare l'esperienza del distacco dalle figure genitoriali significa riconoscere e accogliere le sue emozioni, contenerle e modularle in modo che egli le possa integrare nel processo di strutturazione della personalità, senza dover ricorrere prematuramente a meccanismi di difesa o di fuga dalla sofferenza che potrebbero compromettere l'armonioso fiorire della sua mente. Il bambino affronta "un viaggio" che lo condurrà verso la costruzione di nuove relazioni con persone diverse dalla madre e dalle altre figure familiari, "un viaggio" che lo porterà gradualmente a "tollerare" la frustrazione che nasce dal distacco, dimostrandosi pian piano più disponibile ai nuovi affetti. Credere, da parte dei genitori, nel progetto pedagogico del nido, credere nelle educatrici, ma soprattutto credere nel proprio figlio e nelle sue capacità di affrontare il cambiamento, infonde al bambino fiducia e sicurezza. Il ruolo principale del genitore durante questo delicato momento è quindi quello di essere la "base" da cui il bambino trae la sicurezza che gli è necessaria per investire fisicamente ed emotivamente sul contesto Nido.

Affidare ad altri il proprio figlio non è cosa facile, per questo motivo l'ambientamento deve rappresentare il tempo della rassicurazione, un tempo disteso e condiviso. Un buon ambientamento consente:

- al bambino di attraversare l'esperienza della separazione sostenuto da "guide" capaci e premurose, quindi di vivere con sereno benessere la quotidianità al nido,
- alle famiglie di essere rassicurate nella convinzione che il nido è un luogo privilegiato di crescita e sviluppo e soprattutto è un luogo in cui trovare sostegno e condivisione della responsabilità educativa, un contesto di relazioni autentiche supportate da una qualità professionale sempre rinnovata.

Dobbiamo permettere ai genitori di varcare la soglia, di conoscere, guardare, vedere per comprendere quali opportunità sono pensate e realizzate per sostenere benessere ed apprendimento. Il Nido deve essere visto come un luogo dove so-stare, dove poter lasciare una testimonianza. Bisogna informare ma anche lasciarsi informare;

- **assemblea annuale:** tale incontro, che si tiene a novembre/dicembre, ha la funzione di rendere partecipi le famiglie rispetto alle scelte pedagogiche, a quelle relative al calendario di apertura del servizio, ed alle modalità

di gestione. È nel corso di questo appuntamento che educatori e famiglie condividono gli indirizzi della programmazione annuale;

- **incontro di verifica intermedia:** è un incontro di verifica che ha lo scopo di rendere partecipi i genitori di quanto è stato realizzato durante la prima parte dell'anno, anche attraverso foto e filmati. È un'importante tappa per favorire il consolidamento del patto educativo attraverso il coinvolgimento dei genitori ed il confronto rispetto a ciò che accade nella vita al nido;
- **incontro di fine anno:** ha lo scopo di restituire alle famiglie il percorso fatto dal bambino e dal gruppo di bambini nel servizio;
- **colloqui individuali durante l'anno:** le educatrici si rendono disponibili per fissare colloqui individuali nel corso dell'anno ogni qualvolta si renda necessario; questi possono essere richiesti sia dalla famiglia sia dal personale educativo. Rappresentano un'occasione per confrontarsi sul percorso di crescita del bambino, per rispondere ai dubbi dei genitori rispetto a tematiche educative o per trattare argomenti delicati che necessitano di riservatezza. È previsto inoltre un incontro finale, indicativamente nel mese di giugno, eventualmente in occasione della consegna del dossier personale.
- **altre iniziative** rivolte ai genitori vengono progettate annualmente facendo riferimento sia ai bisogni rilevati, sia ai progetti che il gruppo di sezione intende portare avanti. Le iniziative possono essere le più svariate: alcune prevedono l'ausilio di professionisti e operatori dell'Ausl, con l'obiettivo di rafforzare il ruolo educativo, altre propongono attività che coinvolgono attivamente i genitori.

La dimensione relazionale è uno degli aspetti caratterizzanti la figura dell'educatore perché solo la relazione permetterà la realizzazione di un'alleanza tra Nido e famiglia, necessaria a garantire al bambino cura e formazione. Ascolto attivo, empatia, clima positivo, sono i presupposti per decentrare il proprio punto di vista e riuscire a vedere gli eventi della prospettiva dell'altro, mettendo da parte i pregiudizi. E il pregiudizio si supera comprendendo l'esperienza dell'altro. La comunicazione non sarà allora solo uno scambio di informazioni, ma un insieme di elementi che avviano la meta-comunicazione, cioè di riflessione sulla comunicazione, fatta di informazioni, valutazioni, commenti, che danno senso alla relazione. Quindi per concludere, si può dire che l'ascolto è un "lavoro" ed è parte integrante di un modo di fare educazione dell'infanzia e di sostegno alle relazioni familiari che è sempre più, oggi, precondizione indispensabile per realizzare servizi educativi all'altezza delle sfide educative di una società complessa come quella odierna, stratificata e ricca di percorsi familiari e di vita profondamente diversi tra loro.

10. LE TRASVERSALITÀ: INTEGRAZIONE, INTERCULTURA, LA GESTIONE DEGLI AMBIENTAMENTI, AUTONOMIZZAZIONE

10.1 INTEGRAZIONE ED INTERCULTURA

Il Progetto Pedagogico promuove l'uguaglianza delle opportunità educative. L'uguaglianza si fonda sulla diversità: essere diversi è una ricchezza per tutti e quindi è nella diversità che a tutti, nel nido, devono essere garantiti gli stessi diritti.

Il bambino, come ogni persona, ha diritto ad essere ascoltato nei suoi bisogni e nei suoi desideri. Nel nido si garantisce l'ascolto e l'osservazione di ciascun bambino per favorire il suo benessere ed il riconoscimento e l'assunzione della pluralità delle culture familiari ed etniche presenti nel territorio.

I servizi per l'infanzia, intesi come sistemi complessi ed aperti, si fondano su valori fondamentali, quali l'accoglienza di tutti i bambini, senza alcuna distinzione di sesso, religione, etnia e gruppo sociale e di nazionalità straniera o apolida, favorendo l'inserimento di bambini disabili o in situazione di svantaggio sociale e culturale e proponendo l'interculturalità..., insieme alla promozione dell'idea di bambino originale, uguale e diverso e dell'alleanza con le famiglie, affiancandole e sostenendole nello svolgimento delle loro funzioni di tutela, di educazione e di relazione, rispondendo al principio fondamentale di responsabilità adulta, che implica la capacità di scegliere, progettare e costruire secondo valori e obiettivi culturali, adeguati ai bisogni reali dell'infanzia ed al rispetto per i bambini.

Pare naturale che chi ha responsabilità educative non discrimini i propri interlocutori in base alle tante "diversità-dati di fatto" che li caratterizzano, ma ricordiamoci la celebre affermazione della professoressa riportata da Don Milani "per me gli allievi sono tutti uguali, figli di pastori o figli del dottore e li tratto tutti nello stesso modo". La risposta, altrettanto celebre fu che "non c'è cosa più ingiusta del fare parti uguali per chi è disuguale"! Ciò significa che non basta non discriminare, non basta accettare tutti con le loro diversità (perché le diversità sono

profondamente "disuguali"): limitarsi ad accettarli diversi, quando le diversità risultano penalizzanti, può voler dire accettarli e lasciarli nella loro condizione di discriminati".

La proposta "fare spazio al possibile per tutti, nessuno escluso", indica una promozione del possibile e un'apertura di spazi esistenziali, in termini metodologici: non indica la strada da percorrere, bensì l'esigenza che più strade siano intravedibili e percorribili. Da tutti, nessuno escluso. Per tutti il possibile deve essere tale, significa che per tutti bisogna promuovere la tensione/capacità di tendere a realizzare se stessi.

Il richiamo costante ai Diritti, deve essere, quindi accompagnato, dentro i servizi per l'infanzia, da condizioni di realizzabilità e da una capacità dell'educatore di "resistenza", come impegno a promuovere una riforma del pensiero, che richiede tempi lunghi da dedicare alla riflessione, allo studio, all'elaborazione di nuovi repertori di conoscenza e di esperienza, oltre che alla costanza dell'impegno, alla "passione educativa" ed al "coraggio dell'utopia".

Infine, rendere i Diritti realmente praticabili nei servizi per l'infanzia, significa anche "tenere insieme", come afferma E. Morin, ciò che solitamente insieme non sta: *tenere insieme* e cioè far comunicare, collaborare, addirittura "alleare", il riflettere con l'agire e viceversa, nonché soggetti, organismi e istituzioni, che spesso svolgono le loro funzioni in condizioni di grande separatezza ed incomunicabilità.

Nei nidi l'inclusione non deve essere solo un valore fondamentale, una finalità a cui tendere costantemente, ma un vero e proprio metodo di lavoro delle educatrici, che negli ultimi vent'anni si è consolidato e rafforzato, affrontando anche complessità crescenti, legate soprattutto all'aumento del numero di bambini in età 0-6 anni con bisogni speciali e della gravità delle diagnosi (progressiva crescita delle sindromi genetiche e dell'incidenza dello spettro autistico).

I servizi per l'infanzia sono connotati fortemente dalla dimensione dell'accoglienza; ogni bambino entra nei servizi con una storia personale, che deriva dal contesto specifico in cui vive, con sistemi di relazione e comunicazione propri, che vanno riconosciuti e adeguatamente valorizzati, in un dialogo proficuo e costante, che riconosce nella conoscenza reciproca, nel rispetto e nella considerazione delle differenze come una risorsa, quei valori educativi, che promuovono lo sviluppo del senso di cittadinanza e condivisione, per costruire una autentica comunità solidale.

Tali dimensioni valoriali si concretizzano attraverso l'attivazione di "buone prassi", nei contesti educativi, che vanno oltre le buone azioni e che propongono un modo di vivere, di insegnare ed apprendere organizzato per tutti i soggetti coinvolti – bambini e bambine, genitori e operatori, bambini con bisogni speciali, in situazione di disagio sociale o comportamentale, o affetti da gravi problemi di salute - attraverso forme di collaborazione fra tutti i coinvolti. Questo nell'attuazione di percorsi di integrazione che vanno sempre più nell'ottica della qualità, mediante l'attivazione di reti di interventi specialistici e mirati, per offrire pari opportunità di crescita competente, volte al superamento delle vecchie pratiche "assistenziali" e contenitive del disagio, verso un orizzonte di risposte organizzative, in senso "educativo".

Lo sfondo di riferimento è rappresentato da 2 importanti capisaldi:

- la legge 104/92 "*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*", della quale ricordiamo l'articolo 3, che definisce "la persona handicappata, come colui che presenta una menomazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione" e gli art. 12/13/14 che esplicitano il diritto all'educazione e all'istruzione e le modalità dell'integrazione scolastica."

L'articolo 12 della legge n. 104/92 sancisce il diritto di tutti gli alunni a ricevere una formazione adeguata e completa. In genere l'attenzione viene posta sulla formazione scolastica e in particolar modo su quella dell'obbligo, di cui tale legge si occupa in maniera organica e dettagliata; tuttavia, essa specifica anche in maniera inequivocabile che al bambino da 0 a 3 anni con disabilità dovesse essere garantito l'inserimento negli asili nido. Tale norma, pertanto, stabilisce che il diritto all'integrazione ed all'inclusione dev'essere garantito anche ai bambini più piccoli.

La legge 104, pertanto, riconosce pienamente le finalità educative e formative degli asili nido e prevede per essi gli accorgimenti che individua anche per i diversi ordini e gradi scolastici.

Ogni asilo nido, pertanto, deve accogliere, inserire, integrare ed includere ogni bambino, attivando le risorse necessarie e gli strumenti previsti per il sistema dell'istruzione.

- il recente *decreto legislativo n. 66 del 2017*, "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'art.1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n.107, che ribadisce il principio, secondo il quale, "l'inclusione scolastica riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni (...), risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità della vita; si realizza nell'identità culturale, educativa e progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti nel territorio", nell'ambito di specifici ruoli e responsabilità, che concorrono ad assicurare il successo formativo di bambini e bambine.

A questi si aggiungono altri riferimenti importanti:

- *le linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità*, emanate con nota del 4 agosto 2009, a cura del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca;
- *la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, del 13 dicembre 2006, articolata in 50 articoli che affermano la pari dignità delle persone disabili, convenzione sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007 e ratificata con la legge n.18 del 3 marzo 2009, che ha istituito anche l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.

In questi decenni di ricche ed articolate esperienze educative, ci hanno accompagnato tre parole: inserimento, integrazione, inclusione.

I tre termini sono i segnali indicatori di un percorso storico che ha riguardato le terminologie (da bambino handicappato a bambino con bisogni speciali), le buone prassi, gli strumenti e le metodologie del lavoro educativo.

Inserimento indicava una presenza fisica, ad evidenziare il fatto che si era superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, poiché prevedeva solo il cambiamento da parte del bambino, che si avvicinava al contesto educativo, permetteva di raggiungere nuove conoscenze e, soprattutto, ha contribuito ad aprire una dinamica, che non si è fermata e che ha avviato processi di integrazione, nei quali i cambiamenti sono bidirezionali: sono del bambino, ma anche del contesto che lo accoglie.

L'integrazione ha valore in quanto processo fondamentale per la costruzione dell'identità, che necessita dello scambio, dell'incontro con altre individualità per costruire un codice condiviso. È un processo che riguarda ogni persona e si realizza quando questa ha la possibilità di vivere relazioni significative che le consentono di crescere con gli altri, nel pieno rispetto della dignità umana e dei diritti fondamentali di libertà, salute, pari opportunità, istruzione, identità. Per il contesto educativo l'integrazione si è rivelata una risorsa importante, perché ha sollecitato progetti e strategie mirate, ha suggerito come importanti e facilitanti mediatori, la flessibilità organizzativa, l'allestimento pensato e funzionale degli spazi, le azioni che coinvolgono i bambini, nel piccolo, medio e grande gruppo, mettendo in atto codici di adattamento reciproco.

Un passo ulteriore che è stato avviato, ha avuto, come direzione a cui tendere, il processo dell'inclusione, intesa come la capacità di contaminarsi, di cogliere più opportunità e più contributi. Nel caso di bambini in situazione di disagio socio familiare, disabilità o patologie croniche, la realizzazione di percorsi di inclusione comporta la messa in campo di più strumenti di intervento e livelli di attenzione e conoscenza. Questo implica apertura e collaborazione, coinvolgimento dei diversi soggetti (servizi educativi, sociali, sanitari, famiglie) che mettono in campo un sostegno professionale e affettivo, nella costruzione di un progetto individualizzato che rientra in un più ampio *progetto di vita* che accompagna il minore nel suo processo di crescita. La prospettiva inclusiva permette di promuovere e sostenere la strategia del "sostegno diffuso" che richiama l'idea di una rete di collaborazioni ed apporti che consente di ridurre l'handicap collegato alla patologia, rafforzare l'integrazione continua delle diverse professionalità, valorizzare l'idea di una corresponsabilità educativa, produrre veri cambiamenti per tutta la comunità educativa.

Per la maggior parte delle famiglie immigrate, l'inserimento del proprio figlio al nido non rappresenta, di solito, una scelta fra le altre: è dettata soprattutto dal bisogno e dalla necessità, come unico "approdo possibile" (mancanza di reti parentali o amicali, precarietà del lavoro o dell'alloggio), ma percepito anche come luogo sicuro, tranquillo, dove i bambini stanno bene e vengono curati (il nido è visto come una casa e gli educatori non sempre sono considerati come dei professionisti). Tale scelta è molto complessa, una sorta di migrazione nella migrazione, poiché può emergere nelle madri il timore di una perdita di legame. La prima rappresentazione del nido, poi, si arricchisce, poiché i genitori, osservando i cambiamenti positivi del loro bambino, iniziano a percepire il nido come un luogo educativo e riconosciuto, che accompagna ed integra i messaggi educativi familiari e si intreccia con il processo di trasmissione educativa della

famiglia. Le aspettative non sono rivolte solo all'accudimento, ma anche agli aspetti della crescita globale del bambino: questa è la fondamentale premessa alla costruzione di un rapporto complementare con il servizio, sulla base di un patto educativo esplicito, fondato sulla fiducia, in cui i genitori portano i propri punti di vista e chiedono consigli, occorre, di solito, tempo.

"Ogni famiglia è una cultura", una nicchia di sviluppo, in cui sono riconoscibili dei riti d'infanzia, che riguardano tre ambiti fondamentali: il processo di separazione o individualizzazione (che comprende lo svezzamento, le prime unghie o i primi capelli, le tappe di crescita, i primi cento giorni di vita...), la socializzazione (scelta del nome, riti di appartenenza religiosa, ad esempio, il battesimo), la protezione (le cure quotidiane, il cibo, il sonno...).

L'orientamento della pedagogia dell'essenziale non deve intendersi come un punto di arrivo, ma come una "sosta ristoratrice", in un viaggio mai compiuto di riconoscimento della centralità dell'infanzia e dei suoi bisogni/diritti, che vanno continuamente difesi con forza. I punti di riferimento imprescindibili di un'azione educativa "essenziale" sono i seguenti:

- un'idea di educazione globale, ecologica e multidimensionale e co-evolutiva che si prende cura del "capitale umano";
- un'educazione, che riconosce le identità e concorre a determinarle, coltiva le risorse dei bambini, arricchendole nella molteplicità delle esperienze collegate da un "senso", nella ricchezza degli incontri e delle relazioni; ne riconosce i molteplici linguaggi espressivi (con attenzione prioritaria per la corporeità) e li aiuta ad esprimerli con libertà e a padroneggiarli per la progressiva conoscenza del mondo e di sé stessi, attraverso la costruzione di un pensiero aperto e divergente, flessibile ed impertinente, rispetto alle forme di "inquinamento" ed omologazione dilaganti;
- un'educazione che cura ciò che è veramente essenziale nell'esistenza: le relazioni come beni irrinunciabili della vita umana (quindi l'essere e non l'avere).

Il fare educativo al nido si basa su di una competenza fondamentale: la capacità dell'educatore di porsi in ascolto dei bisogni dell'altro con la disposizione ad accogliere, a porre attenzione e ad ascoltare creando al contempo le condizioni in cui l'interlocutore si senta libero di esprimere sé stesso con serenità. Questa competenza è, abbiamo detto, un requisito essenziale sia nella relazione con i bambini sia nella relazione con la famiglia. Ogni persona porta con sé il suo particolare bagaglio legato alla sua storia personale e familiare, culturalmente determinata e caratterizzata anche, nel caso di famiglie straniere, dall'esperienza migratoria. L'educatrice che accoglie il nuovo bimbo e la nuova famiglia deve avere la capacità di entrare in maniera graduale e rispettosa nel mondo dell'altro, anche consapevole che ogni cultura porta con sé regole di interazione diverse che possono portare a fraintendimenti. Secondo Concetta Sirna Terranova, teorica della pedagogia interculturale, "L'ascolto costituisce la premessa più importante per creare un rapporto interculturale. Saper ascoltare e fare domande è il primo atto che qualifica una relazione e ne condiziona lo sviluppo. Attraverso l'ascolto partecipante ed empatico l'educatrice ha la possibilità di comunicare alla famiglia interesse, curiosità, attenzione dando riconoscimento e apprezzamento ai valori personali e culturali di cui quest'ultima portatrice.

È bene ricordare, però, che in ogni relazione agiscono, spesso in maniera inconsapevole, pregiudizi e pensieri, funzionali o disfunzionali, che possono interferire con essa. Tali pensieri sotterranei sono propri del funzionamento cognitivo dell'essere umano, che tende a lavorare in economia, attraverso proprio l'utilizzo di schemi preconfezionati, per ottimizzare le risposte alle richieste dell'ambiente. Sono, perciò, ineliminabili, ma è opportuno sapersi ascoltare per renderli consapevoli ed impedire a quei pregiudizi disfunzionali di compromettere la conoscenza vera dell'altro; per poter riconoscere in lui una persona capace di portare, non solo problemi e conflitti, ma anche risorse e opportunità di crescita e di arricchimento personale e sociale

Tale atteggiamento di accoglienza è il primo requisito, dunque, per porre le basi di una società interculturale, (dove il prefisso "inter" sta per interazione) alla possibilità, cioè, che culture diverse dialoghino insieme sulle proprie peculiarità per garantire ad ogni essere umano la possibilità di scegliere ciò che maggiormente lo possa aiutare a raggiungere la propria forma migliore di vita.

Da questo dialogo le diverse culture possono arricchirsi vicendevolmente, portando ognuna ciò che di positivo ha creato.

Al nido creare le basi per un'integrazione sociale proficua presuppone un approccio su due livelli: il lavoro educativo con i bambini e il lavoro relazionale con la famiglia. È importante che il bambino straniero, che cresce nella nostra società, possa vivere serenamente l'inevitabile sdoppiamento dell'esperienza familiare e sociale, in modo che esse non siano in contrasto ma concorrano in maniera positiva e integrata allo sviluppo della sua identità personale.

- Lavoro educativo con i bambini

Nella relazione plurale con i bambini l'educatrice ha modo di valorizzare ciascun bambino nel gruppo dei pari accogliendolo nella sua totalità, e quindi anche negli aspetti della sua esperienza connotati culturalmente: in questo

modo pone le basi per il formarsi di persone capaci di un atteggiamento realmente interculturale. In particolare, quando l'educatrice agisce la sua capacità di "avere cura", offre ai bambini che osservano tali cure (perché ne sono essi stessi oggetto o perché le vedono prestate ad altri) la possibilità di farle proprie e di svilupparle a loro volta.

La presenza al Nido di bambini provenienti da culture diverse nel clima di accoglienza creato dall'adulto offre ai bambini l'opportunità di fare esperienza della pluralità dei punti di vista, delle caratteristiche di ogni individuo e, contemporaneamente, di trasmettere loro un atteggiamento di apertura e curiosità per l'altro, un altro da conoscere e scoprire in un rapporto di reciprocità.

- Lavoro relazionale con la famiglia

Come già sottolineato l'ascolto e l'osservazione dell'altro con atteggiamento empatico è il primo requisito per creare una relazione basata sul rispetto e sul riconoscimento del valore delle caratteristiche personali e culturali di cui è portatore e quindi della sua identità. L'osservazione e il dialogo ci consentono di cogliere le peculiarità del nostro interlocutore per avere lo spunto per progettare percorsi in cui ciascuno possa trovare riconosciuti e valorizzati aspetti importanti della propria esperienza e cultura. Non è possibile, quindi, creare, in quest'ottica, dei progetti preconfezionati adatti ad ogni contesto e situazione.

Possiamo individuare, però, a titolo esemplificativo alcune idee. Ogni popolo, in particolare nell'ambito che maggiormente ci interessa, ha un suo bagaglio legato alla cura del bambino; tali modalità costituiscono un micro-patrimonio di cultura e cura familiare che portato al nido può essere condiviso, non solo tra i bambini ma anche, proprio attraverso i bimbi, tra le famiglie.

- Chiedere ai genitori ninna nanne, filastrocche e canzoncine della loro tradizione familiare e farle ascoltare ai bambini individuando un momento della giornata che diventi un appuntamento fisso;
- Chiedere ai genitori di raccontare giochi e materiali della loro infanzia o dell'infanzia dei nonni per proporli come attività del nido.
- Attraverso la boîte à histoires è possibile valorizzare un aspetto fondamentale di ogni cultura, cioè la lingua per darle pari dignità e valore sia agli occhi dei bambini sia agli occhi dei genitori. È possibile chiedere ai genitori di raccontare nella propria lingua con la boîte una storia che i bambini conoscono già molto bene per facilitare la comprensione di ciò che viene detto attraverso il riconoscimento della narrazione visiva.
- Organizzare incontri con un numero limitato di genitori per fare, ad esempio, attività di bricolage e facilitare la comunicazione tra di loro per creare legami.
- Nelle feste del nido dare la possibilità di portare un alimento della tradizione familiare e culturale di ciascuno organizzando gare, ad esempio, di torte.

10.2 LE DIFFERENZE DI GENERE

Spesso gli aspetti apparentemente più ovvi della vita, quelli a cui pensiamo di meno e che meno mettiamo in discussione, rappresentano, in realtà, gli elementi cruciali della nostra esistenza.

Analogamente, il genere (l'identità sessuale) è lo sfondo su cui ciascuno rappresenta la sua vita e che la permea al punto che, come la respirazione, scompare ai nostri occhi per la sua familiarità. Per questo motivo, un educatore attento deve essere consapevole riguardo ai modelli dominanti della società e deve avere una conoscenza approfondita dei suoi schemi di riferimento che adotta nel trattare un bambino maschio rispetto a quelli usati per prendersi cura di una bambina femmina.

Spesso gli educatori hanno in mente bambine che giocano in piccolo gruppo, con bambole, pentoline, braccialetti, trucchi...e bambini che si rincorrono nel cortile, si azzuffano, si costruiscono una pista per le macchinine o si sfidano a calcio. I giochi rituali, intimi, simbolici, legati ai temi della maternità e della casa sono stati in passato e ancora oggi alcune volte sono rappresentati unicamente come "tipici delle bambine". Al contrario, le attività ludiche caratterizzate dal movimento, dallo scontro fisico, dalla competitività tra soggetti sono considerate patrimonio dei "giochi da bambini". Anche il giocattolo contiene una serie di significati profondi che passano attraverso il mondo dell'immaginario e del simbolico definendo l'idea di ludico di una determinata società, i suoi modelli educativi e la sua stessa idea di infanzia. È necessario, quindi, tener conto dei messaggi che implicitamente si danno ai bambini, anche solo orientando il loro gioco o fornendo alcuni tipi di giocattoli piuttosto che altri. Gli strumenti ludici più connotati per genere, per esempio, spesso portano con sé delle concezioni di mascolinità e femminilità stereotipate. Non esistono qualità esclusivamente maschili o femminili, ma alcune specificità che sono più ricorrenti tra gli uomini e alcune più presenti nelle donne. Non è quindi necessario spingere i bambini per forza solo verso un gioco neutro. È utile, in qualche modo, far sì che i diversi giochi siano di libero accesso a maschi e femmine e ugualmente sostenuti e incoraggiati,

indipendentemente dall'adeguatezza dei generi. Assume un ruolo rilevante l'educatore, che trascorre del tempo con i bambini e che gioca con loro, poiché entrano in gioco anche le sue personali concezioni di femminilità e di mascolinità. Un bambino e una bambina sono esseri unici e non facilmente categorizzabili; ciascun educatore ha il compito di farli crescere in un contesto vario in cui si possono organizzare le attività, a seconda dei loro bisogni e dei loro interessi. È importante offrire un ambiente che stimoli ad accettare il maschile e il femminile che risiede in ciascun individuo e a valorizzarne le differenze.

Da uno studio di Schaffer (1996), emerge che le aree di socializzazione in cui gli adulti assumono comportamenti differenti rispetto ai maschi e alle femmine sono:

- giocattoli,
- ambito delle emozioni,
- stili di gioco,
- aggressività,
- assegnazione dei compiti

È indispensabile, perciò, tenere bene in mente gli attuali modelli di femminilità e mascolinità per destrutturare gli stereotipi che condizionano fin dai primi anni di vita il processo di crescita e di socializzazione di bambini e bambine.

La differenza di genere attraversa anche la letteratura per i bambini. Le fiabe, da sempre, rappresentano i luoghi di formazione dell'identità dei bambini e delle bambine. Principi e principesse, piccoli orfani, bambine curiose, draghi e orchi, streghe e fate hanno contribuito e ancora contribuiscono alla crescita delle giovani generazioni. La fiaba, del resto, da Vladimir Propp, a Sigmund Freud, a Marie Louise Von Frantz, a Karl Gustav Jung, è una delle metafore più forti ed efficaci della vita e della realtà, nonché del percorso di crescita. Strumento educativo per eccellenza, è veicolo di trasmissione di modelli di comportamento, sia per il maschile che per il femminile. I personaggi che popolano l'universo fiabesco sono, con le loro vicende, espressione simbolica dei valori e delle regole che sono alla base del funzionamento della società. Tutto ciò, racchiuso nelle righe di una storia, raccontata il più delle volte dalla voce materna, viene narrato da una generazione all'altra. Sarà anche per questo che Italo Calvino afferma che le fiabe sono "vere": esse servono al processo di socializzazione delle giovani generazioni, ovvero alla "trasmissione" del mondo. Semplificando le vicende ed i personaggi, affidando i dilemmi esistenziali a situazioni stereotipate, operando una chiara distinzione tra il bene e il male, le fiabe descrivono esperienze e percorsi interiori in un linguaggio simbolico, immediatamente fruibile.

Per andare verso un'educazione che accoglie le differenze, ma che non le polarizza verso un unico universo maschile o femminile, è essenziale comunicare ai bambini che le qualità positive o negative dei personaggi dovrebbero essere tipiche di una personalità e non di un genere sessuale o di una categoria sociale. I libri per bambini parlano di tutte le cose della vita e quindi anche di identità sessuale e ruoli, attraverso le rappresentazioni di donne e uomini al lavoro, nella vita domestica e nelle relazioni con l'altro sesso. Queste immagini costituiscono un lessico simbolico che va a costruire le strutture mentali, i riferimenti culturali e le idee dei bambini e delle bambine. Per questa ragione, è importante che non veicolino modelli di genere discriminatori. Nello specifico, ci riferiamo alle immagini in cui vengono rappresentati i genitori: l'impatto, nell'immaginario infantile, di un ruolo stereotipato, disegnato nel contesto di sfondo, è molto più forte, perché, nella mente del bambino, circoscrive lo scenario "normale" della vita quotidiana. Sarebbe, quindi, opportuno far leggere ai piccoli libri in cui i ruoli "classici" sono invertiti, dove ad esempio la bambina vuole fare il calciatore e il bambino la principessa, in modo da dare loro possibilità di esplorare la propria identità, senza essere controllati dagli adulti di riferimento, che devono inserirli forzatamente negli schemi maschili-femminili, così come sono concepiti dalla nostra cultura.

10.3 LA GESTIONE DELL'AMBIENTAMENTO

L'inserimento e l'accoglienza al nido sono eventi che ogni anno ed ogni giorno le educatrici affrontano insieme a bambini, bambine, madri e padri. Sono momenti carichi di aspettative, di emozioni forti in quanto, di solito, è questa la prima esperienza del "lasciare" e "ritrovare" al di fuori del nucleo familiare. Per ogni bambino, frequentare il nido è un'esperienza che richiede una complessa elaborazione, serve un tempo per metabolizzare il passaggio, mentale ed affettivo, tra le diverse situazioni: è un atto di crescita poiché crescere è un continuo "separarsi da" per affrontare il nuovo, con le inevitabili emozioni che questo comporta.

L'inserimento è un percorso d'ambientamento in nuovi spazi e in nuove relazioni, fondato sulla gradualità e sulla costanza nella frequenza; ogni bambino ha il diritto di avere il tempo necessario per costruire buone relazioni di fiducia con i nuovi adulti, per controllare possibili ansie di separazione e per familiarizzare con i nuovi spazi ed oggetti. L'ambientamento viene inteso come processo lungo, incentrato sulla capacità del bambino di fare proprio l'ambiente, di saperlo leggere, appropriandosi delle routine.

È per questo che:

- modalità e tempi d'ambientamento sono diversi da bambino a bambino
- è indispensabile la collaborazione e la presenza di un genitore.

L'accoglienza è la caratteristica fondamentale di tutta la progettualità pedagogica. Educare sotto il segno dell'accoglienza significa per noi, che lavoriamo al nido, impegnarsi a creare dei percorsi educativi permanenti e dinamici, tesi a sviluppare tutte le dimensioni della persona, favorendone l'inserimento consapevole nel contesto sociale. Accogliere un bambino e la sua famiglia nei nostri nidi significa riconoscere la persona, figlio e genitore nella sua centralità, rispettandone la storia culturale e familiare, cercando di favorire ogni possibile percorso per arricchirne la vita relazionale ed educativa. Il nostro stile di accoglienza è permanente e costante: si manifesta con piccoli gesti e parole quotidiane, sino ad arrivare alle attività più strutturate, rivolte sia ai genitori che ai bambini, in cui l'educatrice si pone come accompagnatrice nella loro crescita all'interno del nido.

La centralità di un unico stile di lavoro caratterizzato dall'accoglienza è cruciale fin dal primo incontro con i genitori, momento importantissimo per gli educatori, per la famiglia e per i bambini. Accogliere un bambino al nido significa infatti accogliere tutta la sua famiglia, alla quale viene offerto un clima di cordialità, di dialogo aperto e di reciproca fiducia. Le educatrici sono consapevoli che un ambiente nuovo e sconosciuto può mettere a disagio, può indurre ansia e timore e può originare atteggiamenti di diffidenza: è importante quindi permettere ai genitori di entrare in sintonia con la struttura, fornendo la maggior quantità possibile di informazioni e offrendo l'immagine concreta di una situazione consolidata ed aperta, capace di esprimere sicurezza e qualità.

Durante il periodo dell'ambientamento si permette al bambino di elaborare gradualmente i cambiamenti che avvengono, dall'esperienza in famiglia a quella più allargata della comunità: è il momento del "passaggio delle consegne affettive", della fiducia e della comprensione dei tempi, valutata individualmente.

In questo periodo anche la famiglia viene accompagnata ad affrontare la nuova situazione con consapevolezza. E' quindi importante che i genitori, fin dall'inizio, conoscano la struttura, e l'organizzazione delle esperienze dei bambini nel nido; per questo vengono create occasioni e incontri con il gruppo dei genitori e con le singole famiglie per iniziare a far crescere un rapporto di conoscenza e di fiducia nei confronti degli adulti che si occuperanno del proprio bambino.

Durante questi primi giorni, le educatrici hanno un ruolo prevalentemente di mediazione fra il bambino, l'ambiente, i genitori e gli altri bambini. L'educatrice deve facilitare e stimolare la curiosità verso l'esplorazione del nuovo ambiente da parte del bambino, rispettando il suo legame e il suo bisogno di rassicurazione, mantenendo le modalità di cura alle quali il bambino è abituato in famiglia, evitando atteggiamenti intrusivi e invasivi rispetto al rapporto genitore-bambino. L'educatrice deve riuscire a valutare la situazione, per aiutare il bambino in questi primi giorni d'ambientamento, deve saper riconoscere e gestire l'eventuale disagio dovuto alla "separazione" sia per il bambino che per il genitore. Durante tutto il periodo dell'ambientamento l'educatrice osserva e documenta il comportamento di ogni singolo bambino, il primo pasto, la prima nanna, i primi tentativi di relazione con gli altri; osserva e documenta come il bambino si comporta nei confronti del familiare che lo accompagna, degli altri adulti presenti, come si orienta nell'ambiente, e come vive i tempi della giornata al nido. Un mirato e specifico impegno fisico e mentale, quindi, da parte delle educatrici, è il presupposto su cui potrà svilupparsi un'esperienza serena per i bambini e i genitori.

10.4 L'AUTONOMIZZAZIONE

*"Chi è servito invece di essere aiutato,
in certo modo è leso nella sua indipendenza"*
(Montessori M., *la scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950)

La promozione dell'autonomia non va intesa solo come autosufficienza (fare da soli), ma anche come consapevolezza della propria identità che porta a scoprire il piacere di comunicare, esplorare ed esprimersi attraverso il gioco. L'intervento educativo degli operatori si caratterizza per un atteggiamento positivamente "orientato al gioco", capace di contenere le emozioni, ma anche di comunicare ai bambini curiosità, capacità d'attesa e fiducia nelle loro potenzialità.

Per obiettivi trasversali si intendono gli obiettivi di sviluppo che sostengono la costruzione dell'identità del bambino nella sua globalità. Pertanto le nostre attività ed interventi sono finalizzati a promuovere e far acquistare al bambino la capacità di diventare autonomo rispetto alla comprensione del contesto in cui si trova e progressivamente:

- alle sue regole;
- alla cura di sé;
- alla socialità.

Una relazione affettiva privilegiata è il fondamento sul quale coltivare il gusto per l'attività autonoma in ogni bambino e per favorire le relazioni tra pari: di questo ce ne occupiamo costantemente, organizzando la vita quotidiana dei bambini in gruppi numericamente contenuti e con educatori che fungono da riferimento. Per garantire questo,

l'organizzazione del servizio si pone l'obiettivo di assicurare la stabilità degli educatori e dei collaboratori, che entrano in relazione con i bambini.

Ogni momento della giornata al nido offre al bambino occasioni per sperimentare le proprie capacità con un tempo favorevole allo sviluppo della sua autonomia. È un tempo lento, che dà ai bambini la possibilità di imparare il piacere di fare le cose da soli, con agio nel rispetto dei tempi individuali. L'educatore ha un ruolo fondamentale per sostenere questo percorso verso l'autonomia. È importante che gli educatori sappiano aspettare l'iniziativa dei bambini e mostrare fiducia nelle loro capacità, intervenendo nelle azioni quotidiane solo quando è necessario e incoraggiando i bambini a fare da sé e ad esprimere i propri bisogni. L'autonomia si rafforza, infatti, dando valore e conferma a quanto il bambino fa, esprimendogli fiducia, proponendogli di svolgere piccoli incarichi che lo fanno sentire capace. Si tratta quindi di incoraggiare piuttosto che vietare. Questo può avvenire perché il nido rispetto alla casa offre contesti pensati per i bambini e materiali invitanti che sostengono la voglia di fare. Inoltre è nelle routine quotidiane, che si presentano occasioni significative per l'autonomia: lavarsi le mani, i denti, prepararsi al riposo pomeridiano e così via. Sono queste azioni preziose di pratica e di conquista dell'autonomia, rafforzate dalla dimensione di socialità che il nido offre.

11. LA VALUTAZIONE EDUCATIVA E DEI PROCESSI: GLI STRUMENTI

11.1 LA DOCUMENTAZIONE

Documentare implica un'ampia azione di pratiche che abbraccia un gran numero di atti e valenze. In senso lato, la documentazione è la possibilità di rintracciare e focalizzare alcune peculiarità della propria professionalità contribuendo a riconoscersi come professioniste dell'educazione, capaci non solo di agire buone pratiche, ma anche di rileggerle, riscriverle, significarle e quindi sedimentarle e renderle disponibili agli altri, includendo in ciò le pratiche degli adulti, ma anche le esperienze e gli apprendimenti dei bambini.

Attraverso la documentazione, si connette la dimensione teorica e di ricerca che orienta il lavoro nei servizi dell'infanzia, con quella dell'esperienza con cui essa prende corpo, mettendo così in evidenza quanto avviene con le motivazioni e i significati che da impliciti diventano espliciti. Uno dei valori maggiori è quello di favorire la condivisione di pratiche, significati, pensieri e azioni e progetti dei servizi educativi offrendoli allo sguardo di chi li abita, di chi vi transita e di chi li vuole conoscere. Quello documentativo è un lavoro complesso che si articola con contenuti, linguaggi e forme diverse, per offrire uno sguardo di ciò che avviene nei servizi educativi per l'infanzia. È un dialogo che si costruisce con parole e immagini che interagiscono tra loro offrendosi a più diverse letture, che ci rende visibili dentro e fuori.

La documentazione non si colloca alla fine del processo educativo, ma rappresenta lo snodo fondamentale fra il progettare il fare e il fare stesso, costituendo un feed-back insostituibile della ricaduta dell'azione educativa sui bambini: documentare la pratica educativa quotidiana evidenzia a volte le troppe sovrapposizioni, le ripetizioni, le ridondanze di contenuti ed obiettivi.

Il concetto di "essenzialità", inteso come semplicità, autenticità, sobrietà accompagnato da impegno, efficacia e coerenza pedagogica, corre il rischio di non essere compreso dai genitori, ad esempio, perché interpretato in alcuni casi come "un non fare", mentre "documentare molto appare fare molto" e perciò è rassicurante, anche per gli stessi educatori, mentre "snellire può sembrare non fare abbastanza".

Da qui si evince la necessità di dare valore ad un significato fondamentale del processo di documentazione, che si pone come prioritario: la doverosità di una scelta, rispetto a tutto ciò che potenzialmente è documentabile della vita operosa dei bambini al nido o a scuola. L'obiettivo delle insegnanti, diventa, quindi, *scegliere*, in modo essenziale fra i progetti e le attività svolte, quelli che più rappresentano il "senso del fare del bambino", visto in una dimensione di gruppo e il metodo di lavoro espresso dalle insegnanti, senza avere la pretesa dell'eshaustività a tutti i costi, di narrare tutto il percorso educativo, nei suoi molteplici aspetti, ma mettendo, piuttosto, a fuoco gli snodi importanti, collegati a scoperte, ad emozioni e conquiste del bambino, come protagonista delle proprie esperienze. Le ridondanze e le ripetizioni possono generare, da un lato, sicurezza, ma nello stesso tempo sottrarre energie e risorse da dedicare ai bambini e produrre anche eccessiva dipendenza dalle aspettative altrui (in particolare i genitori). Il "dare senso" quindi è un obiettivo trasversale, è la sfida, è la finalità a cui tendere, guidato dall'attenzione per la qualità, ma anche per una economia, per una sobrietà, che aiuta a fare emergere e focalizzare il significato autentico delle esperienze infantili.

Si elencano, di seguito, alcune indicazioni generali, di metodo, per la realizzazione di un progetto di documentazione (a parete, cartacea, multimediale):

- decidere cosa (la tematica) si vuole documentare. I titoli sono molto importanti, allo stesso modo l'indice degli argomenti, per seguire un filone narrativo, che non restituisce, quindi, solo il lavoro sull'individualità del singolo bambino, ma racconta le idee e le conoscenze dei bambini);
- decidere per chi, a quale interlocutore è rivolta la documentazione;
- stabilire perché, quali obiettivi si vogliono raggiungere, attraverso tale documentazione;
- tenere conto delle risorse disponibili, mantenendo comunque fede ad un'ottica di essenzialità: chi lavora alla documentazione e come si suddividono i vari compiti, i materiali necessari, gli strumenti, il tempo a disposizione, luoghi, spazi e budget disponibili;
- scegliere la modalità (testi, video, immagini) e il linguaggio (tecnico o semplice) da usare; raccogliere le informazioni, i dati, le immagini...;
- selezionare i contenuti (decidere cosa è opportuno documentare per comunicarlo all'interlocutore);
- realizzare il progetto grafico o multimediale;
- realizzare la documentazione;
- decidere come diffondere la documentazione realizzata.

La documentazione al nido deve quindi essere progettata ma anche essenziale, deve ricercare il senso delle cose ed evidenziare i saperi fondamentali. I destinatari della documentazione sono:

Il servizio

La pratica della documentazione costituisce uno strumento fondamentale del gruppo di lavoro per costruire memoria dei percorsi educativi, promuovere una riflessione critica su di essi, valutarne la coerenza con gli obiettivi educativi, rielaborarne i significati e valorizzare i saperi costruiti nell'azione. Si è passati da una "consuetudine" metodologica, che esaltava il "prodotto" dei bambini, ad una pratica, che considera il prodotto come il risultato di una serie di processi ed attività di enorme valore in quanto tali che permettono la costruzione di saperi individuali, e di gruppo. La necessità di comunicare ad altri il proprio modo di lavorare e le esperienze che si mettono in atto con i bambini, fornisce una precisa motivazione a pensare, ordinare e sistemare in termini chiari i progetti, le iniziative, le sperimentazioni, da collocare in una memoria leggibile anche a distanza di molto tempo.

Documentare in modo non occasionale, ma seguendo un progetto ("per documentare dopo, bisogna pensarci prima") può diventare il punto di forza, sul quale il gruppo di lavoro costruisce la propria capacità di riflessione collegiale sulle esperienze, nonché sulle scelte teoriche e metodologiche che ispirano le diverse attività proposte ai bambini. Decidere prima le metodologie della documentazione non toglie nulla alla vivacità e freschezza del lavoro, alla possibilità di cambiare itinerario o di interrompere un lavoro, se le risposte dei bambini suggeriscono altre strade. La documentazione, quindi, non è un lavoro da realizzare all'ultimo momento. Non si può documentare senza un pensiero a monte, senza porsi delle domande, senza realizzare un progetto, altrimenti si mette a rischio la qualità del risultato. La progettualità va considerata sempre come la prima tappa indispensabile, per la realizzazione di una documentazione.

All'interno del nido, a supporto del proprio lavoro, l'equipe educativa predispone di materiale documentativo con cui organizzare e svolgere la propria attività, sempre mirata alla qualità del servizio. Nel presente documento sono già stati elencati molti strumenti che accompagnano il percorso di progetti, atti e verifiche necessari ad un buon svolgimento del lavoro educativo. Alcuni esempi:

- schede e sintesi di lavoro in cui vengono raccolte le osservazioni, le riflessioni e i dati relativi a ciascun bambino, contenute in un diario personale;
- documenti che, al di là dell'iter burocratico, forniscono trasparenza, tutele e garanzie al servizio, sia per chi lo gestisce, sia per chi lo frequenta (es. griglie da far compilare ai genitori, certificati medici ...);
- verbali in cui trascrivere le discussioni, i confronti, le informazioni ricevute in sede di collettivi;
- strumenti di verifica che, partendo dal lavoro svolto, permettono di riprogettare, facendo tesoro dell'esperienza vissuta;
- strumenti di valutazione necessari ad indagare la percezione e le osservazioni di utenti e committenti.

Al di là della pratica, in tutta la mole di lavoro che investe il singolo operatore o i collettivi sia di sezione che plenari, è implicita una serie di valenze da tenere presente. In sintesi, la raccolta di documentazione:

- consente una migliore conoscenza della realtà e favorisce il processo di costruzione dei significati, anche impliciti, che vi sono presenti;
- stimola i professionisti dell'educazione a riflettere criticamente su progetti portati avanti, rivedendoli e rielaborandoli, valutando l'efficacia degli interventi messi in atto;

- consente di conservare la memoria di un evento dato (passato) e di proiettarlo in un evento possibile (futuro) arricchendolo e moltiplicandone i contenuti informativi;
- permette il superamento dell'egocentrismo intellettuale, che talvolta può condizionare negativamente il lavoro delle educatrici, favorendo quindi la reale intersoggettività tra gli operatori e portando ciascuno ad un esame critico del proprio operato (autocritica).

In tutti questi sensi la documentazione è lo strumento principale per accrescere la conoscenza ed il sapere professionale in cui l'informazione diviene formazione.

Le famiglie ed i bambini

La parola chiave per esprimere i rapporti tra Nido e famiglia è comunicazione, che ha insito già nel termine il suo significato, "mettere in comune", "rendere partecipe", quindi agganciare le famiglie e connetterle alla partecipazione attiva della vita del servizio. Si comunica per avere uno scambio, una relazione, per interagire, avere riscontri, mettere insieme.

Molte sono le occasioni studiate per intrecciare rapporti con i genitori: colloqui debitamente documentati, dossier, informazioni tramite stampati, opuscolo informativo del nido (Nido news). È opportuno valorizzare gli strumenti che permettono di illustrare, narrare ed esporre i nostri servizi e che creano un'immediatezza di emozioni e pensieri: le immagini. Foto o video che siano, esposte in cartelloni o contenute in dossier, esse portano fuori il bello e il buono del Nido, la qualità del lavoro educativo.

I genitori richiedono con insistenza le foto dei bambini e quando vedono ritratto il proprio figlio pensano: - Il mio bimbetto c'è, gioca, sta bene... Se l'hanno ripreso, l'hanno guardato, osservato...-. Essere nella foto, quindi, è essere nella mente dell'educatore, avere un tempo dedicato. Tutto ciò è importante, tuttavia anche qui sono necessarie alcune riflessioni. La fotografia ferma il movimento, lo sguardo ma, isolata dal contesto, è soggetta ad interpretazioni personali, può suscitare innumerevoli e differenti pensieri. Bisogna condurre il genitore a leggervi ciò che si intende mostrare e che è ben chiaro nella mente dell'educatore. Le azioni del bambino riprese potrebbero di per sé rappresentare allo sguardo solo un semplice prodotto, per cui occorre contestualizzare queste esperienze, fornirne una spiegazione per poter illustrare e valorizzare il processo alla base delle azioni del bambino e quindi dell'azione educativa. In parole povere si deve stimolare la curiosità del genitore ad approfondire cosa si fa durante la giornata al Nido e perché. Alle immagini, allora, vanno associate le parole che possano fornire una chiave di lettura coerente con ciò che si mostra; parole semplici, ma non semplicistiche (da evitare frasi tipo "i miei capolavori" o "quanto mi diverto"...), ne' superficiali; esaustive e complete, ma non complesse e prolisse, che riescano insomma a comunicare in modo efficace contenuti, idee e valori, tenendo comunque sempre ben presente che, in una realtà come quella di oggi, esistono famiglie con ambiti socio-culturali molto diversi tra loro.

A questo riguardo, il nostro gruppo di lavoro si è interrogato sull'efficacia dei "dossier di fine anno" consegnati ai genitori e ha quindi deciso di cambiarne l'impostazione basata ora su frasi ricche di significato, ricavate dalla letteratura montessoriana, associate a foto che colgono l'immediatezza, l'attimo fuggente delle azioni dei bambini, che si compensano e interagiscono a vicenda, dando così il giusto valore al messaggio.

L'esterno

Dal momento che è sempre necessario far conoscere il Nido alla generalità della popolazione, va attentamente programmata la pubblicizzazione. Non si tratta di una pura e semplice informazione della sua esistenza, ma di mettere le basi per la conoscenza di un servizio di qualità rivolto alle famiglie, attraverso una pluralità di occasioni diverse, tenendo conto anche dei canali di informazione più utilizzati dai genitori.

Alcuni esempi:

- utilizzo del passaparola: in questo caso si dimostrano utili i questionari di gradimento consegnati ai genitori, poiché una famiglia che si sente non solo ascoltata, ma anche valorizzata, può diventare un efficiente promotore e grande sostenitore del servizio;
- organizzazione a cadenze regolari del "Nido Aperto" per la visita rivolta alla popolazione: tale iniziativa va allestita con cura, mettendo in evidenza spazi, colori, cartelloni con foto, poster con frasi esplicative e accattivanti. Il personale deve mostrarsi accogliente e competente.

Importante è l'appoggio e il coinvolgimento dell'Ente Gestore che ha modo di agire sull'informazione:

- inserisce on-line i dati nella rete dei Servizi aperti alla popolazione;
- invia inviti cartacei alle famiglie con bimbi piccoli che possono essere interessate;
- usa manifesti informativi da esporre al pubblico in varie sedi (biblioteca, bacheche...).

Il fine di tutto questo impegno è la creazione di una forte immagine sociale di un luogo privilegiato dove si è fieri di portare i propri figli, perché si sa che staranno bene.

12. LE ATTIVITÀ DI SOSTEGNO ALLE PROFESSIONALITÀ COINVOLTE: LA FORMAZIONE, GLI INCONTRI E I CONFRONTI DELL'ÉQUIPE EDUCATIVA, L'ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO DEGLI OPERATORI

Per ragionare sulla formazione, è necessario riflettere sul significato di tale termine: esso sta a significare “dare forma alla persona”, nel senso di produrre cambiamenti nei modi di pensare e di agire. In questi anni si è passati, nel campo dell'educazione, dal concetto di aggiornamento in genere episodico e frammentario all'idea della formazione. L'aggiornamento consiste in occasioni nelle quali alcuni “esperti” presentano esperienze, progetti, “tecniche” da riprodurre o da seguire, su qualche argomento. Questo concetto contiene una sua validità ed una sua efficacia, ma a volte viene vissuto in maniera passiva e imitativa, altre volte non viene accettato e realmente condiviso e quindi lascia del tutto estranei e indifferenti. Altre volte ancora, non può essere applicato, a causa delle situazioni contingenti in cui si trovano i servizi e quindi lascia un senso di inadeguatezza e frustrazione.

Noi crediamo piuttosto nel valore della formazione, intesa come un'acquisizione di conoscenze, di capacità, di atteggiamenti, di capacità pratica e operativa, in modo che l'apprendimento non si collochi in una distanza astratta, ma sia invece collegato alla possibilità per la persona che apprende, di partecipare attivamente al mondo sociale, culturale e professionale (Quaglino G. Piero, Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi, Raffaello Cortina Editore, 2007, Milano). Non si tratta quindi di proporre modelli da imitare ma di attivare nelle persone un processo che si svolge in una serie di apprendimenti, progetti e verifiche successive. Secondo quest'approccio, la prospettiva è profondamente mutata: la formazione non è riproduzione di esperienze acquisite, di sequenze precostituite, ma la costruzione di situazioni in cui sia possibile inventare delle novità, rompere delle abitudini e scoprire idee nuove e originali. Per essere efficace, la formazione deve fornire mezzi e non modelli da imitare, rivalutare il sapere dei docenti, lasciare spazio alla crescita e alla maturazione, al riconoscimento, alla valorizzazione delle proprie competenze, all'affrontare i problemi e cercare di risolverli, a modificare eventualmente le proprie opinioni. La formazione viene concepita dunque come una costruzione in connessione, che si realizza in gruppo, che richiede coinvolgimento, motivazione ad apprendere.

12.1 LA FORMAZIONE ALL'INTERNO DELLA PROSPETTIVA 0-6

Quali sono le competenze da sviluppare in educatori e insegnanti in un percorso 0-6? La storia dei due servizi per l'infanzia, la formazione del personale educatore e insegnante rappresentano la cornice all'interno della quale si collocano le molte variabili che possono favorire o meno il buon esito di tale esperienza. Variabili che, se da una parte connotano la diversità di tali servizi, dall'altra testimoniano la necessità di una serie di raccordi non solo virtuali.

Nel pensare ad una formazione rivolta ad educatori e insegnanti dovremo prevedere di sviluppare i seguenti temi:

La conoscenza delle competenze dei bambini delle diverse fasce d'età e le dimensioni di sviluppo del bambino sotto il profilo cognitivo, motorio, percettivo, affettivo, relazionale, logico, comunicativo, sociale. Quali sono i bisogni dei bambini di cui ci occupiamo, quali sono le attività, i comportamenti, come organizzare contesti che favoriscono il soddisfacimento di tali bisogni? È inutile, ad esempio, esporre argomenti, fare lezioni, produrre lavoretti, far copiare modelli realizzati dagli adulti, riempire e compilare schede. La conoscenza non si costruisce attraverso la trasmissione di nozioni e informazioni, ma si realizza attraverso le esperienze del fare e dell'agire, attraverso le interazioni tra adulti e bambini e tra bambini, attraverso la comunicazione e la riflessione su ciò che avviene e ciò che si scopre. Apprendere non vuol dire immagazzinare nozioni e concetti ma riflettere sull'esperienza che si va facendo, parlarne, discutere, rivivere l'esperienza avviata, rappresentarla, imparare a ragionarci sopra. Conoscere come avvengono i processi dello sviluppo e attraverso quali fasi, sapere attraverso quali strategie e interazioni i bambini costruiscono le loro competenze, può rendere educatori e insegnanti capaci di organizzare progetti, di attivare metodologie e azioni didattiche equilibrate e coerenti.

La costruzione di un gruppo di lavoro. Spesso le realtà del nido e quella della scuola dell'infanzia, pur essendo così vicine, non si conoscono tra loro, nell'organizzazione dei contesti, nelle proposte delle attività. Per avviare un percorso di cambiamento, è necessario partire dalla costruzione di occasioni di formazione comune, nei quali sia possibile confrontare esperienze, raccontarsi, comunicare, costruire relazioni, collaborare per avviare un

confronto tra due diverse professionalità educative, quella dell'educatrice e quella dell'insegnante, e ricercare un linguaggio condiviso, valorizzando le specificità e le competenze di ognuno. Non ci sono modelli da imitare, ma esigenze da riconoscere e risposte adeguate da inventare.

La valorizzazione della quotidianità e dei momenti della cura. Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia gran parte del tempo delle insegnanti viene dedicato al tempo della cura, (lavare le mani, accompagnare al bagno, abbottonare, sbottonare...) inteso come insieme di preoccupazioni e attività che hanno a che fare con l'attenzione per il benessere dei bambini: esso appare come il tempo dell'educazione informale e occasionale, non sembra essere appositamente pensato e programmato e tendenzialmente si propone come privo di una linea pedagogica esplicita. È un tempo che esiste, che rischia di restare in una sorta di indeterminazione che ne impedisce o ne limita la gestione, nonostante la sua possibilità di condizionare le proposte didattiche, il clima, le relazioni, le scelte pedagogiche di una scuola. Spesso, educatori e insegnanti prendono una certa distanza dalle pratiche di cura, per riconoscere solo nella stimolazione degli aspetti cognitivi, il punto qualificante e nodale della pedagogia della scuola. Le vere attività sembrano essere racchiuse nell'ambito del gioco strutturato e delle strategie educative che sollecitano nel bambino l'apprendimento di abilità e di competenze. In realtà, la costruzione della conoscenza passa attraverso molte dimensioni, il mondo offre quotidianamente la possibilità di crescere ed apprendere: nelle situazioni di routine, il bambino apprende soprattutto osservando, imitando, seguendo le indicazioni, suggerite dal contesto ambientale nel quale si trova. Questi momenti vanno programmati, pensati, raccontati, osservati, valorizzati e devono rientrare a pieno titolo nel curriculum formativo del bambino da 0 a 6 anni.

Il pensiero riflessivo. Negli ultimi anni, nel campo formativo, si fa spesso riferimento alla teoria sull'apprendimento riflessivo di Donald A. Schon, ricercatore e studioso, elaborata, intorno agli anni '90. Nata in ambiti produttivi diversi dal mondo della scuola, da alcuni anni questa teoria viene promossa nelle iniziative di formazione in servizio dei docenti. Uno dei temi centrali della riflessione di Schon sull'apprendimento riflessivo, è il superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire, sapere e fare, decidere e attuare.

“L'operatore può “fermarsi e pensare”, separando dunque il momento dell'azione dal momento della riflessione. Oppure può riflettere nel corso dell'azione, determinando una modifica di quest'ultima durante il suo svolgimento. Si tratta appunto della riflessione nell'azione.”

Ma cosa s'intende per riflessione sull'azione? Riflettere sull'azione vuol dire innanzitutto restituire significato a ciò che si fa abitualmente, cogliere il senso del perché fare certe attività, piuttosto che altre, o organizzare gli spazi in un modo piuttosto che un altro.

Riflettere vuol dire superare la tendenza a seguire le “mode pedagogiche” del momento. Ragionare sull'esperienza vuol dire riflettere sulle attività di tutti i giorni e sulle azioni della vita quotidiana, sull'organizzazione della sezione, dei laboratori, della formazione di gruppi, porre lo sguardo su aspetti consueti della vita quotidiana, esplicitare gli apprendimenti in tutte le situazioni della giornata. C'è bisogno di riflessione, di un pensiero sull'azione che si traduca nella capacità di cogliere il senso dietro un'organizzazione degli spazi predisposti in un certo modo; la capacità di conferire significato a ciò che si fa abitualmente; di porre lo sguardo sull'ordinario, piuttosto che sull'evento straordinario; di riflettere sulle attività di tutti i giorni e le azioni comuni della vita quotidiana, sull'organizzazione del contesto, del laboratorio, della sezione, della costruzione di gruppi.

C'è bisogno di formazione per mantenere e garantire la qualità dei servizi, così come per accompagnare i processi di cambiamento e innovazione. Il cambiamento nei servizi educativi non può essere imposto. Non si possono introdurre innovazioni nella pratica e nella metodologia didattica se non a partire da ciò che gli educatori già sanno fare; se non si raccolgono, si valorizzano e si documentano le attività che essi già hanno messo in atto; se non si comprendono a fondo le motivazioni e la necessità di avviare dei cambiamenti nelle modalità di progettare, di organizzare e strutturare gli spazi o nel modo di relazionarsi con bambini e colleghe.

La formazione è un processo lungo che richiede tempo, cura, motivazione forte, è un percorso che richiede innanzitutto la capacità e l'impegno di stabilire relazioni educative, lo scambio e il confronto di esperienze e che si traduce poi in una serie di strumenti e di buone pratiche, mai raggiunte una volta per tutte, ma continuamente ricercate e esplorate.

La formazione deve sostenere e incoraggiare a diventare ricercatori della propria azione educativa, spazio nel quale sperimentare la conoscenza acquisita nei testi, rintracciare una connessione tra la teoria e la pratica, superando la tradizionale separazione tra teoria e prassi, in un'alternanza continua tra il fare e il pensare, senza sopravvalutare ora l'uno ora l'altro, facendo della scuola anche un possibile un luogo di ricerca-azione.

Il coordinatore in quanto supporto all'attività del gruppo ed in modo particolare il formatore devono essere persone capaci di motivare le scelte, promuovere riflessione e rinnovare la pratica, di avviare, sostenere, ampliare ricerche e riflessioni, di mediare e riunire pensieri e proposte, a partire dalla rilevazione dei bisogni, di costruire un luogo dove lo scambio, la riflessione e la discussione abbiano parte attiva; devono essere "facilitatori del processo formativo": non insegnano, non spiegano, non forniscono suggerimenti, ma esercitano una funzione maieutica facilitando l'emergere di idee e significati. Non sono esperti del settore più di quanto non lo siano gli educatori del gruppo in formazione. In questo approccio, non sono coloro che propongono soluzioni standard, "brevettate", ma si pongono come l'occhio esterno che sostiene il passaggio ad una maggior consapevolezza circa i processi educativi agiti dal gruppo; facilitano l'emergere delle idee, delle riflessioni da parte di tutto il gruppo; sottolineano i significati che le persone danno ai vari passaggi; mettono in evidenza o propongono connessioni tra i differenti punti di vista; mantengono il gruppo sul compito che ci si è dati; fanno memoria del percorso formativo per non "perdere i pezzi per strada".

13 GLI STRUMENTI E LE MODALITÀ DI VALUTAZIONE DEL SERVIZIO

13.1 LA VALUTAZIONE EDUCATIVA E LA QUALITÀ

La valutazione è considerata parte integrante della progettazione, cui attribuisce senso perché ciò che restituisce può essere re-investito, ed è anche un'occasione di miglioramento e formazione continua e permanente.

Valutare e valutarsi è occasione di crescita professionale, ma anche viceversa, la professionalità si può costruire e incrementare attraverso percorsi valutativi. Si tratta di prendere in considerazione un'idea di professionalità che oltre a contenuti, tecniche e riferimenti culturali peculiari, esalta le competenze dell'osservazione, della valutazione, della riflessione sistematica sul fare. Agire professionalmente significa essere disposti a rivedere ciò che si fa, in un'ottica di interrogazione consapevole all'interno di un percorso sistematico di processi valutativi. A partire dagli esiti della valutazione pare possibile innescare un percorso che sappia restituire significato alle pratiche quotidiane.

La valutazione è formativa, quando restituisce possibilità di acquisire consapevolezza, di costruire senso, quando consente di sostenere percorsi di sviluppo della professionalità a partire dall'esplicitazione di ciò che è sotteso ai contesti educativi. Si tratta di "guardare da una prospettiva decentrata" ciò che si fa o che si è fatto per ricostruirlo nei suoi significati. L'autovalutazione si pone come obiettivi:

- il rendere conto del proprio operato in termini di trasparenza
- restituire agli operatori occasioni di crescita professionale.

Le condizioni di base di questo riflettere sono quindi l'assunzione di una postura decentrata ed il ricorso a strumenti affidabili.

Spesso si considera la qualità una condizione connaturata ed identificativa dei servizi per la prima infanzia e non, come di fatto è, un obiettivo che, in quanto tale, va definito e declinato in un insieme sistemico di pratiche quotidiane. Emerge la necessità di contestualizzare la qualità, coniugandola a specifiche politiche di indirizzo, a procedure gestionali ed amministrative, ad interventi e scelte pedagogiche, ad una competenza progettuale a tutto tondo, assolutamente non spontanee, né casuali, né temporanee. Il tentativo è quello di superare i limiti di un approccio generico e soggettivo a favore di una prospettiva più operativa, problematica e propositiva. Il concetto di qualità comprende tutto ciò che comunemente viene chiamato monitoraggio, che investe i modi, i tempi ed i contesti della documentazione, e che impone l'esistenza e l'essenza della valutazione come pratica ciclica, ineluttabile, necessariamente intersoggettiva. Le buone pratiche devono condurre ad una visione inclusiva della qualità nella quale sia necessario ogni giorno rintracciare e documentare l'effettiva coerenza tra quanto fatto e l'idea di bambino che si vuole promuovere.

13.2 LA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ PERCEPITA

Per quanto riguarda i genitori, abbiamo da tempo elaborato un questionario di valutazione della qualità percepita, che viene somministrato ogni anno normalmente nel mese di giugno. L'Amministrazione infatti, con l'apporto delle competenze professionali del personale e la collaborazione delle famiglie si impegna ad assicurare la qualità del servizio e tiene in giusta considerazione l'esito della valutazione.

Sono fattori di qualità imprescindibili ed elementi sottoposti alla valutazione dei genitori i seguenti aspetti:

- l'organizzazione degli inserimenti;
- la pulizia, la sicurezza, l'igiene e l'accoglienza dei locali;
- l'organizzazione degli ambienti destinati alle attività di cura del benessere fisico del bambino;
- la disponibilità, cortesia e professionalità degli operatori;
- l'adeguatezza degli arredi e degli spazi interni ed esterni;
- la qualità delle attività destinate ai bambini;
- la qualità del servizio di refezione e l'attenzione alle particolari esigenze di bambini che necessitano di diete speciali;
- la qualità delle iniziative rivolte alle famiglie.

Vorremmo concludere con una considerazione che capovolge l'idea diffusa secondo cui si valuta per accertare la qualità: la valutazione è invece il processo stesso attraverso cui si fa la qualità. Un servizio di qualità è un servizio che si auto-valuta, che considera la valutazione come parte integrante del proprio lavoro e che, sulla base di questa, progetta, non ripete ma innova e si adopera per rendere il proprio intervento sempre più mirato e consapevole dei suoi effetti; che può confrontarsi con altri soggetti perché ha chiari i suoi obiettivi, cosa può realizzare e promettere, non teme il confronto perché è autenticamente aperto. Per questi motivi sono stati messi a punto, e periodicamente rivisti, strumenti di valutazione che, partendo dagli indicatori delle linee guida regionali, possano sondare gli aspetti che determinano, sul territorio, la nostra idea di qualità.

BIBLIOGRAFIA

P. Ritscher, Cosa faremo da piccoli, edizioni Junior 2000

P. Ritscher, Bambini "improduttivi" e creativi, rivista Bambini, ed. Junior, maggio 2004

Winnicott, La famiglia e lo sviluppo dell'individuo, Trad. it. Armando 1999)

Mantovani, S. (a cura di) (1998), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Milano, Mondadori.

Bick E. (1964), Note sull'osservazione del lattante nell'addestramento psicoanalitico, trad. it. in Isaacs S. et alii (1989), L'osservazione diretta del bambino, Torino, Boringhieri

L. Mortari (2008), educare alla cittadinanza partecipata, ed. Mondadori collana Campus

M. Montessori, La scoperta del bambino, Garzanti, Milano 1950

Vygostkij L., 1934

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

Schön D. Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, 1999, Bari

¹ Sirna Terranova C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano, 1997

Riviste:

Un Pediatra Per Amico (UPPA)

Nidi d'infanzia 0/3, ed. Giuntiscuola

Bambini, edizioni Junior

Zeroseiup

PRIMA PARTE

PREMESSA.....	2
1.I NUOVI SCENARI DELL'EDUCAZIONE	3
1.1 I BAMBINI SONO CAMBIATI?	3
1.2 I RISCHI DEL PRECOCISMO E DELL'ADULTIZZAZIONE	3
1.3 BAMBINI TRA RISCHI E POSSIBILITÀ.....	3
1.4 LE FAMIGLIE, TASSELLI DI COMPLESSITÀ	4
1.5 L'ALLEANZA EDUCATIVA	4
1.6 LA PROSPETTIVA DEL SISTEMA INTEGRATO	5
2.PROGETTO PEDAGOGICO E FINALITÀ.....	5
2.1 I DIRITTI DELL'INFANZIA	5
2.2 LA CURA	6
2.3 OBIETTIVI SPECIFICI.....	7
3.CRITERI E MODALITÀ DI ORGANIZZAZIONE DEL CONTESTO EDUCATIVO.....	7
3.1 LE ROUTINES	8
3.1.1 I PASTI	8
3.1.2 IL SONNO	8
3.1.3 L'ACCOGLIENZA E IL RICONGIUNGIMENTO	9
3.2 IL GIOCO.....	9
4. I METODI DI LAVORO	10
4.1 IL LAVORO DI GRUPPO	11
4.2 L'OSSERVAZIONE.....	12
4.3 LA PROGRAMMAZIONE.....	13
5. LA DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA'	14
5.1 IL GIOCO SIMBOLICO.....	16
5.2 ATTIVITÀ DI SCOPERTA	17
5.3 ATTIVITÀ CON L'ACQUA	18
5.4 ATTIVITÀ DI MANIPOLAZIONE	19
5.5 IL MOVIMENTO ED IL GIOCO PSICOMOTORIO	20
5.6 ATTIVITÀ ESPRESSIVE	21
5.7 L'ATTIVITÀ MUSICALE	23
5.8 LINGUAGGIO E COMUNICAZIONE.....	24
5.8.1 IL PROGETTO PARLOTTANDO	26
5.8.2 NATI PER LEGGERE	26
5.9 ATTIVITÀ ALL'APERTO	26

6. GLI SPAZI E I MATERIALI.....	27
6.1 GLI SPAZI INTERNI	27
6.2 GLI SPAZI ALL'APERTO.....	29
6.3 I MATERIALI.....	33
6.4 MATERIALI NATURALI ED "OZIO CREATIVO"	33
7. I TEMPI.....	34
7.1 IL TEMPO DEI BAMBINI	34
7.2 IL TEMPO DEGLI ADULTI.....	34
8. GLI ATTORI COINVOLTI	35
8.1 IL RUOLO DELL'EDUCATORE.....	35
8.2 PERSONALE AUSILIARIO	37
8.3 IL RUOLO DEL COORDINATORE	37
9. LE MODALITÀ DI COMUNICAZIONE, RELAZIONE E COOPERAZIONE: RELAZIONE INTERNA ED ESTERNA.....	38
10. LE TRASVERSALITÀ: INTEGRAZIONE, INTERCULTURA, LA GESTIONE DEGLI AMBIENTAMENTI, AUTONOMIZZAZIONE	43
10.1 INTEGRAZIONE ED INTERCULTURA.....	43
10.2 LE DIFFERENZE DI GENERE	47
10.3 LA GESTIONE DELL'AMBIENTAMENTO	48
10.4 L'AUTONOMIZZAZIONE.....	49
11. LA VALUTAZIONE EDUCATIVA E DEI PROCESSI: GLI STRUMENTI.....	50
11.1 LA DOCUMENTAZIONE.....	50
12. LE ATTIVITÀ DI SOSTEGNO ALLE PROFESSIONALITÀ COINVOLTE: LA FORMAZIONE, GLI INCONTRI E CONFRONTI DELL'ÉQUIPE EDUCATIVA, L'ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO DEGLI OPERATORI	53
12.1 LA FORMAZIONE ALL'INTERNO DELLA PROSPETTIVA 0-6.....	53
13. GLI STRUMENTI E LE MODALITÀ DI VALUTAZIONE DEL SERVIZIO	55
13.1 LA VALUTAZIONE EDUCATIVA E LA QUALITÀ.....	55
13.2 LA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ PERCEPITA	55
Bibliografia.....	57

