



Report monitoraggio del sistema integrato 0-6 degli ATS 16-17-18 (Provincia di Macerata, Regione Marche)



a cura di Federica Di Luca
Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT)

Ambito Territoriale Sociale 16
San Ginesio



Ambito Territoriale Sociale 17
San Severino Marche/Matelica



Ambito Territoriale Sociale 18
Camerino



Report monitoraggio del sistema integrato 0-6 degli ATS 16-17-18 (Provincia di Macerata, Regione Marche)

a cura di Federica Di Luca
Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT)

Il report fa riferimento alle attività del Coordinamento Pedagogico Territoriale degli ATS 16-17-18 ed è pubblicato grazie alle risorse del sistema integrato 0-6, Fondi Miur 2020

CREDITI:

Coordinamento e revisione testi: Federica Di Luca

Contributi testi: Gruppo di coordinamento pedagogico: Federica Di Luca, Laura Nardi, Alessandra Falchetti, Monika Delmanowicz, Debora Mucci, Nadia Merli, Tamara Paparelli, Paola Nicolini e Rosita Deluigi (Università di Macerata)

Foto: sistema integrato 0-6 dell'alto maceratese

Si ringraziano le assistenti sociali dell'ATS 16 di San Ginesio (Lucia della Ceca, Lucia Rocci, Assunta Lucarelli) che dal 2017 al 2021 hanno dato il loro contributo rilevante alle azioni del Coordinamento Pedagogico Territoriale e all'assistente sociale Michela Cesaretti che attualmente accompagna il percorso del CPT come responsabile dell'area minori e famiglia ATS 16.

E' consentita la riproduzione di parti dei testi della pubblicazione per uso personale e professionale, citando la fonte. Per la citazione si consiglia: Federica Di Luca (a cura di) " Report monitoraggio del sistema integrato 0-6 degli ATS 16-17-18. Macerata, 2021

In copertina: fotografie degli spazi di nidi e scuole dell'infanzia dei tre ATS

Impaginazione e stampa: Litografia Fabiani Amandola, Dicembre 2021

Presentazione

Valerio Valeriani

Introduzione

Federica Di Luca

- **Che cos'è il sistema integrato 0-6 anni**
- **Il sistema integrato negli ATS 16-17-18**
- **Le funzioni del coordinamento pedagogico**
- **“Monitoraggio 0-6” uno strumento per la mappatura e la riflessione sulla qualità**

ALIMENTAZIONE CULTURALE

Infanzia scorporata, adolescenza ritirata

Paola Nicolini

Tempi di cura e ritmi della giornata educativa

Monika Delmanowicz

Spazi e ambiente

Laura Nardi

Il gioco

Debora Mucci

Le attività di apprendimento e il progetto pedagogico

Nadia Merli e Alessandra Mondini

La partecipazione delle famiglie, la continuità educativa e la cooperazione tra gli operatori

Alessandra Falchetti

ALIMENTAZIONE CULTURALE

Linee, traiettorie e continuità pedagogiche del Sistema 0-6

Rosita Deluigi

Appendice: rassegna fotografica di luoghi e spazi 0-6. Una prospettiva di ricerca.

Presentazione

Valerio Valeriani (*)

Dal 2017 il Coordinamento d'Ambito Territoriale ATS 16-17-18 dell'alta provincia di Macerata avvia una riflessione sulla governance dei servizi educativi territoriali relativa all'applicazione della legge 107/2015 e del DGR 65/2017 che istituisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni. Nel 2018 gli ATS 16-17-18, tra i primi nelle Marche, istituiscono formalmente il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) con l'ATS 16 di San Ginesio quale Ente capofila per l'assegnazione delle risorse economiche previste dalla DGR 65/2017. L'obiettivo è quello di una maggiore collaborazione tra i servizi, l'attivazione di progetti di continuità tra asili nido e scuole di infanzia e l'aumento della qualità dei Servizi 0-6 anni diffusi ancora non ampiamente nel territorio montano e per lo più aggravati dall'emergenza dei terremoti del 2016 e 2017. E' in questa ottica di integrazione delle politiche territoriali che il Coordinamento pedagogico viene coinvolto prima nel Laboratorio Territoriale (Lab-T) del progetto P.I.P.P.I., programma ministeriale d'intervento per la prevenzione contro l'istituzionalizzazione del minore, e poi nel protocollo quadro per il "Coordinamento degli interventi a sostegno di bambini, adolescenti, giovani e famiglie in situazione di vulnerabilità e fragilità e per la promozione di una pedagogia positiva e del benessere sociale". Il CPT svolge oggi una funzione rilevante nel percorso per la definizione del Piano Sociale d'Ambito 2020-2022 degli AATTSS 16, 17, 18 ai sensi della DGR 1325/2021 ed un contributo nel tavolo Interambito "Rete della Protezione e dell'Inclusione Sociale".

Questa pubblicazione nasce dal lavoro del Coordinamento pedagogico territoriale dei servizi educativi 0-6 anni dei tre ambiti territoriali sociali 16-17-18 dell'alta provincia di Macerata per complessivi 36 Comuni e presenta i risultati di un primo monitoraggio della qualità dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia elaborato dal 2019 al 2021. Il volume raccoglie i contributi di esperti accademici e di educatrici e coordinatrici pedagogiche di servizi 0-6 sui temi del benessere psicosociale dell'infanzia in tempi di pandemia, sulle continuità pedagogiche del sistema 0-6 e su specifici items del fare ed essere educativo dalla nascita ai 6 anni: tempi di cura e ritmi della giornata educativa, spazi e ambiente, gioco, attività di apprendimento e progetto educativo, partecipazione delle famiglie e cooperazione tra operatori tematici. Completa il report un'appendice fotografica dei luoghi e degli spazi 0-6 del sistema integrato territoriale dei tre ATS quale prospettiva futura di ricerca tematica. Il report si propone, quindi, quale possibile traccia per un nuovo rilevamento del sistema integrato e la co-costruzione di una prospettiva di qualità dei servizi per l'infanzia per i prossimi anni così come auspicata dal piano di azione pluriennale del MIUR per il quinquennio 2021-2025.

(*) VALERIO VALERIANI: psicologo, psicoterapeuta, coordinatore di ambito sociale ATS 16-17-18. Relatore a numerosi convegni, seminari e tavole rotonde in materia di psicologia ed organizzazione di servizi socio-sanitari, coordinatore di servizi educativi e socio-assistenziali. Docente e organizzatore di numerosi corsi di formazione; autore di varie pubblicazioni.

Che cos'è il sistema integrato 0-6 anni

Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni con la finalità di garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, sociali e culturali. Per realizzare tali obiettivi il sistema integrato propone una visione unitaria per un percorso educativo storicamente distinto in due segmenti: lo 0-3, che comprende i servizi educativi, e il 3-6, che corrisponde alle scuole dell'infanzia. E' inoltre un processo di integrazione tra titolarità e gestioni diverse (pubblico-privato) determinato negli anni non solo dalla presenza di strutture a titolarità comunale e statale, ma anche, e in alcuni casi soprattutto, dall'apertura di servizi riconducibili al protagonismo del privato. Questo processo ha rappresentato un valore aggiunto anche in termini di qualificazione dell'intera rete.

Finalità

Il Sistema 0-6 anni mira a:

- promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico
- ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali promuovendo la piena inclusione di tutti i bambini e rispettando e accogliendo tutte le forme di diversità
- sostenere la primaria funzione educativa delle famiglie
- favorire la conciliazione tra i tempi di lavoro dei genitori e la cura dei bambini
- promuovere la qualità dell'offerta educativa anche attraverso la qualificazione universitaria (è istituita una Laurea in Scienze dell'educazione a indirizzo specifico) del personale educativo e docente, la formazione in servizio e il coordinamento pedagogico
- agevolare la frequenza dei servizi educativi.

Il Sistema 0-6 comprende: **i servizi educativi per l'infanzia**, gestiti dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati, articolati in:

- nidi e micro nidi, che accolgono i bambini tra i 3 e i 36 mesi e hanno orari di apertura, capacità ricettiva, modalità di funzionamento, costi delle rette diversi da Comune a Comune (di solito assicurano il pasto e il riposo)
- sezioni primavera, che accolgono i bambini tra i 24 e i 36 mesi e sono aggregate alle scuole dell'infanzia statali o paritarie o ai nidi
- servizi integrativi, con un'organizzazione molto flessibile e modalità di funzionamento diversificate. Si distinguono in:
 - spazi gioco per bambini da 12 a 36 mesi, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile fino a un massimo di 5 ore giornaliere
 - centri per bambini e famiglie che accolgono bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile
 - servizi educativi in contesto domiciliare per un numero ridotto di bambini da 3 a 36 mesi
- **le scuole dell'infanzia**, che possono essere statali o paritarie a gestione pubblica o privata. La frequenza della scuola dell'infanzia statale è gratuita; a carico delle famiglie resta il costo del pasto e di eventuali servizi a domanda individuale (come scuolabus, pre-scuola, prolungamento orario).

I Poli per l'infanzia

Vera novità del decreto legislativo 65 del 2017 sono i Poli per l'infanzia, che accolgono in un unico edificio o in edifici vicini strutture sia del segmento 0-3 sia del segmento 3-6 per un migliore utilizzo delle risorse attraverso la condivisione di servizi, spazi e risorse¹.

1 - Sistema integrato 0-6, url: <https://www.istruzione.it>

Il sistema integrato 0-6 anni negli Ambiti Territoriali Sociali 16-17-18

La mappatura del sistema integrato nei tre Ambiti Territoriali sociali dell'alto maceratese ha portato in evidenza il seguente quadro (dati riferibili a Dicembre 2021):

ATS 16 San Ginesio (Bacino di riferimento popolazione 0-6: 15 Comuni):

Servizi 0-3: 6 nidi d'infanzia; 4 centri infanzia; 1 nido domiciliare; 1 Agrinido.

Scuole Infanzia e servizi 3-6 anni: 18 plessi di scuole dell'infanzia statali; 1 Agri-Infanzia

SERVIZI 0-3 ANNI - COMUNE

Asilo nido "Pollicino" - Belforte del C.
Asilo nido "Titti" - Ripe San Ginesio
Asilo nido domiciliare - Tolentino
Asilo nido "Cucciolo" - Tolentino
Asilo nido "Nicholas Green" - Tolentino
Centro infanzia "Bimbolandia" - Tolentino
Centro infanzia "Il Villaggio dei folletti" - Tolentino
Asilo del cuore - Tolentino
Centro infanzia comunale - Loro Piceno
Agrinido della natura - San Ginesio, Agrinido
Centro infanzia "Bimbi a bordo" - Sarnano

IC- SCUOLE DELL'INFANZIA

SERVIZI 3-6 ANNI - COMUNE

IC "Don Bosco"

Plesso Grandi, scuola infanzia - Tolentino
Plesso Bezzi, scuola infanzia - Tolentino

IC Lucatelli

Plesso M.L.King, scuola infanzia - Tolentino
Plesso Rodari, scuola infanzia - Tolentino

IC "S. De Magistris" - Caldarola (3 sezioni)

Plesso Belforte, scuola infanzia - Belforte del Chienti
Plesso Camporotondo - Cessapalombo

Istituto "G. Leopardi" - Sarnano

Istituto "G. Leopardi" - Gualdo

Istituto "G. Leopardi" - Penna San Giovanni

Istituto "G. Leopardi" - Monte San Martino

IC "V. Tortoreto" San Ginesio

IC "V. Tortoreto" plesso Passo San Ginesio

IC "V. Tortoreto" plesso Ripe San Ginesio

IC "V. Tortoreto" plesso Sant'Angelo in Pontano

IC Colmurano Colmurano

IC Colmurano - Loro Piceno

IC Colmurano - Urbisaglia

Agrifanzia San Ginesio, Agri-Infanzia

ATS 17 San Severino-Matelica (Bacino di riferimento popolazione 0-6: 8 Comuni):

Servizi 0-3: 5 asili nido; 3 centri infanzia; 1 Agrinido.

Scuole Infanzia e servizi 3-6 anni: 11 plessi di scuole dell'infanzia statali; 1 scuola dell'infanzia paritaria; 1 Agri-Infanzia.

SERVIZI 0-3 ANNI - COMUNE

Asilo nido comunale - Matelica
Centro infanzia La Combriccola dei birichini - Matelica
Asilo nido domiciliare "Baby House" - Matelica
Asilo nido "Federica Bartolini" - Castelraimondo
Agrinido "La Fornace degli gnomi" - Gagliole
Asilo nido comunale - San Severino Marche
Asilo nido "Eden del bimbo" - San Severino Marche
Centro infanzia "Hakuna Matata" - San Severino Marche
Centro Infanzia "La casa di LaMi" - Fiuminata

IC- SCUOLE DELL'INFANZIA

SERVIZI 3-6 ANNI - COMUNE

IC "E. Mattei" - Matelica

IC "E. Mattei" - Esanatoglia

Scuola dell'Infanzia Paritaria "Manfredi Gravina"

Castelraimondo

IC "N. Strampelli"

IC "N. Strampelli" - Fiuminata (plesso)

IC "N. Strampelli" - Gagliole (plesso)

IC "N. Strampelli" - Sefro (plesso)

IC "N. Strampelli" - Pioraco (plesso)

IC "P. Tacchi Venturi"

IC "P. Tacchi Venturi" - San Severino, plesso fraz. Cesolo

IC "P. Tacchi Venturi" - San Severino, plesso fraz. Luzio

IC "P. Tacchi Venturi" - San Severino, Plesso Gentili

IC "P. Tacchi Venturi" - San Severino, Plesso Virgilio

Agrifanzia "La Fornace degli gnomi" Gagliole

ATS 18 Camerino (Bacino di riferimento popolazione 0-6: 13 Comuni):

Servizi 0-3: 2 asili nido; 1 centro infanzia

Scuole Infanzia e servizi 3-6 anni: 9 plessi di scuole dell'infanzia statali, 1 scuola dell'infanzia paritaria.

SERVIZI 0-3 ANNI - COMUNE

- Asilo nido "Lucia Riccioni Romaldi" - Camerino
- Asilo nido "Felice Cambriani" - Camerino
- Centro infanzia "I Pulcini" - Visso

**IC- SCUOLE DELL'INFANZIA
SERVIZI 3-6 ANNI - COMUNE**

- IC "U. Betti"** (Sede Didattica) Camerino
- Scuola Infanzia Ortolani - Camerino
- Scuola Infanzia Aquilone - Camerino
- Scuola Infanzia Fiastra (plesso) - Fiastra
- Scuola Infanzia Serravalle - Serravalle
- IC "Mons. Paoletti"** - Pieve Torina
- Scuola Infanzia - Visso
- Scuola Infanzia - Valfornace
- Scuola Infanzia E. De Amicis - Muccia
- Scuola dell'Infanzia Paritaria "Maria Ausiliatrice"**
Camerino

La nascita e le funzioni del coordinamento pedagogico territoriale (CPT)

Nel 2017, come previsto dal decreto 65/2017 sul sistema integrato 0-6, gli ambiti 16-17-18, con l'ATS di San Ginesio quale ente capofila, avviano il "Coordinamento pedagogico territoriale" a presidio della qualità dell'offerta formativa, tra i primi della Regione Marche. I componenti sono nominati quali rappresentanti dei servizi educativi 0-3 anni pubblici e privati, delle classi Primavera e delle scuole dell'Infanzia pubbliche e paritarie e dei servizi integrativi 3-6 anni dei tre ambiti con un referente del gruppo anche nel tavolo di coordinamento regionale.

Le funzioni del coordinamento sono:

- Regia organizzativa (complessità governance sistema pubblico/privato)
- Formazione in servizio del personale
- Monitoraggio qualità (analisi e ricerche)
- Documentazione educativa, scambio buone pratiche, ricerca pedagogica 0/6
- Coerenza e continuità educativa «Curricolo 0/6» e raccordo con la Primaria
- Progettualità «ponte», servizi innovativi e sostegno alla genitorialità
- Consulenza educativa e pedagogica

Con la recente approvazione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" e la presentazione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"(Dicembre 2021), elaborati dalla Commissione nazionale zerosei, i CPT hanno l'impegno e la responsabilità di dare respiro a questi documenti nella quotidianità dei luoghi educativi.



“Monitoraggio 0-6” uno strumento per la mappatura e la riflessione sulla qualità

All'interno del percorso di mappatura dei servizi 0-6 dei tre ATS 16-17-18, processo complesso che si è protratto dal 2018 al 2021 a seguito del periodo pandemico, si è provveduto alla somministrazione diffusa di un questionario per il rilevamento della qualità del sistema integrato 0/6. La traccia è stata suggerita dallo strumento “TRA 0-6”, elaborato da un gruppo di ricerca dell'Università di Padova (Barbara Gobetto, Anna Bondioli e Donatella Savio, Edizioni Zeroseiup, 2017) secondo una metodologia partecipativa e pensato come dispositivo per sostenere e promuovere la riflessione di educatori e insegnanti sul percorso educativo 0-6 in un'ottica di continuità. Dopo numerosi approfondimenti teorici e metodologici ed al reperimento di materiali di ricerca già attuati o in corso di sperimentazione sul tema, il coordinamento pedagogico territoriale degli ATS 16-17-18 è arrivato all'elaborazione di un proprio questionario di monitoraggio.

L'obiettivo del questionario era quello di raccogliere le opinioni su alcuni aspetti dei servizi educativi per individuare e consolidare le buone pratiche e supportare le necessità emergenti.

Gli 11 item proposti hanno riguardato:

1. AMBIENTAMENTO
2. RELAZIONI EDUCATIVE
3. TEMPI E RITMI DELLA GIORNATA EDUCATIVA
4. CURA E ROUTINES
5. GLI SPAZI
6. IL GIOCO
7. LE ATTIVITA' DI APPRENDIMENTO
8. LA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE
9. LA COOPERAZIONE TRA OPERATORI
10. IL PROGETTO PEDAGOGICO ANNUALE
11. LA CONTINUITA'

Il lungo tempo intercorso tra la somministrazione del questionario, il recupero dei dati e l'interpretazione degli stessi ha fatto emergere una difficile restituzione quantitativa, vista altresì la sostanziale omogeneità dei dati, probabilmente dovuta alla compilazione degli stati desiderati di ogni item più che alla mappatura dello stato in atto nei servizi e nelle scuole. Pertanto, si è proceduto con un'analisi qualitativa degli items da parte del coordinamento pedagogico territoriale, supportata dalle riflessioni emerse durante il lavoro in gruppi tematici del percorso formativo proposto nel 2020 a tutta la rete dei servizi 0-6. In particolare si ritiene rilevante il processo iniziale e antecedente all'elaborazione dei dati: insegnanti, educatori, a livello individuale, di sezione e di collegio docenti hanno potuto riflettere sulla propria realtà con un'ottica osservativa e valutativa, sapendo che lo stesso lavoro si stava svolgendo a livello di tutti i servizi 0-3 e di tutte le scuole dell'infanzia dei tre ATS, in forma integrata. Quindi, già a monte si è avviato un processo fecondo di reperimento, riordino e mappatura dei dati numerici di sistema (indirizzario), di avvio di una prima riflessione sull'operato educativo e pedagogico dei professionisti 0-6 anni ed una prima individuazione degli aspetti della vita educativa/scolastica sui quali intervenire in un'ottica di miglioramento della qualità. Il report che ne è emerso riporta in contributi culturali e riflessivi tematici gli item originari somministrati, poi accorpati ai fini del report, e restituisce anch'esso un processo in corso con indicazioni significative rilevate nell'alto maceratese dal post-terremoto 2016 al periodo pandemico 2021 attuale. Il report si propone, quindi, quale possibile traccia per un nuovo rilevamento futuro del sistema integrato e la co-costruzione di una prospettiva di qualità dei servizi per l'infanzia per i prossimi anni, auspicata dal piano di azione pluriennale del MIUR per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni per il quinquennio 2021-2025.

La lettura delle “buone pratiche in atto”, ovvero le circostanze concrete che realizzano i principi di

riferimento di una prospettiva educativa 0/6, ha fatto emergere come i servizi e le scuole sono stati assai capaci di valorizzare le emergenze, dal terremoto alla pandemia: ad esempio, per l'attivazione di spazi di emergenza nel post-terremoto, di esperienze di legami educativi a distanza LEAD e di rientro a scuola dopo i lockdowns, di nuove forme di relazioni e corresponsabilità tra scuole-famiglie e comunità. Molte le strategie attivate, rilevabili nei vari contributi tematici, per ridurre i punti di debolezza e per rallentare l'accelerazione che il terremoto prima e la pandemia poi hanno portato nelle dinamiche di fragilità dei servizi e delle scuole. Sono ovviamente diverse le esperienze di "recupero" del trauma agli effetti del terremoto e della pandemia e ciò ha messo in luce differenze fra le scuole pubbliche, private e le scuole "fuori" in particolare rispetto alla tempestività e alla flessibilità delle risposte organizzative e gestionali (ad esempio uso e disponibilità di spazi dentro e spazi fuori) ed al riconoscimento delle perdite economiche e delle successive compensazioni.

Il senso dell'analisi del report è anche la funzione curativa della narrazione di ciò che è successo, quale possibilità emergente di intravedere il futuro partendo dalla memoria. Cosa abbiamo imparato? è la domanda generativa che scaturisce dal report e quale nuova definizione diamo a temi centrali come l'ambientamento, la relazione scuola-famiglia-comunità, il progetto educativo, il lavoro in team? Oltre la linea di demarcazione che segna il prima e il dopo le emergenze ed i traumi, il report evidenzia un'area più ricca e interessante di possibilità anche operative sperimentate durante questo tempo e che in parte rimarranno anche in futuro perché risultate più efficaci e adeguate alla contemporaneità. In questo fecondo tempo di soglia è, quindi, fondamentale tenere alta la dimensione ideale dello scenario educativo e pedagogico dell'infanzia e dei servizi 0-6, la capacità di ispirazione e di immaginazione, quale spazio del non compromesso.

Le "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei"¹ (Marzo 2021), sottoposte ad un'ampia azione di in/formazione e consultazione pubblica prima di arrivare alla stesura finale e all'adozione formale ed i recentissimi "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"² (Dicembre 2021), rappresentano una cornice di riferimento pedagogico e il quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni per favorirne lo sviluppo e il consolidamento.

Attraversare l'esperienza difficile del terremoto assommata a quella del Covid-19, è ancora il piccolo contributo offerto dal report: affrontare l'emergenza, anziché rimuoverla, decifrarne le origini e i significati, elaborarla e rendere pensabile qualche cambiamento individuale e collettivo nell'ottica della qualità della rete di relazioni umane, organizzative e culturali.

Nella **prima parte** del report vengono presentate sinteticamente le finalità ed il quadro territoriale del sistema integrato 0-6 e le funzioni del coordinamento pedagogico territoriale (CPT). Nella **parte centrale** due alimentazioni culturali, un articolo di apertura e l'altro di chiusura, delimitano gli approfondimenti sui temi degli items del questionario; un'**appendice fotografica finale** offre una finestra conoscitiva sugli spazi educativi dei servizi e delle scuole del sistema territoriale che meriterà senz'altro successivi approfondimenti.

In conclusione, il complesso lavoro di questo report quale "osservatorio del cambiamento" ha avuto compimento grazie alla profonda dedizione del gruppo di coordinamento pedagogico allargato alle risorse umane tecniche degli ambiti territoriali sociali. Ciascun componente del tavolo di coordinamento pedagogico territoriale, seppure impegnato nel quotidiano lavoro educativo di nidi e scuole, ha messo a disposizione tempo, risorse organizzative e specifiche professionalità per la crescita della più ampia comunità educativa territoriale. Il significato ampio di questo intervento di monitoraggio, assieme alle molteplici azioni del CPT realizzate e previste nei prossimi anni, è l'attuazione del Coordinamento pedagogico territoriale quale "patto educativo" accomunato dalla collaborazione tra enti locali, scuole e altri soggetti della "comunità educante" per contrastare le disuguaglianze educative attraverso l'intervento sui diversi fattori che le determinano, soggettivi e di contesto, dentro e fuori la scuola. In tal senso il CPT è un attore protagonista del protocollo quadro per il "Coordinamento degli interventi a sostegno di bambini, adolescenti, giovani e famiglie in situazione

di vulnerabilità e fragilità e per la promozione di una pedagogia positiva e del benessere sociale”³. Come si evidenzia nel recentissimo rapporto di ricerca del Gruppo Educazione del Forum Disuguaglianze e Diversità⁴ 2021 , “per provare a prevenire, arginare e recuperare tali divari in questi anni, in diversi contesti locali e soprattutto in aree a grave fragilità educativa, si sono sviluppate alleanze dal basso che, attraverso fitte collaborazioni tra scuole, civismo attivo, enti locali e, spesso, settore privato e operatori culturali, hanno reagito alla crisi educativa, aggravata e allargata dall’emergenza sanitaria, lavorando sia per contenere dispersione, abbandoni e fallimento formativo, sia per costruire nuove forme di scuola capaci di non penalizzare alunni e alunne più fragili. Trovando nel duplice intreccio, scuola/territorio, curriculare/extra-curriculare, la chiave della loro capacità di impatto sui problemi e sulle fragilità. Sapendo che migliorare la capacità di accogliere i più fragili significa migliorare la scuola per tutti e tutte. E, ancora, che spesso sono proprio i “marginari” i luoghi da cui la realtà si vede meglio e nella sua interezza”.

Il sistema integrato territoriale 0-6 ed il tavolo di coordinamento pedagogico sono senz’altro un esempio di co-progettazione territoriale e di superamento della logica dei finanziamenti a pioggia, che spesso si sono dimostrati senza una reale efficacia.

(Note bibliografiche e sitografiche:

(1) Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”, url: <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

(2) Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia: https://www.youtube.com/watch?v=nyMjYq7KbKU&ab_channel=Ministerodell%27Istruzione

(3) Accordo quadro per il “Coordinamento degli interventi a sostegno di bambini, adolescenti, giovani e famiglie in situazione di vulnerabilità e fragilità e per la promozione di una pedagogia positiva e del benessere sociale”: stipulato nel 2019 tra ATS 16-17-18, Regione Marche, Garante per l’infanzia e l’adolescenza, Asur Area vasta 3, Ufficio scolastico provinciale Macerata, Istituti scolastici, Autorità giudiziaria, privato sociale.

(4) Rapporto di ricerca del Gruppo Educazione del Forum Disuguaglianze e Diversità: <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/download-rapporto-patti-educativi-territoriali/>

(*) FEDERICA DI LUCA: educatrice con titolo di differenziazione Montessoriana per la prima infanzia, maestra Waldorf, counselor SIAF in pedagogia curativa e socioterapia ed esperta in metodologie autobiografiche. Imprenditrice agricola, titolare e coordinatrice dell’Agrinido e Agri-Infanzia della Natura, della bio-fattoria didattica e sociale e del Centro di Educazione Ambientale CREDIA WWF (San Ginesio, MC). Referente per il coordinamento pedagogico territoriale degli ATS 16-17-18.

Paola Nicolini (*)

Molte sono le ricerche nel campo psico-sociale e clinico che indicano gli effetti della pandemia nelle diverse età della vita e in differenti contesti socio-culturali. I dati rilevati appaiono a dir poco allarmanti e chiedono di essere presi in considerazione seriamente non per un esercizio accademico, ma per approntare i giusti provvedimenti e adottare le necessarie strategie per ristabilire le condizioni di vita atte a generare il benessere.

Sebbene gli effetti diretti della circolazione del virus abbiano poco colpito i bambine e bambini, così come le e gli adolescenti, secondo alcune autorevoli ricerche, la presenza di sintomi di depressione e ansia durante la pandemia da COVID-19 è raddoppiata in queste fasce di età.

Una recente metanalisi (JAMA agosto 2021) ha rilevato che una depressione clinicamente rilevante è presente addirittura in 1 su 4 bambini e adolescenti, così come i sintomi di un'ansia clinicamente rilevante è presente in 1 ogni 10 bambini/e e adolescenti. In particolare le ricerche sull'adolescenza sottolineano che le più colpite da ansia e depressione sono le adolescenti più grandi, mettendo in luce ancora una volta come sia il genere femminile a pagare i prezzi più alti in situazione di emergenza.

I fattori che maggiormente hanno contribuito alla vulnerabilità di bambini, bambine e adolescenti durante la pandemia sono la perdita di routine familiari e scolastiche, la separazione da figure di riferimento per via di isolamenti preventivi, quarantene e ricoveri, l'impossibilità di intrattenere relazioni sociali, oltre alle perdite, ai lutti e al dolore a essi connesso.

Di fronte alle avversità un bambino/una bambina tra 0 e 3 anni, può mettere in atto alcuni comportamenti che sono caratteristici, quali ad esempio manifestazioni di paura e preoccupazione, tristezza in risposta alla paura, aumento del pianto, e regressioni di varia natura, dal controllo degli sfinteri alla perdita di autonomia nelle routine quotidiane, sonno disturbato e magari richiesta di tornare a dormire insieme ai genitori, così come di essere imboccati o tornare a volere cibi molli, nell'area dell'alimentazione.

In questa fascia di età, a differenza di quanto accade in adolescenza, non si manifesta un ridotto interesse per i coetanei e le coetanee.

Gli/le adolescenti tra i 13 e i 17 anni, accanto a manifestazioni tipiche di ansia e depressione, come incubi e flashback ricorrenti, aumento della vigilanza e possibile aumento dell'irascibilità, disregolazione emotiva, essi manifestano invece un ridotto interesse per i coetanei e le coetanee, per la scuola e, in generale, per le attività sociali. Queste problematiche sono le più preoccupanti in soggetti che hanno, come compito di sviluppo fase-specifico, la costruzione della identità che li accompagnerà nella vita adulta e che avviene in particolar modo nelle interazioni tra pari.

Per i genitori e, in generale, ai caregiver di bambini e bambine tra 0 e 3 anni, per prevenire il cronicizzarsi dei danni dalle avversità subite, sebbene indirettamente, ci sono indicazioni utili da osservare. Innanzitutto cercare il più possibile di preservare le normali routine, ripristinando tempi prevedibili a casa come al nido o nella scuola d'infanzia. Soprattutto l'indicazione è importante per le famiglie, in cui la variabilità nella gestione della vita quotidiana è più presente, nondimeno alcuni punti fermi sarebbero utili a bambine e bambini per sentirsi più rassicurati e contenuti.

Proteggere bambini e bambine dal contatto diretto con l'informazione veicolata dai mass media, che significa per quanto possibile tenerli lontano da queste fonti o, quando per qualche motivo questo non avviene, essere pronti a fungere da mediatori, traducendo la comunicazione in parole comprensibili e significati sostenibili alla cognizione e all'emotività dei più piccoli e delle più piccole. Significa anche essere pronti ad accogliere le domande, perché se un bambino o una bambina fa domande vuol dire in generale che è in grado di "sopportare" le risposte.

Per i genitori e le famiglie l'indicazione più importante è quella di passare del "tempo speciale" insieme, creare spazi di ascolto senza interferenze, entro il quale esercitarsi a riconoscere i segnali

delle difficoltà, che bambini e bambine così piccoli non sempre hanno la possibilità di comunicare direttamente e chiaramente. Dedicarsi a un ascolto attivo significa apprendere a svolgere un'efficace funzione d'aiuto rispetto al figlio o alla figlia in difficoltà, utile a elaborare il problema del bimbo o della bimba. Soprattutto dedicarsi un tempo di ascolto significa mettersi a disposizione e apprendere i modi per aiutare l'altro/l'altra a risolvere autonomamente i propri problemi. Come diceva Maria Montessori, aiutare bambini e bambine a fare da soli, cosa che sembra quasi un paradosso.

È fondamentale permettere a bambine e bambini di vivere all'aperto e di fare esperienze in natura. Sul legame tra benessere psicologico e natura sono state svolte numerose ricerche che hanno posto in evidenza come l'esposizione ad ambienti naturali favorisca una riduzione del livello di stress, fatica e miglioramento del tono dell'umore².

Trovare tempo per giocare insieme è anche un'ottima strategia per recuperare il benessere. L'aspetto meraviglioso del gioco è che crea una sorta di "bolle" di divertimento e mondi magici, che alleviano le pesantezze. Giocare insieme migliora le relazioni e la comunicazione, sostiene la resilienza emotiva. Anche ai genitori o caregiver di un/un'adolescente si consiglia di preservare il più possibile le normali routine, come per i più piccoli e le più piccole. Con ragazzi e ragazze in periodo adolescenziale è inoltre possibile e utile condividere i propri sentimenti e il proprio modo di far fronte alla situazione, per creare momenti di dialogo autentico e profondo. È utile poi incoraggiare e creare le occasioni per frequentare coetanei e coetanei, perché le relazioni tra pari sono di fondamentale importanza in questa fase della crescita.

Se si vuole dedicare ai figli e alla figlie un ascolto attivo, è necessario superare modi molto diffusi di comunicare che, al contrario di quanto di norma si crede, costituiscono una barriera alla relazione: dare ordini, comandare, dirigere, minacciare, ammonire, mettere in guardia, moralizzare, fare prediche, giudicare, criticare, biasimare, ridicolizzare, minimizzare, etichettare, argomentare, persuadere con la logica, usare frasi fatte, offrire soluzioni o consigli o avvertimenti, fare apprezzamenti, manifestare compiacimento, interpretare, analizzare, diagnosticare, rassicurare, consolare, indagare, investigare, cambiare argomento, ironizzare, pretendere una risposta. Nessuna di queste modalità è utile a mostrare riconoscimento e vicinanza.

Note bibliografiche e sitografiche:

<https://www.nbst.it/1034-impatto-di-covid-19-su-bambini-e-adolescenti-una-rivisione-di-studi-su-salute-fisica-e-disagio-psicologico-nei-primi-mesi-della-pandemia.html>

Benessere psicologico e Covid: le interviste a 4 esperti sul tema | Save the Children Italia

Bambini e adolescenti: quale impatto emotivo della pandemia e della chiusura delle scuole? Parola alle neuroscienze - Humanitas Medical Care (humanitas-care.it)

(*) PAOLA NICOLINI: psicologa e psicoterapeuta, professore associato di psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione presso l'Università di Macerata. Svolge attività di ricerca sui temi della formazione e dell'apprendimento in presenza e in contesti online, sulla teoria delle intelligenze multiple, sull'apprendimento dei concetti scientifici, sull'immagine di sé nel ciclo della vita, sulla psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Ha scritto numerosi pubblicazioni e articoli. Promotrice e membro di numerosi comitati scientifici e di incarichi istituzionali.

2 - Esiste una vera e propria terapia basata sulla natura: la Nature Therapy che consiste in una serie di pratiche, azioni o esperienze che si centrano tutte sul contatto con la natura. Queste pratiche hanno l'obiettivo di curare o prevenire malattie (fisiche o mentali).

Tempi di cura e ritmi della giornata educativa

Monika Delmanowicz (*)

*“Troppo spesso si sottovaluta la potenza di un tocco, un sorriso, una parola gentile, un orecchio in ascolto, un complimento sincero, o il più piccolo atto di cura, che hanno il potenziale per trasformare una vita.” (Leo Buscagli)**

Premessa

Lo scopo di questa dissertazione è riflettere sulle dinamiche di cura e sui momenti di routine affinché il rapporto educatore-educando nei servizi 0-6 possa diventare realmente etico, responsabile ed efficace.

Esistono cose essenziali per la vita umana e la cura, senz'altro, rientra in questo ordine, perché per dare forma al nostro essere dobbiamo aver cura di noi, degli altri e del mondo. Il nostro modo di stare con gli altri nel mondo è intimamente connesso con la cura che abbiamo ricevuto e con le azioni di cura che mettiamo in atto. Prendere in esame il fenomeno¹ della cura nell'ambito educativo dello 0-6 al fine di comprenderlo nelle sue qualità essenziali, favorisce la costruzione di una teoria descrittiva che a sua volta possa costituire lo sfondo per disegnare una valida esperienza delle buone pratiche.²

Alle radici della parola “cura”

Forse un primo approccio al senso profondo del termine “cura” lo troviamo proprio nella sua etimologia.

Secondo i dizionari classici di etimologia il termine deriva dal latino *cura*, che ha per radice *cor* ovvero cuore. Per questo nel medioevo si dava alla parola cura una fantasiosa se pur evocativa etimologia “*Quia cor urat*”, che significa “perché scalda il cuore”. Nella sua forma più antica cura in latino si scriveva *coera* ed era usata in un contesto di relazioni di amore e di amicizia. Esprimeva l'atteggiamento di premura, vigilanza, preoccupazione e inquietudine nei confronti di una persona amata o di un oggetto di valore. Cura è anche il sentimento di ansia ma anche di sollecitudine, protezione e attenzione nei confronti di chi soffre o di chi è più debole, come ad esempio la cura dei neonati, che indica un coinvolgimento del tutto positivo di chi cura³.

Curare ci fa risalire, anche alla radice *ku* che vuol dire osservare, come pure a quella *da sanscrito kavi* che significa saggio⁴.

Esiste anche un significato più strettamente medico di terapia, trattamento o guarigione, quello che per Galeno e Celso è *sanatio* o *curatio*. Il termine può rinviare così a guarire ma anche a prendersi cura, quello che in inglese è distinto in *to cure*, cioè il verbo transitivo che esprime il significato moderno della cura e *to care* che vuol dire mi riguarda⁵.

La cura è quindi osservazione, saggezza, prendersi cura del mondo in cui viviamo in un'ottica di reciprocità.

Prendersi cura include la responsabilità. La responsabilità che segue l'osservazione. Che sia una terapia medica, una preoccupazione, o un accudire il progetto di una vita altrui o della propria, un'innovazione, un'azione, un'impresa.

Un altro significato di cura, molto antico che ritroviamo nella filosofia greca e romana è la cura di sé nominato con il termine *cura sui*. È una espressione che compare anche nella tradizione agostiniana e

1 - Per un profilo del metodo fenomenologico cfr. R. Bernet, I. Kern, E. Marbach, Edmund Husserl. *Un'introduzione alla fenomenologia*, Pgreco, Roma 2021.

2 - L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

3 - F. Sabatini, V. Coletti, *Dizionario italiano*, Giunti, Milano 1999, p.648.

4 - B. Drago, *La cura*, Arche 2014, url: <https://www.thebongiovannifamily.it/arche-2014/5711-la-cura.html>

5 - L. Attenasio, *Cos'è che Cura. La cura in ambito medico, psicologico, psicoterapeutico e psichiatrico* in Quaderni di IN Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria, supplemento di Nuove Arti Terapie, Roma. Editore Nuova Associazione per le Arti Terapie, 2014.

ripresa dalla classicità⁶. Cura sui è una operazione della mente e dell'intelligenza di auto-esaminarsi e di aiutare anche altri ad esaminarsi. È quindi una cura che include a fare le cose seriamente, ad individuare, già nella prospettiva della cura, degli elementi di natura autoeducativa e autotrasformativa⁷. La cura di sé corrisponde, come mise ben in evidenza il filosofo Michael Foucault, ad una vera e propria tecnica applicata a sé stessi o al mondo quando desideriamo crescere in consapevolezza ed in coscienza⁸. In questa ottica chi si prende cura dell'altro ha il compito di "turbare" il proprio passato, fare i conti con la parte più fragile e imperfetta di noi stessi per comprendere le proprie emozioni, le associazioni mentali e il proprio agire istintivo per rispondere adeguatamente ai bisogni evolutivi di bambini e per liberarsi dai giudizi e dalle critiche di fronte ai vari disagi che mostrano i bambini. Alla luce dell'epistemologia della cura possiamo riepilogare che essa è un denominatore comune di un agire verso il bene. Spiegare i vari paradigmi della cura, in questo contesto ha lo scopo di mostrare le connessioni tra la teoria che si trasforma e valorizza delle buone pratiche della cura.

Un'idea di cura nel documento

Secondo il rapporto Eurydice "Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa" del 2019, l'educazione e cura dell'infanzia nella fase precedente all'istruzione primaria sono sempre più riconosciute dai Paesi europei come essenziali per fornire le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo dei bambini. Se in passato l'aspetto della cura e della conciliazione volta a consentire ai genitori la possibilità di lavorare fuori casa era il fulcro delle politiche di welfare in molti Paesi, oggi sta diventando preminente l'attenzione agli aspetti educativi intenzionali. Le ricerche dimostrano che l'integrazione delle politiche offre migliori opportunità sia in termini di gestione delle risorse sia in termini di risultati educativi. I Paesi europei, tra cui l'Italia, stanno integrando sempre di più le scelte normative che riguardano le strutture educative zerosei, attraverso l'emanazione di linee guida nazionali per garantire elevati livelli di qualità educativa in tutto il sistema 0-6⁹.

In Italia la Legge 107/2015¹⁰ e il successivo D. lgs 65/2017¹¹, che ha dato attuazione, hanno individuato nel *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni* lo strumento principale per l'attuazione del diritto alla cura e all'educazione. Questa normativa introduce una nuova visione di educazione che parte dalla nascita e accompagna in forme diverse il bambino nel suo percorso nella prima infanzia. Il sistema integrato ha, tra le diverse finalità, quella di garantire alle bambine e ai bambini la cura in un ambiente di apprendimento, professionalmente qualificato.

Il 31 marzo del 2021, con un evento organizzato dal Ministero dell'Istruzione in diretta su YouTube, sono state presentate ufficialmente le *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei*¹².

Il documento rappresenta, una *cornice di senso al sistema zerosei* elaborata con un approccio volutamente non accademico, sulla base degli esiti della ricerca scientifica e pedagogica, delle migliori esperienze sul campo e dei documenti europei.

È una cornice di riferimento che ha un ruolo determinante nella realizzazione del sistema integrato zerosei, pur nella consapevolezza che i documenti pedagogici non siano sufficienti ad incidere su una prospettiva di riforma reale delle pratiche educative.

Le *Linee pedagogiche* hanno messo al centro i diritti dei bambini, in coerenza con il dettato costituzionale. Il diritto di partecipare a pieno titolo alla vita della Repubblica necessita di un'assunzione di

6 - D. Demetrio, *Prendersi Cura della cura in Prendersi cura della cura. Curare narrando*, Atti del Seminario, Istituto Sorelle della Misericordia, Verona 2010, p.55.

7 - Idem.

8 - Per un approfondimento cfr M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 2009.

9 - Per un profilo dello sviluppo del rapporto cfr. *Cifre chiavi sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa*, rapporto Eurydice, Istruzione e Formazione, Edizione 2019.

10 - Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma della scuola La Buona scuola, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 162 del 15 luglio 2015.

11 - Legge 13 luglio 2015 n. 107, *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n.112 del 16 maggio 2017.

12 - Cfr. G. Cerini, *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei. Elaborato il documento, 10.01.2021, Scuola7-217; M.T. Stancarone, Una cornice pedagogica per lo 0-6. La bozza sottoposta a consultazione pubblica, 08.02.2021, Scuola7-221.*

responsabilità e il dovere inderogabile di garantire solidarietà economica, civile e sociale.

Dalla lettura dell'intero documento emerge con chiarezza la responsabilità che tutti hanno nella costruzione e nell'implementazione del sistema integrato 0-6.

Ognuno nel proprio ruolo, di politici, educatori, docenti, genitori, opinione pubblica, amministratori, etc., ha la responsabilità di contribuire ad orientare con prudenza e con coraggio lo sviluppo di questo progetto educativo e la conseguente adeguata attenzione all'infanzia. Una strada rispettosa delle culture prodotte nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia il cui incontro potrà far avanzare sulla strada dell'attuazione del diritto alla cura e all'educazione di ogni bambino fin dalla nascita.

L'idea di fondo è di considerare i bambini come i soggetti di diritto di cura che si configura come pratiche di promozione della loro capacità di espressione e di partecipazione, come esercizio di ascolto, di individuazione condivisa del miglior interesse in direzione del loro benessere e di mediazione tra tutti i soggetti direttamente o indirettamente coinvolti nell'intervento educativo. La prospettiva 0-6 prefigura la costruzione di un continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico e intenzionalità di riflessioni condivise sull'unicità di ogni singolo bambino. La scoperta della eccezionalità di ciascuno è possibile grazie alla relazione educativa che è sempre accompagnata dall'atteggiamento di cura nella consapevolezza che: - in questa fascia di età educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente intrecciate, che implicano un'attenzione simultanea;

- la cura va intesa come atteggiamento relazionale che comunica all'altro fiducia e valore ("tu per me sei importante") ed in questo risiede la sua valenza formativa;

- gli aspetti relativi al benessere del bambino, l'attenzione per il legame affettivo, il riguardo per l'esperienza corporea, che solitamente vengono etichettati come "cura", sono aspetti fondamentali di ciò che viene chiamata educazione;

- alla cura del corpo del bambino va attribuita un particolare valore educativo per le sue implicazioni relative allo sviluppo psicofisico e alla promozione delle autonomie;

- l'intreccio tra cura e educazione permette pertanto di riconoscere pari dignità educativa a tutti i momenti della quotidianità vissuti all'interno dei servizi educativi e scolastici;

- l'atteggiamento di cura richiama la necessità di dare voce al bambino permettendogli di esprimersi e di partecipare attivamente ai suoi percorsi di crescita".¹³

Questo testo considerato come un architrave pedagogico¹⁴ sottolinea che l'offerta educativa è concepita al meglio quando si basa sul presupposto fondamentale che l'educazione e la cura sono inseparabili.¹⁵

Si verifica, perciò, l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse sulla cura della prima infanzia arricchite, amplificate o piuttosto ridefinite come la cura educativa.

Dentro la parola cura

È necessario sottolineare che le cure fisiche ed emotive ricevute nei primi anni di vita, influenzano le probabilità di esiti positivi o negativi durante la vita. I primi mille giorni di vita, a partire dal concepimento fino al termine del secondo anno di età, sono fondamentali per la salute, il benessere e la prosperità nella vita adulta. Questa ipotesi è strettamente connessa a considerazioni di tipo neurobiologico, dal momento che i primi 1000 giorni di vita definiscono l'architettura cerebrale, così com'è dimostrato dalle recenti acquisizioni neuroscientifiche.¹⁶

Ogni esperienza infantile modifica il cervello plastico in maniera tale che esso non torna mai allo

13 - *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, url: <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>.

14- L'espressione usata dal Direttore Generale degli Ordinamenti Scolastici Maria Assunta Palermo nel suo discorso introduttivo organizzato dal Ministero dell'Istruzione in diretta su YouTube il 31 marzo 2021.

15 - Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia.

16 - Cfr A.Imbasciati, L. Cena, *Il futuro dei primi mille giorni di vita. Psicologia clinica perinatale: prevenzione e interventi precoci*, Franco Angeli, Milano 2018.

stato iniziale, questo perché il cervello è un organo progettato per modificarsi in risposta alle esperienze che noi facciamo. I neurofisiologi parlano di scolpire o lasciare una vera e propria impronta¹⁷ nel cervello infantile. Il cervello subisce in seguito una potatura essenziale, ovvero le sinapsi che non si collegano ad altri neuroni tramite l'apprendimento e l'esperienza vengono eliminate. L'apprendimento, le cure ricevute e le altre esperienze (motorie, cognitive, emotive, sociali, culturali) hanno dunque un ruolo centrale nel plasmare le connessioni della rete neurale, poiché il cervello non è un organo rigido ma plastico. Dunque la plasticità è modificata dall'esperienza quotidiana: parliamo in questo caso di epigenesi, ovvero l'espressione di programmi codificati geneticamente innescata da stimoli ambientali. Lo sviluppo epigenetico individuale risponde all'eredità genetica che ci predispone al cambiamento e all'apprendimento.¹⁸

Ed è per questo motivo che il modo in cui un genitore, insegnante o educatore si comporta con il bambino o il modo in cui lo stimola e si prende cura di lui, influisce a tutti gli effetti sul suo sviluppo cerebrale.

Ogni gesto e ogni parola che l'adulto pronuncia, rimarrà scolpita nella mente del bambino. Pertanto, bisogna prestare attenzione ai nostri (degli adulti) comportamenti, valutare e pensare a tutte le parole che pronunciamo durante i periodi cruciali e adottare atteggiamenti finalizzati alla crescita di giuste connessioni cerebrali.

Quello straordinario potere che Montessori definisce la "mente assorbente",¹⁹ è la capacità di assorbire in maniera inconscia gli elementi presenti nell'ambiente di vita del bambino, non è infatti eterno: presente dalla nascita, vede il suo culmine intorno ai tre anni, per poi gradualmente scemare fino ai sei anni, quando il bambino accede al pensiero logico e razionale, e a quel punto "ogni nuova acquisizione di sapere ci è causa di duro lavoro e di fatica".²⁰

La qualità delle cure e dell'educazione hanno un forte significato preventivo, perché consentono al sistema neuro-psicologico dei bambini di strutturarsi al meglio, in termini cognitivi ma anche socio-emotivi e relazionali, sviluppando le capacità di resilienza.

Le numerose azioni quotidiane in cui la cura si manifesta nel lavoro con i bambini da 0 a 6 anni, evidenziano gli elementi di continuità che riguardano il nido e la scuola dell'infanzia dove prendono forma premura, accuratezza, tenerezza, pazienza, attesa, generosità, tolleranza, consapevolezza, conoscenza di sé, osservazione e capacità tecnica.

L'evento educativo è nello scambio reciproco, la cura e la relazione, che devono profilarsi verso l'età, verso le capacità e le risorse del soggetto in-formazione. Come si è detto in precedenza qualunque cosa che accada nell'arco di questi primi anni di vita lascia vere e proprie "impronte biologiche" nel cervello dei bambini ed ecco perché, secondo quanto studiato da Maria Montessori, se i bambini non vengono esposti alle giuste esperienze, stimolazioni e cure, nel giusto momento, perderanno l'opportunità di apprendere al meglio i concetti di quel periodo sensitivo²¹ e dovranno lavorare duramente da grandi per riuscirci.

Valore della cura e le fasi di riferimento

Tornando ai periodi sensibili chiamati oggi periodi cruciali²² dai 0 a 6 anni proviamo ad individuare alcune proposte delle buone pratiche di cura che fanno riferimento, a punto, a quelle specifiche tappe dello sviluppo.

In primo luogo intendo toccare i messaggi di cura durante l'accoglienza mattutina delle bambine e dei bambini e dei loro genitori all'interno del servizio. Come accolgo e saluto il bambino fisicamente

17 - Cfr I. H. Robertso, *Il cervello plastico*, Rizzoli, Milano 1999.

18 - G. Rocchi, V. Serio, GM. Carliccio, I. Marini, V. Meuti, M. Zaccagni, N. Giachetti, F. Aceti, *La regolazione epigenetica della relazione primaria in Rivista di psichiatria*, Luglio-Agosto 2015, vol 50, n. 4, url: <http://www.rivistadipsichiatria.it/archivio/2002/articoli/21640/>

19 - M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1999.

20 - Ivi, pag. 26.

21 - M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2017.

22 - A. Bilbao, *Il cervello del bambino spiegato ai genitori. Per far crescere i nostri figli nel modo migliore Periodi cruciali*, Salani editore, Milano 2017.

quando arriva? Mi metto alla sua altezza? Gli sorrido? Che tipo di comunicazione gli passo?

Il periodo sensitivo del garbo e della cortesia si sviluppa da 2 a 6 anni. Di fronte a un comportamento educato e premuroso, il bambino imiterà tali comportamenti interiorizzandoli nella propria personalità,²³ perciò l'atteggiamento verbale e ancora di più non verbale²⁴ dell'insegnante durante l'accoglienza ("ti aspettavo, ben tornato, che bello rivederti") e al momento del commiato ("adesso vai a casa...e sarà bello rivederti domani!") sono molto importanti. Il breve messaggio positivo che si dà alla famiglia nel momento del saluto alla fine della giornata che può riguardare un momento saliente della giornata del bambino ad esempio: un particolare gioco che ha fatto, una relazione istaurata con un compagno, una nuova autonomia acquisita, dimostra la qualità di cura che insegnante offre al singolo bambino oltre a favorire la costruzione dell'alleanza educativa tra genitori ed educatrici.

Per quanto riguarda i momenti del cambio e del bagno sono particolarmente delicati perché legati all'autonomia del bambino, alla scoperta e alla conoscenza del proprio corpo, la costruzione di sé e all'avvio del controllo dei propri bisogni fisiologici.

Durante i tempi dedicati all'igiene personale, il contatto diventa il protagonista della relazione. Questi momenti arricchiti da comportamenti verbali e non verbali dell'adulto che interagisce con il bambino spiegando quello che sta facendo: la spiegazione si associa alla rappresentazione dell'oggetto (vestiti, scarpe, parti del corpo ecc.) contribuendo in questo modo a sostenere lo sviluppo del linguaggio che ha la sua massima espansione da 0 a 6 anni. Il bambino dopo essersi allenato con i primi suoni e le prime vocalizzazioni, passa dalle lallazioni alle parole, ai sintagmi, alle frasi,²⁵ ragione per cui la cura del corpo è una occasione di apprendimento cognitivo e comunicativo-relazionale.

In questa fase privilegiata in cui l'educatrice e il bambino sono in uno stretto rapporto potrebbe essere fruttuoso utilizzo della musica e/o delle canzoncine o filastrocche, che oltre all'effetto rilassante influenzano lo sviluppo del tono, del ritmo, della sequenzialità e della melodia.²⁶

Per il bambino più grande il momento del cambio costituisce l'occasione per uno scambio verbale maggiore con l'adulto che lo invita a provare e a fare da solo sostenendo l'autonomia del bambino che in questo modo prova il piacere e la gioia del "io faccio da solo". Dal 18 mesi a 3 anni il sistema nervoso diventa più sviluppato e integrato e il bambino riesce meglio a controllare la vescica e l'intestino e pronto per usare il vasino o il gabinetto.

Educare alla conoscenza e alla cura del proprio corpo, all'autonomia, scoprire la dimensione dell'intimità, la capacità di ascoltarsi, fare nuove esperienze: sono questi gli obiettivi educativi di largo respiro che il docente dovrebbe avere in mente anche quando pensa a come far sì che il bambino smetta di utilizzare il pannolino.

Dal punto di vista pedagogico, parlare solo di "spannolinamento" è riduttivo, ciò che ci dovrebbe interessare non è unicamente il risultato finale (togliere il pannolino), ma soprattutto come ci arriviamo, cosa succede nel frattempo e il significato educativo per la crescita del bambino. Sono tutti aspetti della cura che comprendono tempo, gradualità, il tipo di relazione che instauriamo sia con il bambino sia con la sua famiglia, l'ascolto dei suoi bisogni e le proposte di diverse esperienze.

Prendersi cura del bambino significa poter rappresentarsi come educatori all'autonomia tenendo conto dell'età, dello sviluppo psico-motorio del piccolo o grande bambino, (perché se anche l'età può essere la stessa sappiamo bene quanto ogni bambino sia unico rispetto a un altro).

L'adulto ha l'onere di provvedere alla promozione dello sviluppo dell'autonomia tenendo conto che il non soddisfacimento di questo bisogno ha delle implicazioni sul benessere del bambino.

Quello che possiamo fare come adulti educanti è aiutare il bambino ad avere fiducia nei suoi movimenti, aiutandolo a trovare il suo modo di svolgere un'azione tollerando, per esempio, che impieghi più tempo per finire un compito richiesto, accettando di non sostituirci a lui se al primo o al secondo

23 - Per gli ulteriori approfondimenti consultare M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2017.

24 - L. Vullo, D. Lucangeli, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento 2021.

25 - Per gli ulteriori approfondimenti consultare M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2017.

26 - Per gli ulteriori approfondimenti consultare Ivi.

tentativo fallisce ma mostrando lui un atteggiamento di fiducia.

Lo sviluppo motorio del bambino procede per tappe e segue delle leggi, la cui conoscenza può aiutarci a capire la “goffaggine” iniziale dei bambini nei primi tentativi del mangiare da soli o nel vestirsi.

La direzione principale nello sviluppo motorio procede dalla testa ai piedi (la legge cefalo-caudale): controllo del capo - rotolo - sto seduto - gattono - cammino, quindi i progressi nelle strutture e nelle funzioni cominciano dalla parte superiore del corpo per poi estendersi al tronco ed infine alle gambe. Invece progressione prossimo-distale, significa che i muscoli più vicini alla colonna vertebrale sono i primi ad essere oggetto di controllo della volontà, cioè tendenza del controllo dei movimenti a procedere dal centro del corpo (spalla e poi gomito, polso) verso le estremità (mano).

Queste due leggi sono, poi, regolate dalla legge della differenziazione, cioè tendenza dei movimenti larghi e grossolani a precedere quelli fini e coordinati (per prendere il biberon usa tutto il tronco poi solo la mano).²⁷

Questa cronologia deve essere rispettata nel momento in cui proponiamo attività che favoriscono autonomia del bambino. Incoraggiare il bambino a mangiare da solo (anche se sporcherà ovunque e ci impiegherà molto tempo) o all'uso delle posate (anche se le getterà in terra più volte) evidenzia il sapere teorico sugli stadi dello sviluppo motorio del bambino da parte dell'educatore/maestro. Un bambino piccolo al pari di queste esperienze starà sviluppando le proprie competenze della coordinazione, afferrare, toccare (il periodo dei piccoli oggetti da 1 a 4 anni), si entusiasmerà e appassionerà a tutte le diverse esperienze dei sensi come: gusto, olfatto (il periodo dei sensi da 2 a 6 anni).

Ogni apprendimento prevede una gradualità, questo significa poter compiere errori da parte del bambino che devono essere visti da parte dell'educatore come le conquiste dell'indipendenza e non come le “sfide” o come i “capricci”.

Dare voce alle “finestre di opportunità” grazie alle quali il cervello crea sé stesso durante i primi 6 anni di vita declina la cura educativa come il sapere-in-azione.

Quindi curare lo sviluppo del bambino consiste in una serie di interventi di “piccolo welfare quotidiano” che tengano presente la totalità del bambino e che rendono la sua vita prevedibile ed armonica, dato che la fase dell'ordine che inizia intorno 2 fino 4 anni è caratterizzata da un desiderio per regolarità, ripetizione e routine.

I tempi dei servizi educativi della prima infanzia sono punteggiati dalle routine come l'accoglienza, il momento del cambio e dell'igiene, il momento del pasto (che con i piccoli è il momento dell'imboccare), il momento del sonno. Sono le occasioni che dovrebbero comunicare i messaggi di cura “tu per me sei prezioso” ed essere pensate e svolte in modo da consentire al corpo del bambino di dire la sua ed essere ascoltato, di trovare traccia di sé, dei suoi desideri e delle sue proposte per soddisfarli e soprattutto dovrebbero essere adeguate all'età.

Il valore della routine

Le cosiddette “routines”, esaminate nel questionario, sono pratiche salienti della vita nei servizi della prima infanzia, soprattutto al Nido ma, spesso, proprio per il termine stesso con cui sono identificate, sono considerate di “minor valore” rispetto alle attività ludiche, cognitive, motorie, creative e per questo sono talvolta gestite in modo abitudinario e rapido.

Si tende a pensare, per lo più implicitamente, che i bambini apprendano dalle situazioni didattiche create ad hoc, trascurando così l'alto valore cognitivo, affettivo e relazionale dei momenti del pranzo, del cambio e del sonno. Ma il bambino, nel suo agire, scopre ed esplora anche quando mangia o impara a lavarsi le mani o ad addormentarsi da solo. Il bambino non ha vincoli di situazione: le esperienze che vive lo coinvolgono completamente, in ogni momento.

La cura fisica è quindi una parte rilevante dell'esperienza del bambino al nido, ma anche dell'adulto educatore, e non va considerata fine a sé stessa, ma come contesto che può promuovere benessere,

27 - Lo sviluppo psicomotorio trattato da J. Le Bouche e da P. Vayer in F. Ranucci, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai sei anni*, Armando Editore, Roma 2001 e in P. Vayer, M. Camuffo, *La conoscenza è un'avventura. Prima infanzia, dalle attività semplici alle strategie cognitive*, Magi Edizioni, Roma 2001.

autonomia, sicurezza affettiva e relazionale e la promozione dei sani abitudini.

Lo sviluppo delle abitudini che avviene nel periodo della prima infanzia ha profonde influenze sulla salute e sul benessere nell'arco di tutta la vita, soprattutto, perché si verifica in un momento chiave per lo sviluppo del cervello, quando si creano le nuove connessioni neuronali che costituiscono le memorie, le capacità e, appunto, le abitudini.

Quando impariamo qualcosa per la prima volta, l'informazione viene salvata nella corteccia cerebrale. Dopo averla ripetuta varie volte, l'azione imparata diventa routine. Le informazioni passano quindi ai gangli della base ovvero in profondità, proprio alla base degli emisferi cerebrali. Qui vengono salvate come processi fissi e non possono essere più cancellate.²⁸ Sostituire una vecchia abitudine con una nuova è dunque estremamente difficile soprattutto a partire dalla seconda infanzia, quando l'elasticità del cervello diminuisce considerevolmente e le modifiche richiedono troppo dispendio energetico. Le routine aiutano il nostro organo pensante a risparmiare energia e a minimizzare i rischi. Tutto questo ha un senso da un punto di vista neurobiologico ed è utile alla sopravvivenza, a volte però può essere dannoso, ad esempio nel caso delle cattive abitudini. Quindi preparare il terreno nei primi anni di vita con le buone routine che assecondano la nascita, il potenziarsi e il consolidarsi delle sane abitudini è rilevante per la crescita ottimale dei bambini.

Il cervello ama le abitudini e i bambini sono abitudinari, perché le attività di routine costituiscono una cornice rassicurante che sollecita alla scoperta. Questi eventi significativi ripetuti sono i primi quadri concettuali di riferimento. Sono come dei copioni, sulla base dei quali i bambini/e progressivamente costruiscono il loro mondo, la loro sicurezza e il modo di fare. Nelle attività di routine, ben presto i bambini si sentono capaci e responsabili e possono assumere una funzione di tutor nei confronti di compagni che hanno bisogno di aiuto. Anche i bambini disabili e con difficoltà trovano in questi momenti uno spazio di partecipazione significativo.

C'è quindi una valenza specificatamente cognitiva, infatti l'apprendimento non avviene per piccoli frammenti di conoscenze ma come esperienza globale, di ripetizione di copioni detti anche scripts.

²⁹Gli scripts sono sequenze di attività ed eventi complessi dai quali i bambini e le bambine riescono a cogliere, attraverso il ripetersi degli stessi, le variabili interne che li regolano. Dal ripetersi di questi copioni (vado a scuola, saluto la maestra, consumo la merenda, faccio attività, vado al bagno, ecc) i bambini/e riescono a cogliere il senso del primo e del dopo e un po' alla volta, imparando ad anticipare gli eventi, riescono a "disegnare" in un'ottica di tempo la propria vita. Saper mettere il cappotto al posto giusto non significa solo aver acquistato una buona abitudine, ma anche avere la capacità di orientarsi, di trovare punti di riferimento, aver memorizzato e saper riconoscere il proprio simbolo, saper ricercare il modo giusto perché il cappotto rimanga appeso e non cada dal sostegno...; tutto ciò vuol dire risolvere problemi relativi allo spazio, alla percezione di forme e colori.³⁰

Queste semplici sequenze di azioni comuni come appendere il cappotto, lavarsi i denti, mangiare con le posate che rendono i bambini partecipi a livello cosciente di gesti e comportamenti che spesso noi adulti eseguiamo e facciamo eseguire in modo meccanico, senza prestare grande attenzione, perciò è importante che sia educatrici/-ori che le maestre/-i riflettano attentamente su come gestire le routine, mettendo al centro il bambino, evitando di agire per consuetudine e in modo rigido, per raccogliere tutta la ricchezza educativa che ci offrono.

L'insegnante deve essere consapevole di quante possibilità di apprendimento offrono questi momenti di vita, solo così potrà assumere un atteggiamento conseguente e avrà cura di sfruttare queste possibilità; se invece le considererà semplici atti da compiere ovviamente dedicherà a loro il minor tempo possibile, sostituendosi anche al bambino/a per fare più velocemente.

28 - G. Roth, *The Long Evolution of Brains and Minds*, Springer, Berlino 2015.

29 - C.A. Anderson, C. A., *Imagination and expectation: The effect of imagining behavioral scripts on personal influences*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, n. 2, 1983, pp. 293-305.

30 - Parole di C. Grazzini Hoffmann in Piano di offerta formativa 2016/2019 in url: <http://www.maternaperzacco.it/modulipdf/P.T.O.F.pdf>

L'importante per i bambini, oltre a creare con le abitudini un senso di prevedibilità e sicurezza che i rituali e le regole siano condivise e sostenute nel quotidiano dagli adulti di riferimento. È necessario che ci sia gioco di squadra tra i vari operatori dei servizi (maestre, operatori A.T. A, cuoche, ecc) che potrebbero condividere le scelte educative e le regole, che dovrebbero essere poche, chiare, ben comprese e adeguate all'età.

Per aiutare la bambina e il bambino a gestire meglio la routine quotidiana, alcuni servizi creano insieme ai bambini dei disegni che rappresentano i vari momenti della giornata, oppure colorano insieme i giorni del calendario, che attaccano al muro o sulla porta, in modo da favorire l'orientamento nello spazio e nel tempo. Inderogabile menzionare che il cervello umano è in grado di ricordare attraverso le immagini molto meglio che attraverso le parole.³¹ Questa capacità è una peculiarità soprattutto nei bambini ed è collegata a delle particolari aree che si trovano soprattutto nell'emisfero cerebrale destro, cioè quella che, semplificando, è considerata l'area "creativa" del nostro cervello.

Creare le condizioni, strutturare un ambiente adatto, preparare gli strumenti che aiutano il bambino a fare da solo³² sono gli attributi considerevoli per aiutare le bambine e i bambini a gestire meglio la routine quotidiana. Per capire l'importanza dell'ambiente e dei mezzi a portata del bambino³³ basta pensare ad esempio alla attività di apparecchiare di cui sono già capaci i bambini di 2 anni. Le bambine e i bambini che distribuiscono le stoviglie ai propri compagni e versano l'acqua da soli dalle piccole bottiglie o dalle brocchette esercitano non solo l'armonia del corpo e la manualità fine, ma imparano ad agire con precisione e comprendono le prime nozioni logico-matematico come corrispondenza di un piatto a ciascun compagno e i concetti topologici: vicino/lontano, sopra/sotto, ecc.

Ogni routine può essere connotata in modo accogliente ed evolvere nel corso dell'anno, in relazione alle conquiste dei bambini, per consentire nuovi apprendimenti e autonomie.

Gesti di cura

Parlando della cura è necessario riflettere sull'agire, sui gesti e sulle parole che gli operatori della prima infanzia usano ogni giorno.

Nei primi anni di vita la responsabilità educativa degli adulti nei confronti dei piccoli si realizza attraverso gesti di cura che secondo Pestalozzi mostrano l'intreccio cuore, mente, mano.³⁴ Ogni gesto stabilisce una relazione, crea o colma una distanza, contiene e sostiene.

Il nido ed i servizi educativi sono luoghi di incontro di corpi viventi e vissuti, in cui vanno in scena narrazioni di tocchi, immagini, contatti, aperture e chiusure, rapporti con lo spazio e il movimento, che gli esseri umani mettono in scena incessantemente durante il corso dell'esistenza. Il gesto di cura può contribuire a far vivere il corpo come luogo di piacere, rispondendo così al bisogno di tenerezza di bambine e bambini; è una vera "scuola di tenerezza".³⁵

La dolcezza dei gesti, movimenti teneri e delicati che esprimono interesse e attenzione nei confronti del corpo del bambino è una vera educazione sensoriale che inizia dalla nascita.³⁶

Che cosa raccontiamo ai bambini e alle bambine con i nostri gesti di cura?

Tenere in braccio, accarezzare, consolare, pulire, lavare, sollevare sono gesti impegnativi, in alcuni momenti più faticosi, anche se importanti e spesso gratificanti. Come uso le mani, il modo in cui parlo, come sfumo il mio gesto, come mi muovo nello spazio nei confronti dei piccoli e degli adulti fornisce

31 - M. Kosslyn Stephen, *Le immagini della mente. Creare e utilizzare le immagini nel cervello*, Giunti Editore, Milano 1989.

32 - M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1992, p.119.

33 - M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1987, p.100, p.105.

34 - F. Lucente, *Cuore mente mano. La formazione dell'uomo in J. M. Pestalozzi*, Pronovis, 2008.

35 - Il termine la scuola di tenerezza usato da L. Restuccia Saita in E. Catarsi, E. Freschi (a cura di), *Le attività di cura nel nido d'infanzia*, Edizione Junior, Parma 2003.

36 - E. Goldschmied, S. Jackson, *Persone da zero a tre anni*, Junior, Milano 1996.

un modello possibile di approccio con il mondo, talvolta molto diverso da quello proposto nel contesto familiare. Le modalità corporee di *essere nel mondo* ed i messaggi che queste veicolano sono fattori importanti per la regolazione emozionale dei piccoli; per le educatrici ciò significa acquisire una consapevolezza sempre maggiore delle proprie responsabilità nella costruzione di questo processo.

C'è pertanto la necessità di sottolineare la differenza tra un gesto deciso e uno aggressivo: il primo, necessario in alcuni momenti – come ben sanno tutte le educatrici – per contenere e dare sicurezza, per manifestare fermezza, si distingue dal secondo per la sua diversa tonicità, perché accompagnato da un tono di voce fermo, ma non “rancoroso”, perché viene sostenuto da una mimica coerente, ma non “rabbiosa”.

Il gesto nasce sempre all'interno di un ambiente che può renderlo fluido o contratto, teso od armonioso: non è indifferente perciò il clima sensoriale in cui bambini ed educatrici si trovano a vivere. È una diversa configurazione complessiva del linguaggio corporeo che segna lo spartiacque tra fermezza e aggressività, permettendo di non compromettere la qualità e la storia della relazione.

Giorno dopo giorno, un bambino viene aiutato da un fare discreto dell'educatore a prendersi progressivamente cura del proprio corpo, riconoscendone mano a mano con più chiarezza i bisogni; i gesti dell'adulto allora riconoscono o meno una competenza in questo senso, senza la presunzione di sapere sempre che cosa è meglio per i bambini/e, considerati comunque ancora troppo piccoli. È importante però sottolineare che è proprio attraverso la sfumatura del gesto che l'autonomia si sviluppa lungo la direttrice del piacere di fare.

Una bambina e un bambino infatti possono imparare a far da soli per varie ragioni (necessità, timore, compiacenza); il loro fare con piacere è l'indice di sicurezza e di progressiva assunzione di responsabilità.

“Il bambino ha delle competenze originarie che educatrici e genitori apprezzano specialmente quando si presentano in anticipo”.³⁷

In realtà è molto importante che i nostri gesti (e le nostre parole) comunichino a bambini e bambine l'apprezzamento soprattutto per lo sforzo e la fatica che essi fanno per conquistare e utilizzare determinate capacità.

La collaborazione alla cura del proprio corpo rappresenta, una condizione per l'acquisizione dell'autonomia psicologica che consente di andare incontro al mondo senza avere costantemente bisogno dell'adulto, vissuto invece come prezioso punto di riferimento o, per rifarci alla teoria dell'attaccamento, come base sicura.³⁸

La cura insomma non è (solo) un intervento tecnico che un sapiente compie nei confronti di un altro: la cura è una relazione tra due soggetti dove molti vissuti che crediamo di nasconderli tacendoli a livello verbale, sono invece evidenti a livello gestuale e come tali vengono quindi percepiti. Il detto e il non detto fanno parte della relazione con gli altri, ed è fondamentale conoscerli perché proprio dagli educatori, dalla fiducia che mostrano, dalla disposizione che percepisce, l'educando può trarre la sua forza.

Dai saperi alle pratiche: cura e routine nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia degli ambiti sociali 16,17 e 18 - **Analisi dei questionari**

Qualsiasi sapere didattico, per quanto ben strutturata, dovrebbe trovare il suo fondamento nella pratica.³⁹ Analizzare la pratica della cura educativa nei servizi 0-6 significa restituire il rilievo attribuito alla dimensione dell'esserci dell'adulto, ai concetti di accoglienza, attenzione, osservazione, ascolto, em-

37 - G. Colombo, E. Cocever, L. Bianchi, *Il lavoro di cura*, Carocci, Roma 2004.

38 - G. Reggio *Lo specchio di Alice. Aver cura dell'infanzia significa lavorare per il futuro dell'umanità* in url: <https://specchioalice.wordpress.com/2018/03/28/i-gesti-della-relazione-educativa-al-nido/>

39 - J. Deey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 24.

patia, disposizione a entrare nel mondo del bambino e in quello delle famiglie, al creare benessere in ambienti di vita positivi, e alla prioritaria finalità della cura delle relazioni che sostanzierebbe la qualità stessa dell'esserci.

Nei servizi educativi della prima infanzia la giornata è strutturata su tempi e routine adeguati all'età dei bambini, all'interno dei quali si propongono esperienze adeguatamente differenziate per realizzare un apprendimento in alcuni casi guidato dagli adulti ma che si basa anche sull'esperienza tra pari, sia durante il gioco, che in attività strutturate e nei momenti di routine come accoglienza, pasti, sonno. Nelle comunità dei servizi educativi gli obiettivi cardine sono: lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, delle competenze e della socializzazione.

L'idea di *cura* espressa nei questionari distribuiti a tutti i servizi 0-6 negli ambiti 16, 17, 18 chiama in causa, specie in prima istanza, gli aspetti legati all'accudimento del corpo, alle esigenze fisiologiche, all'alimentazione e all'igiene personale. Vengono quindi attraversati i momenti di cura ricorrenti, con specifico riferimento a quelli della colazione, del pranzo, delle cure del corpo e del sonno, senza tuttavia tralasciare le azioni quotidiane come l'accoglienza del mattino del bambino e del genitore, l'attenzione al distacco del bambino dalla figura che lo accompagna e la restituzione ai genitori della "giornata del bambino".

Poste tali premesse, l'indagine condotta restituisce i dati abbastanza conformi tra tutti i servizi sottoposti al monitoraggio. Gli operatori segnalano che nel momento di benvenuto e commiato il saluto ai genitori e ai bambini è cordiale ed empatico, i problemi della separazione e del ricongiungimento vengono trattati con cura e ogni giorno si forniscono informazioni ai genitori sulla giornata del bambino.

Analisi dei momenti della colazione e del pranzo riporta la dimensione della serenità dove i bambini mangiano da soli e in piccoli gruppi in modo che si creano occasioni di socializzazione attraverso il dialogo con gli educatori e gli insegnanti. I bambini vengono invitati ad assaggiare tutto ma senza forzatura e la dieta è organizzata dal dietologo ed i menù vengono affissi alle pareti del nido/scuola perché i genitori li possono vedere.

Il cambio e la pulizia personale sono sostenuti dagli educatori/insegnanti attraverso le "chiacchierate" con i bambini, la lettura dei libri sul tema dell'igiene, attesa, turnazione. Rispetto all'igiene orale solo in alcuni servizi è previsto il lavaggio dei denti. Gli operatori dichiarano che il momento del cambio e della pulizia è un percorso che sostiene e promuove il benessere del bambino e che i bambini piccoli vengono assistiti in queste attività invece i "grandi" vengono incoraggiati a fare da soli. Uno dei servizi rivela l'attenzione particolare verso l'"accudimento" delle bambine nel farsi pettinare e/o fare delle acconciature.

L'elemento di differenza si incontra quando si confrontano gli item del momento del sonno: gran parte dei servizi delle scuole dell'infanzia non hanno spazi adeguati per il riposino. Alcuni docenti della scuola dell'infanzia sostengono che dare la possibilità del riposo pomeridiano, soprattutto, nei primi mesi dopo l'ingresso della scuola dell'infanzia sarebbe molto importante, ma allo stesso tempo segnalano la criticità della mancanza di spazi adeguati per allestire la "zona sonno".

Nei servizi dei nidi il momento del sonno si realizza in modo personalizzato e flessibile rispetto alle necessità di ogni bambino, tutti i bambini hanno il proprio lettino e si aiutano i bambini a rilassarsi e sono previste attività tranquille per chi si sveglia prima e non dorme.

Le considerazioni presentate rispetto alla cura e alle routines mostrano un atteggiamento degli educatori/insegnanti che rispecchia la volontarietà, l'attenzione e l'investimento professionale per offrire benessere ai bambini ed accoglienza ai genitori.

Infine, la difformità su alcuni punti mette alla luce i due contesti educativi: il nido e la scuola dell'infanzia che ovviamente sono rivolti ai bambini nelle età diverse, ma che potrebbero ridefinire alcune modalità delle routines nei termini della continuità per rispondere meglio al bisogno di riposo soprattutto nei bambini di 3-4 anni.

Cura e routines nei tempi nell'emergenza del Coronavirus

Il Coronavirus segna una stagione problematica, piena di vicende tragiche e stressanti che ha coinvolto il mondo dell'educazione e dell'infanzia e le misure di contenimento che sono state assunte a seguito della emergenza sanitaria hanno portato modifiche importanti nella vita di ciascuno di noi e hanno preoccupato le educatrici e le insegnanti.

Gestire i bambini piccoli, talvolta di pochi mesi, con tutte le precauzioni richieste dai protocolli anti-contagio non è stato sicuramente semplice per le educatrici, per non parlare dei bambini che passavano dal caldo ambiente familiare a un ambiente esterno fatto di mascherine, gel igienizzante e visiere. Fortunatamente i bambini hanno dimostrato di avere un grande spirito di adattamento; hanno imparato a leggere dallo sguardo, sorridendo anche se le educatrici sorridevano dietro la mascherina.

Il vero punto interrogativo che riguarda la quotidianità dei servizi 0-6 in tempi di Covid, è la reazione dei bambini, che ogni giorno vengono accuditi da educatrici munite di mascherine e visiere, che possono prenderli in braccio ma evitando contatti stretti come baci e abbracci. Piccole attenzioni che, in tempi normali, rassicuravano il bimbo più inquieto o triste. Eppure, secondo l'opinione delle alcune operatrici, in alcuni casi il distanziamento ha creato una nuova opportunità di scambio, ci si parla e ci si racconta di più, creando nuove sintonie. I gesti di cura in alcune situazioni si sono trasformate in espressioni e sguardi che esprimono la tenerezza e la rassicurazione. A volte il contatto riavvicinato viene sostituito dalle parole pronunciate con il giusto tono e la prosodia con la consapevolezza del loro potere di incentivare, bloccare o calmare.

I gruppi/sezione definiti dai protocolli di sicurezza sono stati riorganizzati nelle cosiddette "bolle" all'interno delle quali è garantito il contenimento dei contagi e, soprattutto, una maggiore possibilità di relazioni individuali.

La scansione dei tempi delle routines in gran parte dei servizi non ha subito cambiamenti mentre si sono modificate alcune modalità del loro svolgimento, ad esempio: ci sono più momenti legati all'igiene personale soprattutto il lavaggio delle mani e degli ambienti; il pranzo viene servito dagli operatori (in alcuni servizi prima del Covid era prevista l'attività dove i bambini facevano i camerieri); varie strutture hanno scelto di usare le stoviglie monouso; è stata generalmente abolita l'introduzione dei peluches o degli oggetti transitori all'interno delle strutture educative.

Il rapporto con i genitori è cambiato durante l'accoglienza e nel momento della riconsegna del bambino; le informazioni riguardanti il bambino e l'ascolto del genitore avviene in un lasso di tempo più ristretto rispetto al primo, senza l'accesso del genitore all'interno della struttura. Ed ecco le due facce di una stessa medaglia: per i genitori questo significa avere meno occasioni dello scambio con gli educatori/insegnati, mentre le educatrici evidenziano un complessivo distacco e ambientamento positivo del bambino rispetto ad un prolungato intrattenersi dei genitori/nonni all'interno della sezione.

Come andare avanti

La ricchezza degli spunti che la ricerca ci consegna è veramente una sfida per migliorare la cura educativa all'interno dei servizi 0-6. L'emergenza del Coronavirus non dovrebbe scoraggiarci, al contrario è l'occasione per trovare nuove aree di confronto e continuare a fare formazione sul tema della cura. Prendersi cura dei bambini in questi tempi storici è una sfida dove ogni educatore/insegnante è portato ad ampliare le proprie competenze ed a superare i limiti.

Nonostante i nuovi scenari organizzativi degli asilo nido e delle scuole dell'infanzia questi servizi rivestono un ruolo cruciale sia nel sostegno alla genitorialità sia nei percorsi di crescita ed inclusione sociale del bambino. La spinta della pandemia per il cambiamento potrebbe consistere nel superamento di quella frammentarietà nelle teorie e nelle pratiche della cura educativa che esiste tra le diverse tipologie del sistema zero-sei, benché cominciano ad esserci buone pratiche sperimentate che possono essere diffuse sul tutto il sistema integrato. Si tratta di rafforzare l'identità di ciascun segmento, con lo scopo di mettere al servizio dell'altro la propria specificità, creando un'alleanza e una rete solida di strutture e la condivisione di un sapere che viene dall'esperienza.

Bibliografia

- Anderson C. A., *Imagination and expectation: The effect of imagining behavioral scripts on personal influences*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, n. 2, 1983.
- Attenasio L., *Cos'è che Cura. La cura in ambito medico, psicologico, psicoterapeutico e psichiatrico in Quaderni di IN Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, supplemento di Nuove Arti Terapie, Roma. Editore Nuova Associazione per le Arti Terapie, 2014.
- Bilbao A., *Il cervello del bambino spiegato ai genitori. Per far crescere i nostri figli nel modo migliore. Periodi cruciali*, Salani Editore, Milano 2017.
- Bernet R., Kern I., Marbach E., Edmund Hussler. *Un'introduzione alla fenomenologia*, Pgreco, Roma 2021.
- Deey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967
- Demetrio D., *Prendersi Cura della cura in Prendersi cura della cura. Curare narrando*, Atti del Seminario, Istituto Sorelle della Misericordia, Verona 2010.
- Catarsi E., Freschi E. a cura di, *Le attività di cura nel nido d'infanzia*, Edizione Junior, Parma 2003.
- Cerini G., *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Elaborato il documento, 10.01.2021, Scuola 7-217; M.T. Stancarone, *Una cornice pedagogica per lo 0-6*. La bozza sottoposta a consultazione pubblica, 08.02.2021, Scuola 7-221.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura*, Carocci, Roma 2004.
- Focault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Goldschmied E., S. Jackson, *Persone da zero a tre anni*, Junior, Milano 1996.
- Imbasciati A., L. Cena, *Il futuro dei primi mille giorni di vita. Psicologia clinica perinatale: prevenzione e interventi precoci*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Kosslyn Stephen M., *Le immagini della mente. Creare e utilizzare le immagini nel cervello*, Giunti Editore, Milano 1989.
- Lucente F., *Cuore mente mano. La formazione dell'uomo* in J. M. Pestalozzi, Pronovis, 2008.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1999.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Ranucci F., *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai sei anni*, Armando Editore, Roma 2001.
- Robertso I. H., *Il cervello plastico*, Rizzoli, Milano 1999.
- Roth G., *The Long Evolution of Brains and Minds*, Springer, Berlino 2015.
- Sabatini F., V. Coletti, *Dizionario italiano*, Giunti, Milano 1999.
- Vayer P., Camuffo M., *La conoscenza è un'avventura. Prima infanzia, dalle attività semplici alle strategie cognitive*, Magi Edizioni, Roma 2001.
- Vullo L, Lucangeli D., *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento 2021.

Sitografia

- Drago B., *La cura*, Arche 2014, url: <https://www.thebongiovannifamily.it/arche-2014/5711-la-cura.html>
- Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, url: <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- Reggio G. *Lo specchio di Alice. Aver cura dell'infanzia significa lavorare per il futuro dell'umanità* in url: <https://specchioalice.wordpress.com/2018/03/28/i-gesti-della-relazione-educativa-al-nido>
- Rocchi G., Serio V., Carliccio GM. , Marini I., Meuti v, Zaccagni Z., Giachetti N., Aceti F., *La regolazione epigenetica della relazione primaria in Rivista di psichiatria*, Luglio-Agosto 2015, vol 50, n. 4, url: <http://www.rivistadipsichiatria.it/archivio/2002/articoli/21640/>

(*) MONIKA KINGA DELMANOWICZ: pedagoga, educatrice specializzata in psicomotricità funzionale, referente e responsabile del progetto di Educazione Assistita con gli Animali e terapeuta ITARD. Imprenditrice agricola, responsabile Agrinido e Agri-Infanzia "La Fornace degli gnomi", Gagliole (MC). Componente del coordinamento pedagogico territoriale ATS 16-17-18.

Spazi e ambiente

Laura Nardi (*)

“Quando entriamo in una sezione di nido o scuola infanzia, osserviamo l’ambiente. Quello spazio parla del bambino o della bambina immaginati dalle insegnanti, delle attività da fare con loro, dai bisogni che gli riconosce”.¹

Premessa

Faccio l’insegnante in una scuola infanzia e, dopo aver ascoltato questa riflessione, ricordo di essere entrata in sezione e di aver constatato che lo spazio stava manifestando un’immagine di bambino che in realtà non corrispondeva a quella che avevo pensato, che andavo professando.

Certamente nell’organizzare uno spazio, molto conta quanto ne hai a disposizione per il numero di bambini in sezione, ma questo sguardo mi ha consentito di guardarmi intorno e di promuovere, tra le colleghe, delle riflessioni che ci potessero aiutare a migliorare gli ambienti in cui bambini vivevano il loro tempo scuola. Nel presentare i risultati della ricerca qualitativa che insieme al coordinamento pedagogico territoriale abbiamo svolto all’interno dei servizi educativi 0-6, voglio anzitutto rifarmi ad alcuni aspetti teorici, affinché i dati stessi possano diventare strumento di riflessione e confronto tra le insegnanti, al fine di migliorare la qualità degli ambienti e quindi aumentare la qualità di vita del bambino all’interno dello *spazio* e del *tempo* scuola.

Riflessioni teoriche

Il termine “spazio” durante gli anni ha avuto molti significati, a seconda della disciplina in cui veniva declinato:² per Aristotele era *luogo della fisica*, nella filosofia di Kant era *intuizione, contenitore* per Newton e campo per Einstein. Le discipline come la sociologia, l’antropologia, l’economia e la geografia sociale hanno amplificato il significato e dato nuove accezioni al termine spazio, connotandolo come *spazio sociale*: ovvero l’insieme dei rapporti fra ambiente, modi di vita, architettura e sviluppo urbano. Questa nuova definizione ha attirato l’attenzione dei ricercatori in ambito educativo che inizialmente hanno considerato lo spazio sociale come un fattore che potesse incidere in modo vago sulle attività educative, fino ad arrivare a considerarlo un oggetto pedagogico. Il prof. Angelo Miotto³ cita Lewin quando parla di *ambiente di comportamento* e lo considera come l’insieme di luoghi, situazioni, persone, oggetti ed eventi con cui il soggetto entra in rapporto. Egli sostiene che lo spazio, al suo interno, influenzi le scelte di comportamento dell’individuo, lo obblighi ad adattarsi modificando il suo comportamento abituale. Gli spazi esercitano, inoltre sull’individuo, una forza di attrazione o di repulsione che variano in funzione del suo stato d’animo. Rogers J. Barker, citato da Miotto,⁴ riprende questo concetto sottolineando l’interdipendenza tra l’ambiente e il comportamento umano e lo sviluppa usando l’espressione **behavior setting**, per indicare una situazione in cui **il comportamento dei soggetti inseriti nello spazio e la disposizione degli oggetti si trovano in relazioni intenzionali. Il rapporto fra soggetti e spazio varia a seconda del numero di soggetti presenti in esso poiché maggiore è il numero degli individui, minore sarà la loro possibilità di entrare in relazione con lo spazio** (ogni individuo è sottoposto a un numero inferiore di forze). Pertanto, maggiore è il numero di soggetti all’interno di un behavior setting, minore sarà la loro attività. Queste relazioni considerano anche l’età dei soggetti presenti: l’ambiente comportamentale viene recepito in maniera differente da un bambino di tre anni rispetto a un bambino di cinque, o rispetto ad un adulto, poiché viene definito in ogni istante in funzione dello stato d’animo, dei vissuti e delle fantasie di ognuno.

1 - Paola Nicolini, *Formazione coordinamento pedagogico* ATS 16-17-18, anno 2020/21

2 - Franceschini G., Piaggese B, *La progettazione degli spazi nella scuola infanzia*, 2007, Franco Angeli, Milano.

3 - Angelo Miotto, *Lo spazio alla scuola dell’infanzia*, Locarno

4 - Angelo Miotto, *idem*.

Le premesse fin qui fatte ci aiutano a riflettere su quanto una progettazione e organizzazione dell'ambiente debba essere una parte fondamentale dell'azione educativa. Gli ambienti del nido e della scuola sono i luoghi in cui avvengono i rapporti educativi, il contesto è carico di significati affettivi, di connotazioni educative e formative; è lo spazio degli affetti, dove ciò che conta è come ci si sente al suo interno, dove si sviluppano vissuti, memorie, affetti, attraverso i quali il bambino sperimenta e costruisce la sua identità. Nello spazio si cresce e si educa.⁵

Il bambino cresce a spese dell'ambiente (M. Montessori)

Il primo movimento che ha considerato lo spazio come risorsa educativa è stato l'attivismo: "Il modello organizzativo-spaziale corrispondente alle tesi attiviste è quello di un ambiente che si specializza [...] incorporando la funzione educativa".⁶ L'ambiente dunque diventa esso stesso protagonista necessario di una relazione educativa, insieme all'educando e all'educatore.

M. Montessori rielabora questo concetto, sottolineando come all'interno dell'ambiente "i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea".⁷ Aggiunge, inoltre, che per cogliere quanto i bambini comunicano, da un lato l'educatore deve essere formato "perché sappia *vedere e raccogliere* la verità"⁸ e dall'altro "occorre pure preparare condizioni che rendano possibile la manifestazione dei caratteri naturali nei bambini".⁹ L'ambiente viene dunque modificato dall'educatore o dall'insegnante per avere una funzione educativa per il bambino e per la bambina: in questo modo la funzione dello spazio è tale che l'insegnante non interviene direttamente, bensì attraverso gli intermediari didattici predisposti in appositi "centri di interesse" e "centri di attività" localizzati in specifici spazi dell'edificio scolastico. Nelle *case dei bambini* l'ambiente è organizzato con oggetti e arredi proporzionati all'età e al corpo dei bambini e delle bambine, al fine di promuovere l'autonomia del bambino e della bambina, uno spazio familiare in cui muoversi liberamente anche senza il diretto controllo dell'adulto. In questo caso **l'ambiente e i materiali (auto-correttivi) influenzano, condizionano e promuovono l'apprendimento**. All'insegnante o all'educatore che controlla, che condiziona i ritmi e i desideri dell'apprendimento, Maria Montessori propone una figura professionale che svolga il ruolo di mediazione tra il bambino o la bambina e l'ambiente educativo, aiutandolo, sostenendolo, consigliandolo, senza imporsi o sostituirsi a lui. Successivamente, con l'evolversi del contesto storico-culturale e delle teorie dell'apprendimento, l'attenzione all'organizzazione del contesto educativo si è focalizzato sulla **costruzione sociale dell'intelligenza** e sull'**interpretazione ecologica dello sviluppo** inteso come dinamicamente legato alle caratteristiche del sistema di interazione sociale e alle proprietà dell'ambiente cui il soggetto fa parte. La teoria ecologica dello sviluppo umano sottolinea la dimensione sistemica del processo evolutivo e il ruolo attivo e connettivo svolto dal bambino o dalla bambina all'interno del contesto in cui è inserito. Si impara in un ambiente sociale che è tale non soltanto perché avviene in una specifica situazione storica e culturale, ma perché si impara con gli altri, con adulti insegnanti, responsabili dei processi educativi e con i pari che, con le loro diverse caratteristiche, contribuiscono al riconoscimento dell'identità propria e altrui.

L'apprendimento avviene non solo attraverso la relazione adulto-bambino, ma all'interno di un contesto (ecologicamente accogliente, secondo Brofenbrenner) in cui la molteplicità dei modi di apprendere (stili cognitivi, intelligenze multiple, secondo Gardner) ha bisogno di essere tradotta in **spazi organizzati, differenziati e flessibili**.

5 - Diana Penso, *L'organizzazione degli spazi: tra il dire e il fare*, www.zeroseiup.eu

6 - Elio Damiano, *Il sapere degli insegnanti*, www.oppi.it

7 - Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, p. 50

8 - Maria Montessori, *idem*

9 - Maria Montessori, *ibidem*

Lo spazio nei servizi educativi 0-6

Lo spazio nel nido e nella scuola infanzia dovrebbe essere organizzato condividendo, in sede di progettazione tra le figure educative o le insegnanti, i principi che muovono il *pensare* delle insegnanti, e non solo il *fare*. L'attenzione rivolta allo spazio non può però prescindere dall'osservazione dei bambini e delle bambine, e dei loro interessi. Lo *spazio pensato*, auspicato dalle Indicazioni nazionali, si trasforma a volte in suddivisione rigida di ambienti e angoli, allestiti secondo un pensiero e una manualità adulta, che non appartiene al mondo dei bambini e delle bambine, zone poco curate, non vissute, prive di regole condivise, di affetto e di calore.

L'ambiente deve presentarsi in grado di offrire gli stimoli necessari al bambino e alla bambina per soddisfare i propri bisogni formativi che si presentano in maniera ambivalente e per questo espressi in una duplice formula:

- il bisogno di muoversi, ma anche di riposare e di rilassarsi;
- il bisogno di sicurezza, ma anche di affrontare il pericolo;
- il bisogno di socializzare, ma anche di ricerca di autonomia;
- il bisogno di imitare l'adulto, ma anche di creazione personale;
- il bisogno di finzione, ma anche interessi per il reale;
- il bisogno di sentire le cose, ma anche di agire su di esse;

Lo spazio può essere suddiviso in due grandi categorie:

Spazio ampio, libero e aperto (che permette di soddisfare i bisogni legati al movimento, alla socializzazione) e **spazio piccolo, chiuso e calmo** (che permette di soddisfare i bisogni legati al riposo e all'autonomia). In quest'ultima categoria si inseriscono quelli che vengono definiti

“angoli” o “centri”. Frabboni¹⁰ sostiene che sia molto importante che gli angoli/centri siano dinamici e polivalenti. La dinamicità è qui intesa come frequente modifica degli angoli, della struttura e del materiale inserito, che permette di mantenere alta la motivazione, l'interesse e la curiosità dei bambini. Con polivalenti si intende la possibilità di adattarli facilmente in funzione dei bisogni espressi dai bambini e dalle bambine e in relazione al numero dei bambini e delle bambine che li frequentano. Nelle scuola infanzia gli *spazi formali*, ovvero le sezioni, e gli *spazi informali*, i corridoi, atri, ripostigli, dovrebbero essere allestiti, smontati e rimontati con una certa frequenza, in modo che i centri di interesse, gli angoli, i box, gli ateliers, siano fonte per i bambini di sempre nuove curiosità e interessi”.¹¹ Importante sfruttare didatticamente gli spazi di intersezione (atri, corridoi, refettori, sale comuni) con la funzione di soddisfare il bisogno del bambino e della bambina di socializzare: “L'uso pedagogico di tutti gli spazi *interni* e l'apertura all'ambiente sociale esterno assicura alla scuola dell'infanzia forme di intensa socializzazione e gestione comunitaria”. L'autore propone una **suddivisione fra angoli da allestire all'interno della sezione, angoli da creare negli spazi di intersezione e angoli da strutturare all'esterno**: “occorre progettare e apparecchiare angoli didattici (da formalizzare prevalentemente in sezione) e centri di interesse (da formalizzare prevalentemente negli spazi di intersezione)”.¹²

Oltre ai centri di interesse negli anni Settanta compariva la **didattica laboratoriale**, che non costituisce una novità per il mondo scolastico, in quanto affondava le sue radici nell'attivismo di J. Dewey e poi di Freinet. Il laboratorio è una situazione di apprendimento in cui si integrano efficacemente le conoscenze e le abilità, gli aspetti cognitivi e quelli sociali, emotivi, affettivi, la progettualità e l'operatività. I percorsi laboratoriali si contrapponevano alla scuola trasmissiva, ovvero alla scuola tradizionale in cui il sapere era detenuto dall'insegnante e viene acquisito attraverso l'ascolto. Si fa

10 - F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia. La prima frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

11 - F. Frabboni, *idem*, p. 218

12 - F. Frabboni, *ibidem*, p. 221

sempre più forte la convinzione che lo spazio del laboratorio incoraggi un atteggiamento attivo del bambino e della bambina, promuova processi cognitivi di elaborazione del sapere fondati su cooperazione, collaborazione, inclusione.

Lo spazio interno al nido e alla scuola dell'infanzia.

I criteri con i quali vengono suddivisi gli ambienti, sistemati gli arredi, collocati i giochi e i materiali, raccontano l'identità di un servizio, parlano dello stile educativo degli educatori e degli insegnanti. Ad esempio una disposizione dei materiali che non consenta ai bambini e alle bambine di utilizzarli in modo libero, non potrà facilitare l'organizzazione spontanea ed autonoma di giochi e attività. Allo stesso modo, una strutturazione degli arredi poco flessibile, che non permetta di modificarne la disposizione per una certa attività o per lavorare in piccoli gruppi, tenderà ad offrire ai bambini contesti di apprendimento limitati e ripetitivi.

Gli spazi della scuola vanno dunque diversificati, per consentire diverse opportunità: stare in tanti o stare da soli, esplorare, sviluppare l'autonomia, fermarsi in "zone" morbide di intimità o di relazioni...

All'interno della struttura-sezione o di altri spazi all'interno del servizio o della scuola, possono essere predisposti alcuni ambienti, con proposte di attività diverse, luoghi che vengono di solito chiamati "angoli", zone-gioco, nelle quali si presentano alcune situazioni che ricreano ambienti o suggeriscono azioni coordinate. Sono spazi che si presentano ordinati e raccolti, progettati con lo scopo di offrire un'atmosfera familiare e a misura di bambino.

Per essere efficaci gli angoli devono essere pensati, ben delineati, identificabili nella strutturazione (basta spostare alcuni mobili), riconoscibili per la presenza di materiali adeguati all'angolo, condivisi a piccoli gruppi, ordinati e raccolti, devono ricreare gli ambienti familiari, suggerire azioni coordinate.¹³

Struttura degli spazi interni

"Essendo la sezione teatro di esperienze prevalentemente cognitive"¹⁴ al suo interno è importante che ci siano gli spazi dedicati al linguaggio e alle attività logico-matematiche.

L'angolo del linguaggio ha lo scopo didattico di promuovere la verbalizzazione, raccogliere i materiali scritti prodotti dai bambini e dalle bambine, favorisce la lettura, grazie alla predisposizione di una piccola libreria contenente storie adatte ai bambini che cambiano durante l'anno, per promuovere la curiosità. Necessaria anche la presenza di registratori o lettori CD per favorire l'ascolto, in modo autonomo, di musiche, filastrocche o storie. In questo modo si ha la possibilità di non solo di ascoltare ma sperimentarsi anche nella produzione di storie inventate dai bambini e dalle bambine. L'angolo logico-matematico è finalizzato, oltre a giochi che promuovano la logica e la matematica, ad avviare il bambino all'osservazione e alla sperimentazione scientifica.

L'angolo espressivo comprende spazi dedicati alle attività grafico - pittoriche, plastico - manipolative. I materiali dovranno essere vari ma non presenti in modo eccessivo, il criterio dovrebbe essere sempre quello dell'ordine, della cura, della bellezza.

L'angolo del gioco simbolico ovvero il luogo in cui il bambino nel fare finta di rielabora i propri vissuti, promuove lo sviluppo delle competenze sociali, il gioco dei ruoli, integra le regole e opera veri e propri percorsi emozionali capaci di sostenere lo sviluppo dell'empatia, della cooperazione, della collaborazione.

Lo spazio esterno al nido e alla scuola dell'infanzia

Lo spazio esterno è anche definito *aula didattica all'aperto*. L'emergenza sanitaria COVID19 ha permesso alle scuole di accogliere questa definizione, farla propria e sostenere lo sviluppo e la strut-

13 - Staccioli G., *Diario dell'accoglienza*, Valore Scuola, Roma, 2002

14 - F. Frabboni, *ibidem*, p. 219

turazione degli spazi aperti come veri e propri spazi educativi. Il giardino non è solo utile per i giochi strutturati da svolgere all'esterno, ma è soprattutto occasione di sperimentare l'osservazione naturale dei fenomeni (pensiamo ai segni che permettono di riconoscere l'evolversi delle stagioni), sperimentare e manipolare i materiali naturali (terra/sabbia, acqua, aria), scoprirne le loro proprietà. In questo caso sarà importante osservare i bambini nel loro stare all'aria aperta, come utilizzano i materiali, come si adattano agli spazi e come li usano in modo creativo. Gli spazi possono prevedere angoli strutturati e zone contigue fra dentro e fuori, che permettano alle insegnanti un migliore trasporto del materiale e ai bambini di muoversi all'interno di una scelta tra le attività da svolgere dentro o fuori.

Struttura degli spazi esterni

I criteri con cui individuare la strutturazione degli spazi esterni e la scelta del materiale fanno riferimento a quella immagine di bambino e di bambina che ci ha consentito di creare degli spazi tenendo presente, non solo i bisogni dei bambini e delle bambine, ma anche i loro interessi e curiosità rispetto al modo di accedere al sapere.

Si possono individuare sei centri di interesse¹⁵ principali: il centro ricreativo, la zona delle attività simboliche e del ludico-puro, il centro espressivo, il centro costruttivo, il centro familiare, il centro cognitivo. Alcuni di questi centri riprendono quelli dello spazio interno alla sezione per dare una continuità pedagogica al processo educativo e la loro differenza riguarda i materiali che si collocano nei centri e la loro dimensione (i centri esterni possono contenere anche 15/20 bambini per il gioco a grande gruppo).

Le aree adiacenti al giardino della sezione, quali aree naturali e quartieri, dovrebbero essere accessibili ai bambini (definiti con il nome di spazi extra-scolastici), in modo che possano diventare luoghi di esplorazione che permettono ai bambini di conoscere le "tre facce della realtà ambientale: quella sociale (i negozi di rivendita), quella culturale (le botteghe artigiane), quella naturale (il mondo vegetale)".¹⁶

Gli spazi nei servizi educativi degli ambiti sociali 16,17 e 18

Dai questionari raccolti si evince che la maggior parte dei servizi condivide il valore di suddividere gli ambienti in centri di interesse/angoli ordinati e riconoscibili.

La strutturazione degli spazi, in circa la metà dei questionari raccolti, si modifica nel corso dell'anno rispettando la continuità dell'esperienza ma anche tenendo conto dello sviluppo dei bambini e delle bambine, dei loro interessi. Dalla lettura dei dati raccolti, appare che per alcuni servizi la strutturazione è piuttosto rigida e la sua modifica è legata alla scansione temporale (stagioni, feste, ecc).

Nei nidi e centri infanzia sono presenti spazi dedicati al sonno, assenti invece generalmente nella scuola infanzia, salvo qualche eccezione (ad es, Agri-Infanzia). La strutturazione degli spazi interni non prevede, in alcuni casi, spazi morbidi né angoli riservati, dove i bambini e le bambine possono appartarsi, mentre in quasi tutte le realtà sono previsti gli angoli tematici e la mensa con cucina interna al servizio. In qualche caso è assente lo spazio esterno/giardino.

Il materiale presente nei diversi ambienti è nella quasi totalità dei casi ordinato, ovvero disposto con cura dall'adulto, in qualche caso la risposta è sull'item "parzialmente presente" forse ad indicare che il materiale, pur essendo ordinato, è riposto dai bambini e dalle bambine, poiché in tutti i servizi appare presente l'organizzazione "in modo chiaro così da facilitare la scelta e il suo utilizzo". In alcuni servizi il materiale non viene variato né arricchito durante l'anno, molto presenti materiali strutturati a disposizione dei bambini, poco presenti materiali non strutturati, naturali e di recupero.

15 - F. Frabboni, *ibidem*.

16 - F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, p. 356

Nella quasi totalità delle strutture ci sono spazi all'esterno ma solo la metà degli intervistati dichiara di usarli in modo quotidiano, dichiarando piuttosto una frequenza saltuaria o in relazione a progetti specifici.¹⁷

La connessione tra lo spazio “dentro” e “fuori” è nella maggior parte dei casi facile, ma scarsa risulta la presenza di materiali specifici per il fuori (abbigliamento, attrezzatura, materiale didattico). In alcuni casi il progetto educativo riguardante lo spazio esterno non è esplicito né concordato dal gruppo di lavoro, laddove questo viene fatto, in qualche caso è possibile ripensare gli ambienti e gli angoli tenendo conto delle esigenze del gruppo e dei bambini e delle bambine. L'adeguatezza degli spazi in pochi casi viene verificata e valutata periodicamente attraverso osservazioni specifiche, cui consegue una rimodulazione dello spazio quando ritenuto necessario. Nella maggior parte dei casi lo spazio all'aperto rimane piuttosto fisso, poco strutturato e con funzione prevalentemente ludica. Le rilevazioni sono antecedenti il periodo di emergenza sanitaria, pertanto ad oggi la situazione potrebbe risultare molto diversa.

Nelle osservazioni libere, le educatrici e le insegnanti, hanno individuato come spazi significativi delle loro strutture gli angoli simbolici all'interno della sezione, che permettono ai bambini e alle bambine di sperimentarsi nei diversi ruoli.

Conclusioni

Il cambiamento reale, prima ancora che nei luoghi fisici e negli arredi, avviene nel modo in cui gli insegnanti e gli educatori concepiscono il loro ruolo all'interno della sezione, all'interno della vita scolastica del bambino. L'educatore, l'insegnante perdono dunque il centro della scena per mettere al centro, come protagonisti, i bambini e le bambine, accettano di mettersi nell'ombra, di occupare quel posto di *regista* tanto caro alla Montessori, che c'è pur senza mostrarsi.

Non basta dunque spostare i banchi e cattedra o aggiungere degli angoli morbidi per modificare il modo di fare scuola, se poi non accettiamo che i bambini possano ascoltare una storia standosene lunghi. È necessario riconoscere le esigenze e le competenze dei bambini di differenti età, di osservarne e accoglierne le richieste, riflettere sulle scelte da operare, restituendogli un significato. Riorganizzare lo spazio vuol dire riconoscere che il bambino e la bambina sono competenti, di per sé, **cambiare** le relazioni, **consentire la loro libera scelta, promuovere l'autonomia di percorsi e di gesti, immaginare nuove possibilità**, anche in spazi noti e conosciuti. Lo spazio deve dunque poter essere organizzato in modo flessibile, diversificato, capace di aperture impreviste alle curiosità e allo stupore, ricco di materiali significativi e reali.

Per essere significativa la riorganizzazione degli spazi e ambienti si dovrà porre attenzione:

- al **soggetto che apprende**, alle sue esperienze e ai suoi bisogni, valorizzando l'esperienza e le conoscenze dei bambini e delle bambine, per ancorarvi nuovi contenuti;
- alla **dimensione sociale**, incoraggiando l'apprendimento collaborativo;
- ai **processi di apprendimento**, favorendo l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze, realizzando percorsi per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa.

(*) Laura Nardi: laureata in scienze dell'educazione all'università di Padova, mediatrice familiare formatasi all'istituto di terapia familiare di Ancona, counselor in Gestalt Psicosociale, educatrice presso l'Anffas di Macerata, insegnante statale nella scuola dell'infanzia dal 2018, attualmente presso l'Istituto Comprensivo di Caldarola. Componente del coordinamento pedagogico territoriale ATS 16-17-18.

¹⁷ - Questo dato è relativo al periodo precedente l'emergenza sanitaria COVID19, non ci è dato conoscere se questo dato, nel frattempo si possa essere modificato.

“Con il gioco i bambini si esprimono, raccontano, interpretano e combinano in modo creativo le esperienze soggettive e sociali”¹.

Premessa

Con questa frase le indicazioni per il curricolo danno una definizione di gioco, nell'età pre-scolare, come uno spazio privilegiato in cui: il bambino racconta a se stesso e agli altri le esperienze, le emozioni, le ipotesi di comprensione, rivivendole (nel senso di ridare vita) per approfondirle, padroneggiarle, appropriarsene.

Il gioco è gioco quando è finalizzato a se stesso, quando è piacevole, libero, gratuito.

E' sicuramente facile essere d'accordo ad un'asserzione teorica così profonda anche se così generica, e da educatrice di nido d'infanzia mi rendo conto che non è sempre facile per educatrici e insegnanti dare sostanza a questa affermazione, anche se credo sia estremamente importante soffermarsi a riflettere sull'importanza del ruolo dell'adulto in questa esperienza esistenziale significativa e profonda.

Il gioco nella pedagogia moderna

La scoperta del gioco come attività principale e tipica del bambino è una scoperta relativamente recente, ma in tutte le epoche la società ha riconosciuto la profonda valenza didattica del gioco come preludio alle predisposizioni dell'uomo futuro. Friedrich Froebel (1782-1852)² ha infatti equiparato il gioco alla vita stessa del fanciullo, perché compendia i suoi aspetti fondamentali: fantasia e azione.

Anche Vittorino da Feltre (1373-1446), pedagogista umanista, operò un rinnovamento della scuola del tempo con la fondazione della 'casa giocosa' ove favoriva i giochi all'aria aperta senza cadere nell'ozio, scrivendo a tal proposito che «il moto e l'agitazione del corpo giovano loro mirabilmente». Il gioco nell'età pionieristica della pedagogia moderna assunse sempre più un carattere educativo:

John Locke (1632-1704)³ approfondì il concetto di interesse, esaminò gli stimoli dell'agire infantile, il desiderio di divertimento, fino a giungere a formulare la teoria del gioco come lavoro del fanciullo.⁴

Jean Jacques Rousseau⁵ lo superò trasformando il lavoro scolastico in gioco. Con l'avvento dell'attivismo il fanciullo diventa il soggetto e protagonista dell'attività educativa e il gioco evolve in mezzo di apprendimento.

Maria Montessori (1870-1945)⁶ figura centrale dell'attivismo pedagogico italiano, definì il gioco come esercizio psicofisico e come strumento di sviluppo delle attitudini sensorie, mezzi indispensabili per la crescita e la maturazione dell'individuo, finalizzati all'apprendimento nella sua 'casa dei bambini'.

Le sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945), sottolinearono che il gioco deve essere frutto dell'iniziativa e dell'invenzione creativa del bambino, libero, spontaneo, non legato alla crea-

1 - Dal documento Indicazioni per il curricolo

2 - Froebel, *L'educazione dell'uomo*, Milano, La Nuova Italia, 1993

3 - J. Locke, *Saggio sull'intelligenza umana*, Bari, Laterza, 1999

4 - L. Volpicelli *La vita del gioco*, Roma, Armando, 1962

5 - J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, 1782.

6 - M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2000

zione selvaggia. Il bambino ama raccogliere e conservare oggetti occasionali cominciando ad edificare il ‘museo delle cianfrusaglie’,⁷ ordinate in base al colore, alla forma, alla somiglianza etc.

Per John Dewey (1859-1952)⁸ il gioco rappresenta il naturale percorso per giungere al lavoro. Il gioco ‘fare del fare per il fare’ e il lavoro inteso come ‘fase del costruire’ corrispondono rispettivamente alla prima e alla seconda fase evolutiva del fanciullo. Quest’attività diventa mezzo di educazione sociale che muove dagli interessi del bambino facendo leva sul suo ruolo attivo nella progressiva costruzione dei saperi attraverso la ‘transazione’ tra organismo e ambiente.

Lo psicologo svizzero Piaget (1937-1945) mette in correlazione lo sviluppo del gioco con quello mentale, affermando che il gioco è lo strumento primario per lo studio del processo cognitivo del bambino. Piaget, infatti, parte dalla convinzione che il gioco sia la “più spontanea abitudine del pensiero infantile”.

Egli afferma che lo sviluppo intellettuale del fanciullo passa attraverso due processi: uno detto **assimilazione** e l’altro **accomodamento**.

Il primo è un processo per cui un elemento proveniente dall’ambiente esterno viene inserito in schemi mentali già preesistenti, senza che l’esperienza cambi tali schemi. Ad esempio un bambino piccolo avrà imparato a battere un bastoncino sul tavolo o su altre superfici, batterà allo stesso modo qualsiasi oggetto che si troverà in mano. Ogni oggetto viene inserito nello schema “battere ritmicamente”.

Nel secondo processo i dati della nuova esperienza modificano gli schemi già posseduti. Il bambino che ha imparato a battere ritmicamente un oggetto, avendo a disposizione una pallina può inserirla nello schema “battere ritmicamente”, poi scoprirà che può rotolare, creando una nuova categoria “oggetti che rotolano”.

Secondo Piaget si possono individuare tre stadi di sviluppo del comportamento ludico:

Stadio del gioco senso motorio (0-2 anni)

I giochi di esercizio prevalgono nei primi due anni di vita, nella fase cosiddetta “senso-motoria”: il bambino, attraverso l’afferrare, il dondolare, il portare alla bocca gli oggetti, l’aprire e chiudere le mani o gli occhi, impara a controllare i movimenti e a coordinare i gesti.

Stadio del gioco simbolico (2-6 anni)

I giochi simbolici caratterizzano il periodo che va dai due ai sei anni di vita.

Si collocano nella fase detta “rappresentativa”, in cui il bambino acquisisce la capacità di rappresentare tramite gesti o oggetti una situazione non attuale. Si sviluppa la capacità di immaginazione e di imitazione, per cui i giochi preferiti sono quelli in cui, ad esempio, il bambino si improvvisa attore (finge di dormire, di cadere) o magari regista (chiede ad altri di fingere di dormire o cadere).

Stadio del gioco con regole

I giochi con regole li troviamo nel periodo dai sette agli undici anni, nella fase detta “sociale”, in cui il bambino comincia a vivere il rapporto con gli altri.

Questa fase è caratterizzata da una maggiore aderenza alla realtà, anche se continua a prevalere l’assimilazione sull’accomodamento.

Il bambino, sperimentando la vita di gruppo, si trova di fronte a determinate “regole” che è tenuto a rispettare.

7 - Altea, Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. *Un valore educativo intatto nel tempo*, Roma, Armando, 2011

8 - A. Mariuzzo, Dewey. *Pedagogia, scuola e democrazia*, Brescia, Editrice La Scuola, 2016.

LE TAPPE DEL GIOCO DEL BAMBINO

Le varie modalità di gioco sono legate allo sviluppo emotivo del bambino e vanno modificandosi con la crescita, per questo sono rivelatrici del suo equilibrio psichico.

Si possono individuare 5 tappe:

0-1 anno: questa prima fase garantisce al bambino delle sensazioni che gratificano ed arricchiscono il Sé che pian piano va strutturandosi. I primi giochi del bambino coinvolgono il proprio corpo o il corpo della mamma, ma gli oggetti circostanti attraggono comunque la sua attenzione. Il carattere esplorativo e ripetitivo dei giochi che caratterizzano questa fase, serve al bambino per imparare a distinguere tra il Sé e il Non-Sé.

2 anni: il bambino inizia a prendere coscienza della separazione dalla madre, con conseguenti ansie d'abbandono. Il gioco può quindi diventare espressione di questa dinamica. In questa fase subentra quello che D. Winnicott chiama oggetto transazionale, ovvero, un oggetto offerto al bambino dalla principale figura di accudimento (in genere, la madre), la cui funzione è quella di rassicurarlo nel momento in cui la mamma non è presente. Successivamente, quando il bambino acquisisce la consapevolezza della figura materna e la capacità di tollerarne l'assenza, l'oggetto transazionale viene abbandonato.

3 anni: è l'età in cui emergono, secondo Freud, giochi che rivelano la dinamica edipica che il bambino affronta in questa fase. Compaiono i primi giochi di socializzazione: il bambino è interessato a giocare con i compagni e prova piacere nell'imitare il comportamento degli adulti.

4-5 anni: in questa fase i giochi sono espressione delle dinamiche interne che il bambino sta vivendo. Il gioco della bambola, del dottore o il gioco a nascondino, sono tipici di questa fase. Attraverso tali giochi il bambino può drammatizzare una punizione o proibizione subita.

6-10 anni: nell'età della fanciullezza, i giochi diventano di gruppo e con regole, permettendo al bambino di sperimentare lo stare con gli altri. Le regole garantiscono il buon funzionamento del gioco.

Il gioco nei servizi educativi e le scuole dell'infanzia ATS 16-17-18

PROPOSTE LUDICHE SULLA BASE DI: TEMPI, ETA' E MATERIALI

Uno dei consigli che a qualsiasi educatore dovrebbe venir spontaneo dare ad un genitore, quando questi si mette alla ricerca della miglior scuola per il proprio bambino, dovrebbe essere:

“Cercate di individuare la scuola in cui i bambini vanno volentieri ogni giorno e dove il gioco, inteso nel suo senso più ampio e profondo, occupa un posto di rilievo nella vita della scuola” perché il gioco è lo strumento principe attraverso il quale il bambino esprime la propria identità e sviluppa le proprie conoscenze, anche le più complesse.

Ed è in relazione a questo concetto che in tutte le realtà scolastiche, prese in esame attraverso il questionario, i bambini hanno la possibilità di dedicarsi all'attività ludica, ampiamente diversificata, per la maggior parte del tempo di frequenza (non meno di 2 ore), attività di gioco pensate in relazione all'età del bambino.

POSSIBILITA' DI SPERIMENTARE IL GIOCO DA PUNTO DI VISTA SOCIALE:

Ciò che differenzia il gioco diciamo «casalingo» da quello scolastico è la possibilità che ha il bambino di vivere l'aspetto sociale di questo con i suoi compagni: attraverso le attività ludiche in grandi, medi e piccoli gruppi il bambino sviluppa il concetto di legame e amicizia. Partendo dall'imitazione dell'altro proseguendo verso la collaborazione, la complementarità, comprensione dei bisogni altrui il bambino giorno dopo giorno sviluppa la fiducia nelle proprie abilità e negli altri. Ed anche da questo punto di vista, la situazione nei servizi e nelle scuole dell'infanzia del nostro territorio, hanno la

possibilità di organizzare il gioco in piccoli, medi e grandi gruppi mentre non sempre si riesce a creare gruppi stabili nel tempo, difficoltà forse dovuta alla presenza di classi eterogenee che in diversi momenti della giornata vengono suddivise in gruppi omogenei.

SPERIMENTARE I CENTRI DI INTERESSE SIA ALL'INTERNO CHE ALL'ESTERNO DELLO STABILE SCOLASTICO.

Stare all'aria aperta, insieme ai propri coetanei, accresce le capacità sociali dei bambini e delle bambine che, messi in un contesto diverso da quello dell'aula scolastica, sono spinti a stare in relazione con se stessi e con gli altri in modo differente. Inoltre, alcune attività aumentano la consapevolezza verso i temi del rispetto dell'ambiente, della percezione del sé nel mondo e della salute di corpo e mente.

E' risaputo infatti quanto sia importante e arricchente per un bambino avere a disposizione materiali destrutturati nel proprio gioco di scoperta quotidiano. E' proprio attraverso questo tipo di gioco che i bambini scoprono se stessi e il mondo circostante, si mettono in relazione e ascolto, si pongono domande, costruiscono conoscenze e abilità, comparano risultati e riportano gli apprendimenti in contesti diversi. Attuano cioè un complesso e duraturo percorso di apprendimento e di crescita individuale ma nonostante il nostro territorio sia ricco di spazi aperti, posti anche nelle vicinanze dei servizi e scuole, la maggior parte di essi non riesce ad offrire, in maniera continuativa, al bambino la possibilità di sperimentare centri di interesse all'esterno.

IL RUOLO DELL'ADULTO NEL TEMPO E NELLO SPAZIO DEL GIOCO

Come sostiene Donatella Savio «in una scuola dell'infanzia dire che i bambini devono poter giocare significa dare spazio, tempi, attenzione, disponibilità ampi al gioco simbolico [...] spazi e tempi "dignitosi", che vuol dire pensati così come si pensano gli spazi e i tempi di attività cui si riconosce con maggiore sicurezza una valenza educativa».⁹

Cosa significa allora per l'«insegnante dare spazio, tempi, attenzione, disponibilità al gioco? Cosa significa che lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco...»?¹⁰

Cosa significa dare tempi distesi nei quali sia "possibile per il bambino giocare"?¹¹

Nel predisporre il setting è necessario anzitutto allestire spazi dedicati, flessibili e modificabili secondo l'evoluzione del gioco, con oggetti che richiamino e sollecitino il gioco simbolico, ma anche con materiali aperti e non del tutto strutturati che si prestino ad un uso divergente, dove il bambino possa dare significati propri facendo sì che diventino "simboli in azione" (Vygotskij, 1966).

I tempi vanno pensati in un'ottica di distensione e linearità, cioè senza troppe interruzioni, per dar modo al gioco di accadere e di evolvere; il messaggio che vogliamo comunicare al bambino è che il tempo del gioco non è un tempo di passaggio da un'attività all'altra, ma è un tempo sostanziale della sua esperienza al nido come alla scuola d'infanzia.

Diventare garanti del gioco significa essere presenti senza essere intrusivi, contribuire a creare un clima cooperativo promuovendo la capacità dei bambini di affrontare e risolvere conflitti negoziando; significa quindi incrementare la dimensione sociale del gioco, poiché i bambini per poterne portare avanti uno insieme devono discutere, scambiarsi conoscenze, mediare, contrattare. In tal modo, la varietà di conoscenze e di processi messi in atto in un gruppo attivano quella che Vygotskij chiama la «zona prossimale dello sviluppo», che "è la distanza tra il livello di sviluppo attuale così come si può determinarlo attraverso il modo con cui il bambino risolve i problemi da solo e il livello di sviluppo

9 - Donatella Savio, *Apprendere e giocare: alternativa o integrazione?*, in «Bambini», XII, 2006, n°1, p.30

10 - Dal documento Indicazioni per il curricolo

11 - Idem

potenziale che si può determinare dal modo con cui il bambino risolve i problemi quando è assistito dall'adulto o collabora con altri bambini più maturi".¹²

Il passaggio ulteriore che un buon adulto, professionista dell'educazione, può compiere è quello di stare nel gioco per sostenerlo dall'interno. L'osservazione diventa indispensabile per conoscere le condotte di gioco e il gioco stesso, per prenderne parte e poterlo opportunamente rilanciare.

La difficoltà delle insegnanti a impegnarsi nel gioco è che il gioco è una partita aperta: va giocato. In merito a queste riflessioni e osservando i questionari compilati il ruolo dell'adulto durante l'attività ludica del bambino risulta marginale per la maggior parte degli educatori e insegnanti i quali osservano, sostengono e commentano ma partecipano e annotano in modo parziale le attività di gioco dei bambini. Nessun educatore o insegnante risulta rimanere passivo durante la stessa.

ESPERIENZE LUDICHE: PROGETTO EDUCATIVO CONCORDATO E PIANIFICATO

Essendo quella del gioco una delle fondamentali attività per il bambino, è importante che l'educatore o insegnante, a seguito di una attenta osservazione finalizzata e intenzionale, includa nel progetto educativo le esperienze ludiche proposte e preveda una rivalutazione periodica dello stesso perché è importante favorire una flessibilità progettuale per meglio favorire i processi di crescita educativa di tutti i bambini, valorizzando le diversità e promuovendo le attitudini di ciascuno. Anche in questo punto la maggior parte dei nidi e delle scuole progettano un piano di lavoro che tiene conto delle esperienze ludiche dei bambini anche se al contempo la maggior parte non prevede una revisione periodica dello stesso.

CONCLUSIONI

Le schede di monitoraggio sono state compilate circa un anno prima della diffusione della pandemia COVID-19, credo pertanto che la relazione tra i bambini, il gioco e i suoi strumenti sia evidentemente mutata. La rapida trasmissione del virus attraverso le mani o la saliva ha fatto sì che le educatrici e le insegnanti hanno dovuto prendere provvedimenti quali: sanificare in continuazione locali, privilegiare giochi di grandi dimensioni e materiali facilmente sanificabili. Senza pensare, poi, che si sono dovuti togliere dalle aule i giochi di piccole e medie dimensioni per evitare che i bimbi, mettendoli in bocca o passandoli di mano in mano, potessero contagiare i compagni. Questa situazione ha portato ad un importante incremento della povertà educativa.

Per quanto mi riguarda durante la supervisione al corso di formazione organizzato dal Coordinamento Pedagogico Territoriale tenutosi durante i mesi di Marzo, Aprile e Maggio 2021, sono riuscita ad effettuare un mio personale monitoraggio sul rapporto, all'interno dei servizi e scuole, tra i bambini e il gioco. Molti sono i servizi e le scuole che scrupolosamente si sono attenuti alle direttive date dal ministero della Sanità rimuovendo dalle classi giochi di piccole dimensioni, materiali di manipolazione (pongo, pasta sale, creta etc...), togliendo allo stesso tempo spontaneità ed autonomia ai bimbi.

Questi materiali venivano distribuiti in tempi e modalità prestabiliti in modo da poter essere sanificati subito dopo l'uso. Al contempo è stato un sollievo sentire anche di educatrici e insegnanti che hanno cercato di mediare un po' tra quelle che erano le normative e quello che era il buon senso di preservare i piccoli da questa situazione così drammatica per le loro vitali necessità.

In base alle esperienze ascoltate nelle presentazioni delle partecipanti, un grande aiuto per superare questa situazione sono stati gli spazi all'aperto attinenti alle strutture. Durante il periodo più a rischio, infatti, i bambini venivano lasciati liberi di giocare per la maggior parte della giornata.

(*) DEBORA MUCCI: diplomata alla scuola magistrale con abilitazione ministeriale all'insegnamento alle scuole dell'infanzia, prima insegnante nella scuola dell'infanzia statale ed attualmente educatrice e coordinatrice pedagogica asilo nido Ripe San Ginesio e del Centro Infanzia di Loro Piceno. Componente del coordinamento pedagogico territoriale dei tre ATS 16-17-18.

Le attività di apprendimento e il progetto pedagogico

Nadia Merli (*) e Alessandra Mondini (*)

“L’educazione nelle scuole dovrebbe avere come obiettivo principale la formazione di donne e uomini capaci di inventare cose nuove, che non finiscano per ripetere semplicemente ciò che le generazioni precedenti hanno fatto; donne e uomini creativi, inventivi e amanti delle scoperte, che abbiano uno spiccato senso critico, che verifichino senza prendere per buono tutto quello che viene detto loro” (Piaget)

Premessa

Le *attività di apprendimento*: L’apprendimento, in generale viene definito come un cambiamento che si manifesta in un individuo per effetto dell’esperienza. I mutamenti legati alla crescita o alla maturazione non sono perciò inclusi tra i casi di apprendimento, così come non lo sono quei comportamenti presenti sin dalla nascita come i riflessi e le risposte alla fame o al dolore. Gli esseri umani, comunque apprendono così tanto dal primo giorno di vita, e fin dalla fase intrauterina, che apprendimento e sviluppo sono legati inseparabilmente. La definizione generica di apprendimento come cambiamento che si manifesta in un individuo per effetto dell’esperienza viene resa più specifica precisando che il cambiamento può riguardare il comportamento o la conoscenza e che si manifesta in molti modi, solo alcuni dei quali intenzionali. L’apprendimento può essere il risultato di processi spontanei, come avviene nei bambini, ad esempio con il linguaggio, o può essere indotto e guidato mediante un intervento esterno di insegnamento.

L’apprendimento **infantile** non è uguale a quello adulto. I bambini hanno bisogno di modelli significativi da imitare, che siano attraenti per loro in modo da rendere più facile non solo la percezione ma anche l’immagazzinamento dell’informazione. L’apprendimento è l’acquisizione e/o modifica di informazioni, conoscenze, comportamenti e abilità.

Già nella pancia il bambino fa esperienza mediata dall’involucro materno e dalla relazione affettiva con la madre; dopo la nascita, l’essere umano impara sempre cose nuove per riuscire ad adattarsi e “sopravvivere” in questo mondo. All’apprendimento concorrono diversi meccanismi interni all’individuo (processi neurali, percettivi) ma anche esterni (l’ambiente propone degli stimoli sotto forma di esperienze, informazioni ecc.) che sono quelli che si dovranno imparare.

Uno dei fattori fondamentali durante l’apprendimento è la motivazione. La motivazione intrinseca che porta ad intraprendere un’attività perché è di per sé motivante, e la motivazione estrinseca, in cui la motivazione è sostenuta da rinforzi esterni (vantaggi, premi ecc.).

Nei bambini l’apprendimento ha come componente principale la motivazione estrinseca. Cioè l’adulto propone delle attività e una volta che il bimbo riproduce quell’esperienza l’adulto lo rinforza positivamente. Tuttavia, è importante non solo il rinforzo positivo al momento in cui il bimbo compie l’azione che promuove l’apprendimento ma il fatto che il bambino trovi una gratificazione in ciò che ha imparato. Anche la maniera in cui si presenta lo stimolo è fondamentale non solo perché il bimbo esegua il compito, ma anche perché lo possa fissare in memoria.

Uno studio pubblicato sulla *Infant Behavior and Development Journal*, dimostra che **i bambini piccoli** ricordano più le attività che vengono accompagnate da emozioni positive. Ad esempio giocare con il bimbo dimostrando e accentuando il linguaggio del corpo (gesti, tono della voce ecc.) fa sì che il bimbo possa ricordare meglio quell’attività.

Secondo i ricercatori, le emozioni positive che accompagnano la presentazione di un stimolo hanno un effetto positivo che intensifica l’attenzione e questo fa aumentare la capacità di elaborare e ricordare l’informazione.¹

1 - Brigham Young University. (27 Novembre 2014) “ What does your baby remember?”

Principali teorie

Generalmente si distinguono tre impostazioni teoriche riguardanti l'apprendimento: la teoria comportamentista, la teoria cognitivista e la teoria genetica o costruttivista. Le principali differenze tra queste impostazioni riguardano soprattutto le ipotesi di base sulla natura del bambino e sui fini dello sviluppo, i tipi di cambiamento dello sviluppo, i fattori e le modalità dello sviluppo, la presenza di stadi e le caratteristiche della maturazione.

Teoria comportamentista

Secondo la teoria comportamentista lo sviluppo è un processo continuo di apprendimento; la crescita e il cambiamento sono visti quindi da un punto di vista quantitativo: in questa prospettiva l'individuo è passivo e diventa ciò che l'ambiente lo fa diventare.

Il bambino nasce privo di contenuto psicologico e crescendo riflette in sé le conoscenze esterne, conformandosi gradatamente all'ambiente. Predisponendo un ambiente in maniera adeguata, si possono forgiare tutti i comportamenti desiderati in un individuo.

Questa teoria si occupa principalmente del comportamento manifesto e ritiene che le sue modificazioni dipendano fondamentalmente da due meccanismi: il condizionamento e l'imitazione dei modelli. Il comportamentismo ha alla base una concezione associazionista, ovvero intende l'apprendimento come risultato di associazioni nuove tra stimoli e comportamenti in risposta agli stimoli stessi. In tale approccio vi è una concezione di tipo sommatorio dell'apprendimento che vede il soggetto come essenzialmente passivo. Ciò che viene appreso è una copia dello stimolo presentato e pertanto l'apprendimento può essere da una parte misurato confrontando il comportamento acquisito dopo la situazione di apprendimento con quello presente precedentemente, e dall'altro può essere valutato secondo i criteri della quantità e dell'accuratezza della performance.

Teoria cognitivista

L'approccio cognitivista prende distanza dai modelli comportamentisti spostando l'attenzione dal concetto di associazione a quello di soggetto attivo nell'elaborazione della realtà circostante, dando pertanto maggior rilievo ai processi interni di elaborazione e rappresentazione. Se nella prospettiva comportamentista l'apprendimento viene studiato attraverso il comportamento manifesto e trattato come un fenomeno 'unitario', nella nuova prospettiva cognitivista si osserva una frammentazione dell'ambito di indagine e l'apprendimento viene ridefinito in relazione alle diverse componenti cognitive coinvolte. In particolare, si verifica una forte associazione tra lo studio dell'apprendimento e quello della memoria, in quanto, per poter imparare, è innanzitutto necessario saper codificare, immagazzinare, integrare e ricordare un set d'informazioni. Quindi dal momento che le informazioni vengono processate dapprima dai sensi e successivamente dalla memoria, la progettazione dei contenuti formativi deve tener conto della necessità di assicurare tale trasferimento nel modo più efficace possibile. Quando infatti tale trasferimento non avviene immediatamente, l'informazione viene persa.

I cognitivisti si interessano a ciò che succede nella testa degli individui che apprendono.

L'essere umano è dunque un elaboratore attivo di informazioni, simile ad un computer, e l'apprendimento si definisce come una modificazione all'interno delle strutture mentali dell'individuo.

Teoria genetica o costruttivista

Per il comportamentismo il corso dello sviluppo è dunque continuo, le modificazioni e i progressi sono graduali e seguono un andamento regolare. La teoria genetica ritiene invece che la crescita e lo sviluppo siano discontinui e che il cambiamento sia soprattutto qualitativo. L'individuo è concepito come attivo e si sviluppa per mezzo delle sue azioni e dell'esperienza: secondo Piaget e Werner i bambini cercano di comprendere il mondo interagendo attivamente con gli oggetti e le persone e tendono, da una parte, a conservare la propria integrità (sia biologica, sia psicologica), dall'altra a svilupparsi verso uno stadio più maturo, realizzando le proprie potenzialità.

La teoria genetica si interessa soprattutto allo sviluppo del pensiero, del ragionamento e della capacità di risolvere i problemi.

J. Piaget condusse le prime ricerche nel campo della psicologia collaborando con Binet alla costruzione dei test di intelligenza e giunse a proporre una nuova disciplina, denominata epistemologia genetica, per la quale fondò a Ginevra nel 1953 un apposito centro studi. Per Piaget la conoscenza fondamentale non è trascrizione, ma ricostruzione della realtà attraverso un processo di apprendimento, al fine di permettere all'individuo di adattarsi all'ambiente, ossia di equilibrare esigenze e attese del soggetto conoscente e caratteristiche e richieste dell'oggetto conosciuto. Tale adattamento si realizza attraverso l'accomodamento delle strutture mentali, cioè attraverso la loro trasformazione per meglio aderire alla realtà, e l'assimilazione di quest'ultima agli schemi mentali posseduti, in una dinamica di continuo superamento degli schemi mentali disponibili al fine di comprendere più adeguatamente gli aspetti della realtà che via via emergono con l'esperienza. In sostanza potremmo dire che il meccanismo che regola l'evoluzione del mondo biologico viene esteso da Piaget anche al mondo mentale: in entrambi i casi ci sarebbe un'interazione tra qualcosa che è dato in partenza, il genotipo per la biologia e la struttura mentale nell'altro caso, e qualcosa che viene incontrato, l'ambiente.

Piaget riteneva che lo sviluppo intellettuale di tutti i bambini sia caratterizzato da quattro stadi evolutivi: senso-motorio (si estende dalla nascita ai due anni, ed è caratterizzato dall'impiego delle esperienze sensoriali e motorie come tramite per l'esplorazione e la comprensione del mondo circostante), preoperatorio (dai 2 ai 6 anni di età il bambino utilizza, per conoscere il mondo, anche il pensiero simbolico, che trova espressione nel linguaggio, ma tale pensiero è ancora essenzialmente egocentrico, in quanto il bambino considera tutto da un unico punto di vista, il suo), operatorio concreto (comprende il periodo che va dai 7 agli 11 anni e porta con sé la possibilità di comprendere e utilizzare il pensiero logico) e operatorio formale (inizia a partire dai 12 anni ed è caratterizzato dalla capacità di utilizzare una modalità di pensiero astratto e ipotetico). Nessuno di questi stadi può essere saltato in quanto ogni nuovo stadio si basa su ciò che il bambino ha fatto in quello precedente.

Il meccanismo venne applicato da Piaget anche all'evoluzione della cultura, dato che la storia del pensiero umano sembra aver percorso tappe simili a quelle della crescita intellettuale del bambino.²

Il contesto sociale dello sviluppo cognitivo svolge un ruolo minimo nella teoria di Piaget. I bambini secondo Piaget sono creature solitarie; solo raramente, agli altri esseri umani viene riconosciuto un ruolo importante per il loro sviluppo.

Qualsiasi risultato raggiungano i bambini, Piaget lo considera frutto dei loro sforzi solitari e autonomi; i bambini, secondo Piaget, cercano di comprendere il mondo da soli.

Un'opinione molto diversa è quella dello psicologo russo Lev Vygotskij, secondo il quale il contesto sociale ha un ruolo essenziale nella formazione dell'intelligenza. Piaget considerava l'ambiente in termini più sociali, mentre Vygotskij era convinto che la cultura specifica in cui i bambini sono inseriti e le interazioni che instaurano con persone più competenti rappresentino una parte integrante dello sviluppo cognitivo.

Piaget ci ha portati a riflettere sui processi mentali interiori dei bambini e sulla loro trasformazione nel tempo, Vygotskij si è concentrato sul ruolo del gruppo sociale e dei processi interpersonali che spiegano il cambiamento intellettuale.

Secondo Vygotskij i bambini interpretano attivamente il mondo che li circonda e non fanno affidamento in modo passivo su quei frammenti di conoscenza che vengono loro trasmessi da altre persone. I bambini sono parte del contesto socio culturale in cui vivono e il loro sviluppo è legato in modo inestricabile al tipo di cultura.

2 - John M. Darley Sam Glucksberg Ronald A. Kinchla (1998) a cura di Luigi Anolli. *Fondamenti di Psicologia*. Il Mulino Manuali

Lo sviluppo cognitivo è dunque essenzialmente un processo sociale e deve essere inteso come risultato dell' integrazione di tre aspetti: culturale, interpersonale e individuale.

La cultura ricopre un ruolo importante nella teoria di Vygotskij, perché egli considera la natura umana come un prodotto fondamentalmente sociale e storico, sostenuto dagli strumenti culturali. Questi ultimi sono strumenti psicologici come il linguaggio e la competenza matematica, oltre a strumenti tecnologici come libri, gli orologi e i computer. Tali strumenti favoriscono determinati modi di pensare e consentono ai bambini di comprendere il mondo in modi condivisi con altri membri della società in cui vivono.

Gli aspetti interpersonali descrivono i meccanismi attraverso i quali la cultura viene trasmessa ai bambini nei contatti con persone più competenti. La conoscenza secondo Vygotskij ha origine sociale perché ogni abilità intellettuale viene praticata insieme a una persona più competente prima che il bambino se ne impadronisca e la interiorizzi. In questa situazione i bambini riescono a funzionare a un livello più elevato di quando lavorano da soli, e il loro potenziale autentico viene quindi valutato meglio in queste prestazioni congiunte che in condizioni di isolamento. Il contributo del singolo bambino al processo di apprendimento è stato riconosciuto da Vygotskij, che tuttavia gli ha dedicato un'attenzione limitata. Oltre ad asserire che i bambini sono attivamente coinvolti nello sviluppo, Vygotskij non ha esaminato a fondo il modo in cui i fattori come l'età e l'individualità influenzano il corso dell'apprendimento cooperativo.

Gli studi di Piaget sullo sviluppo del bambino sono considerati senz'altro una pietra miliare nella storia della psicologia dello sviluppo. Ricerche successive, condotte da M. Siegal, hanno però dimostrato come utilizzando metodologie di ricerca più sensibili al mondo dei bambini e più attente a rispettare il loro modo di ragionare, i bambini stessi dimostrano di non essere soggetti a molti dei vincoli ipotizzati da Piaget, ma di possedere al contrario una competenza concettuale implicita. In particolare Siegal sottolinea l'importanza di fattori estrinseci (l'interesse delle domande, il rapporto instaurato con lo sperimentatore, la particolarità relazionale dei setting di ricerca), esperienziali (la novità delle prove impiegate, la posizione di autorità forte assunta dall'adulto che conduce le prove), linguistici (impiego di parole non familiari, o utilizzate in contesti particolari) e conversazionali.

J.S. Bruner, partendo dall'ipotesi che sia la cultura a formare la nostra impostazione mentale, fornendoci gli strumenti necessari a organizzare e comprendere il mondo, e che quindi la mente stessa non potrebbe esistere senza una cultura di riferimento, ritiene che l'apprendimento dei bambini vada concepito come culturalmente contestualizzato. I bambini si muoverebbero dunque all'interno di format (intesi come insieme di procedure comunicative che permettono al bambino e ai suoi partner scambi finalizzati e intenzionali) che andrebbero a formare contesti interattivi tali da permettere l'apprendimento. Studiando la comunicazione infantile Bruner arriva a definire i bambini come esseri socialmente competenti, in grado di stabilire precocemente relazioni, negoziazioni e elaborazioni cognitive. Queste ultime sono facilitate dall'impiego di frame (struttura che ordina, dà significato e permette la memorizzazione di un'esperienza) che aiutano il bambino a elaborare in modo significativo e comunicabile il suo rapporto con la realtà, e ad assimilare convenzioni. L'istruzione e l'educazione non dovranno quindi essere indirizzati a far acquisire competenze o conoscenze, ma a produrre una reale comprensione del mondo.

Per Olson invece è il linguaggio la chiave di accesso dei bambini al mondo che li circonda, e dare un senso all'interazione con gli altri. Le capacità socio-linguistiche dei bambini vengono sviluppate soprattutto dall'alfabetizzazione, vista come possibilità per riflettere sul linguaggio stesso. Siccome Olson vede un forte collegamento tra il pensiero e la parola, egli postula che questa riflessione sul linguaggio sfoci spontaneamente nell'acquisizione di nuove abilità riflessive che investiranno sia il linguaggio che il pensiero. La scrittura, in particolare, favorirà la nascita del pensiero critico, stimolando il confronto tra quanto viene detto, quanto viene inteso, e quanto viene capito, e portando poi a un confronto tra conoscenze e credenze.³

3 - H. Rudolph Schaffer (2005). *Psicologia dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore

Apprendimento attraverso linguaggio e gioco

L' apprendimento si fonda sulla naturale curiosità dei bambini nei confronti dell' ambiente circostante, da scoprire e da conoscere nelle sue più ampie sfumature.

Questo mondo comprende fenomeni fisici, oggetti materiali e le loro proprietà e relazioni, le altre persone, i diversi eventi sociali e i significati e i simboli che si producono. In questo viaggio di scoperta i bambini mostrano un impegno cognitivo, emotivo e sociale che interessa corpo e mente e si palesa nell'osservazione, nell'azione e nella riflessione, si accompagna a modalità espressive diverse, si esercita nell' esplorazione, nel gioco, nell'interazione e nella comunicazione con gli altri.

Il "motore" dell' apprendimento sta nel bambino stesso, ma promuoverlo e sostenerlo è il grande compito che spetta all' adulto. Si tratta, innanzitutto di riconoscere l' impegno dei bambini e di individuare l' oggetto del loro interesse, occorre anche accompagnare l' emozione che essi manifestano nel conoscere, accogliendone e comprendendone le diverse espressioni. Risulta importante, nelle situazioni promosse dall' adulto, sostenere l' iniziativa e il protagonismo dei bambini favorendo la costruzione condivisa di significati.

Ambienti ben progettati, attrezzati, sicuri e stimolanti completano a potenziano l' intervento dell' educatore, orientano e arricchiscono gli interessi e i vissuti dei bambini, rendendo concretamente visibili il percorso compiuto e le conquiste fatte.

L' acquisizione di capacità rappresentative costituisce una tappa fondamentale nel processo di conoscenza intrapreso dei bambini e ha importanti conseguenze sull' organizzazione del pensiero e sulla loro comunicazione, che viene in primo luogo trasformata dallo sviluppo del linguaggio.

Pensare dipende dalla capacità di rappresentare simbolicamente le cose. Nei bambini questa abilità si manifesta principalmente attraverso il linguaggio e il gioco.

Il linguaggio permette al bambino di usare una parola per indicare un oggetto, la scoperta del fatto che le cose hanno un nome è un passo particolarmente importante verso lo sviluppo cognitivo. Il linguaggio è qualcosa di più di un semplice insieme di vocaboli, è un sistema coerente che comprende regole che disciplinano la combinazione delle parole.

Occorre distinguere quattro aspetti del linguaggio: la fonologia, la semantica, la sintassi, la pragmatica. Ognuno di essi rispetta un programma di sviluppo proprio e ricopre una gamma di abilità specifiche. Particolarmente importante è il fatto che i bambini devono acquisire non solo la competenza linguistica ma anche la competenza comunicativa. Quest' ultima riguarda l' abilità degli individui di adattare le proprie espressioni alla capacità dell' interlocutore di comprenderle. Lo sviluppo di quest' abilità è lungo e complesso.

Sono stati fatti numerosi tentativi di spiegare il modo in cui i bambini acquisiscono il linguaggio.

Gli approcci comportamentali come quello di Skinner, vedono il linguaggio come oggetto di apprendimento graduale, che avviene per lo più mediante il condizionamento strutturale e l' imitazione.

Gli approcci innatisti, associati principalmente al lavoro di Chomsky, mettono in rilievo i meccanismi innati, e li considerano uno strumento per l' acquisizione linguistica che facilita l' apprendimento della grammatica.

Gli approcci socio interattivi dedicano la massima attenzione all' aiuto e alla guida forniti dagli adulti, ad esempio adeguando lo stile del loro linguaggio alla capacità del bambino di comprendere e coinvolgendo il bambino in episodi di attenzione congiunta.

In conclusione, nessuno di questi approcci si rivela del tutto esauriente: è indispensabile ricordare anche il ruolo specifico dei bambini che si manifesta nel loro desiderio attivo di appropriarsi del mezzo linguistico per esprimere i propri stati mentali e comunicarli alle altre persone.⁴

Lo stesso accade per il gioco: quando i bambini hanno imparato a fingere, non hanno più bisogno di

4 - Lucia Mason (2013) *Psicologia dell' apprendimento e dell' istruzione*. Seconda edizione, Il Mulino Manuali.

essere legati alla realtà, ma possono usare la loro immaginazione per far sì che una cosa prenda il posto di un'altra e ampliare così enormemente la loro vita interiore.

Il **gioco** è una delle principali modalità attraverso le quali i bambini apprendono. Come più volte affermato da diversi ricercatori ed educatori, il gioco, oltre ad essere presente nei più svariati background culturali, **può contribuire ad arricchire l'apprendimento e a sviluppare competenze indispensabili per la vita di tutti i giorni.**

Il gioco è fondamentale in quanto contribuisce, allo sviluppo cognitivo, sociale, motorio e linguistico dei bambini.

Il gioco si riconosce per la sua natura di condotta spontanea, scelta e sviluppata liberamente, finalizzata solo a se stessa e caratterizzata da un vissuto di piacere impegnato.

Giocando, i bambini hanno occasione di esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un'immagine di sé positiva, di accedere all'intelligenza rappresentativa e simbolica, di esplorare, conoscere, il mondo fisico e sociale costruendo un proprio sapere, di dare significato alle esperienze vissute.

Il gioco si presenta come "voce" dei bambini, attraverso la quale essi hanno modo di esprimere ciò che li interessa, li incuriosisce, li preoccupa, ma anche il proprio punto di vista sul mondo.

Riconoscere la centralità del gioco, nei contesti 0-6, significa predisporre spazi adeguati e concedere tempi dilatati a quest'attività, arricchirla attraverso proposte di esperienza educative finalizzate ad espanderne i contenuti e le trame, partecipare al gioco dei bambini secondo una strategia delicata e interattiva, che consente non solo di arricchire i loro giochi, ma anche di ampliare le loro conoscenze.

Progetto educativo

Il progetto educativo può essere definito come quello strumento che sviluppa un processo educativo all'interno di un contesto di apprendimento. E' un progetto di lavoro che partendo dai bisogni espliciti ed impliciti di un gruppo discende descrive un percorso atto a realizzare finalità educative mediante il raggiungimento di specifici obiettivi all'interno di una comunità di apprendimento. La pratica educativa, in qualsiasi ambito si espliciti, scolastico, socio-assistenziale, di animazione culturale, ha come tratto costitutivo la dimensione progettuale. Nell'infinito panorama delle concezioni di educazione emerge su tutti un carattere comune, ossia quello di educazione come attività modificatrice, fonte di metamorfosi, evoluzioni e processi tesi a promuovere lo sviluppo della personalità. In questa cornice il progetto è la struttura fondante e l'elemento indispensabile per ogni situazione che voglia porsi come educativa. Di più, possiamo dire che non solo il progetto dà senso all'esperienza educativa ma è anche il luogo in cui le persone coinvolte e gli educatori capiranno ciò che occorre loro.

Elementi costitutivi del progetto educativo

Gli elementi che costituiscono un progetto educativo possono essere sintetizzati in:

- identificazione dei bisogni educativi

Il bisogno educativo non è un "dato", scaturisce da un'interpretazione, da una costruzione di significato che è essenzialmente compito dell'educatore elaborare.

- definizione delle finalità educative

Per finalità si intendono i comportamenti generali attesi dopo la formazione. Affinché le finalità perdano il loro carattere di indeterminatezza, dovranno essere tradotte in obiettivi.

- definizione degli obiettivi

Gli obiettivi si riferiscono alle trasformazioni o ai cambiamenti che si vorrebbero apportare a seguito del processo educativo. Il raggiungimento degli obiettivi porta al soddisfacimento dei bisogni educativi.

- scelta dei contenuti
- individuazione dei metodi
- fissazione dei criteri di valutazione dei risultati attesi

Valutare un'azione educativa impone obbligatoriamente che si valuti la combinazione delle diverse componenti entrate in gioco, senza dimenticare che questa combinazione è dinamica.

La progettazione educativa, come d'altronde qualsiasi altra progettazione, mobilita forze immaginative e ideative e richiede al tempo stesso anche sistematicità e riflessione. Ciò che connota la dimensione progettuale è la capacità di immergersi nella realtà per modificarla: mettere in campo un progetto educativo, infatti, significa attivare un processo in cui educando ed educatore si modificano reciprocamente: c'è lavoro pedagogico solo là dove c'è intenzionalità e cambiamento.

La complessità dell'evento educativo ne fa emergere la sua natura sistemica dove per sistema si deve intendere un tutto organico formato da diversi elementi o fattori tra loro in una correlazione tanto stretta da comportare variazioni nel tutto a partire da variazioni dei singoli elementi. Si può anzi sostenere che l'educazione consiste in un "sistema di sistemi": infatti, ciascun dei suoi principali elementi, fattori, protagonisti o condizioni, è comprensibile solo in termini ancora una volta sistemici. Prendendo ad esempio un qualsiasi evento educativo, entrano in gioco almeno quattro variabili principali: quella personale o soggettiva, quella sociale od oggettiva, quella culturale e quella strumentale e tra queste variabili sussistono correlazioni strettissime e reciproche.

L'esperienza educativa è fondata sulla relazione reciproca, dove è necessario un reciproco legame: una persona che cerca di far emergere ed attivare nell'altro il progetto di sé ed una persona consapevole del bisogno dell'incontro con l'altro per poter realizzare il proprio essere se stesso. È evidente che questa dialettica educativa sia un'esperienza perennemente aperta. Accanto al carattere della sistematicità troviamo tra i tratti irrinunciabili di un progetto educativo quello della circolarità: tutti i percorsi progettuali sono processi a spirale, poiché lo schema generale prevede, quasi sempre, che ogni passo del percorso si compia sulla base degli esiti della fase precedente e dunque in ogni momento è possibile intervenire per adeguare l'itinerario alla realtà e ai bisogni dei soggetti in formazione. Il progetto è concreto ma non limitato, non si esaurisce con la realizzazione di un qualsiasi progetto preciso, essendo piuttosto un'istanza inesauribile che incessantemente si ricrea. Ciò comporta di necessità che l'educazione non possa considerarsi mai conclusa ma sempre in atto, cioè permanente, aperta ad un futuro e ad un possibile. Di più, l'esperienza educativa, così come qualsiasi esperienza umana, si costituisce nel possibile ed il futuro ne è la dimensione temporale strutturalmente più significativa. Dal punto di vista pedagogico e scientifico si potrebbe affermare che solo se risulta effettivamente aperta al possibile, un'esperienza educativa può dirsi propriamente tale. La prospettiva della possibilità richiama l'educatore e la prassi educativa ad una fondamentale non-sicurezza, guardarsi cioè dalle eccessive sicurezze che potrebbero irrigidire, limitare o impedire quel cambiamento che è l'essenza stessa del processo educativo.

Le attività di apprendimento e il progetto educativo nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia degli ambiti sociali 16,17 e 18 - Analisi dei questionari

La prima condizione necessaria per poter apprendere è il benessere e la piacevolezza complessiva dell'esperienza, perché nessun bambino può imparare se non sono soddisfatti i suoi primari bisogni di base, di sicurezza e di relazione. Per questo la progettazione nei servizi educativi della prima infan-

zia si dispiega attraverso una possibile articolazione di esperienze e di pratiche che tendono a far acquisire al bambino competenze sul piano dell'autonomia, dell'identità, della socialità, dell'affettività. Il bambino come essere umano possiede cento modi di pensare, di esprimersi, di capire, di incontrare l'altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza.

Tutte le esperienze che il bambino vive durante la giornata possono essere occasione di crescita sul piano cognitivo, affettivo e relazionale.

Nei questionari distribuiti a tutti i servizi per l'infanzia negli Ambiti Territoriali Sociali 16,17,18, l'apprendimento viene analizzato dal punto di vista delle attività, dei percorsi o azioni e degli ambiti attraverso cui realizzarlo. Viene analizzato inoltre il ruolo dell'adulto nelle attività di apprendimento, ed infine vengono analizzate progettazione, valutazione e monitoraggio delle attività di apprendimento.

Per quanto concerne il progetto pedagogico, quest'ultimo viene analizzato, dai questionari, attraverso gli obiettivi che la progettazione esplicita e riguarda in ogni servizio in che maniera avviene. Viene inoltre analizzata la modalità di valutazione, verifica e monitoraggio del progetto.

Dall'analisi dei questionari emergono dati abbastanza omogenei, in quanto la maggior parte dei servizi ha risposto in modo simile ai vari quesiti. Nella quasi totalità dei servizi, le attività di apprendimento, corrispondono agli interessi del bambino, sono graduate in base all'età, lo coinvolgono in pratiche sedentarie e implicano l'agire e lo sperimentare.

I percorsi che vengono attuati per potenziare i diversi ambiti dello sviluppo dei bambini, quindi motorio, grafo-motorio, autonomia, espressività creativa, logico-matematico, socio-emotivo sono presenti in tutti i servizi.

Un punto di differenza si incontra quando si analizzano gli ambiti coinvolti nei progetti per bambini e famiglie. La metà dei servizi promuove progetti in ambito alimentare, musicale, artistico, interculturale mentre nella maggior parte dei servizi sono assenti progetti in ambiti come cittadinanza e costituzione e sostenibilità.

Per quanto riguarda il ruolo dell'adulto nelle attività di apprendimento è emerso che educatrici e insegnanti nella maggior parte dei servizi usano strategie di insegnamento indirette fondate sulla restituzione di significato di quanto il bambino esprime e svolge in modo che possa essere condiviso. In tutti i servizi inoltre, secondo i questionari, è risultato che durante le attività di apprendimento, insegnanti ed educatrici svolgono funzioni di tutoring partecipando alle attività e favoriscono il confronto e la negoziazione.

Per quanto riguarda la progettazione, valutazione e monitoraggio delle attività di apprendimento, emergono risultati uniformi per tutti i servizi, ovvero le attività di apprendimento sono oggetto di progettazione concordata tra educatrici e insegnanti, il progetto è finalizzato a promuovere l'apprendimento per scoperta e la costruzione sociale degli apprendimenti, inoltre l'adeguatezza del progetto viene verificata e valutata periodicamente attraverso l'osservazione e questo viene modificato di conseguenza agli esiti della valutazione.

Prendendo in analisi il progetto pedagogico, secondo i questionari, nella totalità dei servizi, la progettazione esplicita le scelte educative di fondo, i problemi, i bisogni, gli intenti educativi, i mezzi e i tempi, le strategie con cui verificare e valutare l'attuazione del progetto essa riguarda sia le iniziative e le attività a favore dei bambini con coinvolgimento degli adulti che l'organizzazione del lavoro, infine essa avviene in maniera collegiale nel team educativo e con la partecipazione dei genitori, nella maggior parte dei servizi.

Per quanto riguarda la verifica, valutazione e monitoraggio del progetto pedagogico, dall'analisi emerge che in molti servizi il team educativo si incontra per la verifica dell'attuazione del progetto periodicamente nel corso dell'anno, in altri servizi solo alla fine dell'anno, in altri ancora in entrambi i casi. La valutazione dell'attuazione del progetto, in tutti i servizi presi in analisi, tiene conto degli obiettivi prefissati, dei progressi dei bambini e della soddisfazione delle famiglie.

Infine, nella quasi totalità dei servizi le modalità di elaborazione dei progetti vengono discusse periodicamente e modificata di conseguenza.

Apprendimento e pandemia

Da quando il coronavirus ha costretto a cambiare completamente le nostre abitudini ci siamo scoperti più fragili e abbiamo avuto un forte impatto a livello psicologico ed emotivo, e se questo è vero per gli adulti lo è ancora di più per bambini che hanno visto rivoluzionata la loro quotidianità fatta di scuola, incontri con i coetanei, passeggiate con i nonni e tutte quelle piccole grandi cose che favoriscono un corretto neuro sviluppo.

La pandemia ha sconvolto anche il mondo dell'educazione e dell'infanzia e questo porta educatrici e insegnanti a riflettere sulle difficoltà del presente, a escogitare modalità di sopravvivenza, a ipotizzare e sperare nel futuro.

Ma è anche un'occasione che da una parte ci costringe, e da un'altra ci invita a riflettere sul lavoro specifico dell'educatore, a distillarne la sostanza per trovare che cosa debba essere salvato e sviluppato e che cosa può e dovrà essere abbandonato.

Pro e contro

- Le misure sanitarie hanno comportato una riduzione dei giochi e dei giocattoli e una minore circolazione dei bambini nei diversi spazi.
- L'organizzazione in piccoli gruppi di bambini è stato un fattore favorevole per farli adattare al nuovo contesto, dando maggiore spazio alle relazioni individuali e all'apprendimento collaborativo e cooperativo.
- Il rapporto adulto / bambini è notevolmente aumentato rispetto all'ordinario e ha consentito l'accoglienza personalizzata e la disponibilità verso il bambino.
- L'uso degli spazi esterni ha facilitato il distanziamento sociale e potrebbe essere ancora più sfruttato in futuro.
- Per quanto riguarda i genitori, il loro accesso agli ambienti del servizio è stato limitato, questo ha portato disagio al genitore ma allo stesso tempo ha portato beneficio all'inserimento e ambientamento dei bambini nell'asilo.

Conclusione

L'educazione e cura dell'infanzia sono sempre più riconosciute come essenziali per fornire le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo dei bambini. Se in passato l'aspetto della cura e della conciliazione volta a consentire ai genitori la possibilità di lavorare fuori casa era il fulcro delle politiche di welfare in molti Paesi, oggi sta diventando preminente l'attenzione agli aspetti educativi intenzionali ove la cura ne è parte integrante.

I Paesi europei, tra cui l'Italia, stanno integrando sempre di più le scelte normative che riguardano le strutture educative zero-sei, attraverso l'emanazione di linee guida nazionali per garantire elevati livelli di qualità educativa in tutto il sistema 0-6.

Investire nell'educazione fin dai primi anni di vita rappresenta un "bene comune", in quanto mostra la vitalità di un Paese e costituisce un indicatore di successo scolastico che è una variabile strategica per incrementare i livelli culturali e di istruzione della popolazione.⁵

5 - Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa*. Edizione 2019. Rapporto Eurydice. Lussemburgo. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

Bibliografia

John M. Darley Sam Glucksberg Ronald A. Kinchla (1998) a cura di Luigi Anolli. *Fondamenti di psicologia*. il Mulino Manuali

H. Rudolph Schaffer (2005) *Psicologia dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore

Lucia Mason (2013) *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Seconda edizione, il Mulino Manuali. Brigham Young University. (27 Novembre 2014). "What does your baby remember?"

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa*. Edizione 2019. Rapporto Eurydice. Lussemburgo. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Sitografia

Sistema integrato 0-6, url: <https://www.istruzione.it>

(*) Nadia Merli: diplomata assistente all'infanzia dal 1987 presso l'istituto professionale femminile "J.Piaget" di Roma, educatrice di nido d'infanzia al nido di Castelraimondo fino al 2000 e poi presso la sezione primavera della Scuola dell'Infanzia "Manfredi Gravina" di Castelraimondo. Da 2003 svolge il ruolo di educatrice presso l'asilo intercomunale di Castelraimondo e coordinatrice pedagogica. Componente del coordinamento pedagogico territoriale dei tre ATS 16-17-18.

(*) Alessandra Mondini: diplomata al liceo delle scienze sociali, laureata in scienze dell'educazione all'Università di Roma Tre, educatrice scolastica e domiciliare, educatrice di nido d'infanzia. Componente del coordinamento pedagogico territoriale ATS 16-17-18.

La partecipazione delle famiglie, la continuità educativa e la cooperazione tra gli operatori

Alessandra Falchetti (*)

“La cooperazione è uno scambio in cui i partecipanti traggono vantaggio dall’essere insieme e in questo sta la sua forza” (R. Sennett)

Partecipazione deriva dal lat. “participare” derivato da *particeps* ossia *partecipe*, chi ha o prende parte a qualcosa, prendere parte attiva ad un fatto di ordine o interesse collettivo, manifestare interesse per una vicenda altrui.

Partecipare è la manifestazione di una volontà di condivisione, di comunione, di confronto creativo, è desiderio di altri, di altro, gioia dell’insieme e curiosità di scoprire, di capire, di affacciarsi su mondi nuovi.

Continuità deriva dal lat. *continuītas -atis*, der. di *continūus* ‘continuo’ sec. XIV Si intende un’estensione non interrotta nel tempo e nello spazio. La continuità educativa nasce dall’esigenza primaria di garantire il diritto del bambino, a un percorso formativo organico e completo a livello psicologico, pedagogico e didattico. La sua attuazione contribuirà a costituire l’identità del singolo individuo

Il termine cooperazione nasce dal lat. *tardo cooperari*, comp. di *co* e *operari* (operare). Operare insieme con altri, contribuire con l’opera propria al conseguimento di un fine e si declina in altri sinonimi dalle svariate sfaccettature: collaborazione, partecipazione, contributo associazione, aiuto. Cooperare significa adoperarsi tutti insieme verso un obiettivo comune che si arricchisce via via del contributo di ognuno in maniera diversa apportando la propria capacità socio-relazionale ed il proprio stile di apprendimento. Ciò implica che alla base della cooperazione, vi sia il concetto di inclusione perché ogni individuo è portatore di innovazione, linguaggi e canali comunicativi necessari al gruppo stesso. Il rapporto, quindi, che si viene a creare tra questi tre temi la partecipazione, la continuità e la cooperazione nell’ambito educativo è un legame molto stretto.

Tra i grandi pedagogisti del ‘900 che hanno affrontato questo tema, emerge il francese Celestin Freinet (1896-1966) considerato il padre della “pedagogia popolare.” Freinet esalta l’aspetto comunicativo e collaborativo. La «pedagogia popolare» si qualifica proprio nel momento della cooperazione e viene in un certo modo rielaborata nei presupposti simili della scuola del lavoro come l’aveva concepita la corrente d’ispirazione socialista, che sottolineava l’importanza del lavorare insieme come clima e come necessità tecnica. La linea pedagogica che ne scaturisce è per quanto possibile priva di libri, dei programmi e in genere della trasmissione di cultura già strutturata, per rifondare un processo d’apprendimento naturale, «a tentoni», come aveva già detto Claparède; simile all’apprendimento «per prove ed errori» dello psicologo Edward Lee Thorndike, (1874-1949), dove è necessaria la guida del maestro non meno di quella del gruppo. Nelle scuole di Freinet invece di stabilire in anticipo e autoritariamente, il lavoro scolastico dei ragazzi, tutti insieme preparano “il piano di lavoro”.

Il movimento di Cooperazione Educativa

In Italia nel 1951 a Fano prendendo spunto da questa scuola di pensiero nasce il Movimento di Cooperazione Educativa, fondato da un gruppo di insegnanti, pedagogisti e da operatori della formazione. Essi si ispireranno alla capacità che avrà il docente di riscattarsi attraverso degli interventi didattici basati sulla cooperazione e l’operatività del ‘metodo naturale’ nel pieno rispetto dei diritti del bambino.

Il Movimento si impegna a costruire processi educativi e sociali che contribuiscono alla costruzione e al rafforzamento di una società più democratica, libera e aperta al cambiamento, e che si ispirano ai

principi costituzionali, volti a garantire:

- Uguaglianza dei diritti e delle possibilità
- Accoglienza, rispetto e valorizzazione delle diversità
- Libertà di espressione
- Partecipazione democratica

Dalla sua fondazione l'MCE è stato caratterizzato fortemente dal principio fondante della cooperazione, come valore e come pratica: tra adulti, tra bambini, tra adulti e bambini. Oggi il MCE aderisce alla rete internazionale FINEM delle associazioni locali ispirate alla pedagogia popolare di Celestin Freinet ed è riconosciuto dal MIUR. Nel 2021 sono in corso le celebrazioni per i 70 anni dalla nascita del movimento di cooperazione educativa e della sua rivista.

La scuola come ecosistema formativo

Dewey, uno dei pedagogisti più importanti del Novecento, ha per un lungo periodo concentrato le sue riflessioni sull'azione educativa attiva da parte del bambino. Parlando di cooperazione il miglior ambiente educativo sociale lo individua nella scuola.

Riproponiamo dopo questa premessa, l'importanza dei primi punti delle linee guida del sistema integrato 0-6 che evidenziano il superamento di disuguaglianze territoriali economiche e sociali grazie dunque al gemellaggio tra i vari attori della scena.

Parte I – I diritti dell'infanzia

Il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni ha la finalità di garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, sociali e culturali.

Parte II – Un ecosistema formativo

I bambini vivono oggi in un ecosistema nel quale le molteplici influenze culturali si incontrano ma non sempre si riconoscono. Non sono culture legate solo all'origine dei genitori, ma anche culture educative, scelte familiari che riguardano i valori, i regimi di vita dei bambini, la salute, l'alimentazione, le regole e lo stile delle relazioni, i linguaggi e i rapporti con i diversi media. I servizi educativi e le scuole dell'infanzia operano in questo contesto complesso e in continuo movimento e sono chiamati a rinsaldare l'alleanza educativa con le famiglie, ad operare in continuità con il territorio, a promuovere e diffondere i valori irrinunciabili e non negoziabili della Costituzione.

Il patto di corresponsabilità

Il DPR n 235/2007 introduce uno strumento normativo che fortifica e definisce il legame tra l'istituzione scolastica e le famiglie chiarendone diritti e doveri: il patto di corresponsabilità. I destinatari di questo patto sono gli allievi, i docenti e i genitori.

Gli alunni devono aver diritto ad un giudizio chiaro nel rispetto della loro persona, ma devono rispettare orari ed impegnarsi in maniera costante nello svolgimento delle attività didattiche.

I genitori devono conoscere e rispettare il regolamento di istituto riconoscendo l'autorità dei docenti, rispettare scadenze ed essere presenti alle riunioni, supportare i figli nei loro progressi e supportandoli in caso di insuccessi.

I docenti hanno sia diritti che doveri nel patto di corresponsabilità. I docenti devono riportare le informazioni delle lezioni in modo puntuale ed essere costanti nel loro lavoro e obiettivi nella valutazione degli allievi. I docenti devono comunicare al dirigente scolastico eventuali problemi, o situazioni di pericolo.

Il sistema integrato 0-6 è forse la più importante delle sfide educative che noi oggi affrontiamo, ma anche la più importante delle sfide sociali” (P.Bianchi)

Una continuità infanzia 0-6 anni, intesa come uno sguardo di lunga durata che consente un raccordo e un confronto con ciò che viene prima e ciò che viene dopo, perché è in questa relazione che si gioca l'identità di ciascun ordine scolastico, la formazione, lo sviluppo e la cultura della prima infanzia e ciascun servizio diventa fondamentale e può affermare il diritto di “contaminare” gli altri percorsi, rivendicando un'identità plurale e singolare che si gioca su più piani, attraverso un legame forte ed esplicito tra organizzazione e didattica nei servizi educativi dell'infanzia. In prima linea sono chiamati gli educatori, gli insegnanti e i genitori consapevoli di dover creare intorno al bambino una coerenza educativa sotto il profilo emotivo, cognitivo, affettivo, sociale. Infatti come prevede la vigente normativa, si persegue una linea formativa con due direzioni: verticale ed orizzontale.

Quella verticale propone interventi, buone pratiche ed incontri, partendo dal nido, passando per la scuola dell'infanzia fino ad arrivare alla scuola primaria tessendo una rete fitta di interazioni.

La continuità orizzontale abbraccia scuola, famiglia e territorio instaurando collaborazioni e progetti. La scuola deve quindi porsi in continuità e complementarietà con tutte le istituzioni presenti nel territorio evitando quindi le fratture.

Conclusioni

Da quanto si deduce dalla lettura dei monitoraggi per ciò che concerne la partecipazione delle famiglie, si osserva in alcuni servizi scarso coinvolgimento e poca partecipazione laddove si creano momenti dedicati al confronto ed è carente anche la promozione di associazioni o gruppi genitoriali. Il progetto educativo non sempre viene esplicito in maniera chiara attraverso i canali di comunicazione. La partecipazione è attiva ed elevata quando i progetti educativi sono sostenuti dalle istituzioni che ne amplificano l'importanza attuando giornate open day.

Vengono sottoposti nel corso dell'anno scolastico alcuni questionari di “gradimento” ai genitori nei quali possono annotare proposte, criticità e suggerimenti.

Gli incontri tra genitori di varie scuole, anche di diverso grado vengono visti in maniera positiva, poiché consentono la conoscenza di nuovi servizi 0/6 territoriali.

La continuità rappresenta sempre una buona pratica, soprattutto se vengono svolti laboratori-ponte, attività in accordo con le diverse strutture. Sono incentivate le visite alla struttura successiva soprattutto dove la vicinanza fisica non rappresenta un ostacolo. La creazione di Poli Didattici ovviamente potrebbe essere un'ottima soluzione. Nel caso di strutture situate in piccoli comuni dell'entroterra il gap inevitabilmente aumenta.

La continuità didattico-educativa stimola il bambino a ritrovare sé stesso in un nuovo ambiente, rassicurandolo e favorendo i rapporti con altri bambini. Ciò può essere un ottimo spunto per osservare le interazioni tra le diverse età.

Per accreditare la continuità alcuni servizi adottano dei diari, quaderni per lasciare una tracciabilità, documentandola nel percorso formativo.

La cooperazione tra gli operatori mostra un punto fondamentale per la crescita professionale di ciascun componente del team educativo. La distribuzione dei ruoli è indice di responsabilità e condivisione al tempo stesso. Viene richiesta espressamente da molti servizi la supervisione di uno psicologo o di un coordinatore a cui far riferimento nel corso dell'anno scolastico. Sta divenendo una buona pratica quella dell'autovalutazione e dell'introspezione, mettendo così in discussione o a confronto il proprio operato per raggiungere l'obiettivo comune. Vengono fatti incontri per apportare modifiche dove non si può attuare il progetto educativo in uno o più punti.

Con l'emergenza causata dalla pandemia si è assistito ad un celere cambio di rotta imposto dalle misure restrittive per quanto riguarda i tre item trattati.

La scuola si è ritrovata a dover necessariamente riconfigurare le proprie pratiche didattiche definite da molti Paesi Europei ormai obsolete.

E' stato chiaro il messaggio di aiuto lanciato da molti istituti costretti a navigare soli, come naufraghi, in balia delle onde, senza avere Linee Guida Nazionali chiare e disponibili da consultare. E' anche vero osservare che in molti ed anche in maniera decisa hanno preso il timone facendo il possibile per non affondare, istituendo proprio un'ancora di salvezza.

Abbiamo assistito alla cooperazione tra colleghi e genitori soprattutto per le competenze tecnologiche. Sono nati in brevissimo tempo diari e registri elettronici, piattaforme su cui condividere e caricare materiali didattici. Mentre nelle scuole dalla primaria alla secondaria di II grado si è attivata la Didattica a Distanza, per la fascia d'età da zero a sei anni la Commissione propone di definire "Legami Educativi a Distanza" (LEAD), perché l'aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo e motivazionale. È quindi esigenza primaria ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale.

La Didattica A Distanza ha fatto il suo ingresso cercando di sopperire al distanziamento fisico imposto dalla pandemia. Una rivoluzione nella rivoluzione stessa.

La tecnologia ci ha supportato nell'aiutare chi da sempre ha avuto poca dimestichezza con l'era digitale e sono stati istituiti, corsi di formazione, colloqui e persino esami on line, ma purtroppo ha messo a nudo ed ampliato il divario sociale ed economico soprattutto per alcune fasce di lavoratori.

Le famiglie stesse si sono ritrovate con un carico non indifferente da gestire, forse per alcuni è stata la prima esperienza inattesa e non programmata che li ha spiazzati e a cui non sempre hanno saputo reagire. I tempi stessi scanditi improvvisamente dalle restrizioni, hanno segnato in qualche modo questi ultimi periodi, facendoci riflettere sulla frenesia dei tempi moderni, Ecco dunque che il periodo attuale che stiamo vivendo può essere un'opportunità di apprendimento per le famiglie e gli educatori per rinforzare il patto educativo, a cui chiediamo cooperazione e partecipazione.

Riferimenti bibliografici:

R. Sennet, *Insieme, Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2012

Freinet C, *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze 1966

E. Lee Thorndike, *Psicologia dell'educazione*, 1903

E. Claparede, *La scuola su misura. Un pensiero educativo moderno*. Angelo Luppi, Anicia 2018

(*) Alessandra Falchetti: si diploma nel 1992 presso l'istituto magistrale "J. J. Rousseau" di Roma; educatrice d'infanzia e coordinatrice prima a Roma, presso l'Istituto Santa Dorotea" fino a Settembre 2001, poi educatrice d'infanzia e coordinatrice presso l'asilo nido comunale di Camerino (MC). Componente del coordinamento pedagogico territoriale ATS 16-17-18.

ALIMENTAZIONE CULTURALE

Linee, traiettorie e continuità pedagogiche del Sistema 0-6

Rosita Deluigi

Premessa

Il Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 propone una revisione del paradigma educativo che accompagna i bambini nella prima infanzia e, di fatto l'unica che hanno a disposizione, introducendo alcuni elementi cardine su cui approfondire la riflessione in stretto dialogo con le prassi. In tal senso, le Linee pedagogiche che supportano la riorganizzazione di servizi 0-3 e di scuole dell'infanzia, in una traiettoria maggiormente coesa, ci invitano a soffermarci sulle modalità per dare forma ad orientamenti discussi, condivisi e problematizzati. Tutti gli adulti significativi sono chiamati in causa per generare un rinnovato pensiero pedagogico teso a ridefinire in modo plastico e articolato, la prossimità di Enti e Istituzioni che si collocano, sempre e comunque, dalla parte dei bambini. È così che le forme collegiali, cooperative, collettive e partecipative assumono un rilievo irrinunciabile, non solo nell'agire condiviso, ma anche nelle progettualità che, insieme, si possono immaginare e realizzare. Certo, la battuta d'arresto del COVID-19 ha delimitato il nostro campo di azione e costretto il pensiero a immergersi in scenari faticosi e inediti; d'altro canto, chi opera in ambito educativo non si è fermato, in una tensione volta a cogliere quali ipotesi, strategie e azioni porre in essere per rispondere ad una emergenza che, pur trasformandosi e variando, ha caratterizzato nuovi modi di co-esistere e di resistere all'isolamento e alla decadenza dei legami.

1. Tratteggiare linee di continuità tra servizi 0-6, famiglie e territorio

Nella prospettiva del Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 (decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65) è interessante focalizzarsi sull'idea di promuovere il consolidamento delle alleanze didattico-educative tra coloro che si occupano di aver cura dell'infanzia con differenti ruoli e riconoscimenti. Le famiglie, i servizi, le scuole e il territorio diventano agenti attivi ed è sempre più necessario progettare e sostenere il dialogo tra adulti significativi. Questo consentirebbe di articolare una visione attenta alle complessità quotidiane e alle sfaccettature peculiari che ogni soggetto, singolo e collettivo, porta con sé. In tal senso, le prossimità e le peculiarità dei territori, dei contesti e dei luoghi dell'educazione vanno osservate, prese in considerazione, valorizzate e poste in dialogo, alla ricerca di trame sociali in cui definire la trama e l'ordito di reti e di alleanze sostenibili e generative.

Gli effetti e gli sviluppi della pandemia in corso hanno messo in evidenza gli aspetti legati alla fragilità umana, alla debolezza relazionale, alla sospensione virtuale in cui tutti ci siamo ritrovati e riscoperti più soli e meno attrezzati a fronteggiare compiti di cura e di accoglienza di vulnerabilità manifestate ancora con più forza.¹

Questo itinerario, dapprima inteso come un transito momentaneo, poi divenuto un tragitto lento e tortuoso, tuttora in corso, ha contribuito a una specifica curvatura di riflessioni e orientamenti pedagogici attenti al contrasto della povertà educativa e alla prevenzione dell'esclusione.² Elementi già presenti negli ultimi indirizzi di lavoro in materia di servizi 0-6 anni e ulteriormente articolati in chiave

1 - Save The Children, *La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative* (11 maggio 2020) cfr. <https://www.savethechildren.it> (consultato 27/11/21).

2 - Save The Children, *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Roma, Save The Children, 2020; Save the Children, *La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative*, <https://www.savethechildren.it> (consultato 15/11/2021); Unicef, *La vita in famiglia ai tempi del Coronavirus. Una fotografia dell'esperienza delle famiglie in Italia: risultati preliminari di un'indagine online*, Roma, Unicef, 2020.

di diminuzione del *digital divide* e del consolidamento di continuità educative che si attestano su più livelli di sviluppo.³

Le interdipendenze comunitarie sono state rimesse in primo piano e, al di là della loro definizione nostalgica, la vera sfida consiste nel comprendere come riprogettare in modo consapevole e maggiormente dichiarato alleanze che supportino e rilancino dinamiche educative partecipative. Non possiamo parlare di un ritorno alla comunità senza evitare il rischio del ritiro in forme inattuali, a fronte di territori in molti casi disarticolati in aree funzionali e prive di legami o, peggio ancora, ghettizzanti e confinanti rispetto a percorsi di vita ritenuti marginali.

Lo sguardo pedagogico interroga modalità relazionali tra servizi, scuole, famiglie e contesti locali e mira a tracciare gli elementi che garantiscono la qualità di ambienti educativi in cui tutti i soggetti diventino corresponsabili, bambini inclusi, di un agire sociale che promuova approcci innovativi e sperimentali.

Avvicinarsi al mondo dell'infanzia, tenendo conto dell'integralità che i processi educativi assumono in questa fascia d'età, mente-mano-cuore, significa percepirsi come agenti di cambiamento, snodi comunitari e, quindi, intraprendere traiettorie sfidanti ed efficaci. Prima fra tutte, riscoprirsi adulti "in gioco" e in grado di formarsi in modo integrale non *sulle* dinamiche di crescita del "bambino al centro" ma *con* i bambini stessi, portatori di originalità e di peculiarità, di fragilità e di risorse che non possono essere considerate periferiche.⁵

Vi sono diversi livelli di lavoro che riconducono la progettualità educativa dal macro-sistema al micro-intervento ed è importante sviluppare analisi critiche e prassi in interazione con differenti territori e interlocutori complessi. A questo proposito, riprendiamo alcuni snodi cardine delle Linee pedagogiche per il Sistema integrato "Zero-sei" redatte in modalità di documento base dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione.⁶

Il testo tratteggia le principali logiche per articolare un paradigma pedagogico improntato sulla cura come modalità di co-costruzione di luoghi e di tempi educativi con una forte risonanza comunitaria. Il documento descrive in primis i diritti dell'infanzia in stretta connessione con il sistema integrato 0-6, sottolineando come non si possa prescindere dalla realizzazione di ponti, di connessioni e di collegamenti tra i due segmenti di cura, tradizionalmente separati: lo 0-3, che comprende i servizi educativi, e il 3-6, che corrisponde alle scuole dell'infanzia. Affinché la cura dell'infanzia venga declinata in una prospettiva di progettualità concertata e diffusa, tra servizi e sul territorio, occorrerà implementare una visione integrante dei percorsi di crescita, anche a partire dalla formazione congiunta, complementare e trasversale che gli educatori e gli insegnanti possono condividere. Se, infatti, prevediamo di garantire "a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, sociali e culturali",⁷ dovremo ideare logiche organiche e plurali.

Inoltre, per ampliare maggiormente l'ambiente di cura e di garanzia di sviluppo per i più piccoli, possiamo avvalerci di uno sguardo educativo ecosistemico e di corresponsabilità, prevedendo modalità versatili di costruzione delle alleanze educative, non solo tra servizi educativi e scuole dell'infanzia,

3- Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei, *Orientamenti Pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, <https://www.orizzontescuola.it> (consultato 20/11/2021); R. Deluigi, I. Marino, "I servizi 0-6 anni nei tempi e negli spazi del Covid-19: sfide e prospettive", in G. Laneve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020, pp. 111-124.

4 - P. Vittoria, *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2017.

5 - L. Cadei, R. Deluigi, *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Edizioni Junior Gruppo Spaggiari, Bergamo 2016.

6 - Ministero dell'Istruzione - Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, Documento base. *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"* Cfr. <https://www.miur.gov.it> (consultato 15/11/2021).

7 - Ibi, p. 5.

ma anche con le famiglie e con il contesto. “Famiglie e istituzioni educative 0-6 osservano e “vivono” lo stesso bambino in contesti diversi; i rispettivi punti di vista vanno integrati e considerati una risorsa per entrambi. [...] Solo dalla coerenza educativa tra tutte le figure adulte che circondano il bambino può scaturire un percorso formativo che ne prenda in carico tutti gli aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, sociali”.⁸ Sviluppando prospettive complesse dell’aver cura, potremo problematizzare criticamente itinerari interculturali di lavoro, a partire dal confronto tra le diverse culture dell’aver cura che ogni soggetto adulto porta con sé e attua nei confronti dei bambini a cui si rivolge.⁹ Mettersi alla ricerca di interventi coerenti e organici, che offrano sicurezza e stabilità ai bambini, significa anche alimentare un confronto generativo tra adulti, quali custodi e garanti del benessere dei minori. I servizi 0-6 divengono luoghi comunitari in cui i processi educativi acquisiscono forme collegiali e i percorsi di crescita consentono di sperimentarsi insieme, adulti e bambini. Diventa, quindi, essenziale lavorare per la co-costruzione di occasioni formali e informali in cui consolidare le alleanze educative attraverso la pratica del dialogo.

È in questa intesa educativa che gli adulti significativi devono ridiscutere la centralità dell’infanzia inserendola in una logica di promozione e di empowerment, concedendo tempi di crescita adeguati e predisponendo opportunità di scoperta per le singolarità di ogni bambino e per le specificità creative che emergono nei contesti di gruppo e che caratterizzano l’apprendimento nei servizi per l’infanzia e a scuola. Educatori, insegnanti, genitori non sono registi esterni dell’agire educativo intenzionale ma partner di una co-educazione che necessita di modalità riflessive e attuative co-progettate.

Nell’irrinunciabile quanto ardua dialettica tra le identità individuali e comunitarie può orientarsi una progettualità pedagogica il cui curriculum diventa espressione di intenzionalità per la messa a punto di strategie e di metodologie educative e didattiche che valorizzino pratiche di qualità. Ci riferiamo alla sostanza dell’azione educativa, alla sua progettazione, messa in atto e valutazione, affinché si articolino paradigmi aderenti con i luoghi dell’educazione e aperti al confronto, alla problematizzazione e al dialogo tra le parti. Abbiamo bisogno di azioni pensate, su cui gli educatori e gli insegnanti possano riflettere per condividere idee, suggestioni, problematicità con i genitori e con il territorio. La circolarità dello scambio può intraprendere svariate direzioni ed è importante che i professionisti sappiano cogliere e accogliere le diverse istanze del contesto, caldeggiando intese concretamente focalizzate sugli obiettivi e non solo votate alla pura formalità. La continuità educativo-pedagogica si muove anche in queste forme dialogiche, di attenzione alle prossimità, di mediazione dei conflitti, di prospettive autenticamente partecipate, di attivazione di sperimentazioni territoriali. Tutte dinamiche da approfondire per alimentare narrazioni critiche, per scoprire metodologie efficaci e per delineare orientamenti pedagogici profondamente radicati nell’agire educativo, ravvivando processi riflessivi e progettuali. Su questo asse occorre rintracciare e analizzare le filiere di qualità (progettuale, educativa, didattica, relazionale) degli interventi di sistema-comunità, non per ridurle schematicamente, ma per rilevarne gli elementi fondamentali su cui promuovere le pratiche del pensare e dell’agire insieme.

2. Educatori e insegnanti: dialoghi aperti e snodi di alleanza

Le diverse professionalità che operano all’interno dei servizi 0-6 hanno la responsabilità di progettare e di declinare linee pedagogiche che orientino gli interventi educativi in un quadro di collegialità. Tali dimensioni rispecchiano le modalità organizzative del lavoro di educatori e insegnanti che, in uno scenario di riferimento e di coordinamento costante, diventano parte attiva di équipe multidisciplinari e miste.

8 - Ibi, p. 14.

9 - I. Bolognesi, *Insieme per crescere. Scuola dell’infanzia e dialogo interculturale*, Milano, FrancoAngeli 2013; C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli 2020.

Il dialogo tra agenzie educative/formative e tra operatori va co-costruito, a favore di gruppi di lavoro cooperativi, da cui peraltro discendono approcci educativi più efficaci con i bambini. L'approccio collaborativo tra adulti si rispecchia in un'operosa quotidianità fatta di routine e di creatività che necessitano di intesa, di sintonia e di sinergia interpersonale e interprofessionale. Stiamo infatti progettando ambienti di crescita in cui la modalità con cui gli adulti interagiscono influenza il clima all'interno delle classi e offre ai bambini modelli educativi e relazionali.

È essenziale, allora, indirizzarsi sulla costituzione di occasioni formative comuni, dati i diversi curricula formativi di educatori e insegnanti, per dare forma a un impianto pedagogico dialogico e favorire un maggiore coordinamento interno nella prospettiva di una continuità fortemente pensata lungo un percorso di crescita 0-6.¹⁰ Portare il proprio contributo in équipe miste significa aprirsi al dialogo interdisciplinare e immaginare vie di comunicazione e di progettazione partecipata. Grazie a una riflessione pedagogica situata in contesti di esperienza eterogenei e mutevoli, sarà possibile apprendere reciprocamente e orientarsi verso riflessività che generino sentieri educativi divergenti e creativi.¹¹ Le pluralità di contributi che danno vita al lavoro dell'équipe diventano stimoli dinamici e proattivi, a patto che vi sia la disponibilità a decostruire posizioni troppo legate a una programmazione lineare e poco inclini a oltrepassare un sapere "protocollato". L'agire educativo, infatti, è sottoposto a continue tensioni, variazioni, cambiamenti, retrocessioni, implosioni e richiede professionalità competenti e dallo sguardo progettuale. Uno sguardo che interroga le incertezze, le inquietudini, le provvisorietà, le precarietà, le povertà educative impreviste e i patrimoni condivisi e inattesi.

La costituzione di équipe educative 0-6 necessita di un riconoscimento reciproco, non solo di ruoli e di profili professionali, ma, innanzitutto, delle culture pedagogiche, educative e organizzative che ogni soggetto e ogni istituzione porta con sé. Così facendo, le parti in gioco diventano un substrato estremamente fertile per il coinvolgimento comunitario, attraversando trasversalmente numerose piste di riflessione che non possono prescindere dal desiderio di un incontro autentico tra adulti corresponsabili. Il riferimento alla comunità di pratiche¹² e all'apprendimento trasformativo¹³ consente di immaginare e di suggerire la costituzione di tavoli di lavoro in grado di "disegnare architetture sufficientemente plastiche e resistenti dal punto di vista del lessico pedagogico e a dipanare matasse di grovigli di storie di vita, episodi, momenti e dimensioni esperienziali che [...] [possano] riportare al "qui e ora" le traiettorie progettuali del gruppo".¹⁴

Troppo spesso, invece, la totale immersione, necessaria e irrinunciabile, nel quotidiano, logora l'agire educativo di educatori e insegnanti, riducendolo ad un operare guidato da modelli ricorrenti o da *expertise* consolidate. Revisionare piste di lavoro, modalità di azione, dinamiche collegiali, metodologie di dialogo con le famiglie e di partenariato con il territorio o con altri enti formativi, da una parte può essere faticoso, in quanto chiede un'emersione dalla *routine* (che troppo spesso non lascia respiro), dall'altra, consente di soffermarsi sulle esperienze realizzate, rileggendole, valutandole e ricercando un potenziale innovativo da sperimentare, in risposta agli stimoli di contesti variabili.

Progettare insieme un agire educativo che permanga nell'eterogeneità, a partire dai legami interni all'équipe, significa che educatori e insegnanti diventano snodi di alleanze educative che loro stessi sperimentano in una squadra orientata dall'intenzionalità, dalla progettualità, dalla riflessività e dalla deontologia, grazie a un raccordo e a un coordinamento interno che, di fatto, co-costruisce modelli

10 - F. Zaninelli, *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior Gruppo Spaggiari, Parma 2018.

11 - L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2003.

12 - E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; E. Wenger, R. Mc Dermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

13 - J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

14 - R. Deluigi, "L'équipe educativa tra ricerca e narrazione", in R. Deluigi (a cura di), *Come fosse casa tua... Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*, Progedit, Bari 2020, pp. 17-30.

di pensiero e di intervento. In sintesi, l'invito è alla costituzione di un Noi Educativo¹⁵ da sperimentare internamente e da amplificare come modalità di lavoro con le famiglie e con il territorio. Si tratta di articolare una dinamica ecosistemica, offrendo spazio a interazioni di adulti consapevoli e volti alla definizione, alla scelta e alla messa in atto di modelli di cura sostenibili in cui la decisionalità diventi collettiva e "pensosa".¹⁶ Per collocarsi in questa dinamica sfidante è essenziale riconoscere l'importanza dell'équipe come gruppo eterogeneo e in costante trasformazione, così come *team* di lavoro che può generare innovazione e cambiamento nella complessità e per la complessità.

Configurare servizi educativi 0-6 che lavorano congiuntamente in équipe dialogiche vuol dire progettare percorsi educativi che, tenendo conto delle caratteristiche e delle specificità delle diverse età, abbiano un'impostazione pedagogica coerente e continua.¹⁷ Tale processo potrà garantire qualità all'apprendimento esperienziale, rivisitando in modo innovativo il curriculum, reinterpretando la relazione educativa, valorizzando l'ambiente didattico e le interazioni e veicolando il gioco e l'utilizzo di linguaggi espressivi. Infine, la condivisione e la concertazione delle impostazioni pedagogiche con le famiglie e l'interazione con il territorio e con i servizi, potrà garantire una riconfigurazione di legami, di intese e di alleanze a supporto di comunità educanti corresponsabili.¹⁸

3. Progettare insieme: alla ricerca di sinergie

Per passare dalla definizione normativa all'attuazione educativa, è necessario mettere a fuoco i significati e le modalità di condivisione delle risorse (dal punto di vista della progettualità e delle pratiche) e articolare alcuni concetti chiave a partire dai paradigmi della Comunità educante e del Sistema integrato 0-6. Per entrare maggiormente nel dettaglio di orientamenti operativi, porteremo alcune riflessioni emerse all'interno del Tavolo di lavoro regionale delle Marche sul coordinamento pedagogico sistema 0-6¹⁹ e tuttora in evoluzione.

In primo luogo, pensando al CPT, possiamo evidenziare alcune funzioni di raccordo, considerandolo uno spazio di formazione, di supervisione e di documentazione, che può favorire la diffusione capillare della cultura dell'infanzia, alimentando disegni di ricerca sperimentali e processi di valutazione degli interventi attuati. Monitorare e sollecitare misure di qualità adottate nell'organizzazione e nel funzionamento dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, implica un dialogo attivo tra gli adulti, affinché non trascurino la globalità dei bambini e le loro traiettorie di crescita. A livello territoriale, il CPT rappresenta un riferimento stabile per l'educazione all'infanzia e l'attuazione di azioni che gravitano intorno al sistema 0-6 e ai suoi interlocutori. Costituire una rete di servizi e di scuole dell'infanzia, non solo per logiche di compresenze locali, ma attraverso forme di conoscenza, di confronto e di raccordo tra gli ambiti sociali e scolastici, significa abilitare dinamiche volte a sostenere iniziative che favoriscano tra gli operatori e le famiglie il piacere dell'incontrarsi, la ricchezza del confronto e la disponibilità alla collaborazione. In tal modo, gli elementi progettuali, programmatici e organizzativi consentiranno di avviare sperimentazioni situate e improntate a una sinergia che non lasci spazio alla delega o all'assenteismo "dell'erogazione dall'alto" ma che si orienti verso la stipula di patti di corresponsabilità.²⁰

Per quanto riguarda la formazione congiunta tra educatori e insegnanti, essa potrà tendere allo svi-

15 - L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013.

16 - A. Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*, Morcelliana, Brescia 2020.

17 - A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018.

18 - A. Bobbio, D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori Università, Milano 2019.

19 - Le considerazioni e le indicazioni che seguono sono frutto di un dialogo costante del Tavolo di lavoro regionale delle Marche sul coordinamento pedagogico sistema 0-6. In particolare, oltre alle fonti della letteratura scientifica, faremo riferimento alle riflessioni emerse grazie ad un questionario qualitativo somministrato nel 2020 a 7 partecipanti che rappresentano 9 Ambiti Territoriali Sociali della Regione e l'Università degli Studi di Macerata.

20 - D. Capperucci, E. Ciucci, A. Baroncelli, "Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa", in «RIEF - Rivista Italiana di Educazione Familiare» 2/2018, pp. 231-253.

luppo di una visione e di un linguaggio comune sullo 0-6, favorendo la diffusione di riflessività specifiche riguardanti un'infanzia con cui ci si avventura in luoghi e tempi di scoperta, di apprendimento e di prossimità. Intraprendere percorsi territorialmente collocati e aperti al dialogo con una dimensione più allargata (nazionale e internazionale), consentirà di rileggere le pratiche, di ri-significare le consuetudini e di ampliare la consapevolezza di orizzonti progettuali condivisi in cui predisporre ipotesi di sperimentazione, di ricerca-azione e di rielaborazione documentata. Formarsi, formarsi insieme e formarsi continuamente diventano dimensioni irrinunciabili per dar vita e voce ad approcci educativi in cui le professionalità siano riconosciute e apportino contributi significativi all'interno del gruppo di lavoro, del servizio, della scuola e della comunità. Si tratta, allora, di investire sulla formazione di insegnanti riflessivi,²¹ di operatori colti²² e di educatori imperfetti.²³ Siffatti agenti sociali potranno tessere le trame di un'educazione che si interroga costantemente, ricercare i significati del proprio agire (insieme) e diventare testimoni e promotori dell'apprendimento nei confronti dei bambini, consapevoli di essere sempre in cammino, alla scoperta di saperi plastici e di alfabeti pedagogici in grado di abitare la complessità.

Infine, la costituzione dei poli per l'infanzia, invita alla condivisione di spazi e di risorse, valorizzando la bellezza delle realtà educative tra differenze e continuità nei processi e nei percorsi di crescita. L'innovazione viene così veicolata attraverso un approccio orientato alla ricerca-azione e alla sperimentazione di un impianto laboratoriale come luogo di sviluppo di nuove prassi legate alle specifiche problematicità. La compresenza di bambini 0-6 sfida concretamente la progettualità degli educatori e degli insegnanti auspicando forme di apprendimento reciproco nelle trasversalità delle comunità e costituendo, di fatto, una revisione generativa dell'esistente a livello educativo, didattico, organizzativo e gestionale. Si apre così uno scenario pedagogico che include una maggiore consapevolezza delle chance di crescita poste in essere in una continuità esperienziale in cui questi "laboratori sperimentali" ridefiniscono il proprio spazio sostanziale in maniera plurale.

Il potenziamento delle risorse del territorio e il coinvolgimento delle famiglie diventano non solo strategie logistico-organizzative, ma modalità proattive di partecipazione collettiva, verso un progressivo riconoscimento dei poli educativi quali luoghi di incontro e di attivazione dei contesti locali. Il progetto comunitario che sottende allo sviluppo dei poli per l'infanzia, da non intendersi come meri agglomerati burocratici, orienta verso un modello partecipato tra pubblico e privato in cui l'integrazione di più soggetti, con ruoli e compiti diversi (comune, scuola, servizi, bambini, famiglie...), dia forma a servizi plurimi e flessibili. La capillarità dei poli per l'infanzia potrà di fatto costituire specifiche identità pedagogiche, aprendosi alla continuità con altre fasce di età, all'accoglienza dei bisogni dei nuovi genitori e dei piccolissimi e al sostegno di situazioni di particolare marginalità. Il polo, allora, può essere inteso come una realtà diffusa, un portale aperto sul contesto, capace di svelarne le pieghe nascoste, le radici, le memorie e di assorbire l'ampio respiro della contemporaneità su una scala territoriale più ampia. Inteso con una visione eco-sistemica, il polo, grazie ai suoi abitanti e costituenti, raccoglie, diffonde, effonde, si ramifica, ritorna alla base, generando idee, prospettive, progetti e prassi che alimentano in modo circolare comunità educative ed educanti tese a far germinare logiche di cura trasversali e culture plurali a tutela dell'infanzia.

A fronte di queste numerose complessità dobbiamo ipotizzare di percorrere linee circolari, interrotte, parzialmente curve e creativamente divergenti. Itinerari che riguardano le idee e le logiche educative che prendono forma nelle quotidianità di relazioni in cui aver cura delle infanzie, dei luoghi e dei tempi che abitano e che trasformano con la loro presenza attiva, curiosa, attenta e capace di stupirsi.

21 - D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

22 - S. Neri, "Un binomio inseparabile", in «L'Educatore», Tresei, 18/2000, p. 2.

23 - S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2018.

Il presente contributo presenta un aggiornamento e una rielaborazione di alcuni contenuti trattati in: Deluigi, R., Girotti, L. (2021), Zerosei: il prefisso del futuro, Nuova Secondaria, 9, pp. 256 – 271.

Riferimenti bibliografici

- Bobbio A., *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*, Morcelliana, Brescia 2020.
- Bobbio A., Savio D., *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori Università, Milano 2019.
- Bolognesi I., *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, FrancoAngeli 2013.
- Bondioli A., Savio D., *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018.
- Bove C., *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli 2020.
- Cadei L., Deluigi R., *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Edizioni Junior Gruppo Spaggiari, Bergamo 2016.
- Laneve G. (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Milani L., *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI Torino 2013.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2018.
- Vittoria P., *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2017.
- Zaninelli F., *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Edizioni Junior Gruppo Spaggiari, Parma 2018.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

(*) Rosita Deluigi: Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Macerata, Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, dove insegna Pedagogia generale, Pedagogia di Comunità e Pedagogia interculturale.

È coinvolta, come membro del gruppo di ricerca o come coordinatore locale, supervisore scientifico e referente per la valutazione qualitativa progetti nazionali e locali.

Appendice: rassegna fotografica di luoghi e spazi 0-6. Una prospettiva di ricerca.

Dal terremoto del 2016 ad oggi 2021, attraverso il periodo dell'emergenza sanitaria da Covid-19, i servizi educativi 0-3, le scuole ed i servizi integrativi 3-6 anni, hanno attraversato profondi cambiamenti: scuole lesionate, abbattute e ricostruite o da ricostruire a causa dei terremoti del 2016-2017; spazi ripensati e riorganizzati secondo le linee guida per la riapertura in sicurezza dei servizi per l'infanzia 0-6 anni per la prevenzione e il contenimento della diffusione di SARS-CoV-2.

Cosa si è perso e quali scenari inaspettati si aprono? Per avviare una prima riflessione in tale senso abbiamo scelto di realizzare un'appendice fotografica alla fine di questo report. In rassegna sono presentati gli spazi educativi e le architetture scolastiche della rete 0-6 che mostrano la varietà degli ambienti educativi dei servizi educativi e delle scuole dei tre ATS 16-17-18. E' un work in progress che il Coordinamento pedagogico intende sviluppare con la rete 0-6 territoriale come prospettiva di ricerca sul tema "spazi e pedagogia" in contesti di emergenza e post-emergenza.

Spazi Servizi Educativi 0-3 anni

Ingressi e soglie



Spazi Servizi Educativi 0-3 anni

Spazi Sezione





Spazi Servizi Educativi 0-3 anni

Spazi di Riposo



Spazi Servizi Educativi 0-3 anni

Spazi Mensa



Spazi Servizi Educativi 0-3 anni

Spazi Igiene



Spazi Servizi Educativi 0-3 anni

Spazi Laboratorio



Spazi Servizi Educativi 0-3 anni

Spazi all'aperto



Si ringraziano per la gentile concessione delle foto i servizi educative 0-3 anni:

- Asilo Nido Comunale "Lucia Riccioni Romaldi", Camerino;
- Asilo Nido "Felice Cambriani", Camerino;
- Asilo Nido "Il cucciolo", Tolentino;
- Asilo Nido Comunale Matelica;
- Centro Infanzia "Hakuna Matata", San Severino;
- Asilo Nido "Eden del bimbo", San Severino;
- Asilo Nido Eden del bimbo, San Severino;
- Centro Infanzia "I pulcini", Visso;
- Asilo Nido "Bimbolandia" (sez. Montessori), Tolentino;
- Asilo Nido "Nicolas Green", Tolentino;
- Asilo Nido "Cucciolo", Tolentino;
- Asilo domiciliare "Colibrì", Tolentino;
- Centro Infanzia "Il villaggio dei folletti", Tolentino;
- Asilo Nido "La combriccola dei birichini", Matelica;
- Asilo Nido comunale, Matelica;
- Asilo Nido "Baby House", Matelica;
- Asilo Nido Comunale, San Severino;
- Asilo Nido comunale "Federica Bartolini", Castelraimondo;
- Centro Infanzia "La Casa di LaMi", Fiuminata;
- Asilo Nido comunale "Pollicino", Belforte del Chienti;
- Centro Infanzia comunale Loro Piceno;
- Asilo Nido Comunale "Titti", Ripe San Ginesio;
- Asilo Nido "Bimbi a bordo", Sarnano;
- Agrinido "La Fornace degli Gnomi", Gagliole;
- Agrinido della Natura, San Ginesio.

Spazi Scuole dell'Infanzia e servizi integrativi 3-6 anni

Ingressi e soglie







Spazi Scuole dell'Infanzia e servizi integrativi 3-6 anni

Spazi Sezione









Spazi Scuole dell'Infanzia e servizi integrativi 3-6 anni

Spazi Mensa



Spazi Scuole dell'Infanzia e servizi integrativi 3-6 anni

Spazi Laboratorio



Spazi Scuole dell'Infanzia e servizi integrativi 3-6 anni

Spazi Igiene



Spazi Scuole dell'Infanzia e servizi integrativi 3-6 anni

Spazi all'aperto







Si ringraziano per la gentile concessione delle foto le scuole dell'infanzia e i servizi integrativi 3-6 anni:

- I.C. "Don Bosco" Tolentino: Scuola dell'infanzia plesso Grandi e plesso Bezzi;
- I.C. "Lucatelli" Tolentino: Scuola dell'infanzia plesso M.L.King e plesso Rodari;
- I.C. "De Magistris" Caldarola: Scuola dell'infanzia Caldarola, plesso Belforte del
- Chienti, plesso Camporotondo-Cessapalombo.
- I.C. "G. Leopardi" Sarnano: Scuola dell'infanzia Sarnano, plesso Gualdo, plesso
Penna San Giovanni, plesso Monte San Martino;
- I.C. "V. Tortoreto" San Ginesio: Scuola dell'infanzia San Ginesio, plesso Passo San
Ginesio, plesso Ripe San Ginesio, plesso Sant'Angelo in Pontano;
- I.C. Colmurano: Scuola dell'infanzia Colmurano, plesso Loro Piceno, plesso Urbisaglia;
- Agri-Infanzia "La fornace degli Gnomi", Gagli
- Agri-Infanzia, San Ginesio.

Il report comprende il bacino di utenza dei 36 Comuni dei tre ATS 16-17-18.
In alcuni servizi e scuole i bambini provengono anche da Comuni di altri ambiti territoriali sociali.

ATS 16: Belforte del Chienti, Caldarola, Camporotondo di Fiastone, Cessapalombo, Colmurano, Gualdo, Loro Piceno, Monte San Martino, Penna San Giovanni, Ripe San Ginesio, San Ginesio, Sant'Angelo in Pontano, Sarnano, Serrapetrona, Tolentino.

ATS 17: Castelraimondo, Esanatoglia, Fiuminata, Gagliole, Matelica, Pioraco, San Severino, Sefro.

ATS 18: Acquacanina, Bolognola, Camerino, Castelsantangelo sul Nera, Fiastra, Fiordimonte, Muccia, Montecavallo, Pievebovigliana, Pievevetrina, Serravalle, Ussita, Visso.

Questa pubblicazione nasce dal lavoro del Coordinamento pedagogico territoriale dei servizi educativi 0-6 anni dei tre ambiti territoriali sociali 16-17-18 dell'alta provincia di Macerata per complessivi 36 Comuni e presenta i risultati di un primo monitoraggio della qualità dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia elaborato dal 2019 al 2021. Il volume raccoglie i contributi di esperti accademici e di educatrici e coordinatrici pedagogiche di servizi 0-6 sui temi del benessere psico-sociale dell'infanzia in tempi di pandemia, sulle continuità pedagogiche del sistema 0-6 e su specifici items del fare ed essere educativo dalla nascita ai 6 anni: tempi di cura e ritmi della giornata educativa, spazi e ambiente, gioco, attività di apprendimento e progetto educativo, partecipazione delle famiglie e cooperazione tra operatori tematici. Completa il report un'appendice fotografica dei luoghi e degli spazi 0-6 del sistema integrato territoriale dei tre ATS quale prospettiva futura di ricerca tematica. Il report si propone, quindi, quale possibile traccia per un nuovo rilevamento del sistema integrato e la co-costruzione di una prospettiva di qualità dei servizi per l'infanzia per i prossimi anni così come auspicata dal piano di azione pluriennale del MIUR per il quinquennio 2021-2025.

Ambito Territoriale Sociale 16
San Ginesio



Ambito Territoriale Sociale 17
San Severino Marche/Matelica



Ambito Territoriale Sociale 18
Camerino

