

Star bene al Nido d'Infanzia

Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido

A cura di Battista Q. Borghi

Edizioni Junior

Premessa

Battista Quinto Borghi

I Nidi d'Infanzia sono un servizio educativo relativamente giovane: sono presenti nel nostro paese da poco più di una generazione.

Sono nati ufficialmente con la legge 1044 del 1971, che li istituisce affidandone la regolamentazione alle regioni e la gestione ai comuni.

Da quella data, ogni regione ha elaborato, nel tempo, propri regolamenti in rapporto alle diverse realtà locali. Ogni regione, inoltre, ha messo a disposizione nei decenni passati somme più o meno ampie sia per la realizzazione di nuovi Nidi d'Infanzia¹, sia per la loro gestione attraverso l'erogazione di contributi ai comuni che li facevano funzionare. E' avvenuto così che ogni regione ha affrontato in modo autonomo ed indipendente il problema: alcune di esse hanno investito consistenti risorse, mentre altre si sono impegnate di meno su questo fronte. Anche per questa ragione, attualmente la distribuzione degli asili nido non è omogenea nell'intero territorio nazionale: alcune province offrono fino al 20-25 per cento dei posti rispetto all'universo dei nati, altri invece non riescono a superare la soglia del 5 per cento.

A distanza di oltre trentacinque dalla legge 1044, istitutiva dei Nidi d'Infanzia, è possibile tracciare un bilancio a più facce.

Da un lato ci si può considerare soddisfatti. I Nidi d'Infanzia sono sparsi un po' ovunque – anche se in modo assai disomogeneo - per l'intera penisola, sono considerati, generalmente, di qualità ed appaiono rispondere bene alle esigenze delle famiglie. L'utenza è, insomma, sostanzialmente soddisfatta. Esperti, istituzioni ed enti stranieri hanno guardato con favore al modello italiano di cura per i bambini da zero a tre anni: in molti casi, i nostri asili nido sono stati utilizzati come esempio per la programmazione e realizzazione di servizi analoghi anche in altri paesi.

Dall'altro occorre con realismo prendere atto che il lavoro non è terminato. Nonostante il buon sviluppo e la notevole espansione degli asili nido, le liste d'attesa continuano, in molte realtà, ad essere lunghe e conseguentemente sono presenti molte richieste inevase. La domanda supera, dunque, di molto l'offerta. Sarebbe necessario perciò costruire ed aprire altri nidi, soprattutto nelle realtà più fortemente industrializzate che vedono i genitori impegnati nel lavoro. Si tratta però di un servizio costoso che richiede notevoli risorse che non sono sempre facilmente a disposizione delle pubbliche amministrazioni.

Per questo negli ultimi anni si sono affacciate all'orizzonte soluzioni alternative al nido d'infanzia pubblico. Accanto a quelli gestiti dai comuni, che rimangono pur sempre il nucleo storico ed il punto di riferimento saldo (sul piano organizzativo e pedagogico), sono sorti asili nido e servizi per la primissima infanzia gestiti da entri privati, come cooperative di servizi, imprese, società individuali, ecc. Assistiamo, in altre parole, ad un mercato che evolve e che si rinnova.

Mai come in questo momento siamo in una fase di evoluzione.

Da un lato è necessario fare il punto sulla solida esperienza di questi anni. Si è trattato di un periodo storico nel quale l'attenzione alla qualità della vita dell'infanzia è cresciuta notevolmente. Il nido è stato anche un terreno di ricerca su e intorno all'infanzia. Ha contribuito a costruire nuove consapevolezze sia organizzative, sia educative e formative. Dall'altro occorre tenere presente che siamo in una situazione in movimento e ci aspettano, non tanto in là nel tempo, nuovi assetti.

Lo scopo di questa proposta è di ripercorrere l'identità del nido, così come dei servizi ad esso collaterali, alla luce di questi nuovi eventi e di questa situazione in movimento.

Non ha la pretesa di essere esaustivo e toccare tutti gli argomenti che riguardano, in senso lato, il nido, ma si limita a prendere in considerazione quegli aspetti che ci sembrano, nella nostra esperienza, particolarmente significativi ed importanti.

¹ La costruzione ex novo oppure la ristrutturazione / riconversione di strutture già esistenti, soprattutto ex-Onmi ed ex- Ipab.

Il volume è organizzato in tre parti.

La **prima parte** sviluppa diversi aspetti connessi con la qualità organizzativa e pedagogica interna.

Il **primo capitolo**, scritto da Anna Grazia Lopez, affronta il problema della qualità. E' un argomento quanto mai sentito ed oggetto di molte attenzioni, ricerche e studi di questi ultimi anni. Si tratta di un problema complesso e dalle molte sfaccettature che comporta dei rischi se lo si affronta in modo sbrigativo e superficiale. Alla luce di queste ragioni Anna Grazia Lopez offre un interessante panorama critico ed attento alla molteplicità dei punti di vista, sia in riferimento agli studi ed alle ricerche oggi maggiormente diffuse, sia in relazione alle pratiche in situazione concrete. La riflessione di Lopez ha il merito di non fermarsi, come è tentazione frequente, alla *customer satisfaction*. Siamo tutti ben consapevoli che non è limitandosi a trovare la soddisfazione piena e completa del cliente che si raggiunge un nido di elevata qualità. Il punto di vista degli utenti è senz'altro molto importante ma, paradossalmente, quando si tratta di bambini occorre dare il meglio possibile. E si tratta di un 'meglio' che non sempre può essere richiesto dalle famiglie.

Il **secondo capitolo**, scritto da Paola Molina affronta, attraverso un'attenzione accurata alle più solide tradizioni legate a questo servizio, il problema dell'azione educativa quotidiana al nido come contesto di vita del bambino in età compresa fra zero e tre anni. Mai come in questa fase dello sviluppo la crescita è connessa con le esperienze ricorsive tipiche della quotidianità. Da questo punto di vista, una buona organizzazione interna delle routine, degli spazi e dei tempi, del rapporto con gli oggetti e con gli altri, costituisce un elemento di forza di un nido che voglia essere all'altezza delle aspettative di oggi.

Il **terzo capitolo**, scritto da Gabriella Trombetta sviluppa, in parallelo a completamento della prima parte dedicata alla qualità interna, il rapporto con le famiglie. Il capitolo, dopo un'analisi attenta delle principali opportunità e problemi del rapporto con le madri ed i padri, offre alcuni esempi operativi che si propongono come possibili strumenti di lavoro concreti.

Il **quarto capitolo** è scritto da Giuliana Truffa ed affronta il tema del tempo nel nido d'infanzia come un'altra 'variabile invisibile' che influenza in modo determinante la qualità della vita sia dei bambini (e delle loro esperienze), sia degli adulti. L'autrice organizza il proprio contributo mettendo in luce tre possibili ottiche di approccio per una riflessione sul tempo all'asilo nido: (a) la dimensione "istituzionale", tesa ad approfondire alcuni aspetti connessi con l'organizzazione formale ed 'ufficiale' del nido: gli orari, la scansione delle fasi lavoro, (b) la dimensione "simbolica", che prende in considerazione il tempo in relazione ai ritmi, alle persone, agli oggetti, in funzione dello sviluppo del bambino e (c) la dimensione "prassica", relativa alla capacità del bambino di adattarsi alle situazioni concrete della vita quotidiana.

Il **quinto capitolo**, scritto da Maria Antonietta Nunnari, rivolge la propria attenzione agli spazi ed alla loro organizzazione. L'autrice propone un repertorio assai dettagliato e puntuale non tanto delle caratteristiche strutturali che i diversi spazi devono possedere (questo è di norma il compito del progettista) quanto la loro dotazione di arredi, la loro collocazione e, in generale, la cura complessiva di un contesto nel quale i bambini devono trovare la loro casa. In questa prospettiva, vengono toccate diverse variabili della vita del bambino al nido: il movimento, il gioco, l'apprendimento, le routine. Similmente, l'autrice formula proposte di articolazione ed organizzazione di spazi ed arredi in funzione di adulti (educatori ed operatori) che debbono permanentemente garantire ai bambini ospiti un servizio di qualità.

Il **sesto capitolo**, scritto da Martina Borghi, offre una breve repertorio dei servizi collaterali al nido. Il nido tradizionale ha infatti saputo sviluppare intorno a sé, nel tempo, altri servizi satelliti (o 'corollario') che lo hanno affiancato e che hanno contribuito a sviluppare – sia attraverso la riflessione e la ricerca, sia attraverso l'erogazione concreta di proposte ulteriori di servizi – una rinnovata attenzione nei confronti dell'infanzia.

La **seconda parte** intende mettere a fuoco l'asilo nido nel sistema formativo.

In questa prospettiva, prende il via con il *settimo capitolo*, scritto da *Sonia Arina*, che offre spunti di riflessione per una possibile *qualità curricolare* per il nido d'infanzia. Non si tratta di volere assimilare forzatamente il nido a qualsiasi altro grado scolastico. E' anche vero però che un servizio ancora poco strutturato dal punto di vista delle "architetture pedagogiche" – come è appunto il nido - corre il rischio di finire ostaggio di chiunque voglia mettervi mano ed intenda avviarne la gestione. Il secondo capitolo è Accanto alla qualità gestionale ed organizzativa occorre affinare anche quella pedagogica allo scopo di fornire garanzie forti e di più lunga prospettiva. Altrimenti l'asilo nido considerato 'buono' può rimanere sostanzialmente quello che fornisce buoni pasti, che tratta sostanzialmente bene i bambini e che offre tutte le garanzie stabilite dalle diverse norme che ne regolano la gestione. E tutto questo rimane però un'interessante cornice a cui rischia tuttavia di mancare il quadro. L'accurato contributo di *Sonia Arina* offre un importante ventaglio, aggiornata ed attuale, degli studi e delle ricerche intorno allo sviluppo del bambino piccolo e propone un 'nido per il bambino' in cui nulla viene tralasciato per lo sviluppo delle sue potenzialità sia cognitive, sia sociali. Particolare attenzione viene prestata all'apprendimento ed alla predisposizione dell'ambiente come contesto di sviluppo e di esperienza. Ci propone importanti coordinate di riflessione per la realizzazione di un nido d'infanzia, centrato sui bisogni del bambino ed attento anche alla qualità culturale e pedagogica interna.

L'*ottavo capitolo* entra nel merito dell'azione educativa nel nido d'infanzia. Si interroga su che cosa fare al nido, quali scelte organizzative, metodologiche e di contenuto adottare nella prospettiva di erogare un servizio educativo che tenga conto della qualità. Si tratta, in questo caso, di una qualità che non si vede immediatamente.

Il capitolo è redatto a più mani e si pone diversi interrogativi.

Il *primo paragrafo*, scritta da *Battista Quinto Borghi*, parte dalla necessità di un curriculum anche per l'asilo nido ed affronta alcuni nodi metodologici in relazione allo sviluppo delle conoscenze e delle esperienze. Fa poi riferimento alla teoria di Howard Gardner sulla pluralità delle intelligenze ed offre alcune proposte insieme di riflessione e di lavoro su alcuni ambiti fondamentali dello sviluppo.

Il *secondo paragrafo*, strettamente legata alla prima, formula una proposta che parte dalla necessità di prestare accurata attenzione a due ambiti distinti ma profondamente fra loro correlati. Da un lato occorre fare riferimento all'idea di **modello**², dall'altro all'idea di **struttura**³. La struttura è la *variabile 'visibile'*, caratterizzata dalle cose che si fanno, dalle azioni quotidiane, dalle scelte attuate nei singoli momenti. Un modello senza struttura è un assunto puramente teorico, che non trova applicazione. Una struttura senza modello rischia di governare un sistema senza una chiara *ipotesi a monte* che la indirizza e la giustifica. Naviga a vista, fa molte cose ma non si interroga dove sta andando.

Il rischio principale, da questo punto di vista, è che il nido incentrato esclusivamente sul fare (un nido privo di una architettura curricolare) imbocchi la strada della struttura senza interrogarsi troppo sul modello, assuma cioè azioni, programmi esperienze, elabori progetti ecc. senza un'idea sufficientemente unitaria dei principi ispiratori che argomentano e governano le singole scelte. Macina vorticosamente azioni senza una direzione consapevole e condivisa.

In questa prospettiva, vengono sviluppati tre ambiti fondamentali dell'azione educativa al nido: (a) *L'educazione percettiva e motoria*, scritto da *Liliana Dozza*, (b) *L'educazione comunicativa e linguistica*, scritto da *Battista Quinto Borghi* e (c) *l'educazione della mente*, scritto da *Sonia Arina*.

La **terza parte** si muove sul fronte più propriamente amministrativo ed affronta due aspetti quanto mai attuali dell'organizzazione del nido: da un lato il tema della sicurezza, dall'altro quello del rapporto fra pubblico e privato.

² Si può intendere per modello "lo schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad una principio teleologico che ne assicuri coerenza e organicità" – tratto da G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando Editore, 1973, 3a ed. pp. 77-78

³ Si può intendere per struttura "l'insieme degli aspetti in cui il modello assume, o può assumere concretezza di realtà in rapporto a situazioni possibili o storicamente e socialmente definite" G. M. Bertin, *cit.*

Il **nono capitolo** infatti, scritto congiuntamente da *Alida Galasso* e *Maria Grazia Tiozzo*, affronta il delicato problema della sicurezza. Dopo avere analizzato i fondamenti legislativi di riferimento, le autrici propongono modalità e strumenti per la valutazione dei rischi. Oltre agli spazi, alla struttura ed ai comportamenti quotidiani che garantiscono la sicurezza, un'attenzione particolare viene rivolta alla ristorazione ed alla gestione delle emergenze in strutture particolari come quelle educative per bambini piccoli. Un intero paragrafo viene poi dedicato alla sicurezza in relazione al gioco ed al giocattolo: si tratta di un aspetto relativamente meno indagato e spesso dato per scontato. Il capitolo si conclude con un repertorio di schede pronte per l'uso, curato da Maria Grazia Tiozzo, teso ad accertare, nel quotidiano e nell'immediato, possibili fattori di rischio.

Il **decimo** ed ultimo **capitolo**, scritto da *Aldo Garbarini*, chiude il volume tracciando un quadro sulla situazione di transizione e di cambiamento profondo nel quale ci troviamo in questi ultimi anni a proposito degli indirizzi politico-amministrativi in materia di realizzazione e gestione di asili nido e di servizi per l'infanzia e non solo. Partendo dall'analisi del principio della sussidiarietà, l'autore analizza il rapporto fra pubblico e privato nella realizzazione e nella gestione di nidi d'infanzia in convenzione. Particolare attenzione viene dedicata alla gara ed alle possibili diverse modalità di espletamento: la definizione dell'oggetto, le caratteristiche del progetto, gli oneri, l'offerta, i criteri di verifica, il contratto, le eventuali penalità e sanzioni.

Prima parte – La qualità organizzativa e pedagogica interna

Capitolo 1

La cultura della qualità pedagogica dei servizi

Anna Grazia Lopez

1. Introduzione

Il nido, istituzione educativa complessa L'attenzione per la qualità dei nidi ha permesso di scoprire la complessità di un'istituzione educativa che, abbandonata la sua funzione assistenzialistica, si configura, ormai sempre più, come luogo di formazione e di cura dei bambini. Un luogo dove i più piccoli possono vivere esperienze formative *significative*, progettate e predisposte da personale qualificato in un ambiente opportunamente organizzato in modo funzionale alla loro crescita, dove poter sperimentare occasioni plurime di decentramento cognitivo e affettivo, oltre che di interazione costruttiva e trasformativa. Inteso sempre più come "osservatorio" dell'infanzia, "contenitore di esperienze"⁴, il nido offre agli studiosi la possibilità di approfondire la conoscenza delle caratteristiche dello sviluppo infantile. Grazie al nido, infatti, è stata dimostrata la precocità con la quale si manifestano certi comportamenti linguistici, cognitivi e sociali ed è stato possibile sperimentare strategie educative sempre più qualificate e funzionali al miglioramento dell'intervento educativo.

La valutazione della qualità dei nidi - qualità del contesto, qualità della formazione degli educatori, qualità delle proposte educative elaborate dal collettivo - ha rivelato, agli "addetti ai lavori", la plurilateralità di questa istituzione formativa: il ruolo della organizzazione degli spazi e dei tempi del nido nello sviluppo del bambino; il valore di una professionalità, quella degli educatori, sempre più qualificata e attenta non solo a rispondere ai bisogni del bambino ma anche a quella dei loro genitori; l'importanza di un progetto educativo, quello del nido, elaborato in funzione dei bisogni dell'utenza e di tutti gli attori sociali che con esso interagiscono.

Anche parlare di qualità significa fare riferimento ad un concetto *complesso*, difficile da definire, perché chiama in causa variabili dipendenti:

- dall'*oggetto* specifico che si va a valutare - prodotto o servizio;
- dal significato attribuitogli dagli *stakeholders* - ovvero i soggetti coinvolti nel sistema - i clienti, gli amministratori, i dipendenti.

La verifica degli standard qualitativi Il prodotto, prima di essere erogato, è sottoposto alla verifica di standard qualitativi.

⁴ A. Bondioli, S. Mantovani, *Manuale critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano 1997

Nel caso del servizio *educativo* ciò non è possibile perché, pur in presenza di standard approssimativi da rispettare, non si possono apportare per tempo delle “correzioni”, in quanto il momento della *erogazione* del servizio e quello della *fruizione* vanno a coincidere. Ciò significa che l'erogazione avviene senza che ci sia alcuna possibilità di rimediare per tempo agli errori: “nel servizio tutto viene fatto “senza rete” e “bisogna fare le cose bene fin dalla prima volta”⁵. Tale condizione comporta, per chi realizza un servizio, il controllo continuo dei processi messi in atto e delle risorse professionali, oltre che materiali, utilizzate.

Inoltre, il servizio si caratterizza per essere:

- **immateriale.** Questo significa che non è *tangibile* e neppure *visibile*, e che quindi è difficile riuscire a misurare il servizio o a valutarlo utilizzando esclusivamente criteri di tipo quantitativo.
- **partecipato** dall'utente. L'utente interviene nella realizzazione del servizio influenzandone l'esito. Tale partecipazione può avvenire a livelli diversi: in alcuni casi l'utente fornisce l'input per realizzarlo, altre volte lo influenza in maniera indiretta, in altri ancora l'utente è coinvolto in prima persona.
- **eterogeneo.** “Se il servizio è difficile da *standardizzare* e controllare, se è influenzato da chi lo fa e da chi lo richiede, esso non può che presentarsi in modo eterogeneo, cioè ogni volta leggermente diverso dalla precedente; (...)”⁶. Questa eterogeneità non costituisce un aspetto negativo in quanto risponde alle esigenze dell'utente.

La ‘convenzione sociale’ fra erogatori Si è detto che la definizione di qualità, dipende, anche, dagli *stakeholders* – ovvero da “gli individui e i gruppi che dipendono dall'impresa per la realizzazione dei loro obiettivi personali e da cui l'impresa è dipendente: i dipendenti, i proprietari, i clienti, i fornitori, i creditori, gli amministratori, i sindaci, ecc. e la valutazione dell'impresa tiene conto di tutti questi “gruppi d'interesse chiave” configurandosi come *stakeholder value-based approach*”⁷.

In questo caso, essa sarà frutto di una *convenzione* sociale tra erogatori e fruitori appartenenti a un determinato contesto culturale, su una serie di aspetti quali gli obiettivi da raggiungere, i metodi da utilizzare per il loro raggiungimento, i processi, gli strumenti di valutazione, gli obiettivi di miglioramento.

Sulla base di tali variabili – oggetto e soggetti coinvolti nel sistema -, la qualità è stata intesa come raggiungimento dei risultati attesi in termini di *input/output* – qualità *richiesta* – ma anche di quelli non attesi, come la qualità *latente* che si verifica quando viene soddisfatto un bisogno che neppure il cliente sa di avere; *soddisfazione del cliente*, rispetto al prodotto/servizio erogato, qualità *percepita*.

⁵ R. Centazzo, *Il nido come organizzazione e la sua qualità*, in A. Bondioli, P.O.Ghedini, *La qualità negoziata*, Junior, Bergamo 2000, p.193

⁶Cfr., R. Centazzo, *Il nido cit.*, pp. 191-193

⁷ L. Cipolloni (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido*, Junior, Bergamo 1999, p. 46.

2. Definizioni di qualità

Alcuni criteri

Pur avendo a disposizione diverse definizioni di qualità, tutte attribuiscono a questo concetto una accezione positiva, in quanto rimanda a ciò che è *desiderabile* che si realizzi e che è opportuno raggiungere.

Anna Bondioli, riprendendo i lavori di Harvey e Green, individua alcune accezioni di qualità⁸:

- la *qualità come eccellenza*
“L’eccellenza perviene a certe realtà che si pongono – o vengono poste – al di sopra delle altre perché speciali ed ‘esclusive’. In questo senso eccellenti sono realtà uniche, irripetibili, il cui modello è spesso in esportabile”⁹.
- la *qualità come raggiungimento di standard prescritti*.
In questo caso ci si riferisce all’adeguamento del servizio a degli obiettivi cogenti, previsti dai programmi nazionali o dalla carta dei servizi. L’aspetto negativo di questo tipo di accezione è che può causare una loro omologazione, trascurando le caratteristiche, la storia, la tradizione pedagogica dell’istituzione formativa.
- la *qualità come adeguatezza al proposito*.
Questa accezione di qualità fa riferimento a degli obiettivi condivisi, stabiliti dagli utenti interni ed esteri al servizio educativo. E’ una qualità negoziata ma stabilita di volta in volta senza un riferimento chiaro alla finalità pedagogica del nido che si va a valutare.
- La *qualità intesa in senso trasformativo*.
E’ applicata in tutti quei servizi il cui obiettivo è trasformare in senso migliorativo il servizio, tenendo sempre presente il progetto pedagogico del nido stesso.

La qualità come meta

Queste accezioni, pur facendo riferimento a modelli di qualità differenti, condividono tutte la sua natura *dinamica*. La realizzazione di un prodotto/servizio di qualità è una meta verso la quale si tende e che implica un processo continuo di monitoraggio e valutazione di quanto realizzato, funzionale al cambiamento, alla trasformazione, al miglioramento del servizio erogato e l’adeguamento di questo ai bisogni educativi dell’utente. Diventa, pertanto, fondamentale mettere a punto un sistema di valutazione in grado di individuare lo stato di qualità di un servizio, ma anche di cogliere quegli elementi di criticità in funzione dell’innalzamento del livello di qualità di un servizio promovendo nei soggetti implicati atteggiamenti di auto osservazione, di discussione dei dati, di maggiore consapevolezza relativamente alle finalità, alle scelte e alle modalità di conduzione del lavoro educativo.

⁸ A. Bondioli, *La qualità dei servizi per l’infanzia: una co-costruzione di significati condivisi*, in Cittadini in Crescita, n. 3/4, 2002, p.50.

⁹ A. Bondioli, *La qualità dei servizi cit*, p.50.

3. Valutazione della qualità dei contesti educativi

Quattro tipi di valutazione di Secondo Kaplan vi sono quattro tipi di valutazione:

- La *need evaluation*, messa in atto allo scopo di “accertare il bisogno o la desiderabilità di un programma di intervento;
- La *input evaluation*, che riguarda un programma specifico;
- Il *process evaluation* che prevede il controllo continuo (monitoraggio) della influenza che il programma ha sui partecipanti;
- L’*outcome evaluation*, infine, valuta se gli obiettivi sono stati raggiunti¹⁰.

La *process evaluation* e l’*outcome evaluation* costituiscono i due momenti della *formative evaluation* (valutazione formativa). Basata sul principio di retroazione, la *formative evaluation* si caratterizza per l’uso del *feed-back* degli attori coinvolti nel programma.

3.1 Il modello della *educational evaluation*

La valutazione sommativa Rilevare la qualità un servizio educativo comporta non solo una valutazione di tipo *sommativo*¹¹, che ci permette di verificare se il servizio educativo ha raggiunto gli obiettivi cogenti, ma anche di tipo *formativo*, in itinere, che ci permette di verificare la qualità dei *processi*, che sono alla base dell’azione formativa come, ad esempio, l’utilizzo delle risorse, la organizzazione degli spazi e dei tempi, la professionalità degli educatori.

Nell’ambito dei servizi per l’infanzia, la valutazione *sommativa* è legata al bisogno di certificare la qualità del servizio, soprattutto in relazione all’obbligo di dover assicurare un buon livello di prestazione in base alle risorse che si possiedono e di controllare che anche gli enti privati assicurino buoni standard di qualità. Alla valutazione sommativa, in genere, è attribuita una funzione *psicologico-politica* perché mira ad ottenere il consenso intorno ad un progetto o ad un’istituzione. Prevede, inoltre, la partecipazione di più attori che collaborano a vario titolo, negoziando le finalità da

¹⁰E. Becchi, A. Bondioli, *La valutazione: una pratica in via di definizione*, in M. Ferrari (a cura di), *la valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà*, Junior, Bergamo 1994, p..

¹¹ Secondo Laura Cipollone per valutazione sommativa si intende “Per valutazione sommativa si intende la formulazione di un giudizio finale sulla capacità dimostrata da una certa realtà educativa nell’assolvere i compiti che le sono stati affidati e gli obiettivi che essa si è riproposta. L’accento è posto sulla parola “finale” che sta ad indicare come si tratti di una forma di valutazione conclusiva che giudica, in un momento dato, la qualità delle prestazioni erogate da un servizio o da un’agenzia educativa”¹¹. Mentre per valutazione *formativa* “una forma di valutazione che ha luogo “in itinere”, nel corso del processo di qualificazione pedagogica del servizio o della realtà educativa, al fine di migliorare e innovare il servizio o della realtà educativa, al fine di migliorare e innovare il servizio stesso dopo averne osservato le realizzazioni e le pratiche e dopo aver riflettuto e discusso sulle finalità che un gruppo di lavoro si è dato e sugli obiettivi che intendeva raggiungere”(L. Cipollone, ...in L. Cipollone (a cura di), *Strumenti per valutare il nido*, Junior, Bergamo 1999, p.37)¹¹.

raggiungere e le azioni da intraprendere.

La valutazione formativa Per quanto riguarda invece, la valutazione *formativa* o *in itinere*, la sua utilizzazione avviene in quelle amministrazioni impegnate al miglioramento del servizio offerto, attraverso la formazione e l'aggiornamento continuo, e alla diffusione di una cultura per l'infanzia. Sollecita ad una coscientizzazione dell'importanza del lavoro che il nido svolge non solo per il bambino ma anche per la comunità, in quanto non solo servizio alla *persona* ma anche servizio di pubblica utilità. La valutazione *in itinere* consente di calibrare gli interventi ai bisogni dei bambini e delle famiglie, di definire continuamente i parametri di qualità, e di accertare di volta in volta se questi parametri sono stati raggiunti. Alla valutazione formativa, infine, si chiede di creare, attraverso la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti nel servizio, l'orientamento pedagogico del nido. Questo tipo di valutazione fa riferimento al modello dell'*educational evaluation*, affermata negli ultimi anni negli Stati Uniti, che attribuisce alla valutazione una funzione orientativa e, quindi *pragmaticamente* orientata.

L'*educational evaluation* Pur utilizzando strumenti della ricerca empirica l'*educational evaluation* si discosta da questa per la funzione trasformativa. Se, infatti, la ricerca empirica ha lo scopo di osservare i fenomeni e di elaborare, sulla base dei risultati di questa osservazione, delle leggi generali, la valutazione ha lo scopo di osservare e indagare alcuni aspetti dell'istituzione formativa allo scopo di *orientare* le decisioni e di intervenire sui contesti. Pertanto, "potremmo definire il processo di valutazione della qualità come un processo orientato pragmaticamente verso il cambiamento, in ogni caso iniziato e concluso da una pratica di ricerca che attraverso il controllo e il monitoraggio di quello che già c'è, prospetta alternative e possibilità progettuali che devono essere sperimentate e di nuovo testate"¹². Il modello dell'*educational evaluation* sottolinea la necessità di precisare gli ambiti di valutazione, di scendere nei dettagli e di specificare ogni parte del processo valutativo. La definizione e la circoscrizione dell'ambito da valutare è il primo passo, indispensabile, per la formulazione degli indicatori di qualità. Gli obiettivi, in tal senso, dovranno essere precisi e misurabili, affinché l'osservato e l'osservatore abbiano dei punti di riferimento comuni, inequivocabili. "In altre parole valutare la qualità di un contesto educativo significa lavorare dapprima sul progetto determinando la priorità degli obiettivi e dei parametri in gioco; significa innescare un processo dinamico che deve organizzare strumenti e metodi funzionali agli obiettivi del gruppo coinvolto e che parte dalla individuazione di un percorso diagnostico che analizzando l'esistente si apre a nuove possibilità"¹³.

¹² M. Ferrari, *La qualità del contesto educativo: strumenti e metodologie valutative*, in M. Ferrari (a cura di), *la valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà*, Junior, Bergamo 1994, p. 19.

¹³ M. Ferrari, *La qualità del contesto educativo: strumenti e metodologie valutative*, in M. Ferrari (a cura di), *la valutazione dei contesti prescolari: strumenti e realtà*, Junior, Bergamo, 1994, p. 18-19.

Una valutazione orientata all'azione ha una forte caratterizzazione *ideologica* perché le decisioni intraprese in seguito alla valutazione hanno delle ricadute nel sociale. La valutazione fa riferimento a un sistema di criteri e valori, frutto di un accordo politico tra i diversi attori che partecipano al processo di valutazione e che riguardano gli *obiettivi* delle istituzioni coinvolte, i *bisogni* della popolazione, i *valori* della comunità in cui l'istituzione educativa è inserita. Tale sistema sta ad indicare ciò che è giusto e opportuno raggiungere e ciò che è desiderabile socialmente che si realizzi. Parlare di valutazione comporta, perciò, mettere in relazione i *singoli soggetti* coinvolti nel processo educativo e il *contesto* in cui sono inseriti allo scopo di promuovere un'azione innovativa.

Se il servizio è un evento che nasce dall'incontro tra soggetti *erogatori* e utenti, si capisce che la valutazione non può che essere il risultato di una *convenzione sociale*¹⁴, valida in un determinato momento e in un determinato contesto. Tale convenzione sociale si stabilisce negoziando tra i diversi soggetti coinvolti nel servizio e nella comunità sociale all'interno della quale il servizio opera, i criteri di base per la misurazione e la valutazione del servizio offerto.

4. La qualità partecipata

L'importanza della qualità partecipata della La partecipazione e il coinvolgimento di diversi attori contribuisce ad arricchire il punto di vista di ciascuno di essi ma permette anche di capire meglio come mettere in pratica gli eventuali cambiamenti. La compresenza di figure professionali diverse che operano a livelli differenti consente uno scambio di competenze a vari livelli e permette a ciascuno di conoscere il lavoro e i compiti dell'altro, le difficoltà, gli aspetti critici che si incontrano e quindi di cercare insieme delle risposte efficaci. Una qualità che finisce per essere funzionale non solo a migliorare la qualità educativa offerta dal nido ma anche ad attivare processi formativi in coloro che vi operano. La rete per l'Infanzia ha affermato che la qualità è un processo caratterizzato dalla partecipazione democratica di gruppi diversi: bambini, genitori, famiglie, personale, ma anche politici, amministratori, che grazie al loro contributo tecnico permettono di elaborare e sperimentare nuove pratiche. "In un modello democratico, caratterizzato da un'idea di servizio educativo basato sulla condivisione e la partecipazione, tutte queste figure appaiono ugualmente potenzialmente coinvolte nella definizione di qualità"¹⁵.

La *transazione* di valori La qualità diventa, così, una *transazione* di valori cui rifarsi per la

¹⁴ R. Centazzo, *Il nido come organizzazione e la sua qualità*, in A. Bondioli, P. O., Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata*, junior, Bergamo 2000, p. 201.

¹⁵ A. Bondioli, *La qualità dei servizi per l'infanzia: una co-costruzione di significati condivisi*, in Cittadini in Crescita, n. 3/4, 2002, p. 53.

definizione dell'identità del nido, di obiettivi da raggiungere, di strategie da utilizzare, tra i diversi gruppi di interesse responsabili, a vario titolo, del servizio. Pertanto, la qualità non è una meta che si può definire a priori e che si può applicare nella realtà, un progetto educativo, nel caso del nido, che si può calare nella pratica. La qualità, scrive Anna Bondioli, è “riflessione sulla pratica (...), è una modellizzazione delle ‘buone pratiche’, frutto di una riflessione condivisa”¹⁶, sulla tradizione del nido, sulle sue pratiche, sul progetto pedagogico che intende realizzare.

Il processo di valutazione della qualità del nido, pertanto, acquista valore *formativo* perché prevede la *restituzione* di dati e la *riflessione* sul processo e sugli esiti raggiunti da parte di tutti coloro che partecipano all'attività di valutazione.

5. La qualità percepita

L'importanza della percezione della qualità della qualità “partecipata” chiama in causa la percezione di qualità che gli utenti hanno di un servizio. La qualità percepita è il criterio per valutare la corrispondenza tra servizio offerto e soddisfazione degli utenti. Essa fa riferimento a modelli teorici sulla qualità di tipo aziendalistico. Infatti, si parla di soddisfazione del cliente come criterio per la valutazione dell'efficacia del servizio rispetto alle esigenze del mercato. Per poter ottenere la soddisfazione del cliente è importante conoscerne i bisogni e le aspettative degli utenti ed esseri pronti ad apportare eventuali azioni migliorative.

La qualità *percepita* dà alla parola “qualità” un significato “caldo”¹⁷ perché coinvolge l'utente/persona. E' nel confronto tra servizio *atteso* e quello *percepito* che l'utente del servizio formula un giudizio fondato sulla percezione che ha della qualità offerta.

“La valutazione del cliente è data dal confronto tra due grandezze entrambe determinate dal cliente stesso (le sue attese contro le sue percezioni). Mentre le percezioni riguardano il servizio, le aspettative discendono da una molteplicità di fattori:

- a) il *passaparola* (...);
- b) le *esigenze personali* (i bisogni che il cliente vuole o deve soddisfare e che lo spingono ad acquisire il servizio);
- c) le *esperienze passate* (le precedenti occasioni in cui egli ha già fruito di quel servizio o ha già incontrato l'organizzazione che lo realizza);
- d) le *comunicazioni esterne* dell'organizzazione fornitrice verso i propri clienti”¹⁸.

Carattere intersoggettivo della qualità percepita Spesso i servizi pubblici, come i servizi educativi per l'infanzia non tengono conto delle aspettative o della percezione che l'utente ha del

¹⁶ A. Bondioli, E. Becchi, M. Ferrari, *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Junior, Bergamo 2002

¹⁷ A. Galgano, *op. cit.* p. 39.

¹⁸ R. Centazzo, *Il nido come organizzazione e la sua qualità*, in A. Bondioli, P.O., Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata*, junior, Bergamo 2000, pp. 198-199.

servizio. L'orientamento di riferimento è quello *autoreferenziale* per cui si considerano prioritarie le esigenze organizzative e non le esigenze dell'utente. La *qualità percepita*, pur non essendo l'unica modalità di valutazione di un servizio, può darci delle indicazioni su come adeguare il servizio ai bisogni dell'utente e creare un rapporto più collaborativo tra organizzazione e utenti.

Pertanto, qualsiasi valutazione si faccia di un servizio non può non tener conto di questi criteri stabiliti in modo intersoggettivo. Non si giungerà a stabilire in modo oggettivo cosa è opportuno raggiungere ma neppure si adotterà l'"opinione" di uno degli attori coinvolti nel servizio. Piuttosto, si cercherà di fare riferimento ad una " 'opinione attendibile, rappresentativa e contestualizzata' frutto di un *processo sociale* in cui gli interessati realizzano quella che abbiamo chiamato una convenzione (nel senso che *convengono tra loro*) su una serie di elementi concernenti la valutazione (obiettivi, oggetti, ruoli, metodi, processi, metriche, *standard*, ecc.)"¹⁹.

Contribuiscono alla definizione dell'opinione aspetti quali, ad esempio, la cultura del collettivo cui appartengono gli operatori e la cultura che deriva dall'essere un servizio pubblico²⁰.

6. Gli attori del nido

La *qualità percepita* risente, dunque, del giudizio formulato dai gruppi di interesse: i bambini, le famiglie, la comunità e la regione.

a) il bambino

La qualità non può non considerare il più importante degli attori del nido, il bambino, e le ricadute che l'azione di cura ha sul suo benessere. Purtroppo, però, ci sono delle difficoltà oggettive a definire i parametri di riferimento per la rilevazione dello stato d'animo del bambino. Alcuni studi hanno, invece, proposto di utilizzare come parametro di riferimento quelli stabiliti dalla psicologia infantile, altri, invece, il giudizio che l'adulto ha del bambino. Lilian Katz ha proposto, invece, di chiedere agli educatori di valutare i suoi stati d'animo in relazione al contesto educativo. Questa proposta, che non si è risolta nella stesura di un sistema di valutazione sistematico, vuole suggerire agli educatori di guardare la vita del nido "con gli occhi del bambino"²¹.

Ancora una volta la metodologia osservativa viene in aiuto. L'osservazione intesa come strumento privilegiato per la rilevazione della qualità pedagogica di un nido può fornire una serie di informazioni importanti circa il benessere del bambino, il suo "stare bene" al nido.

Questa metodologia risulta particolarmente efficace per lo studio dei

¹⁹ R. Centazzo, *Il nido come organizzazione e la sua qualità*, in A. Bondioli, P. O., Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata*, junior, Bergamo 2000, p. 202

²⁰ Cfr., R. Centazzo, *Il nido come organizzazione e la sua qualità*, in A. Bondioli, P.O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata*, junior, Bergamo 2000, pp. 08-209.

²¹ T. Musatti, *I servizi integrativi al nido*, in L. Cipollone (a cura di), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*, Junior, Bergamo 2001, p. 81.

rapporti che il bambino riesce ad instaurare con i pari, e in particolare a stabilire relazioni amicali.

Fin da piccoli i bambini manifestano sentimenti di amicizia: scherzano, ridono insieme, si scambiano sguardi di complicità, fanno le stesse cose, si consolano in caso di bisogno, creando così un rapporto esclusivo²². Anche le liti tra amici sono importanti. E' stato dimostrato, infatti, che i bambini-amici riescono a risolvere più facilmente, rispetto ai non amici, a trovare una soluzione alle situazioni che hanno generato il conflitto. Il conflitto sembra cioè essere un elemento costitutivo fondamentale del legame di amicizia e ciò che discrimina le relazioni di amicizia da altri tipi di legame è rappresentata dalle diverse strategie adottate dagli amici, rispetto ai non amici, per affrontare e risolvere tali situazioni. "Gli amici tendono a criticarsi e a discutere di più, ma sono anche più pronti spiegarsi e mostrano una maggiore capacità di negoziare soluzioni condivise"²³.

Studi condotti da Ginsberg, Gottman e Parker (1986) hanno rilevato come, già a questa età, l'assenza di amici può avere delle conseguenze sullo sviluppo. Infatti, i rapporti amicali favoriscono l'adattamento sociale del bambino, facendogli acquisire e affinare quelle abilità cooperative e prosociali²⁴ indispensabili per stabilire nuove e più complesse relazioni, oltre a migliorare la conoscenza del proprio Sé²⁵.

L'utilizzo dell'osservazione consente, inoltre, all'educatore di rilevare molteplici informazioni relative ai rapporti che si instaurano tra i bambini all'interno del nido e di cogliere la "vita sotterranea"²⁶ che scorre all'interno del gruppo di bambini parallelamente a quella ufficiale.

I bambini costruiscono un loro mondo, norme e valori che il più delle volte sono in contrasto con quelli degli adulti. Sistemi di codificazione della realtà elaborati sulla base della interpretazione che loro stessi, nel corso dei loro dialoghi, fanno della *cultura degli adulti*. Per l'educatore non è facile giungere in questo "mondo", scoprire questa "vita sotterranea". L'istituzionalità del proprio ruolo gli impedisce di "vedere" come i più piccoli cercano di comprendere il mondo adulto ma anche di opporvisi.

E' proprio a partire da questa premessa che Walter Corsaro propone l'osservazione a "partecipazione periferica". Tale modalità osservativa, che ha origine nella tradizione etnografica, prevede che il ricercatore si sieda in un angolo della stanza e non agisca fino a quando non sono i bambini a chiedergli di partecipare alle attività. Una volta guadagnata la fiducia dei bambini, l'osservatore viene accolto come membro del gruppo, giungendo ad ottenere

²² L. Camaioni, E. Baumgartner, *Natura ed evoluzione dei legami amicali tra bambini nel secondo e terzo anno*, in *Età evolutiva*, n. 54, anno 1986, p. 86.

²³ F. Tani, F. Innocenti, *Competere fra amici*, in *Età evolutiva*, n. 54, anno 1986, p. 96.

²⁴ Cfr., F. Tani, F. Innocenti, *Competere fra amici*, in *Età evolutiva*, n. 54, anno 1986

²⁵ Cfr., Ada Fonzi, *Presentazione*, Nucleo monotematico, *L'amicizia tra bambini*, in *Età evolutiva*, n. 54, anno 1986, pp. 70.

²⁶ Cfr. W. A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003.

informazioni che, generalmente, i bambini nascondono agli adulti²⁷.

b) La famiglia

La qualità partecipata implica, da parte del nido, la rilevazione della *qualità percepita* dalla famiglia. Tale tipo di indagine non comporta un “venire meno” all’oggettività della rilevazione. Significa, piuttosto considerare i punti di vista di tutti coloro che sono coinvolti nel servizio educativo, conoscere l’immagine che gli utenti hanno del servizio che viene offerto loro, dei possibili cambiamenti che vorrebbero apportare, così come degli aspetti ritenuti soddisfacenti.

Significa fare riferimento alla cultura che sottende l’organizzazione, al sistema dei valori della comunità all’interno del quale sorge il nido. La rilevazione della qualità percepita dalle famiglie permette al nido di rispondere ai bisogni della sua utenza stabilendo un dialogo attraverso il quale è possibile cogliere gli elementi di criticità e decidere le ipotesi di intervento.

L’attenzione per l’utente ci porta a considerare la qualità percepita che, pur non essendo l’unica modalità di valutazione di un servizio, può darci delle indicazioni su come adeguare il servizio ai bisogni dell’utente e creare un rapporto collaborativo.

La famiglia ha, oggi, con i suoi nuovi bisogni, un ruolo sempre più complesso e nello stesso tempo decisivo per la qualità del nido. Quest’ultimo, infatti, è il luogo dove le giovani coppie hanno la possibilità di confrontarsi tra loro e di ricevere sostegno dagli educatori nello svolgimento del loro ruolo di genitori. E’ il luogo dove da un lato è necessario “dare spazio all’espressione dei *vissuti personali*, dei singoli e dei nuclei, con l’obiettivo di costruire percorsi di incontro e di confronto finalizzati alla creazione delle reti *formali e informali* di sostegno che sembrano mancare alle famiglie di oggi”²⁸, dall’altro, la famiglia è chiamata a *valutare* il nido, perché *acquirenti* del servizio erogato al bambino²⁹.

c) Gli educatori

Il passaggio del nido da servizio di tipo assistenzialistico a servizio funzionale alla crescita e sviluppo dei bambini richiede una maggiore qualificazione professionale degli educatori.

Una professionalità che si esprime nella attenzione empatica per il bambino, per i suoi genitori e per i colleghi che “si caratterizza come disponibilità ad ascoltare, a modulare il proprio intervento con quello delle colleghe, a modificare itinerari prestabiliti, accogliendo imprevisti o nuove variabili, a riconoscere i bisogni degli altri (bambini, genitori, educatori) come importanti, a connettere il proprio punto di vista con gli altri”³⁰.

Da ciò emerge come l’elemento caratterizzante la professionalità degli educatori sia la *flessibilità*: nella organizzazione della giornata del bambino, nella capacità di adattarsi agli imprevisti facendo, di questi, elementi nuovi su cui riflettere a dai quali partire per una

²⁷Cfr., L. Molinari, *Osservare e interpretare le pratiche quotidiane nei contesti educativi*, in F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma 2002, p. 201.

²⁸ L. Bottigli, *La partecipazione delle famiglie nei servizi educativi*, in AA.VV., *Percorsi educativi di qualità*, Junior, Bergamo 2003, p. 146.

²⁹ Cfr. T. Musatti, *I servizi integrativi al nido*, in L. Cipollone (a cura di), *il monitoraggio della qualità dei servizi per l’infanzia e l’adolescenza*, Junior, Bergamo 2001, p. 69.

³⁰ F. Emiliani, *La vita quotidiana dei bambini*, Carocci, Roma 2003, p. 143.

progettualità sempre attenta all'individualità del bambino e alla complessità dell'azione formativa.

Una professionalità che si esplica anche nella capacità di stabilire relazioni significative con le famiglie, nell'essere un supporto per i genitori e una risorsa per il gruppo di lavoro.

Oltre ad una formazione di tipo metodologico, la competenza educativa dell'operatore si esplica anche nella capacità di relazionarsi con i genitori. Dal *genitore*, l'educatore ricava informazioni sul bambino importanti per impostare l'attività didattica, dall'*educatore* il genitore ottiene l'appoggio, il consiglio di una persona esperta, che li rassicuri e li sostenga³¹.

Entrano in gioco, pertanto, due istituzioni: i servizi e le famiglie, ciascuna delle quali è portatrice di una propria storia, di modelli educativi impliciti, di rappresentazione della formazione, di sistemi di valori.

Già la legge 1044 del 1971 che istituiva gli asili nido si iniziò a parlare di partecipazione e gestione sociale dei nidi. Tale istanza, secondo i luoghi e delle istituzioni in cui si è realizzata, ha evidenziato percorsi differenziati. E, comunque, quei comuni che hanno cercato di promuovere una cultura dei servizi educativi e, di conseguenza, di valorizzare l'importanza formativa del nido, il principio di partecipazione è diventato parte integrante della *progettualità pedagogica* del nido stesso. Tutto ciò sta a significare che, tra operatore, famiglia e bambino vi è una forte interdipendenza "per cui le relazioni che intercorrono fra alcuni soggetti si riverberano su tutti e che l'intervento dell'operatore sull'utente modifica i comportamenti e le relazioni che intercorrono fra questi e la famiglia"³².

Infatti, le competenze sviluppate dal bambino in seguito alle attività educative progettate e pianificate dagli operatori, promuovono, da parte della famiglia, comportamenti in linea con le nuove capacità acquisite dal bambino. A loro volta, questi nuovi comportamenti intrapresi dai genitori influenzano le interazioni fra il bambino e l'educatore. Avviene, in tal modo, in una prospettiva circolare, una co-evoluzione data dalla costruzione *rielaborativa e trasformativa* di significati tra bambino, educatore e genitori³³.

Da parte degli educatori, è importante farsi carico dei problemi educativi dei genitori attraverso un ascolto attivo, finalizzato a creare un rapporto *empatico* e simmetrico con il genitore, partendo da presupposto che non esiste un solo unico modo di relazionarsi con l'altro ma che ogni volta è importante personalizzare il proprio stile relazionale³⁴(...).

Si tratta, inoltre, di creare all'interno dei nidi una nuova cultura ispirata alla collaborazione, allo scambio e alla reciprocità e che valorizzi le competenze dei genitori ed educatori insieme, allo scopo di realizzare un progetto pedagogico comune e integrato.

³¹ A. L. Galardini, *Crescere al nido*, Carocci, Roma 2003, pp. 168-178.

³² L. Restuccia Saitta, L. Saitta, *Genitori al nido*, La Nuova Italia, Milano 2002, p. 130.

³³ L. Restuccia Saitta, L. Saitta, *cit.*,

³⁴ Cfr., L. Restuccia Saitta, L. Saitta, *Genitori al nido*, La Nuova Italia, Milano 2002, p. 132.

Di fondamentale importanza appare “l’ascolto”.

“E’ nella cultura dei gesti e dei pensieri trasmessi attraverso il rispecchiamento di una educatrice professionalmente competente, perché si fa comprendere rendendosi empatica, che si affina la consapevolezza del genitore, aiutandolo a ri-conoscere le personali risorse da mettere in gioco nella relazione con il proprio figlio o a esprimere il bisogno di sostegno a rivolgersi a servizi amichevoli, laddove la mancanza di riferimenti può disorientare; è da quella stessa cultura...”³⁵.

Un strumento valido e facilitante questo “scambio di competenze” tra genitore ed educatore è il “diario di bordo”, all’interno del quale è descritta la “giornata del bambino” al nido. Al suo interno sono riportate, per ciascun bambino del gruppo, le informazioni riguardanti i pasti, le ore dedicate al sonno e al gioco, le attività proposte al bambino nel corso della giornata e, in alcuni casi, anche la descrizione del *modo* in cui ogni bambino ha partecipato alle attività di gioco: l’umore, l’interesse per le attività. Può essere interessante, anche, decidere con i genitori quali comportamenti si vogliono conoscere meglio, per capire anche come il bambino si comporta in loro assenza e in un contesto diverso da quello familiare³⁶.

Il *giornale di bordo* è una modalità di rilevazione delle informazioni e di scambio delle informazioni con i genitori che prevede un maggior grado di *strutturazione* dei dati. Infatti, il diario comprende annotazioni comportamentali relativi ad eventi accaduti durante la giornata ma anche commenti ed interpretazioni dell’osservatore. E’ uno strumento utile per monitorare gli interventi formativi, ma anche per analizzare le dinamiche interpersonali che si instaurano durante l’intervento educativo³⁷.

e) La comunità

Gli obiettivi di qualità del nido sono realizzabili se a supporto dell’azione degli educatori vi è ciò che Marchesi chiama “città educante” ovvero una comunità che tutela il bambino rispettandone i diritti e che considera il bambino un

“soggetto attivo nel proprio percorso di crescita, (...) contenuto da molteplici mondi di vita in stretta connessione tra loro (famiglia, nido, altri ambiti), (...) che ha spazio nella città e nei pensieri di coloro che ne hanno cura, (...) che trova corrisposta la sua azione di gioco e di interazione viva e sensoriale con il mondo (...)”³⁸.

Pertanto, alla valutazione del nido partecipano il Comune e la Regione.

Al *Comune* compete l’attuazione delle attività di valutazione e controllo del servizio. La valutazione, condotta a livello comunale, ha lo scopo di orientare l’attività di controllo dei nidi e di progettare attività che coinvolgono più nidi.

A livello di nido è importante, invece, condurre il monitoraggio continuo del servizio offerto, della formazione data agli operatori e delle relazioni con le famiglie.

³⁵ F. Emiliani, *La vita quotidiana dei bambini*, Carocci, Roma 2003, p. 154.

³⁶ L. D’Odorico, R. Cassibba, *Osservare per educare*, Carocci, Roma 2001, p. 50.

³⁷ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 258.

³⁸ F. Emiliani, *La vita quotidiana dei bambini*, Carocci, Roma 2003, p. 142.

Parlare del ruolo del Comune nella realizzazione di un servizio di qualità non può prescindere dal fatto che si sta parlando, di un ente, quello comunale, cui fanno riferimento diversi “servizi alla persona”. Pertanto, una gestione organizzativa adeguata del servizio significa superare l’idea che l’intervento nell’ambito della Pubblica Amministrazione debba essere “omogeneo ed indifferenziato”³⁹.

All’interno del Comune agiscono numerosi e diversi interlocutori, che hanno, a loro volta, relazioni con altri e differenti servizi. Tra i quali vi sono: il coordinamento pedagogico, gli uffici comunali di Assessorato, l’Assessore, ecc.

Gli ambiti di applicazione di un processo di valutazione della qualità all’interno di un plesso riguarda:

- a) il *miglioramento* del servizio, attraverso la messa in atto di interventi finalizzati alla valutazione e autovalutazione del servizio, nonché le attività di miglioramento;
- b) il coinvolgimento delle famiglie;
- c) la formazione del personale attraverso forme di apprendimento che possono derivare dall’analisi degli interventi educativi messi in atto e la rilevazione degli elementi di criticità⁴⁰.

A livello comunale, un ruolo importante è ricoperto dal *coordinatore pedagogico*.

Il coordinatore pedagogico va visto anch’esso come “standard qualitativo” di un servizio per l’infanzia. Al coordinatore, infatti, sono attribuiti compiti complessi come: organizzare il lavoro e il contesto educativo, definire i turni, distribuire i compiti e le responsabilità tra gli operatori, organizzare gli spazi, decidere i materiali.

Spetta al coordinatore *coinvolgere* il personale nel raggiungimento degli obiettivi del nido favorendone la partecipazione ai processi decisionali e verificandone le esigenze; *progettare* attività di formazione continua; *valorizzare* le risorse presenti sul territorio: esperti, genitori, servizi presenti nella comunità, ricercatori, amministratori; *monitorare* le attività; *controllare* la qualità dell’ambiente di lavoro sia nei suoi aspetti strutturali che relazionali; *gestire* un sistema informativo attraverso il quale stabilire nuovi obiettivi e *identificare* nuove strategie di miglioramento.

Questi compiti del coordinatore comportano un dialogo continuo con i responsabili amministrativi, i quali sono chiamati ad aiutarlo nei casi in cui questi deve affrontare problemi di natura organizzativa⁴¹.

In sintesi, a questa figura professionale spetta:

- la individuazione delle competenze e la distribuzione delle responsabilità;
- la promozione dell’*empowerment* attraverso la partecipazione degli operatori ai cambiamenti del servizio;
- la progettazione di attività di formazione e aggiornamento del personale;

³⁹ R. Centazzo, *Il nido come organizzazione e la sua qualità*, in A. Bondioli, P.O., Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata*, junior, Bergamo 2000, p. 210-211.

⁴⁰ R. Centazzo, *Il nido come organizzazione e la sua qualità*, in A. Bondioli, P.O., Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata*, Junior, Bergamo 2000, p. 221.

⁴¹ A. Bondioli (a cura di), *Il progetto del nido e la sua valutazione*, Junior, Bergamo 2002, p.104.

- lo scambio di esperienze e di materiali attraverso la predisposizione di momenti di audit;
- l'attivazione di un sistema informativo interno;
- la identificazione e l'uso delle risorse materiali e finanziarie⁴².

La Regione interviene a livello legislativo nella definizione delle norme e delle disposizioni relative alla realizzazione di un sistema di monitoraggio della qualità del servizio. Un sistema di monitoraggio che può rappresentare un obiettivo in sé ma anche uno strumento per la presa di decisioni riguardanti il servizio educativo.

7. La qualità *partecipata* per l'attivazione di un processo di auto ed eteroregolazione.

La co-costruzione di *framework* Per poter realizzare un processo di negoziazione efficace è necessario che l'*équipe* stabilisca con l'amministrazione e le famiglie gli obiettivi, le risorse, gli indicatori, gli standard di qualità; gli strumenti di rilevazione della qualità, le modalità di incentivazione⁴³; che sappia confrontarsi e negoziare un *framework* concettuale attento alle istanze di ciascun attore.

Questa co-costruzione di un *framework* rende possibile la definizione dell'orientamento pedagogico che si vuole dare al nido, consentendone la costruzione dell'identità pedagogica.

Costruire un sapere pedagogico La dimensione *partecipata*, però, non è solo in questa elaborazione condivisa degli analizzatori ma anche nella valutazione della qualità del servizio che diventa *auto* ed *etero* valutazione e, quindi, autoregolazione da parte dell'*équipe*.

L'*auto* ed *eterovalutazione* è condotta attraverso il controllo ricorsivo dell'operatività dei servizi⁴⁴ attraverso la rilevazione delle istanze degli enti (nel nostro caso il Comuni) e del grado di soddisfacimento delle famiglie - qualità attesa e qualità percepita -, la valutazione del lavoro dell'*équipe*, il tipo di risposte date dai bambini alle azioni intraprese dagli adulti. Secondo Zanelli il rapporto educativo è, infatti, un "processo di coeducazione"⁴⁵ dove gli adulti imparano dai bambini stessi come modificare l'azione educativa.

In questi casi le informazioni ottenute (*feedback*) servono per essere riutilizzate per organizzare azioni proattive (*feedforward*). In breve. Il controllo di un'attività programmata diventa autoregolazione nel momento in cui le informazioni ottenute nel corso della verifica del processo sono utilizzate per ri-orientare il servizio in funzione del miglioramento.

Il processo di auto-eterovalutazione non è finalizzato solo al miglioramento continuo della qualità educativa, gestionale e

⁴² Cfr., G. Palasciano, F. Pinto Minerva, M. De Nicolò, *Il profilo di salute della scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2002.

⁴³ P. Zanelli (a cura di), *Autovalutazione e identità*, Junior, Bergamo 2000, p. 25.

⁴⁴ P. Zanelli (a cura di), *cit.*, Junior, Bergamo 2000, p. 20.

⁴⁵ P. Zanelli (a cura di), *cit.*, Junior, Bergamo 2000, p. 20.

organizzativa del servizio, ma si occupa anche di valutare la prestazione educativa al fine di modificarla e garantire, di conseguenza, una professionalità sempre più qualificata.

8. La ricerca azione

Fare ricerca insieme	<p>Il processo di riflessione sulle pratiche educative, avviato nel corso dell'autovalutazione, innesca un processo di autoformazione.</p> <p>In genere la forma privilegiata di formazione è, comunque, quella del <i>gruppo di apprendimento</i> dove ciascun componente attraverso il dialogo e la narrazione delle proprie storie di educatore ha la possibilità di riflettere sulle modalità di lavoro che utilizza, sul perché di certe scelte educative. Ogni operatore inoltre, parlando di sé, mette a disposizione degli altri la sua esperienza e ciascuno finisce in questo modo per esserne arricchito. Si scoprono altri modi di agire oltre a quello personale, altri percorsi di lavoro ugualmente efficaci.</p>
Il processo autoregolazione	<p>di Di conseguenza, progettare al nido significa assumere una posizione non dogmatica e rigida, ma dialogica, pronta alla revisione, alla messa in discussione; disponibile al cambiamento e, quindi, disponibile ad accogliere i suggerimenti, i contributi di coloro che nella comunità si occupano dei bambini.</p> <p>Il processo auto regolativo è appreso attraverso l'uso della <i>ricerca-azione</i>.</p> <p>La ricerca-azione vede un gruppo di educatori e formatori esterni impegnati nella analisi di una esperienza educativa allo scopo di introdurre, all'interno della stessa, dei miglioramenti.</p> <p>L'espressione ricerca-azione è stata coniata nel corso degli anni '40 per indicare quel tipo di ricerca volta a</p> <p>“modificare quelle situazioni istituzionali o quegli aspetti / comportamenti che gli operatori stessi giudicavano insoddisfacenti. In altri termini, si intendevano condurre ricerche i cui risultati non fossero utilizzati/utilizzabili solo ai ricercatori, ma soprattutto dagli operatori coinvolti nei processi studiati”⁴⁶.</p>
La co-partecipazione	<p>Caratteristica importante della ricerca azione è la <i>co-partecipazione</i> dei soggetti direttamente coinvolti nei processi da analizzare, stabilendo un rapporto di reciprocità, di “mutua collaborazione”⁴⁷.</p> <p>Ispirandosi al pensiero di Dewey, che affermava il ruolo dell'azione dell'esperienza nei processi di apprendimento, la ricerca azione contribuisce alla costruzione del sapere da parte degli educatori attraverso la loro partecipazione ai processi di valutazione e di cambiamento del contesto educativo e di costruzione degli strumenti di ricerca.</p> <p>“La collaborazione fra ricercatore e operatore contribuisce a chiarire le istanze e i bisogni che sottendono la richiesta di ricerca, e quindi a</p>

⁴⁶ S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondatori, Milano 1998 p. 168.

⁴⁷ S. Mantovani, *cit.*, pp. 172-173

definire il piano di ricerca in maniera più congrua all'oggetto-realtà che si vuole analizzare e su cui si intende intervenire"⁴⁸.

Pertanto, la ricerca azione non mira solo ad aumentare le conoscenze dei partecipanti – operatori e ricercatori - rispetto alla situazione esaminata ritenuta insoddisfacente. Si pone piuttosto, lo scopo di offrire agli operatori quelle competenze che servono per intervenire sulla realtà e modificarla.

In tal senso la ricerca-azione appare la metodologia più adatta a rispondere alle istanze di un gruppo di lavoro come il collettivo, la cui finalità è quella di offrire un servizio educativo sempre attento ai bisogni dell'utenza e quindi, volto alla soluzione degli elementi di criticità.

Le buone pratiche

La ricerca-azione ha un orientamento pragmatico. Essa, infatti, è volta ad ipotizzare una o più soluzioni ad un problema di natura educativa e a progettare interventi mirati e diretti a modificare la situazione/problema. La elaborazione di questa ipotesi risolutiva è il risultato di un processo di *riflessione sulla pratica* e dunque, anche di apprendimento dall'esperienza. Un apprendimento che è il risultato di un confronto tra i diversi soggetti partecipanti al gruppo di ricerca-azione. Pertanto, il cambiamento attivato da un percorso di ricerca – azione non riguarda la formazione degli stessi attori che, in questo processo, hanno la possibilità di acquisire competenze di natura metodologica come le “abilità di riconoscimento, concettualizzazione e risoluzione dei problemi conoscitivi legati alla propria attività”⁴⁹. Gli attori, infatti, apprendono non solo ad analizzare una situazione e a cercare soluzioni ma vengono investiti di una nuova *responsabilità* in quanto sono chiamati a *prendere decisioni* sui cambiamenti da attuare nel nido.

In sintesi, la ricerca azione si configura come una “metodologia di indagine partecipata, poiché in essa è cruciale la partecipazione degli attori (e spesso non solo degli operatori, ma anche dei destinatari dell'intervento) all'analisi del problema, agli sviluppi di questo e alla scelta delle azioni educative da intraprendere. In tale strategia gli attori vengono affrancati da un rapporto di dipendenza eterodirettiva e si trovano collocati all'interno di un processo di apprendimento dalla propria esperienza, grazie alla riflessione su di essa e al confronto con gli altri attori. Pertanto, la r-a si rivela un dispositivo di ricerca – formazione, in grado di accrescere la capacità di analisi e di azione degli attori e di contribuire alla loro progressiva emancipazione professionale”⁵⁰.

Questa “emancipazione professionale”⁵¹ si verifica dal momento in cui gli attori sono chiamati a confrontarsi tra loro sugli elementi di criticità rilevati e a negoziare in modo democratico le possibili azioni da intraprendere.

⁴⁸ S. Mantovani, *cit.*, p. 174.

⁴⁹ R. Trnchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano p. 76

⁵⁰ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001, p. 146.

⁵¹ M. Baldacci, *cit.*, p. 146

Presuppone, tutto ciò, “un’etica della comunicazione, della discussione e del confronto democratico”⁵² e la consapevolezza di non possedere l’unica risposta. La ricchezza della ricerca-azione sta proprio nella possibilità che offre di mettere a confronto più punti di vista che possono, insieme, fornire un quadro dettagliato sugli aspetti molteplici di una situazione/problema educativo⁵³.

9. Conclusioni

La comunità di pratiche La ricerca azione configura il collettivo come “comunità di pratiche”, come luogo all’interno del quale apprendere a valutare in modo ricorsivo l’esperienza educativa e, nello stesso tempo, a ri-progettare l’attività educativa, decidendone la “regia”⁵⁴.

In una “comunità di pratiche” la conoscenza si “costruisce” attraverso delle “pratiche sociali condivise”⁵⁵ dai gruppi sociali, di qui la denominazione *comunità di pratiche*, all’interno delle quali l’apprendimento è frutto della riflessione sulle “pratiche sociali condivise” da individui che operano all’interno di uno specifico contesto e dove possono essere coinvolti, con ruoli diversi. Ciascuna di queste, riferendosi sia alla propria storia di formazione, sia alla “geografia culturale” del contesto di appartenenza, *costruisce e negozia* i significati da dare alle esperienze di apprendimento⁵⁶.

Ogni azione apprenditiva, infatti, non è avulsa dalla situazione in cui si svolge ma, al contrario, ne è condizionata. La “situatività” del processo di apprendimento ci porta a considerare come determinanti per le esperienze apprenditive anche le *pratiche sociali e culturali* del contesto in cui si svolgono determinate da dimensioni esplicite ed implicite “ciò che è detto ma anche ciò che è sottaciuto; ciò che viene rappresentato e ciò che è dato per scontato. Implica il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i ruoli definiti, i criteri, le procedure codificate, le regole ed i contratti che diverse pratiche rendono espliciti per una varietà di scopi. Ma include anche le relazioni implicite, le convenzioni tacite, i sottili indizi, le regole non dette, le intuizioni riconoscibili, le specifiche percezioni, la sensibilità, la comprensione, le assunzioni tacite, le visioni del mondo

⁵² M. Baldacci, *cit.*, p. 149.

⁵³ R. Trincherò, *cit.*, p.76.

⁵⁴ “Fare regia, in relazione ai processi educativi, vuol dire:

- indirizzare “a monte”, attraverso un’opera di anticipazione progettuale, i processi di apprendimento, agendo in primo luogo, sugli elementi di contesto (“intervento di sfondo”);
- tener conto dei *feed-back* (informazioni di ritorno) non solo per ristabilire/riconfermare la situazione progettuale di partenza, ma per progettare nuove situazioni evolutive (ridirezionamento dei processi)” (P.Zanelli (a cura di), *Autovalutazione e identità*, Junior, Bergamo 2000, p.17).

⁵⁵ B. M. Varisco, *Costruttivismo sociale ed approccio situato all’apprendimento come framework alle pratiche didattiche con le nuove tecnologie*, in O. Albanese, P. Migliorini, G. Pietrocòla (a cura), *Apprendimento e strategie educative*, Unicopli, Milano 2000, p. 58.

⁵⁶ Cfr., M. Striano, *I tempi e i “luoghi” dell’apprendere*, Liguori, Napoli 1999.

condivise”⁵⁷.

L'apprendimento è un processo sociale

Tra i principi di tale approccio vi è il considerare l'apprendimento un processo soprattutto *sociale*, un “atto di appartenenza alla comunità”⁵⁸, partecipazione alle attività e quindi alle pratiche della comunità per migliorare la comunità stessa.

La “legittimazione alla partecipazione”⁵⁹ da parte di tutti i componenti della comunità ha lo scopo di fare emergere e promuovere condivisione delle competenze.

“...attraverso tale costrutto, qualsiasi attore della comunità, anche il meno esperto e “periferico” riguardo alla pratica che vi si svolge, gode, dal momento del suo ingresso, di *uguali diritti di appartenenza* ad essa, in particolare una piena “legittimazione” alla partecipazione a tutte le pratiche e ai discorsi. (...) Gli attori di tali comunità sono, come nella vita quotidiana, tra loro eterogenei. L’ “eterogeneità di conoscenze, competenze, *expertise* dei membri delle comunità, le reciproche ‘disseminazioni’ e ‘appropriazioni’ (*sharing*) di punti di vista, saperi e abilità all’interno di esse, la convergenza di ciascun membro (...) rappresentano gli attributi e le dinamiche che rendono *cognitivamente* operative e pedagogicamente interessanti le comunità di pratiche”⁶⁰.

La “legittimazione alla partecipazione” stimolando la riflessione e l’intervento sulla pratica, contribuisce, inoltre, ad attivare nei singoli componenti la comunità un processo di *empowerment* e, dunque, di responsabilizzazione dei componenti del collettivo della qualità (educativa, gestionale e organizzativa) del nido. La promozione dell’*empowerment* tende, così, a unire gli aspetti propri del sistema di gestione della qualità come la delega, la partecipazione, con elementi nuovi come, appunto, la *responsabilizzazione*, il protagonismo sia degli individui, sia dei gruppi interni alle organizzazioni, la condivisione delle competenze.

⁵⁷ E. Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, in M. Striano, *I tempi e i “luoghi” dell’apprendere*, Liguori Editore, Napoli 1999, p.43.

⁵⁸ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002, p. 117.

⁵⁹ B. M. Varisco, *cit*, p.117

⁶⁰ B. M. Varisco, *cit*, p. 117-118.

Capitolo secondo

Il valore educativo dei momenti di routine

Paola Molina

- La rilevanza della routine quotidiana
- Questo contributo intende contribuire ad una proposta di riflessione su uno degli aspetti caratterizzanti dell'esperienza del bambino al nido e del ruolo professionale dell'educatrice: quello della cura fisica, che normalmente viene individuata nei momenti di cosiddetta "routine" quotidiana (il cambio, il pasto, il sonno, ma anche gesti apparentemente banali come il soffiare il naso o pettinare un bambino che si alza dal sonnellino). La rilevanza della cura fisica, delle norme igieniche, del soddisfacimento dei bisogni fisiologici dei bambini ha segnato per anni il modello di nido "assistenziale", in cui solo i bisogni fisici sono importanti e il ruolo dell'educatrice è semplicemente quello di sostituire la madre che non si può occupare, per motivi diversi, di soddisfare questi bisogni del proprio bambino. A questo modello si è contrapposto quello di un nido "educativo", la cui funzione diventa quella di rispondere, in modo diverso, alla complessa gamma di bisogni riconosciuti ai bambini anche piccoli, in primo luogo quello di "socializzazione" con altri bambini e adulti diversi dai componenti lo stretto nucleo familiare. La cura fisica rimane tuttavia, nella realtà quotidiana della vita al nido, una parte rilevante sia del lavoro dell'adulto che dell'esperienza del bambino: il nido "educativo" ne sottolinea l'importanza, considerandola non più fine a se stessa ma come contesto privilegiato di interazione individuale. Ciò nonostante rimangono ancora aspetti ambigui e irrisolti nella considerazione che hanno gli educatori del proprio ruolo rispetto a questo aspetto del rapporto col bambino.
- Nodi ancora irrisolti
- Non vogliamo qui addentrarci nell'analisi dei fattori che contribuiscono alla contraddittorietà con cui la gestione della "cura" è vissuta da chi svolge professionalmente il mestiere di educatore: si tratta di motivazioni relative al coinvolgimento personale che occuparsi di piccoli esseri umani richiede; all'irrisolta questione della caratterizzazione professionale dell'educatrice di nido alla caratterizzazione infine come tipicamente "femminile" di questo ruolo lavorativo. Ci sembra solo importante che questa contraddittorietà, questa pesantezza nello svolgere quotidianamente un certo tipo di funzioni, questa ambiguità nel considerare un aspetto così rilevante del proprio lavoro, vengano consapevolmente riconosciute ed elaborate rispetto ai contenuti caratterizzanti la propria professionalità.
- Il significato educativo del rapporto di cura
- Quale è dunque il significato educativo che possiamo dare alla "cura" del bambino? Quali gli obiettivi, le priorità, le attenzioni che è necessario avere in mente (a livello personale e di collettivo) perché sia possibile garantire al bambino un'esperienza educativa in questi momenti? Si tratta in effetti di aspetti che sono stati oggetto di una riflessione

educativa assai approfondita nei nidi in questi anni, che non vogliamo qui ripetere integralmente. Ci limitiamo ad alcuni spunti di riflessione, che ci sembrano importanti. Partiremo da un duplice assunto, che ci sembra necessario esplicitare, anche se un po' schematicamente.

Innanzitutto la suddivisione della giornata al nido in momenti di "attività" e di "routine" a uno schema mentale dell'adulto, che lo utilizza per articolare meglio la propria esperienza lavorativa, ma che non corrisponde alla realtà così come è vissuta dal bambino: il bambino è una persona intera, e la sua esperienza, tanto più a questi livelli di età, è un'esperienza complessiva che si caratterizza come piacevole o spiacevole, divertente o noiosa, allegra o triste, comprensibile o caotica... ma non certo in base agli schemi pedagogici dell'adulto.

Fatta salva questa constatazione, banale ma che spesso scompare nel sottofondo della pratica educativa, cercheremo di utilizzare come criterio guida nell'analisi dei momenti di "cura" quello esplicitato sopra della considerazione delle routine quotidiane come contesti privilegiati di interazione: interazione individuale tra adulto e bambino piccolissimo, che si allarga poi al piccolo gruppo.

1. Affettivo e cognitivo

Routine e attività sono tutt'uno

Una delle prime idee che occorre discutere a proposito della considerazione dei momenti di routine è la tendenza a ridurne il valore agli aspetti affettivi, di rassicurazione/conforto del bambino, considerando invece altri momenti (le "attività") come deputati all'apprendimento e alla stimolazione dello sviluppo cognitivo. Si viene così a distinguere un duplice ruolo dell'educatrice, separato anche temporalmente, in momenti della giornata diversi: da un lato il "maternage", la "cura" del bambino (con una caratterizzazione più esplicita di sostituto materno), dall'altro l'"educazione", la stimolazione cognitiva (con una caratterizzazione da tipo più scolastico). Questa distinzione è, per quanto riguarda l'educazione del bambino piccolo, del tutto falsa. Non soltanto perché il bambino, nella sua attività di esplorazione / scoperta cognitiva, non si pone certo vincoli di tipo situazionale: per esempio, al momento del pasto, l'esplorazione del cibo, l'uso del cucchiaino per battere sul tavolo o l'esercizio motorio richiesto dal mangiare da soli non sono certo differenti da analoghe "attività" oggetto di specifica programmazione (quali la manipolazione di farina o colore a dita, oppure il gioco col cucchiaino del cestino dei tesori, o ancora il controllo degli strumenti di scrittura).

L'interazione come situazione di cura

Ma soprattutto per quello che sappiamo sullo sviluppo della competenza cognitiva del bambino piccolo. Infatti un numero sempre maggiore di studi individua nell'interazione con la figura materna il luogo in cui si costruiscono competenze specificamente cognitive, come ad esempio il linguaggio. Lo studio sull'interazione faccia a

faccia ha per esempio individuato la complessità della relazione del bambino con il partner, anche a partire dai primi giorni di vita: la competenza del piccolo (la sensibilità a determinati stimoli, il ritmo innato della sua attenzione e delle sue modalità di comunicazione, ecc.) diventa pian piano dialogo intenzionale, a partire dal sostegno dato da un partner che risponde ai segnali del bambino "come se" fossero dotati di intenzionalità comunicativa, e struttura così un contesto in cui il bambino diventa via via in grado di condividere significati e quindi di comunicare intenzionalmente⁶¹.

Ora, le occasioni principali di sviluppo di questa competenza comunicativa sono appunto le situazioni di "cura", di "maternage" che si ripetono quotidianamente e, soprattutto per il bambino piccolo, costituiscono la quasi totalità dell'esperienza nei momenti di veglia.

Probabilmente questi momenti indispensabili alla sopravvivenza fisica del bambino, sono diventati, grazie anche a meccanismi di selezione naturale, il fulcro dello sviluppo sociale, e poi anche culturale, del piccolo umano: basti pensare che il neonato ha un potere di accomodamento visivo alla nascita tale per cui le immagini che può mettere a fuoco sono quelle che si trovano ad una distanza di circa 20 cm., vale a dire alla distanza in cui si viene a trovare il volto materno nelle situazioni di allattamento.

2. La piacevolezza dell'esperienza

‘Progettare’ le routine Quanto si è detto finora dovrebbe essere sufficiente a motivare un'attenta e complessa attività di progettazione dei momenti di "routine", onde potenziarne le valenze comunicative. Molto spesso però questo è difficile, e si rimane prigionieri di situazioni in cui sia l'adulto che il bambino "vivono male" un certo tipo di esperienza, e nello stesso tempo si sentono impotenti a modificarla.

Una delle ragioni di questa difficoltà a far rientrare la "routine" nella programmazione risiede a nostro avviso nelle difficoltà ad esplicitare e a giustificare all'esterno obiettivi apparentemente banali quali la tranquillità nel momento del pasto, o il rispetto dei tempi di sonno di un bambino. Si tratta invece di condizioni imprescindibili per garantire il benessere e la piacevolezza dell'esperienza al nido ai bambini, e che nello stesso tempo richiedono un attento lavoro di regia da parte dell'educatrice.

Occorre vedere l'effetto di strategie anche banali, come un fasciatoio rivolto alla stanza invece che al muro, o un carrello a portata di mano dell'educatrice durante il pasto, per rendersi conto dell'efficacia del pensare anche questi momenti in funzione del benessere del bambino, della tranquillità dell'adulto e della possibilità di sfruttarli come

⁶¹ Vogliamo sottolineare come questo sia possibile solo in relazione ad un partner adulto che condivide quotidianamente l'esperienza di cura del bambino: non è l'adulto generico, ma la "mamma" (intesa come "agente delle cure", non in senso biologico) quella che può fornire al bambino la struttura, attenta e sensibile, che gli permette di sviluppare le proprie competenze comunicative: occorre qualcuno che sia sufficientemente in rapporto con lui da poterlo comprendere (la traduzione che i genitori o le educatrici fanno agli estranei delle prime "parole" dei bambini mi sembra un esempio eloquente).

luoghi privilegiati di rapporto individualizzato.

La fretta e l'ansia

Alla difficoltà di parlare di quello che pure quotidianamente si fa nella "cura" del bambino, si aggiungono però altre difficoltà, di ordine istituzionale ed emotivo: potremmo dire che i due maggiori ostacoli in questi momenti sono la fretta e l'ansia.

La *fretta* ha origine nel contesto istituzionale, nell'esigenza di rispettare determinati tempi imposti da esigenze esterne (i turni nell'uso del bagno, gli orari della cucina o della pulizia degli ambienti, ecc.), ma molto spesso qualifica questi momenti anche al di là di specifiche esigenze istituzionali: inconsapevolmente i tempi della cura vengono considerati tempi morti, che distolgono l'adulto dal suo specifico compito educativo, che interferiscono o impediscono lo svolgimento di attività considerate più importanti (si pensi a certe polemiche, ben presenti nella scuola materna, su chi debba occuparsi dei bambini nel momento del bagno!).

L'*ansia* connota altrettanto pesantemente il vissuto dell'educatrice nel momento della cura fisica del bambino: infatti è il momento in cui il rapporto con lui è più intimo, il contatto corporeo più stretto, più evidenti i conflitti relazionali. Non per niente nel periodo dell'inserimento viene considerato più difficile sostituirsi alla mamma in questi momenti, e il tempo di condivisione è maggiore: è più facile che un bambino giochi con un adulto che non conosce, piuttosto che accettare da lui il cibo o la manipolazione per la pulizia o la tranquillizzazione che gli permette di addormentarsi.

Il rapporto più intimo è però anche più coinvolgente dal punto di vista emotivo, e quindi più difficile da affrontare in maniera "razionale". Basti pensare all'ansia che un bambino che non mangia suscita nell'adulto che lo nutre, indipendentemente dal fatto che a livello razionale egli si renda ben conto di non trovarsi assolutamente di fronte a un rischio reale legato alla mancanza di nutrizione (a livello medico i problemi relativi all'alimentazione non sono quasi mai quelli della mancata nutrizione, ma sempre più spesso quelli legati all'eccesso di cibo o alla cattiva alimentazione).

3. La figura di riferimento e il gruppo stabile dei bambini

Relazioni stabili

Questo rapporto intimo necessita della stabilità delle relazioni: per l'adulto, che può essere un partner efficace per il bambino solo con un grosso sforzo di osservazione e di conoscenza delle modalità di interazione del singolo bambino, e che quindi non può costruire un tale livello di conoscenza con tutti i bambini del nido, né averne in mente l'evoluzione specifica di ognuno di essi; ma anche per il bambino, per il quale la stabilità e la predicibilità delle esperienze, e quindi l'anticipazione delle modalità di cura di chi si occupa di lui, sono uno degli elementi fondamentali sia per la costituzione di legami di attaccamento specifici sia per la possibilità di costruire insieme ad adulti specifici, particolari significati condivisi; e infine per il gruppetto dei bambini, che diviene via via più importante nei

momenti di routine, insieme alla esplorazione del proprio corpo, man mano che il bambino cresce ed è più autonomo dall'adulto: la familiarità si costruisce fra i bambini, così come con l'adulto, solo in situazioni stabili di rapporto, con un numero limitato di pari.

L'educatrice
riferimento

di Nel nido, la figura di riferimento, a cui è affidato in modo particolare un piccolo gruppo stabile di bambini, permette di rispondere a queste esigenze. Naturalmente questo non significa che essa sia presente per tutto il tempo di permanenza di questi bambini, né che si occupi solo di essi: si tratta piuttosto di uno sforzo teso a costruire momenti privilegiati di rapporto in quelle situazioni in cui il piccolo gruppo è possibile ed anche più necessario (ci riferiamo in particolare al momento centrale della giornata in cui tutto il personale è presente e in cui si concentra la maggior parte dell'attività di "cura" dei bambini: il pasto, il cambio e la preparazione al sonno).

La sicurezza del rapporto così costruito, insieme alla chiarezza dei "passaggi di consegna" ad altri adulti, favoriscono il processo di familiarizzazione del bambino al nido, e permettono lo sviluppo delle sue potenzialità sociali, nonché il mantenimento della propria individualità.

Questo, che in linea di principio è generalmente considerato come importante, è spesso nella pratica smentito dal fatto che proprio questi momenti, che dovrebbero essere quelli di massima intimità, sono quelli in cui più facilmente i bambini e gli adulti si trovano tutti insieme, utilizzano gli stessi spazi (per mangiare, dormire, cambiarsi ecc.). I vincoli "istituzionali", che certo sono presenti e pesanti, possono anche diventare un alibi a creazione di situazioni in cui il rapporto col bambino può diventare più intimo e coinvolgente.

4. L'elaborazione dei conflitti evolutivi

Rapporti di cura e
sviluppo

La stabilità della figura di riferimento è fondamentale anche al di là dell'inserimento del bambino al nido, per una serie di motivi legati da una parte all'elaborazione richiesta al bambino dal diventare grande e autonomo, e dall'altra dalla costruzione del rapporto con i genitori, nella condivisione della cura dello stesso bambino.

Se consideriamo i compiti evolutivi che si pongono al bambino nei primi anni di vita e al percorso con cui arriva ad essere un individuo separato, in grado di inserirsi attivamente in un contesto sociale, vediamo che molti di questi compiti riguardano la sfera della costruzione di modalità adulte di soddisfazione dei bisogni fisici: nei primi anni il bambino cioè non solo impara a parlare, a camminare, a costruire sequenze interattive sempre più complesse con gli altri – bambini a adulti –, ad affrontare il mondo senza il sostegno continuo della presenza materna, ma impara anche a mangiare da solo, a fare cacca e pipì, e acquista un ritmo sonno/sveglia uguale a quello l'adulto. Le tappe che il bambino affronta in questo percorso, non sono certo prive di conflitti, e risentono grandemente dell'influenza sociale, che prescrive modalità e tempi di adeguamento alle richieste

dell'adulto.

La centralità della figura di riferimento

La figura di riferimento al nido diventa quindi il polo di orientamento rispetto al quale il bambino elabora i conflitti inevitabili nel corso del processo di crescita: la persona a cui può offrire i prodotti del suo corpo, rispetto alla quale può affermare le sue scelte individuali sul cibo o sul sonno, ecc.

La persona inoltre che è in grado di cogliere i suoi progressi e di modulare le proprie richieste in funzione della conoscenza che ha del bambino, del rispetto dei suoi tempi, dell'accettazione delle sue proteste attive o della sua temporanea regressione.

Il polo di orientamento fondamentale rimane naturalmente la madre, ma è importante che al nido il bambino possa costruire rapporti significativi non con figure impersonali, ma con una persona specifica, che ha un nome e un cognome, ed una relazione affettiva con lui.

Questa personalizzazione del rapporto è infine importante anche per il genitore, che si trova così a condividere con persone specifiche la cura del proprio bambino: persone che potranno mantenere per lui la continuità dell'esperienza del proprio bambino, raccontandoglielo la sera al momento del ricongiungimento; e insieme alle quali possono essere discusse e concordate le scelte educative in rapporto alla cura del proprio bambino (lo svezzamento, il momento di togliere il pannolino ecc.).

5. Strategie operative

La complessità delle situazioni che vanno sotto il nome di "routine" al nido non ci permette certo di definire indicazioni pedagogiche unitarie se non molto generali. Si tratta per la maggior parte di strategie relative a modalità di relazione col bambino (e con i genitori), allo stile relazionale, che non si limitano certo ai momenti della cura fisica ma sono importanti in maniera molto più generale per quanto riguarda tutti i momenti della vita al nido.

Lo schema qui sotto vuole essere una prima sintesi rispetto a quanto detto, ed eventualmente uno strumento di orientamento nel lavoro di riflessione e progettazione più specifici.



BIBLIOGRAFIA

- CHIOETTO VALERIA & MANTOVANI SUSANNA *"Tra adulto e bambino: il momento del pasto"*, in T. Musatti & S. Mantovani (a cura di), *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*, pp. 58-72, 1986
- COCEVER E., (a cura di) *Bambini attivi e autonomi*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1990
- FALK JUDIT, *"L'unità cure del corpo-educazione"*, *Infanzia*, 7/8, pp. 45-48, 1983
- GANDINI LELLA, (ed.) *"Il sonno dei bambini. I bambini e il sonno"*, *bambini*, V(1), pp. 24-53, 1989
- GOLDSCHMIED ELINOR, *Il bambino nell'asilo nido*, Milano, Fabbri, 1979
- HEVESI K., *"La partecipazione del bambino alle cure del corpo"*, *Infanzia*, 1983, 1(9), pp. 41-43, 1983
- ONGARI BARBARA, *"Routines e coinvolgimento emotivo"*, in: R. Vianello (a cura di), *Stare con i bambini: il sapere degli educatori*, Bergamo, Juvenilia, pp. 135-140, 1985
- TERZI NICE, *"Lo stile di lavoro come rapporto strutturante"*, in: R. Vianello (a cura di), *Stare con i bambini: il sapere degli educatori*, Bergamo, Juvenilia, pp. 130-134, 1985

Capitolo terzo

I rapporti con le famiglie

1. Il cambiamento delle famiglie

Le trasformazioni familiari Il panorama sociale e famigliare italiano in cui i servizi per la prima infanzia e, prima ancora, il nido si trovano a dover operare è negli ultimi 30 anni molto cambiato.

In tutti i paesi occidentali, Italia compresa, i modi in cui le famiglie si formano, si trasformano, si dividono sono tuttora in continua evoluzione.

La trasformazione demografica e sociale ha caratterizzato il passaggio da un unico modello di famiglia, "la famiglia nucleare coniugale" ad una pluralità di forme familiari.

Altri importanti mutamenti riguardano l'aumento dell'età media del matrimonio di uomini e donne, l'aumento del numero di persone celibi e nubili, la crescita del numero di giovani che vivono soli e la percentuale più elevata di coppie che convivono prima di essere formalmente uniti dal matrimonio.

In Italia coesistono elementi di tradizione e modernità e soprattutto tempi diversi nel cambiamento.

Le trasformazioni avvenute all'interno della famiglia, sono avvenute con velocità diverse nelle varie regioni italiane.

Le regioni centro - settentrionali sono più simili all'Europa di quelle meridionali e insulari: nelle prime infatti le coppie si sposano meno e più tardi, si esercita un forte controllo delle nascite, ci si separa e si divorzia più spesso e più spesso si formano famiglie ricostituite.

L'aumento del numero di matrimoni che terminano con una sentenza di tribunale di separazione o di divorzio, ha ulteriormente prodotto radicali trasformazioni.

Tipologie di famiglie E' cresciuto il numero di famiglie nucleari incomplete, formate in altre parole da madri e figli.

Da qui la necessità di sviluppare nuove forme di organizzazione della vita domestica: le famiglie ricostituite, nate dai divorzi e dalle seconde nozze.

Famiglie dalla struttura permeabile, in cui spesso i figli oscillano fra l'una e l'altra ed uno o più componenti possono farne parte di più di una, sotto il profilo economico, della responsabilità e dell'affettività.

Tra le altre tipologie di famiglie ricordiamo le famiglie adottive, in cui genitori con o senza figli prendono figli non propri in adozione, spesso di etnie diverse, le famiglie affidatarie, in cui genitori con e senza figli prendono figli non propri in affido temporaneo, famiglie dislocate, spesso straniere nelle quali alcuni componenti vivono nei paesi d'origine.

All'interno di ciascuna tipologia possono naturalmente esistere molte differenze, ad esempio nel numero di figli: le statistiche attribuiscono

alla famiglia tradizionale poco più di un figlio e mezzo, ma sono in numero crescente i genitori che decidono di avere molti figli.

Ciascuna tipologia si differenzia a sua volta per molte variabili quali la situazione economica, il contesto sociale, l'appartenenza etnica e religiosa, le dinamiche familiari le abitudini, opinioni, credenze, tradizioni e così via.

Verso un nido aperto e flessibile L'asilo nido presenta la necessità di diversificare l'offerta e di articolarsi in modi nuovi, più flessibili e aperti al cambiamento, proponendo modelli capaci di trasformarsi a seconda delle esigenze e delle differenti situazioni sociali e culturali in cui si trova ad intervenire.

Emergono con forza i bisogni dei genitori, spesso isolati nel vivere le proprie funzioni specifiche.

Si evidenzia la richiesta di competenze educative complesse, in quanto la presenza di informazioni contrastanti e la conflittualità dei riferimenti psicologici e culturali risultano spesso causa di insicurezza e confusione nel farsi carico dello sviluppo e dell'educazione dei figli.

Lo scopo principale dei servizi per l'infanzia è di rispondere alla complessità dei bisogni del bambino, in funzione delle attese della sua famiglia.

E' necessario partire dalla consapevolezza che la famiglia è una risorsa educativa e per questo va riconosciuta e valorizzata.

A sua volta il nido, è accolto non sempre facilmente dalla famiglia intera: lo stile, la mentalità, la cultura che il nido trasmette più o meno esplicitamente passano alla famiglia per essere accolti ed elaborati e sono in grado di incidere sullo stesso sistema familiari e sulle sue dinamiche.

Il rapporto fra nido e famiglia Il rapporto tra il nido e la famiglia deve perciò essere circolare: ciò che avviene all'interno di un sistema, il nido, influenza continuamente l'altro sistema, la famiglia e viceversa.

Spesso la partecipazione delle famiglie è intensa dal punto di vista affettivo, c'è un clima di partecipazione educativa.

A volte invece i genitori esprimono una fiducia di comodo verso chi si occupa del bambino assumendo un atteggiamento di delega.

Il ruolo del nido, forse sta proprio nell'aiutare i genitori ad accogliere l'importanza del proprio figlio, a vivere con naturalezza e serenità una responsabilità che talvolta li spinge alla delega o alla fuga, a renderli consapevoli delle loro competenze.

Il sostegno alla genitorialità, significa aiutare a capire che un genitore che si trova da solo a dover crescere il proprio figlio è una condizione diffusa e il nido può condividere il compito educativo di crescita di quel bambino.

“Il ruolo di aiuto, di educazione, di formazione dei genitori deve essere considerato sempre più e ovunque, come compito essenziale degli asili nido (Centre International de L'Enfance,1980).

2. Percezione e ruolo delle educatrici

La storia del Nido ha radici profonde che nascono nell'intervento

socio – assistenziale del nido stesso. I bambini accolti nei primi nidi provenivano per la maggior parte da situazioni di svantaggio e difficoltà: il nido era dunque una risposta istituzionale a questo tipo di problema.

Oggi non è più così.

Il nido e gli altri servizi per l'infanzia offrono a tutti i bambini proposte qualificate e strutturate dal punto di vista formativo.

L' intenzione, è consentire a ogni bambino, rispettando la sua storia e le sue caratteristiche, un armonico sviluppo fisico e sociale in un contesto fortemente caratterizzato sotto il profilo educativo.

Accanto ai bambini che frequentano i nostri servizi, si trovano educatori esperti e preparati nel rendere possibile questo percorso di apprendimento.

Le proposte educative, valutate collegialmente e verificate, acquistano significatività e diventano modelli di riferimento che possono essere riproposti, adattandoli alle specifiche realtà infantili.

Comprendere i bisogni dei bambini

Bambini e famiglie, educatori e contesti sociali, rappresentano dunque le polarità attorno alle quali quotidianamente si articola la storia del singolo nido, che trova il suo valore nel riconoscimento di chi lo frequenta e di chi lo organizza.

E' importante che il personale educativo che opera nei nidi comprenda quali sono le necessità di ciascun bambino per trovare le risposte più adeguate e le opportunità più favorevoli ad un corretto percorso evolutivo.

In questa prospettiva, la capacità di un educatore di interrogarsi è determinante per comprendere quale professionalità e competenze aiutano a conoscere i bambini e ad intuirne intenzioni, disponibilità, abitudini, emozioni e sentimenti.

Ogni singola realtà educativa e ogni singolo educatore non può che misurarsi in primo luogo con se stesso, con il modello che si è scelto, o che è stato via via elaborato.

Il lavoro su disé

Il lavoro svolto dalle educatrici a ha che fare con la presa in carico delle emozioni, degli affetti, delle relazioni che si costituiscono nell'incontro con bambini molto piccoli, la capacità di saperle affrontare e mediare aiutando bambini e genitori nella loro elaborazione.

Occorre dunque per le singole educatrici sapersi confrontare con le emozioni che lo "stare insieme" ai bambini presuppone.

L'esperienza al nido propone a bambini molto piccoli l'esperienza di una separazione con vissuti di perdita, di abbandono, sentimenti di ansia e rabbia.

Si tratta di sentimenti forti, che qualche volta possono definire un bagaglio emotivo proprio, di cui l'educatrice deve saper riconoscere l'intensità, per non "caricarla" sul bambino in una sorta di circolo chiuso.

Il tono della voce la postura gli sguardi costituiscono degli indicatori significativi per il bambini, che confermano o meno l'autenticità di un rapporto.

Necessità

di Nel nido, alcuni compiti sono simili a quelli svolti all'interno della

competenze interattive famiglia, quasi a delineare la necessità di una continuità delle esperienze.

Altri aspetti invece rendono simili le esperienze al mondo educativo e scolastico, le regole, la scansione dei tempi, l'organizzazione delle attività e le educatrici pur assumendo un ruolo di "maternage", propongono il loro ruolo in un contesto di apprendimento e quindi cognitivo.

Una competenza importante nel ruolo professionale di un educatrice è oltre alla capacità di "saper fare" con il bambino è la capacità di saper "stare con i bambini e i genitori".

Riuscire a valorizzare le competenze genitoriali richiede la capacità di riconoscere in ogni genitore tali competenze, attraverso un atteggiamento di autentica accettazione delle caratteristiche individuali.

La capacità di sdrammatizzare alcuni problemi, aiutare le famiglie ad affrontare le paure che la crescita dei figli comporta, accompagnare stando vicini, sono atteggiamenti che determinano la riuscita di rapporti educativi complessi.

Il sapersi muovere in questo equilibrio implica una buona conoscenza di sé, insieme a competenze relazionali di importante livello. L'educatore inoltre deve procedere verso una forma di conoscenza rivolta alla specificità, all'individualità e all'irripetibilità del soggetto.

La famiglia e la madre in particolare, quando arrivano al nido, stanno vivendo, ciascuno per proprio conto una serie di emozioni nuove, che devono essere riformulate, ridefinite, ristrutturare.

Ciò comporta un intenso lavoro emotivo anche di confronto e riorganizzazione con il proprio partner e sia con se stessi e con le altre figure coinvolte in queste relazioni propri genitori, fratelli e sorelle.

Più complessa è la relazione con le famiglie immigrate, in cui l'educatore si misura spesso con stili educativi a lui non noti, con modelli e comportamenti che non riesce a codificare, con difficoltà comunicative dovute alla non conoscenza della lingua italiana da parte del genitore che si avvicina al servizio.

Difficoltà linguistiche e differenze culturali sono alla base a volte di incomprensioni talvolta banali, che spesso protraendosi per un lungo tempo, possono indurre i genitori ad assumere un atteggiamento distaccato dal nido e gli educatori a costruirsi un'immagine stereotipata delle famiglie immigrate.

Come sottolinea G. Favaro *"può succedere a volte che le regole, spesso implicite, dei servizi e della scuola, che noi diamo per scontate, non siano conosciute e soprattutto condivise da tutte le famiglie. Così come poco note, possono restare le aspettative reciproche e le rappresentazioni che ciascun partner educativo ha dell'altro."*

All'inizio il vissuto può essere connotato in modo ambivalente: nell'incontro al nido troviamo una mamma e un'educatrice. Un vissuto di due donne quindi, che vivono inevitabilmente proprie rappresentazioni mentali ed affettive: da un lato esiste un vissuto di ruolo professionale e dall'altro di ruolo di mamma e poi quello della loro reciproca relazione.

Il lavoro delle educatrici acquisito attraverso i corsi di

aggiornamento e l'esperienza, è improntato sulle competenze relazionali con i genitori e con i bambini, sulla loro capacità di percepire e anticipare bisogni, sul lavoro di gruppo nel collegio e sul lavoro con il gruppo dei genitori; i questionari da seguire durante i colloqui individuali con i genitori sono nella maggior parte dei casi sostituiti con colloqui non direttivi, le riunioni informative si aprono alla condivisione delle esperienze.

Il ruolo dell'educatrice si fa sempre più attento alla comunicazione interpersonale con la famiglia, il termine "gradualità" è quello più usato quando si parla di inserimento al Nido.

"Una delle prime sperimentazioni di elaborazione di strategie che ha avuto come presupposto teorico la teoria dell'attaccamento, ha ipotizzato modalità di accoglienza dei bambini che dovevano essere accompagnati dai genitori, i quali trattenendosi con loro al Nido avrebbero consentito una separazione meno problematica e ha individuato, soprattutto nelle competenze relazionali degli educatori e nella gradualità dell'inserimento, la chiave di svolta dell'intera esperienza". (Mantovani 2003)

3. La gestione sociale

Il rapporto con i genitori è uno degli aspetti più complessi da gestire, ma che costituisce un punto qualificante del progetto educativo di un nido.

Il Nido, qualunque sia il tempo per il quale il bambino viene accolto, deve considerare la famiglia come un interlocutore attivo con cui condividere aspetti importanti del percorso educativo.

La vita sociale, la condivisione di situazioni e di esperienze in contesti e ambienti diversi producono rispetto al bambino una molteplicità di stimoli, di modelli di riferimento sempre più significativi. L'impegno del Nido è quindi promuovere la partecipazione delle famiglie attivare e rendere possibili processi di responsabilizzazione e attenzione ai problemi educativi.

Accogliere al nido

L'accoglienza al Nido costituisce l'elemento chiave per l'instaurarsi di relazioni significative con le famiglie.

Essa si concretizza in alcuni aspetti significativi :

- come supporto alla famiglia e valorizzazione delle sue risorse ;
- come supporto al bambino e valorizzazione delle sue competenze;
- come riconoscimento e accoglienza delle differenti famiglie;
- come riconoscimento e accoglienza delle differenze tra i bambini;
- come collaborazione tra il personale che lavora nel Nido e valorizzazione delle risorse umane.

Le iniziative di accoglienza adottate nei nidi variano, nelle modalità e nelle linee metodologiche.

Dovendo programmare dei percorsi di accoglienza, è possibile indicare diverse tipologie di accoglienza che possono riguardare:

- L'accoglienza iniziale: ovvero tutte le iniziative che il Nido e

più in generale i servizi educativi rivolgono alle famiglie di bambini che lo frequenteranno successivamente.

Attraverso questa prima forma di accoglienza le famiglie possono farsi un'idea del nido, attraverso forme di partecipazione programmate informali come feste, inviti per visite, apertura del nido al territorio ...

- L'accoglienza durante l'inserimento: la metodologia degli inserimenti varia da nido a nido a seconda che l'inserimento avvenga sul piccolo gruppo con più di una educatrice come figura di riferimento oppure individualmente, dove è la singola educatrice ad essere figura di riferimento per il singolo bambino. Anche nella diversità delle proposte, gesti, comportamenti, linguaggi, competenza del personale sono gli strumenti chiave per una elaborazione positiva del nido per i soggetti coinvolti.

- L'accoglienza quotidiana: l'insieme delle azioni che il Nido mette in atto perché bambini e genitori si sentano a loro agio. L'accoglienza quotidiana della coppia genitore-bambino si esprime soprattutto durante i momenti di entrata e uscita del bambino al nido, quando i genitori possono sostare, incontrarsi fra loro e conoscersi (quando il tempo lo permette).

Questi momenti informativi, acquistano un significato importante se avvengono in spazi accoglienti, in cui è possibile per i genitori conoscere le attività programmate per quella mattinata, le proposte rivolte ai bambini anche all'esterno del nido...

La stessa accoglienza deve avvenire tra tutto il personale del nido educatrici ed esecutori scolastici, come presupposto della condivisione del percorso educativo.

- L'accoglienza occasionale: tutte le occasioni, le situazioni e gli eventi in cui è possibile coinvolgere i genitori, i nonni e familiari in genere. Altre iniziative possono riguardare i colloqui individuali, incontri con esperti su temi specifici (Sportelli famiglie).

E' necessario definire a priori i motivi o gli argomenti di cui ritratterà in riunione, conoscere in anticipo crea un'atmosfera familiare e una maggior condivisione dell'esperienza.

- L'accoglienza mirata, rivolta a famiglie di differente cultura o con bambini in difficoltà.

L'accoglienza diventa mirata al superamento degli ostacoli emotivi, affettivi, linguistici e cognitivi per rendere possibile la partecipazione di tutti.

Nel caso di famiglie di etnie diverse, è quanto mai attuale la necessità per il personale dei nidi di conoscere le diverse culture di provenienza dei bambini, di riuscire a comunicare e comprendere stili educativi diversi.

Può essere necessario il ricorso ai mediatori culturali, la cui funzione è capire meglio il significato di certi atteggiamenti e comportamenti per tentare una mediazione possibile.

La massima attenzione al progetto dell'accoglienza, costituisce la

premessa per l'instaurarsi di relazioni positive tra nido e famiglie: il genitore deve fidarsi dell'educatore, lo stesso deve avvenire nell'altro senso.

La fiducia reciproca è alla base della possibilità di collaborazione nel progetto educativo rivolto al bambino.

Essa si costruisce sull'accoglienza reciproca, anche quando i soggetti coinvolti si percepiscono con idee, cultura, abitudini, comportamenti e religioni diverse.

La fiducia è anche funzione della possibilità per un genitore di trovare al nido una persona ben definita a cui lui si è rivolto, che gli abbia parlato e lo abbia ascoltato durante il colloquio, che è conosciuto dal genitore meglio di altre persone, che sia in grado di riferire le cose più importanti compiute dal proprio bambino durante la giornata di permanenza al nido.

Lo stesso vale per l'educatore: è importante per lui poter identificare la persona che svolge il colloquio, che è presente durante l'inserimento e che diventerà la persona di riferimento per tutte le comunicazioni inerenti il bambino.

Il colloquio

Il primo colloquio è la fase più importante nella realizzazione di un rapporto significativo tra asilo nido e famiglia.

In molti casi nei nidi si utilizza una scheda.

Gli educatori dovrebbero porsi in una situazione di ascolto, ponendo delle domande "aperte".

Molte schede iniziano con informazioni di tipo sanitario (tipo di alimentazione, rifiuto di cibi, intolleranza alimentari, rituali del sonno, igiene personale, controllo sfinterico.....).

Tuttavia se lasciati liberi di "raccontare" il loro bambino, i genitori probabilmente non partiranno da queste domande, ma dalla necessità di raccontare le aspettative ed il legame con lui.

E' opportuno che un educatore ascolti e stimoli la conversazione, l'altro annoti i passaggi fondamentali della comunicazione, non necessariamente sulla scheda, che può essere compilata anche in un secondo momento sulla base degli appunti.

Le domande aperte, da porre nel caso che la mamma non sappia bene cosa dire, dovrebbero esplicitare l'immagine che ha del suo bambino, quali canali di comunicazione hanno avviato tra di loro, che cosa ha secondo lei di unico, come comunica la felicità, il disagio, l'affetto, come si esprime.....

Sono informazioni utili a conoscersi, che vengono fornite spontaneamente, quando le persone si sentono importanti, ascoltate, gratificate nel loro bisogno di parlare del proprio bambino a chi si prenderà cura di lui.

In una fase successiva si possono porre domande precise, su aspetti che non sono ancora stati affrontati e che servono al nido per conoscere abitudini, autonomie...

Il colloquio è importante avvenga prima dell'inserimento in modo da consentire a tutte le famiglie la conoscenza preliminare delle persone a cui affideranno il loro bambino, con la prospettiva di creare una intensa situazione di scambio comunicativo tra casa e nido.

In alcuni nidi, se la famiglia è d'accordo è stata sperimentata l'idea di andare in casa a conoscere la famiglia. Questa situazione mette i

genitori in una posizione favorevole: sono loro ad accogliere ed a proporre una conversazione.

Il bambino vivrà quelle stesse persone come meno estranee nell'ambiente nido e sarà disposto a concedere loro fiducia.

Gli educatori disposti a seguire questo percorso, è necessario siano affiatati ed in armonia fra di loro e disinvolti nelle relazioni con gli adulti.

Nel caso in cui si tratti di famiglie di differenti culture od etnie, è importante che gli educatori possiedano notevoli capacità comunicative e qualche volta può essere necessario ricorrere ad un mediatore culturale.

L'inserimento

L'esperienza dell'inserimento comporta per il bambino la capacità di riorganizzare le relazioni tra i membri della propria famiglia, al nido con altri adulti, fra i pari e come possibilità di conoscere ambienti e oggetti nuovi.

Perché questa esperienza avvenga nel modo più corretto è necessario parlare di gradualità dell'inserimento, al fine di rendere meno doloroso il distacco dalla figura genitoriale e consentire una conoscenza delle persone e degli spazi che costituiscono il nuovo ambiente graduale.

Queste considerazioni valgono per i bambini "nuovi", ma anche quelli che già frequentavano il nido e che si riavvicinano ad esso, generalmente dopo un lungo periodo passato in famiglia. Questi bambini hanno acquisito abitudini, tempi, relazioni diverse rispetto a quanto accade al nido, il cambiamento avviene in breve tempo e molto spesso non è privo di difficoltà.

Quanto accade durante l'inserimento dipende dalle relazioni e dagli equilibri che già esistono e che si costituiscono tra i soggetti coinvolti, bambini, genitori ed educatori.

Prima dell'inserimento, attraverso la prima riunione con i nuovi genitori avviene la presentazione di tutto il personale che opera nel Nido.

L'importanza di essere tutti presenti deriva dal bisogno dei genitori di conoscere visivamente chi, su piani diversi, si occuperà del loro bambino:

educatori, esecutori ed economi.

Il messaggio che si vuole trasmettere è quello di un "sistema educativo" che collabora, avendo come priorità il bambino.

In questa riunione è necessario adottare un linguaggio semplice, in cui i contenuti da privilegiare dovrebbero sostenere le preoccupazioni e le ansie dei genitori: la ricerca di un legame affettivo, con ciascun bambino, l'opportunità di momenti individuali di tenerezza, l'importanza delle relazioni tra pari, la flessibilità riservata a ciascuno nei momenti del sonno, del cambio e dei pasti...

Al momento dell'inserimento i genitori dovrebbero già sapere cosa il Nido propone, come funziona, la conoscenza degli educatori e degli esecutori, la conoscenza di altri genitori e le modalità organizzative di inserimento.

Gli educatori, conosciuta la famiglia, concordano le modalità di gestione del distacco e soprattutto ricordano che non è possibile stabilire a priori i tempi dell'inserimento, perché ogni bambino è un individuo a sé e pertanto non è possibile stabilire delle regole precise.

Durante la prima settimana , la persona che si occupa dell'inserimento accompagna il bambino al nido durante tutto il tempo della sua permanenza (un'ora e mezza circa).

Il genitore è coinvolto attivamente nelle attività e nelle routine del nido : pittura, manipolazione, gioco simbolico, travestimenti, lettura, routine in sala igienica...

La presenza del genitore ha una funzione rassicurante nei confronti del bambino, facilita la mediazione tra il bambino e l'ambiente: sapendo di poter fare riferimento a lui tutte le volte che ne ha bisogno, egli può iniziare l'esplorazione dell'ambiente.

Le settimane successive, inizieranno con brevi allontanamenti del genitore, ma con la sua immediata reperibilità, per prolungare sempre più i tempi della sua assenza.

E' importante che il genitore saluti il bambino prima di allontanarsi, per evitare che il tempo di permanenza al nido sia vissuto come un abbandono.

Salutare il bambino al momento del distacco è come consolidare la sua fiducia nel momento del ritorno.

La funzione del genitore come punto di riferimento per il bambino nei primi giorni di inserimento, verrà sempre meno e sarà l'educatore ad essere la nuova figura di riferimento.

Il passaggio successivo è il momento del pranzo e poi ancora la nanna al Nido.

Queste azioni avvengono nelle due settimane successive la data d'inizio inserimento, quando appaiono costruite e in parte consolidate relazioni ed equilibri emotivi.

Naturalmente ogni individuo è unico, ogni bambino ha le sue esigenze perciò anche le modalità di inserimento saranno concordate con l'educatore.

La partecipazione
istituzionale

Pur in forme diverse, in ogni comune, in generale, si prevedono per i genitori modalità istituzionali di partecipazione alla vita della scuola, attraverso il Consiglio di Circolo, Il Comitato di Gestione, le assemblee e gli incontri di sezione.

Sono momenti che offrono ai genitori l'opportunità di conoscersi, di incontrarsi e di parlare, per chiarire o ridefinire argomenti, stabilire norme e raccogliere pareri.

Si discutono temi che riguardano la vita della sezione o le proposte educative e didattiche per i bambini; si stabiliscono le date e le forme di informazione.

I genitori che fanno parte degli Organi di Partecipazione e tutte le famiglie coinvolte nel Nido, devono essere messe in condizione di conoscere in tempo la data e l'elenco degli argomenti in discussione: ogni educatore deve informare personalmente i genitori, sottolineando l'importanza della partecipazione di almeno un componente della famiglia.

Il riconoscimento istituzionale di forme di autonomia gestionale da parte dei genitori è garanzia di una continuità tra famiglia e Servizi per l'Infanzia ed insieme la valorizzazione come risorsa educativa della famiglia stessa.

Capitolo 4

La giornata del bambino al nido. Il tempo come variabile organizzativa e risorsa educativa

Giuliana Truffa Giachet

1. Il ruolo del tempo in educazione

La programmazione delle attività educative Uno dei primi atti formali richiesti agli educatori ad inizio anno scolastico, dopo il delicato momento dell'inserimenti, è la stesura della Programmazione educativa in quanto ad essa compete la progettazione dell'organizzazione complessiva del nido e la definizione del suo modello pedagogico, sia sul piano della enunciazione dei fini formativi, sia su quello della sua organizzazione materiale.

La programmazione educativa riguarda soprattutto gli aspetti di "sfondo" e costruisce la base operativa della successiva dell'organizzazione delle attività ed ha come propri contenuti specifici il tempo, gli spazi, i gruppi, le relazioni, i materiali.

Questi contenuti costituiscono le variabili implicite della programmazione del nido, in quanto considerano gli aspetti della vita quotidiana difficili da indagare e perciò spesso dati per scontati o assunti come variabili assegnate dalla tradizione e dalla prassi.

Lo sforzo richiesto agli insegnanti in fase di programmazione. è di rendere esplicita l'idea di nido che si vuole realizzare attraverso l'analisi di dette variabili su base culturale e scientifica, adottando strumenti e criteri che aiutino la riflessione pedagogica per evitare che i confronti avvengano ad un livello puramente istintivo ed estemporaneo.

In questa prospettiva, il collegio docenti diventa contesto di ricerca perché effettua scelte empiriche partendo da ipotesi teoriche e dalla riflessione ma anche dai dati raccolti dalle osservazioni e dal patrimonio di esperienza di ognuno, e valuta gli esiti e i processi che ne scaturiscono per una loro eventuale ridefinizione.

Le variabili implicite della programmazione I contenuti della programmazione sono pertanto da intendere come variabili implicite soggette alla decisione pedagogica del collegio docenti, e l'organizzazione del nido come espressione della progettualità dello specifico collegio docente.

Il problema delle variabili implicite in ambito educativo spesso sta nelle sfumature, nella capacità di saper intervenire in maniera appropriata e immediata in situazioni impreviste. Ha quindi a che vedere anche con l'intesa intuitiva che il lavorare assieme talora richiede, quella intesa che rimanda alla capacità di capirsi con un solo cenno del volto e che sembra legata ad atteggiamenti spontanei.

Tuttavia, a ulteriore rinforzo dell'importanza del lavoro collegiale, gli aspetti nascosti, non dichiarati, che influenzano il lavoro nel

nido, pur non programmabili in anticipo possono rivelare ed anche costruire solide intese professionali se nel collegio docenti c'è l'abitudine al confronto e alla riflessione sulla esperienza professionale.

2. Il tempo a più dimensioni

Tre ambiti di analisi	<p>Le variabile tempo è sicuramente uno degli epicentri della programmazione educativa, tant'è che la descrizione della giornata educativa è sempre presente, anche se 'sommersa', forse anche a causa del suo carattere di trasversalità rispetto agli altri contenuti. Questo è ulteriore motivo della sua importanza e della necessità di farne oggetto di riflessione culturale. Si propongono, in questo senso, tre ambiti di riflessione e di analisi: <i>istituzionale, simbolico e prassico</i>.</p> <p>Analizzarli separatamente permette di coglierne gli specifici, ma è ovvio che i diversi aspetti sono tra loro interconnessi dato il carattere di globalità che sempre un problema riveste.</p>
Alcune ottiche di approccio	<p>Le ottiche che, da questo punto di vista, si possono prendere in considerazione, sono diverse.</p> <p>Esiste il tempo dei bambini (che a sua volta è tempo di gioco, di apprendimento, di scoperta, delle amicizie...), come anche il tempo degli insegnanti, del progetto-nido, delle famiglie e così via. Il problema sta nel trovare una organizzazione costruita su rapporti coerenti tra i diversi tempi.</p> <p>L'educatrice, che ha come riferimento sempre le stesse fasce di età (lattanti, semidivezzi e divezzi, o, anche, lattanti, piccoli e grandi), rischia, negli anni, la ripetizione delle proposte, a meno di prestare molta attenzione a questi aspetti.</p> <p>Il tempo dell'adulto, inoltre, è spesso accelerato rispetto a quello del bambino, si costruisce su scadenze che non sempre corrispondono alla sua realtà, ai tempi del suo sviluppo. L'accorgimento che deve guidare l'educatrice è quello di non "soffocare" il tempo del bambino onde far emergere nel bambino il piacere del suo tempo.</p> <p>Parlare di tempo significa perciò fare riferimento ad una dimensione mentale che ciascuno di noi costruisce in maniera molto personale e che regola la nostra vita nel privato come nel lavoro.</p> <p>Per portare un esempio estremo ma possibile: la tendenza ad arrivare sempre in ritardo o sempre in anticipo rispetto ad un appuntamento è rivelatrice del modo in cui, a livello individuale, il singolo vive il proprio rapporto con il tempo, e su cui incidono variabili di natura emotiva, esperienziale, culturale. Organizziamo e impostiamo la nostra vita nel rapporto con il tempo nella sua triplice articolazione, presente - passato - futuro, con dominanze diverse a seconda delle età, degli interessi, dei problemi da affrontare.</p> <p>Partire da una riflessione di carattere generale sulla variabile tempo aiuta a valorizzarne l'importanza per la qualità della propria vita e a considerarla, in rapporto al nido, come un parametro organizzativo</p>

fortemente incisivo sulla qualità del modello che s'intende attuare, nonché dell'esperienza che si vuole favorire.

La consapevolezza della dimensione personale del rapporto che ciascuno di noi instaura con il tempo suggerisce, in prima istanza, l'impossibilità di (voler) dominare il tempo degli altri e la necessità di doverlo invece considerare un riferimento essenziale per trovare i modi "giusti" per educare.

In educazione ci diamo obiettivi e ci poniamo scadenze, ma il problema sta nel vedere se le nostre scadenze corrispondono alle scadenze (e, quindi, ai tempi) dei bambini.

Spesso ci affezioniamo a quello che riteniamo essere un buon metodo, considerandolo valido per ogni circostanza e in grado di risolvere tutto; ma in educazione occorre tener presente il carattere mutevole della realtà esposta all'interferenza di variabili non prevedibili che possono smentire le possibilità teoriche da noi previste. Altre volte ci adeguiamo all'esperienza passata perché "si è sempre fatto così" o "allora ha funzionato" o, molto più banalmente, per ragioni di quieto vivere, per evitare conflitti con i colleghi o con gli ausiliari ignorando, anche in questo caso, il carattere mutevole della realtà.

Come interviene la memoria nella nostra progettazione del tempo? E' una domanda da porsi perché la memoria è una variabile importante del tempo, ma deve servirci per guardare al futuro, per selezionare gli aspetti più significativi dell'esperienza e reinterpretarli nel presente.

Quando progettiamo, instauriamo un rapporto con il tempo poiché agiamo nel presente proiettandoci nel futuro (ci poniamo delle finalità e degli obiettivi, dei tempi per le attività, ecc.) e recuperiamo il passato come memoria dell'esperienza. Fissarla nel ricordo con la pretesa di replicare ciò che è già stato, ammesso che sia possibile, impedisce di cogliere il nuovo, toglie respiro culturale al progetto educativo e soprattutto nega il tempo come divenire.

Ogni anno, inoltre, è diverso da quello che lo ha preceduto e quindi bisogna saper discernere ciò che va o può essere mantenuto uguale, da ciò che va ridiscusso e modificato.

3. Il tempo istituzionale

L'ambito

Riguarda le scadenze della giornata, i ritmi, le regole e cioè il modo in cui il nido si predispone a realizzarsi come ambiente di vita e di apprendimento per il bambino.

La qualità dell'organizzazione temporale è la risultante di due aspetti: quantità e organizzazione. In riferimento ad un tempo complessivo disponibile e quantificato (calendario annuale, monte ore settimanale, orario giornaliero), il nido articola tale tempo per qualificarlo come tempo formativo, lo interpreta alla luce di finalità e di obiettivi traducendolo in risorsa educativa.

La "leggibilità"

La prima caratteristica che il tempo istituzionale deve avere è la leggibilità per i bambini e per i genitori. Rendere il bambino protagonista nella scuola richiede, innanzi tutto, creare le condizioni perché possa comprendere il contesto organizzativo in cui è inserito,

con l'obiettivo di favorire gradualmente la sua capacità di riconoscere e padroneggiare il ritmo della giornata educativa.

La logica organizzativa del nido non può mai prescindere dal considerare le valenze formative delle sue scelte e quindi, nel nostro caso, va rapportata ai bisogni dei bambini per i quali la concezione del tempo (come fluire, come durata, come qualità di vita), è una conquista possibile a partire dall'esperienza personale che di esso ne fanno.

Un aspetto di questa esperienza concerne appunto l'articolazione della giornata, l'alternarsi e il succedersi delle azioni e delle attività; comprenderla nella sua strutturazione consente al bambino di collocarsi consapevolmente nel contesto nido e, quindi, di fare previsioni, di darsi delle scadenze, di rassicurarsi emotivamente.

La rappresentazione

Il bambino impara facendo e riportando le sue azioni a dati concreti, visibili, manipolabili. Ricorrere a forme di rappresentazione simbolica del tempo scolastico diventa una importante forma di aiuto da predisporre e da costruire a portata di bambino perché egli possa leggere, confrontarsi e farne oggetto di scambio verbale con i compagni. Le forme della rappresentazione possono variare: dai classici cartelli che riportano i momenti importanti della giornata, a modalità più originali che dovranno in ogni caso essere facilmente leggibili dai bambini. Via via, in corso d'anno, tali forme si arricchiranno comprendendo anche l'articolazione settimanale delle attività, i calendari di turnazione dei bambini per piccoli incarichi che si andranno a individuare in funzione dell'impostazione complessiva delle attività del nido.

La consapevolezza di fondo è che la rappresentazione visiva della scansione della giornata, così come le altre forme sopra accennate, costituiscono un modo concreto per aiutare i bambini a capire ed a costruire un personale rapporto con il tempo, per imparare a governare emozioni, attese, preoccupazioni. Potersi mentalmente rappresentare ciò che lo attende rende il bambino psicologicamente più disponibile all'apprendimento e all'accettazione delle situazioni non previste che scaturiscono nella relazione con gli altri. Ciò vale anche per gli adulti. Quindi, se organizzare il tempo istituzionale richiede il fissare regole che servono ad orientare e ritmare la giornata, l'adozione del criterio di flessibilità, che comporta il lasciare margini a modifiche in relazione ad esigenze discusse e condivise dal gruppo, attribuisce al tempo il carattere di mediatore culturale tra il bambino e l'oggetto di apprendimento.

"Governare" il tempo

Possiamo decidere rigidamente l'organizzazione temporale per tutto l'anno scolastico, ritenendo l'imprevisto un fattore di mero disturbo rispetto all'ordine e alla funzionalità desiderate. Spesso questa impostazione risponde alle esigenze di comodo degli adulti, alla difficoltà di creare intese; è cioè legata alla difficoltà di conciliare i bisogni delle diverse figure professionali presenti nella scuola. Ma accogliere l'imprevisto, discuterlo per rilevarne la compatibilità con gli obiettivi fissati e conseguentemente apportare i necessari ritocchi organizzativi (in termini di orari, di articolazione delle attività...), realizza la scuola come contesto aperto alle sollecitazioni che possono provenire dal territorio, dalle famiglie o dai bisogni degli

stessi bambini. In questa prospettiva il tempo si conferma come risorsa educativa poiché si traduce in veicolo organizzato di cultura. La flessibilità dei tempi scolastici, all'interno di una impostazione di base chiara e ordinata, diventa per il bambino occasione di esperienza del tempo come dimensione organizzativa strettamente connessa al suo sviluppo.

Sulla base del presupposto che tutto il tempo che si trascorre al nido, è (o deve poter essere) tempo di apprendimento, è possibile pensare ad una sua scansione suddividendolo nel "tempo (irrinunciabile) della didattica" ed in quello che potremmo chiamare "tempo facoltativo". Non si tratta, si badi bene, di formalizzare tempi di serie A o di serie B, ma di orientare la riflessione sui tempi scolastici anche in direzione della loro pluralità. Suddividere i due tempi può innanzi tutto essere funzionale all'organizzazione ottimale delle risorse disponibili nell'istituzione ed all'individuazione di eventuali innovazioni e cambiamenti rispetto alla pianificazione esistente. Il tempo dedicato alla realizzazione della programmazione didattica esige, infatti, la compresenza degli insegnanti, l'articolazione dei gruppi in relazione alle attività d'intersezione, l'attivazione di laboratori e atelier, la realizzazione di particolari progetti.

Individuare il tempo "forte" della scuola serve dunque agli insegnanti per organizzare al meglio il loro tempo e per evitare che la giornata si trascini in modo scarsamente differenziato esponendo, tra l'altro, più facilmente il bambino alla noia e all'affaticamento. La noia non è un fenomeno del tutto inconsueto nella nido: essa va ricondotta ad una errata pianificazione del tempo oltre che alla mancata possibilità dei bambini di prefigurarsi le attività, alla non sufficiente chiarezza degli scopi delle scelte. La giusta alternanza delle tipologie di prestazione e la corretta prefigurazione dei loro tempi, in termini di durata e d'intensità d'impegno richiesti, rientrano pertanto nella progettazione del tempo istituzionale.

Organizzare il tempo

Una domanda può essere allora: come organizzare il tempo settimanale in modo che sia funzionale al superamento del gruppo-sezione nella direzione di soluzioni didattiche flessibili e modulari? Od anche, come organizzare le mattinate? Il problema riguarda l'avvio delle attività di sezione, d'intersezione e di laboratorio che rientrano nel piano di lavoro didattico. Ma concerne pure l'impostazione dell'accoglienza, delle attività che chiamiamo "di routine". Mi riferisco qui alla predisposizione degli spazi per le attività autonomamente gestite dai bambini, alle modalità con cui viene gestita la rilevazione delle presenze-assenze, all'organizzazione del pranzo, ecc.

Quanto meno è utile riflettere chiarendo a se stessi quanto prevalgano i bisogni degli adulti e i loro problemi organizzativi (organico dimezzato rispetto al mattino, pulizie degli ausiliari, stanchezza, ecc.) rispetto a quelli dei bambini. Se partiamo dal presupposto che la variabile tempo non è assegnata, ma indipendente, potremo giungere anche a valutare ipotesi di turnazione del personale che sia conforme al modello pedagogico di nido che intendiamo realizzare. Il tempo scuola previsto normativamente deve trasformarsi in risorsa educativa e didattica

all'interno di una progettualità complessiva che pone al centro della sua attenzione il bambino ed in rapporto ad esso organizza anche il tempo degli adulti.

Il ruolo educativo degli adulti

Ovviamente non vanno sottovalutati i bisogni di lavoro degli adulti perché sappiamo bene che, ad esempio, spostare il pranzo può significare spostare gli orari del cuoco; attivare un laboratorio pomeridiano può comportare una diversa organizzazione del lavoro degli ausiliari o, ancora, adottare una metodologia didattica per piccoli gruppi può richiedere una estensione dei tempi di compresenza degli educatori rispetto a quelli in vigore. Per quanto fin qui detto, il governo del tempo nel nido (così come anche nella scuola dell'infanzia) risulta essere un "potere" nelle mani dell'adulto ed è quindi fondamentale farne un buon uso evitando di organizzare le diverse scadenze della giornata, per così dire, sulla testa dei bambini, ma giocando sapientemente sull'alternanza dei tempi per evitare assolutizzazioni che depriverebbero il bambino della possibilità di una esperienza rispettosa della stessa pluralità dei suoi bisogni.

Succede anche che si esageri nell'organizzare il tempo degli adulti in base ai tempi dei bambini e ciò può dipendere da una sopravvalutazione delle difficoltà come anche da una loro minimizzazione. Può ad esempio accadere, in presenza di bambini in situazione di handicap, che si ritenga indispensabile la presenza di una insegnante in più, quando invece una più attenta valutazione della situazione ed una diversa organizzazione potrebbero tranquillamente sopperire al bisogno. Come può anche verificarsi di sottovalutare il bisogno particolare di aiuto da parte di un bambino in situazione di svantaggio socioculturale per il quale potrebbero essere giustificate ore di prestazione supplementare da parte dell'educatrice.

In conclusione, è evidente come la variabile tempo sia importante per l'organizzazione del lavoro, come debba sempre considerare la complessità dei problemi e come sia impossibile prescindere dal confronto e dalla condivisione del progetto educativo da parte di tutti gli operatori, ausiliari e cuochi compresi.

4. Il tempo simbolico

Fa riferimento ai tempi funzionali della quotidianità, è il tempo della vita del bambino al nido e concerne i modi con cui egli struttura il concetto di tempo in relazione ai suoi ritmi, alle persone, agli oggetti.

Il nido ha il compito – anche - di promuovere l'apprendimento, di sviluppare abilità cognitive mirate. E' essenzialmente un luogo di esperienza di vita in cui il bambino impara a vivere in autonomia, a intrecciare e gestire relazioni con i pari e con gli adulti, scopre le regole dell'organizzazione del contesto, sperimenta il piacere della costruzione sociale della conoscenza.

Sequenze organizzate

Questa dimensione di esperienza è temporalmente scandita da sequenze organizzative (l'entrata e l'uscita con le relative procedure), da momenti biologici (l'igiene personale, l'alimentazione, il riposo pomeridiano) e funzionali (la dislocazione negli spazi a seconda delle attività, strutturate o autonomamente condotte, la gestione di certi materiali, la preparazione dei rituali) la cui organizzazione crea la struttura temporale all'interno della quale il bambino deve potersi trovare a proprio agio per esercitare autonomia e competenze personali.

Possiamo definire un contesto coerente nella sua organizzazione quando consente al bambino di rappresentarsi i tempi, i ruoli, le funzioni e di orientarsi per poter fare previsioni, scelte, assumere decisioni. La coerenza è un criterio organizzativo che richiede, in riferimento al tempo, di alternare nell'arco della giornata i tempi individuali e collettivi delle attività e delle stesse azioni della quotidianità perché ciò consente la costruzione di strutture che aiutano a dare significato al fluire del tempo.

Il senso soggettivo del tempo, quello riservato a soddisfare personali desideri, curiosità e bisogni, che permette la libera scelta dei compagni, degli oggetti e degli spazi, e quello oggettivo regolato dall'esterno, che esige in certa misura di saper adeguare il proprio comportamento ai ritmi del gruppo e di condividerne le azioni, costituiscono opportunità di sviluppo che spesso insorgono senza che l'educatrice ne sia sempre pienamente consapevole e si manifestano in comportamenti di cui non sempre è possibile seguirne con attenzione l'evoluzione.

Questa considerazione, estendibile anche ad altri apprendimenti connessi ai rituali del nido, ci dice che non tutto è direttamente osservabile nei processi di sviluppo del bambino, ma ci conferma sulla importanza di una organizzazione pensata e flessibile perché in grado di incidere fortemente sulla sua formazione.

Variabile nascosta anche per i bambini

Parlare di tempo simbolico esige una riflessione sul modo con cui il bambino percepisce il tempo, per poterlo assumere come riferimento organizzativo senza incorrere nel rischio di organizzare la giornata scolastica, come si diceva poc'anzi, 'sulla testa' dei bambini.

Esso è variabile ed implicita anche per i bambini, in quanto "nascosta" all'interno delle attività e strettamente connessa al modo con cui da esse ne vengono coinvolti.

Il bambino scandisce il tempo attraverso le attività, che gli procurano sensazioni ed emozioni. La sua unità di misura non è temporale, ma emotiva, affettiva, relazionale. Quando un bambino ci dice "ho giocato tanto" può voler intendere che ha giocato a lungo o che si è divertito molto. Questo ci conferma nell'idea che egli non ha la nostra concezione del tempo.

Il 'momento'

La sua unità di misura del tempo è data dal tipo delle attività che ha svolto, e noi possiamo tradurla per lui nel termine molto generico, ma paradossalmente anche molto preciso, di "momento".

Il momento rappresenta quindi l'embrione da cui successivamente nel bambino si svilupperà l'idea di tempo. Poi, gradualmente, egli distinguerà le varie attività in momenti lunghi e corti giungendo ad

una quantificazione, ovviamente non numerica, del tempo e del suo trascorrere.

E' importante dunque sottolineare come l'idea di tempo nel bambino sia strettamente legata alla intensità e alla qualità dell'investimento emotivo di una attività, al significato che essa può assumere nel soddisfacimento dei suoi bisogni, siano essi cognitivi, affettivi, fisici.

E' problema degli educatori organizzare il tempo in modo che il bambino possa attribuire un significato ai diversi "momenti" della vita nella scuola evitando frammentazioni e segmentazioni del tempo complessivo e disponibile, ed organizzare un ambiente ricco di scambi e relazioni in grado di aiutarlo a elaborare emozioni e a sostenere i processi di simbolizzazione che promuovono l'avvio delle prime forme di decentramento cognitivo e affettivo.

Relazioni qualitative

I significati li fanno la qualità delle relazioni, le novità che si introducono nella ricorsività delle azioni, il grado di interesse e di opportunità cognitive che i tempi, anche quelli delle routine, sanno stimolare e offrire. La lettura della qualità della relazione (attraverso la variabile tempo) mette in rilievo la necessità di saper prestare attenzione alle esigenze dei bambini, alle loro curiosità, alle ragioni delle difficoltà che incontrano, al piacere della scoperta. Suggestisce la necessità di sintonizzarsi sui tempi del loro sviluppo, in rapporto al contesto sociale e culturale di vita, qual è la scuola. Perciò il contesto va pensato ed organizzato con cura, garantendo sempre la presenza osservativa dell'educatrice.

Scadenze quotidiane

Routine non è sinonimo di monotonia, non richiede che tutto sia sempre uguale. Lo svolgimento del pranzo può allora prevedere la possibilità di uno scambio di inviti tra bambini; la preparazione della tavola può essere più accurata in occasione di particolari ricorrenze, la predisposizione degli spazi può periodicamente variare in relazione agli interessi emergenti, ecc.

Le prime ore del mattino che coincidono con l'ingresso dei bambini e con i rituali che preparano l'avvio della giornata vanno organizzate attraverso interventi di contesto che consentano di svolgere attività che non siano di mero intrattenimento, che non diano il senso dell'attesa di un tempo più importante, solitamente coincidente con il completamento dell'organico e con l'arrivo di tutti i bambini.

Così come l'attesa dell'arrivo dei genitori alla fine della giornata può tradursi in un tempo di mero intrattenimento seduti nelle panchine, impegnati in un repertorio di canti o giochi perlopiù sempre uguali, come anche in un tempo di riflessione e di conversazione sulla giornata trascorsa che aiuta a costruire la memoria dell'esperienza personale e del gruppo o di organizzazione materiale in preparazione della giornata successiva.

5. Il tempo prassico

- La rappresentazione delle situazioni E' il tempo delle azioni della vita e quindi delle molte attività anche non programmate che si svolgono a scuola, esso rimanda al modo in cui il bambino si muove nello spazio, come porta a termine le consegne, al modo in cui si organizza dal punto di vista pratico nello svolgimento delle attività e delle azioni della quotidianità. Il tempo prassico è strettamente correlato alla capacità del bambino di rappresentarsi situazioni, di fare anticipazioni, di darsi delle scadenze e di adeguare di conseguenza le proprie azioni. Riprendendo quanto si diceva poc'anzi in merito al momento come embrione della percezione del tempo da parte del bambino, potremmo proseguire aggiungendo che il fluire del tempo viene da lui identificato nelle durate. E, in definitiva, le durate percepite dal bambino sono poche.
- La percezione delle durate Possiamo ipotizzare che il momento più breve percepito (diciamo un secondo) corrisponda al tempo di un salto o di caduta da una sedia. Un momento più lungo (i nostri cinque minuti) potrebbe invece coincidere con la durata di una pipì; un terzo tempo certamente percepito dal bambino è il tempo del pranzo (per noi circa mezz'ora); ancora più lungo è il tempo del riposo (un paio di ore) e sicuramente percepita è la durata del giorno.
- L'organizzazione del tempo al nido: per quale bambino? Nell'organizzare la giornata scolastica si fa normalmente riferimento al tempo prassico del bambino "medio", desunto in parte dalla teoria e in parte dall'esperienza. Ma all'interno di questa necessaria organizzazione di base si deve riuscire a prestare attenzione ai bambini "reali" ed essere disponibili ad accettare i "disturbi organizzativi" che la variabile implicita tempo (considerata dal punto di vista dei bambini) può apportare al modello costruito. E' vero, infatti, che al nido ci possono essere giornate apparentemente caotiche che sono però ben organizzate perché tengono conto delle variabili implicite. Inoltre, i bambini possono avere durate diverse per azioni uguali. C'è chi si lava le mani in cinque minuti, chi ne impiega dieci; chi non finisce mai di mangiare o, al contrario, chi consuma il cibo con troppa velocità. C'è il bambino che impiega un tempo molto più lungo di quello ragionevolmente presunto nel portare a compimento una consegna e che non ritorna mai se mandato a prendere un bicchiere d'acqua in cucina o i pennarelli nella sezione vicina. E' abbastanza facile che si formulino giudizi di merito in rapporto a queste caratteristiche di comportamento, espressi in termini di lentezza, frettolosità, pigrizia, smemoratezza, ecc. Le riflessioni fin qui fatte prospettano però una diversa lettura delle azioni dei bambini e inducono ad interpretarle alla luce delle differenti modalità di percezione del fluire del tempo, prima di annettere loro particolari giudizi di valore.
- Leggere le azioni dei bambini Leggere le azioni del bambino attraverso la variabile tempo è, in sostanza, una opportunità in più che l'educatrice si dà per aiutarlo nel suo processo di sviluppo. Certo, nel nido ci sono regole che inizialmente richiedono al bambino di adeguarsi. E' infatti l'educatrice che decide quando rientrare dal giardino, quando è

tempo di prepararsi per il pranzo, quando riporre i giochi per passare ad altra attività, ecc.

Le regole servono per crescere
Tuttavia le regole servono al bambino per crescere, semplificano la realtà e lo aiutano a comprenderla, gli consentono di fare esperienza di ciò che lo aiuta e lo contiene. Perciò, tra l'altro, è bene distinguere tra regole necessarie e regole accessorie.

Il loro graduale processo di appropriazione/acquisizione, che inizia a questa età e che proseguirà per diverso tempo oltre la permanenza al nido, va dall'esterno (dall'interpersonale) all'interno (all'intrapersonale) e richiede anche un adeguato sviluppo del senso del tempo. Lavarsi le mani, ad esempio, ha implicazioni cognitive per quanto concerne il sapersi lavare le mani, ma anche per quanto riguarda il quando (dà un senso all'azione) e la durata (dà un senso al tempo).

Costruzione graduale della consapevolezza del tempo
Il bambino che nel compiere questa azione si dilunga ogni volta a giocare con l'acqua (ammesso che abbia altre opportunità per soddisfare il piacere evidente che l'acqua gli procura) non ha il senso del tempo, non lo sa gestire. Così è anche per il bambino che non capisce quando deve rientrare dal giardino o iniziare a prepararsi per il riposo pomeridiano.

La durata delle azioni è anche conseguenza della comprensione delle regole funzionali alla scansione della giornata. Compito dell'educatrice è rendere le durate personali compatibili con le durate istituzionali, comprimendo o dilatando quelle che, rispettivamente, sembrano troppo lunghe o troppo corte. Detto altrimenti, l'educatrice deve saper coniugare il rispetto delle diversità con il fine di portare il bambino al rispetto (e alla comprensione) di alcune regole comuni.

La ricorsività
Come arrivarci? Si ricorre all'osservazione, alla interpretazione dei motivi che determinano le diverse durate per individuare gli strumenti e le modalità d'intervento. Si presta attenzione ad un appropriato utilizzo del linguaggio, perché nella ricorsività delle azioni, ai fini della comprensione delle richieste, le parole attinenti il tempo (avverbi, attributi, sostantivi, ecc.) rivestono una notevole importanza in quanto aiutano a costruire le strutture cognitive che sono di supporto ai comportamenti. Così come il parlare delle azioni e delle sequenze della giornata, far parlare i bambini del loro tempo.

La ricorsività delle azioni quotidiane è particolarmente ricca di implicazioni cognitive ed ha una grossa incidenza educativa; valorizzarne tutte le opportunità è perciò il modo corretto per aiutare il bambino nel suo processo formativo.

Capitolo 5

Gli spazi, gli arredi e la loro organizzazione

Maria Antonietta Nunnari

1. Spazi ed educazione

Il ruolo degli spazi nei processi di sviluppo

Lo spazio, gli oggetti in esso contenuti e il modo in cui si organizza, sono parte integrante e fondamentale nel processo di formazione del bambino.

Pensiamo quanti ambienti, talora molto diversi tra loro, il neonato sperimenta sin dai primi giorni di vita e quante informazioni su di essi occorre reperisca rapidamente non fosse altro per una ragione di sopravvivenza e d'adattamento.

L'essere "immerso" in un ambiente è, infatti, di per sé motivazione a conoscere, a formarsi degli schemi ambientali utili a fornire indicazioni sul "che cosa, come e dove?" sul "cosa ci si fa?".

Determinanti in questo addentrarsi nel mondo circostante di cui, come sappiamo, il bambino si sente il centro, sono tuttavia le componenti affettive/emotive. Esse indicano "che cosa un ambiente suscita" indirizzando e insieme condizionando azioni e relazioni. L'occupazione di un determinato spazio, la possibilità di percorrerlo senza percorsi tracciati e predefiniti, di impadronirsene, modificarlo, controllarlo e interpretarlo sono fondamentali per la costruzione dell'immagine di sé, per l'organizzazione delle sue conoscenze e per il suo processo di acculturazione.

Ne consegue una visione dello spazio affatto neutrale e ininfluyente in cui le stesse parti architettoniche diventano "pensiero" e "fatto" educativo.

Diventa allora importante interrogarci sulle caratteristiche del contesto educativo nel quale operiamo, luogo fisico ma anche psicologico e culturale, in cui si svolge la complessa relazione tra l'individuo e il mondo.

E' compito degli educatori, e prima ancora del progettista e di tutti i professionisti coinvolti a vario titolo nella strutturazione e nell'allestimento degli ambienti, trovare soluzioni architettoniche atte ad organizzare lo spazio educativo in coerenza con gli assunti pedagogici e con l'idea stessa di bambino.

Un bambino che sappiamo essere attivo, capace e competente, in grado ai diversi livelli di maturità, di affrontare la non semplice via dell'autonomia, della costruzione dell'identità personale, dell'autodeterminazione, della padronanza di una pluralità d'intelligenze e linguaggi, della complessa relazione socio-affettiva con i pari e con gli adulti.

Un bambino con diversi stili cognitivi e con diversi tempi e modalità di procedere nei processi di conoscenza e di comprensione del

mondo, dotato di una grande capacità genetica che gli consente di esplorare, conoscere e interpretare la realtà attraverso i sensi. Occorre guardare i *nostri* bambini, della *nostra* sezione, del *nostro* nido, e dar loro voce osservando il loro modo di impossessarsi dell'ambiente, cogliendo i *loro* bisogni, le loro motivazioni, i loro interessi e traducendoli in un'azione educativa intenzionale che consideri lo spazio elemento fondante insieme con altre variabili (tempi, relazioni) del cosiddetto *curricolo implicito*.

Uno spazio che non lasci nulla al caso e che dia concreta risposta alle molteplici variabili che condizionano la percezione determinandone il comportamento: dai colori delle pareti agli arredi, ai materiali con i quali questi ultimi sono realizzati, alla loro disposizione fisica, alla loro "trasformabilità", contrastando la monotonia percettiva, la povertà di stimoli o per contro la sovra stimolazione.

Lo sguardo deve essere catturato da una ricca e variegata gamma di suggestioni visive e cromatiche; la mano e tutto il corpo incontrare superfici e oggetti che provochino sensazioni diverse, l'orecchio percepire e distinguere i suoni, le voci e non la violenza del rumore e del chiasso.

L'obiettivo di questo contributo è di offrire spunti per una riflessione e interrogativi utili per una rilettura degli ambienti in relazione ai bisogni, i comportamenti e le attività di bambini e adulti, accennando a possibili soluzioni organizzative⁶².

Quali elementi caratterizzano l'organizzazione del nido?

Schematicamente, possiamo proporre i sotto riportati indicatori.

- 1) Funzionalmente definiti, coordinati ed integrati tra loro, in modo da consentire la comunicazione tra ambienti della stessa sezione e tra sezioni diverse.
- 2) Flessibili ed "imprevedibili", in quanto la flessibilità, il mutamento costituiscono gli attributi di uno spazio in grado di:
 - a. ospitare attività diverse al variare della richiesta d'utilizzo;
 - b. sollecitare vissuti di scoperta, curiosità, entusiasmo partecipativo, slancio comunicativo e attentivo;
 - c. rendere compatibile la convivenza di più gruppi impegnanti in attività diverse.
- 3) Stabili, riconoscibili, comprensibili, in cui i bambini si sentano a proprio agio e avvertano un senso di sicurezza dato dalla possibilità di riconoscere ambienti la cui organizzazione fisica è adeguatamente stabile, di immediata comprensione e di facile memorizzazione connessa a funzioni chiare in cui si collocano persone note e delle proposte offerte.
- 4) Di dimensioni variabili in relazione:
 - a. al numero ottimale di bambini previsto per lo svolgimento di una data attività;
 - b. alla tipologia d'attività che in essi si svolge;
 - c. alla modalità d'accesso (libera, guidata dall'adulto);
 - d. alla modalità di comportamento (di grande

⁶² Da un punto di vista ecologico, il rapporto tra bambino e ambiente corrisponde ad un sistema circolare, di feedback, in cui il piccolo è soggetto e oggetto e in cui, il complesso delle variabili ambientali, fisiche e sociali, lavora in sinergia nell'influenzare lo sviluppo (*Bronfenbrenner, 1977; Wohlwill, 1980 e altri*).

movimento, statica), agli arredi e alle attrezzature necessari.

- 5) Esteticamente curato, ossia attento ad educare lo sguardo "al bello", al gusto cromatico, al senso della forma.
- 6) In grado di svolgere anche una funzione narrativa, in grado cioè di "parlare", raccontare, esplicitare ciò che " si fa" e lascia traccia nella nostra memoria.
- 7) Ricchezza, offerta, collocazione. Uno spazio ben organizzato deve prevedere la dotazione del materiale necessario, sufficiente all'entità dei gruppi che ne usufruiscono; deve individuarne la collocazione funzionale, in modo da incrementare l'utilizzo spontaneo, automotivato e continuativo del gioco o dell'attività.
- 8) Compatibilità e contemporaneità delle attività. E' indispensabile organizzare i tempi dell'utilizzo dello spazio, in modo che l'accedere agli ambienti non sia dettato dalla casualità, ma da una organizzazione che tuteli l'offerta in eguale misura per tutti. Non solo, perché tutto si svolga in modo funzionale, occorre individuare il tipo di alternanza delle attività da svolgere nello stesso spazio durante l'arco giornaliero, per permettere il riordino del medesimo, prima che subentri l'altro gruppo.

Spazi funzionalmente definiti

L'organizzazione spaziale del nido è caratterizzata da spazi funzionalmente definiti, coordinati ed integrati tra loro in cui i bambini si sentano a proprio agio e avvertano un senso di sicurezza dato dalla possibilità di riconoscere ambienti la cui organizzazione fisica è stabile, di immediata comprensione e di facile memorizzazione connessa a funzioni chiare in cui si collocano persone note.

Flessibilità, stabilità e riconoscibilità delle proposte offerte a bambini e adulti sono categorie spaziali che assumono priorità diverse in ragione dell'età: il bambino che frequenta il nido ha, infatti, maggior bisogno di riferimenti spaziali fissi.

Uno spazio ben organizzato deve prevedere la dotazione del materiale necessario, sufficiente all'entità dei gruppi che ne usufruiscono; deve individuarne la collocazione funzionale, in modo da incrementare l'utilizzo spontaneo, automotivato e continuativo del gioco o dell'attività.

E' indispensabile organizzare anche i tempi dell'utilizzo dello spazio, in modo che l'accedere agli ambienti non sia dettato dalla casualità, ma da una organizzazione che tuteli l'offerta in egual misura per tutti. Non solo, perché tutto si svolga in modo funzionale, occorre individuare il tipo di alternanza delle attività da svolgere nello stesso spazio durante l'arco giornaliero, per permettere il riordino del medesimo, prima che subentri l'altro gruppo.

2. Ingresso

La sua funzione educativa

E' il primo luogo di accoglienza, di contatto e conoscenza dell'identità del servizio per il bambino e per gli adulti che lo accompagnano.

Un confine metaforico nel quale si realizza per il bambino il passaggio tra esperienze familiari ed esperienze nuove; verso le quali si nutre curiosità, aspettative ma anche preoccupazione e timore. Anche l'adulto affida alle sensazioni che questo luogo restituisce, molte delle sue aspettative e dei suoi timori: decodifica e interpreta ciò che la "grammatica dello spazio" comunica, in ordine al clima di benessere e alla presumibile qualità offerta. Ciò nonostante, l'atrio risulta solitamente un luogo di transito, poco "pensato" dal punto di vista educativo in quanto "lontano" dagli spazi in cui si trascorre la giornata e talvolta sotto utilizzato. E' nostra convinzione che una grande attenzione debba essere posta nel rendere "accattivante", "provocante", ma al contempo rassicurante tale spazio.

Le attività dominanti

In ragione della forma planimetrica dell'edificio e delle dimensioni fisiche, diverse sono le possibili proposte d'uso.

- 1) Accogliere, informare, comunicare. Tale funzione vuol segnalare l'idea di una pedagogia che pone l'accento sulla partecipazione di tutti gli attori impegnati nel processo educativo:
 - a) sono allestiti spazi per le informazioni sull'organizzazione del servizio, gli orari, la dislocazione degli spazi;
 - b) sono presenti oggetti ed elementi che si rivolgono al bambino provocando la sua curiosità e invitando all'interazione;
 - c) le pareti raccontano le esperienze vissute dai bambini, ospitano le opere dei bambini, i messaggi alle famiglie e quelli delle famiglie. Le informazioni terranno conto della pluralità di culture adottandone il codice scritto e facendo uso di immagini universalmente condivise.
- 2) Togliersi il cappotto, la giacchetta. In talune strutture, in assenza di spazi specifici destinati a tale uso, l'atrio e /o i corridoi ospitano gli armadietti nei quali riporre abbigliamento e oggetti personali. Possibilità di identificare il proprio armadietto attraverso elementi di personalizzazione.
- 3) Incontrarsi con i genitori. In assenza di uno spazio preposto, l'atrio può ospitare un'area dove i genitori possano attendere e ritrovarsi nel momento d'inserimento o in occasione di colloqui, per prendere visione e annotarsi informazioni, consultare e prendere in prestito libri. Per il bambino l'approccio con un ambiente in qualche modo più familiare, quasi il salotto di casa, è elemento di rassicurazione. Laddove la superficie lo consenta l'atrio può ospitare assemblee di genitori e incontri di formazione.
- 4) Muoversi e giocare. L'esigenza di movimento costituisce un bisogno essenziale per i piccoli. La presenza di un locale destinato alla motricità non è sempre sufficiente ad assicurare a tutti i gruppi un tempo adeguato d'attività. Un atrio sufficientemente ampio può essere attrezzato allo scopo.
- 5) E se si inserisse un po' di natura? La continuità con l'area esterna può essere assicurata dalla presenza di vegetazione in vasi di diverse dimensioni posti a terra o sospesi dal soffitto e da spazi ospitanti piccoli animali (voliere, acquario, ecc.) che i bambini più grandi accudiranno. Questi elementi si devono ritrovare nei

diversi ambienti diventando parte integrante del contesto di vita.

Come organizzare
l'entrata

I modi per organizzare un atrio sono tanti. Dipende dalle dimensioni, dalla disposizione degli spazi, dalla esposizione alla luce, dalla presenza o meno di vetrate, dalla possibilità del "colpo d'occhio" verso l'interno e così via. Ognuno perciò dovrà decidere come fare al meglio e un po' di creatività non guasterà certo.

A volte può accadere di trovare situazioni inadeguate, spazi già precostituiti dall'architetto che sono difficili da modificare o su cui è sostanzialmente impossibile intervenire. Altre volte però può accadere che si preveda una ristrutturazione, oppure si vada alla ricerca di locali che, con poche modifiche, possano rivelarsi idonei. Ci limitiamo qui a proporre alcuni accorgimenti tecnici ed alcune opportunità a monte. Proponiamo, a titolo esemplificativo, alcuni indicatori utili a definire gli elementi strutturali importanti per un "buon atrio"

La zona filtro

Il collegamento con l'esterno attraverso zone filtro ha una importante funzione di mediatore termico. In molti casi, se è sufficientemente ampio, è utile per il ricovero dei passeggeri (purché ovviamente non costituiscano un intralcio per il passaggio).

Le soglie

Attenzione deve essere posta alla soglia di ingresso in quanti eventuali discontinuità di piano, anche se di soli 2,5 cm, costituiscono un ostacolo per i passeggeri e sovente sono causa di caduta per i piccoli, ma anche per persone con ridotta capacità visiva. Riteniamo utile acquisire un concetto della normativa sulla rimozione delle barriere architettoniche valevole per gli edifici privati (D.M. 236/1989) che prescrive tra l'altro che gli eventuali zerbini debbano essere incassati nel pavimento.

I serramenti esterni

Presenza di superfici vetrate sufficienti ad assicurare una buona luminosità. Si ritiene indispensabile, al fine di tutelare al meglio l'incolumità dei piccoli, predisporre un impianto di allarme sonoro che segnali l'imprevista apertura delle porte d'ingresso o delle uscite di sicurezza dotate di maniglione antipánico soprattutto laddove queste diano diretto accesso alla strada antistante. L'allarme deve poter essere inserito o disinserto dall'adulto secondo le necessità.

L'impianto elettrico

L'illuminazione artificiale, deve essere distribuita in modo da consentire la migliore fruizione di quanto esposto alle pareti: faretti direzionali rappresentano una valida soluzione poiché adattabili anche ad altre esigenze quali l'attività teatrale, gli incontri per adulti, ecc.

Il locale deve essere dotato di prese di corrente su tutte le pareti utili per consentire l'uso di apparecchiature per l'amplificazione sonora, la proiezione, ecc.

Il pavimento

Il pavimento, essendo principalmente piano ad alto calpestio, deve essere realizzato in materiali resistenti all'usura e agevole nella pulizia: linoleum, gomma, vinilico di adeguato spessore. I pavimenti in ceramica o marmo sono fonte di rischio di cadute se bagnati (cosa inevitabile nelle giornate di pioggia) e non adatti allo svolgimento di attività di movimento.

E se dovessimo arredarlo?

Per accogliere ed informare:

- bacheca
- espositori per opuscoli e riviste
- pannelli
- poltroncine con braccioli
- piccolo tavolo per il personale di sorveglianza

Per riporre gli indumenti e gli oggetti personali, gli armadietti spogliatoio assolvono frequentemente la funzione di suddivisione di spazi sovra dimensionati, pertanto requisito essenziale è la stabilità. A tal fine sono da privilegiare mobili con ruote dotate di blocco di sicurezza ma che consentono di modificarne la disposizione in ragione delle esigenze organizzative

In ogni caso essi devono essere opportunamente ancorati tra loro e/o alla parete.

Altri elementi cui prestare attenzione sono:

- la fessura in corrispondenza del lato cerniere, possibile causa di schiacciamento delle dita, la cui dimensione deve essere inferiore a 5 mm o superiore a 12mm
- la facilità d'apertura, anche dall'interno, delle ante (indispensabili per ragioni igieniche)

Nella sezione lattanti, considerato l'esiguo ingombro degli indumenti, si ritengono funzionali arredi a caselle multiple (simili a quelle presenti nei supermercati per riporre le borse) o in alternativa, armadi a più posti.

Nelle sezioni piccoli e grandi, i mobili spogliatoio non necessitano di panche estraibili (di fatto troppo basse), giacché il cambio dei bambini avviene sul fasciatoio o per comodità dell'adulto l'operazione è effettuata sedendo i bimbi sul mobile stesso.

Panche multi uso

Arredo dall'uso polivalente, la panca è fruibile in modo diversificato (con schienale e senza) secondo la posizione assunta, offre non solo possibilità di seduta ma si trasforma in piano d'appoggio, tavolino, ecc.

Fasciatoio

A differenza del fasciatoio in dotazione nelle sale igieniche, l'arredo in uso alle famiglie non necessita di scaletta e di mobile sottostante.

Per lo spazio genitori:

- tavolino
- poltroncine,
- libreria
- piante da appartamento

Presenza di macrostrutture per il gioco motorio

3. Zone di collegamento e di passaggio

Le 'terre di nessuno' Frequentemente "terra di nessuno", luoghi apparentemente neutri di cui si sottovaluta la valenza educativa, corridoi e scale appaiono generalmente meno curati degli ambienti di soggiorno dei bambini. E' invece proprio in queste zone, così come nell'atrio, che si sofferma per maggior tempo la famiglia, soprattutto se essi coincidono con lo spazio destinato a spogliatoio. L'idea di cura e di una riflessione attenta alla dimensione estetica e funzionale ed è indubbiamente un elemento di qualità educativa.

Reinterpretare Come reinterpretarli in una veste nuova che sia anche occasione di esperienze?

Salire e scendere

Gli edifici scolastici si sviluppano per lo più in orizzontale. Le scale sono viste come una barriera architettonica, un ostacolo non solo per i disabili, ma anche per i bambini.

Per i bambini abituati ad essere trasportati in braccio o in ascensore l'occasione è preziosa dal punto di vista motorio in quanto sviluppa il coordinamento e il senso di equilibrio.

Percepire la profondità

Il bambino sperimenta anche la propria percezione dello spazio fisico: cambia la prospettiva, mutano le angolazioni visive, la dimensione di profondità, di verticalità, e dello spazio simbolico poiché vi è una tensione verso un immaginare un altro dove...

Accogliere e raccontare ciò che si fa

Che tristezza le pareti di corridoi e scale spoglie dove vi è una povertà di messaggio visivo per i bambini o peggio campeggiano dipinti o fotografie su cui si sono depositate inesorabili tracce del tempo!

Perché non suscitare e condividere con chi transita emozioni e sensazione di ben-essere attraverso suggestioni cromatiche, documentazioni di momenti di vita al nido.

Orientarsi e collocarsi

Nell'andare verso: ci appropriamo di relazioni topologiche primarie (quali ad esempio il sotto o il sopra) e dell'orientamento nello spazio.

Determinante per la sicurezza che ne deriva è possibilità di riconoscere i percorsi che conducono ai diversi ambienti (soprattutto in edificio a più piani) grazie ad una organizzazione che risponda a criteri di stabilità, di facile comprensione e memorizzazione. Ciò consente di muoversi nello spazio e esplorarne le possibilità senza provare spaesamento e disorientamento.

Connotare gli spazi di ciascun gruppo con un colore dominante aiuta il bambino ad identificare i propri luoghi di riferimento

Toccare, accarezzare, sfiorare

Sin dai primi mesi, nel suo processo di scoperta ed esplorazione del mondo, il bambino sperimenta una vasta gamma di sensazioni, toccando, accarezzando, frugando superfici con qualità percettive diverse.

Tale dimensione è necessaria in un progetto ambientale che offra, in ogni sua parte, incontri con una ricchezza materica e conseguentemente la ricchezza tattile.

Così il corrimano e le superfici delle pareti diventano occasione per sperimentare nuove sensazioni (liscio, ruvido, compatto, morbido).

Riporre gli indumenti

I corridoi, così come l'atrio sono adibiti frequentemente a spogliatoio.

Alcune caratteristiche strutturali

Veniamo ora ad alcune caratteristiche strutturali di questi ambienti.

Le scale

I gradini devono avere gli angoli smussati ed essere rivestiti con materiale gommato antiscivolo.

Le ringhiere non devono offrire appoggi in orizzontale che facilitino lo scavalco, mentre gli elementi verticali devono avere una distanza non superiore ai 10 cm.

Specchi

Posti a diverse altezze per catturare l'immagine da diverse angolazioni, in lontananza e in vicinanza

Corrimano

A quote diversificate (circa 70 / 75 cm per i bambini, 95/100 cm per l'adulto)

4. I luoghi dell'esperienza e del gioco

La varietà delle esperienze è condizione essenziale per uno sviluppo psicofisico armonico ed equilibrato del bambino.

Ne consegue l'idea di uno spazio educante *articolato* e suddiviso in modo funzionale alle diverse attività, *dinamico* in quanto capace di adeguarsi alle esigenze dei gruppi di bambini, *sollecitatore* di interazioni e di processi di apprendimento.

Condizione vincolante per gli apprendimenti è l'organizzazione in piccoli gruppi quale risorsa e strategia educativa irrinunciabile per un apprendimento socio – costruttivo.

Dall'osservazione del modo in cui i bambini vivono lo spazio si nota inoltre come essi prediligano le zone più circoscritte e raccolte in cui interagire con un piccolo gruppo di compagni.

La caratterizzazione degli spazi, offrendo al bambino una lettura più chiara delle occasioni e delle possibilità di gioco e di attività, lo induce ad un comportamento più articolato e lo indirizza spontaneamente verso un suo uso più adeguato.

(a) le sezioni

La sezione costituisce un importante punto di riferimento per il bambino. Si connota come luogo della relazione, della cura, dei legami affettivi e nel contempo luogo dell'esperienza e dell'apprendimento. Il fatto che lo spazio- sezione sia luogo baricentro per il grande gruppo non deve tuttavia indurci a considerarla luogo esclusivo, cellula separa dal contesto.

Una pluralità di spazi determina come ben sappiamo una pluralità di situazioni formali o informali, strutturate o occasionali di incontro, confronto e crescita.

Con quali criteri individuare l'ambiente più idoneo?

L'orientamento

Considerato che vi si trascorre la maggior parte della giornata è importante prevedere che il locale benefici dell'orientamento più favorevole avendo cura di dotare le vetrate di apparati frangisole a protezione dall'incidenza diretta dei raggi solari.

La dimensione

Anche l'ambiente più ampio, quale i saloni che caratterizzano alcune tipologie edilizie, possono resi meglio vivibili se riorganizzati in piccoli "territori" opportunamente attrezzati per le attività e il gioco. Si tratta di evitare che i bambini, per quanto grande sia il locale e per quanti siano gli adulti, stiano tutti insieme provocando congestionamenti ma anche disorientamento e dispersione in uno spazio che viene meno al suo compito di accogliere e rassicurare.

Il pavimento

Sappiamo come i bambini trascorrono molto tempo a contatto con il pavimento, zona privilegiata per molteplici attività. Pertanto è opportuno che sia realizzato in materiale sufficientemente anelastico, sul quale i bimbi possano muoversi in situazione di sicurezza meccanica e di stabilità e non poroso dovendo offrire garanzie di igiene. E' bene tuttavia che le diverse zone di attività presentino supporti diversi al fine di consentire una pluralità di

esperienze tattili: il tappeto per l'angolo morbido, la gomma per l'angolo senso - motorio ed il pranzo, il legno per l'angolo sensoriale.

I serramenti interni

E' auspicabile che il soggiorno sia in comunicazione visiva con gli altri ambienti: zona riposo e sala igienica attraverso porte e/ o parete vetrata per gli consentire spostamenti autonomi ma vigilati dei più grandi, il controllo del riposo dei piccoli e in generale dei diversi gruppi.

E' essenziale vedere di là di una porta onde evitare nell'apertura che il battente colpisca i piccoli che si trovino nei pressi. Una soluzione a tale rischio è offerta dalle porte con scorrimento a scomparsa o "a scrigno".

I serramenti esterni

E' fondamentale mettere il bambino in condizione di interagire con il mondo esterno.

Guardare ciò che accade fuori gli consente di sentirsi parte di un contesto, di mantenere un contatto visivo con una realtà a lui familiare e pertanto carica di valenze affettive come la strada percorsa per raggiungere casa, ma anche luogo di conoscenze.

L'impianto idrico

Un punto acqua a disposizione dell'adulto, meglio se un lavello con vasca e gocciolatoio, evitata di doversi allontanare dal luogo dell'attività.

L'impianto elettrico

La presenza nel locale di un numero adeguato di prese di corrente è indispensabili per l'alimentazione di attrezzature atte allo svolgimento di determinate attività. La loro assenza o infelice posizione ne condiziona la destinazione d'uso

Come strutturare l'ambiente in ragione alle esigenze delle diverse fasce d'età e del dimensionamento dei gruppi

L'articolazione degli spazi sezioni deve rispondere ai bisogni che i bambini esprimono dal punto di vista percettivo, motorio, sociale, cognitivo ed anche emotivo e affettivo, sfruttando tutte le possibilità offerte dai materiali e dall'arredo.

In generale, l'ambiente si connota per una molteplicità zone delimitate da confini verticali (mobili, pannelli) e da confini orizzontali (stuoie, linoleum, tappeti), spazi contenitori adeguati alle dimensioni fisiche e psichiche di bambini e adulti e destinate alle loro diverse esigenze.

(Oggi molti nidi propongono gruppi eterogenei per età)

La caratterizzazione degli spazi, offrendo al bambino una lettura più chiara delle occasioni e delle possibilità di gioco e di attività, lo induce ad un comportamento più articolato e lo indirizza spontaneamente verso un suo uso più adeguato.

5. Gli spazi per i piccolissimi

L'unità spaziale destinata ai bambini da 3 a 12 mesi d'età si connota, in ragione delle caratteristiche evolutive e dei bisogni relazionali dei piccolissimi fruitori, quale contesto caratterizzato da intimità, tranquillità. Un luogo caldo e familiare, dove si vivono distacchi e ricongiungimenti dalle figure familiari e modalità di comunicazione adulto/bambino centrate su rapporti di vicinanza-lontananza. E' una comunicazione, corporea, fatta di sguardi, vocale, che propone rituali e gesti quotidiani segnati da percorsi spaziali, oggetti, odori e suoni noti e rassicuranti.

La continuità nella relazione viene favorita dall'accoglienza della madre o dell'adulto che si occupa del bambino.

E' bene, pensare anche ad un angolo raccolto e intimo in cui, le mamme che lo desiderano, possano continuare ad allattare il proprio figlio al seno.

Attività per questa età

Separarsi, essere accolti, coccolati, comunicare, ricongiungersi

Attraverso l'esplorazione del proprio corpo, suo primo "materiale di gioco", il bambino struttura modalità comunicative utilizzando schemi motori ripetitivi, per mezzo dei quali scopre l'efficacia dei propri messaggi.

Il graduale arricchimento degli schemi motori e psicomotori e l'emergere dei primi rapporti oggettuali, gli permetteranno poi di ampliare il dominio e il controllo della realtà circostante, e di scoprire nuove possibilità di interazione e di relazione con gli altri.

Muoversi

La conquista della posizione eretta richiede impegno ed esercizio. Occorrono zone per muoversi a terra (gattoni, carponi, strisciando) e punti di appoggio a cui aggrapparsi per sollevarsi e appoggiarsi per mantenere l'equilibrio.

La comparsa della deambulazione, vede il bambino impegnato in nuove forme esplorative che si avvalgono degli oggetti e dei materiali disponibili nell'ambiente.

Successivamente costituirà una risorsa preziosa da incanalare lungo itinerari finalizzati, in attività di manipolazione ed espressive.

Prendere, toccare, manipolare

La spinta alla scoperta e all'esplorazione di quella parte di mondo racchiusa tra le pareti della sezione, funzionale allo sviluppo delle capacità di discriminazione sensoriale e della coordinazione occhio-mano, va incoraggiata e incentivata.

L'esplorazione sensoriale tattile

Si è già detto come, sin dai primi mesi, il bambino sperimenta una vasta gamma di sensazioni toccando, accarezzando, frugando superfici con qualità percettive diverse.

Le prime esperienze tattili sono orientate verso contrasti "semplici", evidenti quali ad es. liscio e ruvido, compatto e morbido...

L'esplorazione sensoriale uditiva

Il suono è un elemento di realtà che accompagna lo sviluppo affettivo, cognitivo e la relazione del bambino sin dalla nascita. Dalla percezione dei ritmi corporei e sonori della madre, il piccolo

giunge a scoprire per caso e a riprodurre tipi di sonorità con il proprio corpo e con gli oggetti, per giungere attraverso la ripetizione a sequenze sonore.

L'esplorazione sensoriale visiva

Man mano che allarga il proprio campo visivo, l'occhio diventa strumento di conoscenza e di esplorazione. L'assenza di deambulazione rende necessaria la mediazione dell'adulto con gli oggetti.

Come diversificare lo spazio

Angolo morbido

Il rapporto adulto-bambino è più prolungato e costante. Il contatto corporeo è indispensabile così come uno spazio in cui sentirsi protetti.

Zone del movimento

Sufficientemente ampio da consentire la sperimentazione della nascente autonomia motoria.

Zone per la stimolazione senso percettiva

Gli oggetti devono essere a portata di mano dei bambini

Tattile. Messa a disposizione di materiali di varia natura e consistenza. Evitando tuttavia il sovraccarico percettivo.

Visiva. L'ambiente va predisposto in modo da essere padroneggiato con lo sguardo. La presenza in questa zona di uno o più specchi diversi per dimensioni, propone al bambino l'incontro con la propria immagine riflessa e con quella degli altri. Il bambino piccolissimo prova molto piacere in questo gioco e impara a riconoscersi.

Successivamente soffermerà l'attenzione sul suo volto, sulla sua mimica facciale, scoprendone il significato comunicativo. Il rapporto e dialogo con lo specchio continuerà nel tempo in un crescendo di suggestioni, esperienze, apprendimenti.

Utile è anche la presenza di mobiles, alcuni dei quali realizzati con materiali capaci di rifrangere la luce (es. cristalli) o di filtrarla (acetati colorati, resine e gelatine..), considerato il fatto che il bambino trascorre parte del tempo coricato o semi- sdraiato.

Interessanti suggestioni offrono inoltre gli effetti luminosi ottenuti predisponendo un proiettore di colori o alla luce riflessa su una sfera composta di piccoli specchi.

Sonora. Impianti di diffusione della musica, mobiles sonori

Arredi per la sezione dei lattanti

Mobili contenitori aggregabili

Ricordiamo che ogni elemento presente nell'ambiente, è utilizzato dal bambino come appiglio per raggiungere la posizione eretta, pertanto, gli arredi devono assicurare la massima stabilità. Sono preferibili mobili ad ante o con ripiani a giorno; eventuali cassetti dotati di fermo di sicurezza, che ne impediscano la fuoriuscita, devono essere collocati possibilmente ad una altezza non raggiungibile dai piccoli in cerca di appigli per tirarsi (almeno cm. 100 da terra). Per quanto riguarda le dimensioni, l'altezza non superiore ai 110 cm. consente il controllo visivo da parte dell'adulto nei diversi angoli. Altezze superiori sono utili in quantità limitata per

riporre materiali e creare separazioni visive ed acustiche in spazi sovradimensionati.

Corrimano a parete

Da posizionare a varie altezze considerando la statura dei piccoli, è un utile appiglio che consente i primi tentativi di deambulazione e lo spostamento da una zona all'altra.

Tappeto

Realizzato in materiale lavabile, deve avere uno spessore minimo di 3 cm. e dimensioni di minime di 3x4 m. Nei tappeti sfoderabili va posta attenzione al sistema di chiusura della fodera, evitando le cerniere metalliche possibile causa di abrasioni e privilegiando il velcro.

Elementi morbidi

Utili a delimitare l'area del tappeto, consentono anche di costruire percorsi morbidi per lo sviluppo psicofisico del bambino.

Possiedono le seguenti caratteristiche tecniche:

- interno in poliuretano espanso ad elevata densità;
- rivestimento in materiale atossico, ignifugo e facilmente lavabile,
- possibilità di ancoraggio dei diversi elementi tramite velcro.

Specchi

Di diverse dimensioni, infrangibili, antisfondamento con spessore di mm. 5, contenuti in telai, collocati a diverse altezze.

Mobile "primi passi"

Da scegliere valutando le possibilità di attività ma soprattutto gli accorgimenti di sicurezza, es. elementi non smontabili anche con l'usura data dalla ripetuta manipolazione, presenza di parti metalliche e/o di elementi realizzati con materiali contenenti PVC, ecc. Occorre verificare inoltre, che eventuali sporgenze di elementi utili quale appiglio al bambino, non si trovino ad altezza ginocchio dell'adulto, il quale in spostamenti anche improvvisi vista l'imprevedibilità e l'instabilità in posizione eretta dei bambini possono procurarsi infortuni.

6. Gli spazi dei piccoli

Dal punto di vista evolutivo il secondo anno di vita si caratterizza per il raggiungimento di un certo controllo e coordinamento del movimento e delle strategie senso - percettive, delle prime autonome funzioni fisiologiche (bere, mangiare). Nel gioco compaiono i primi tentativi di collaborazione (gioco parallelo) e di imitazione reciproca accompagnati e supportati da una comunicazione prevalentemente gestuale più che verbale.

La predisposizione dell'ambiente deve conseguentemente:

- favorire l'esplorazione sia a livello percettivo sia a livello dinamico dello spazio;
- offrire angoli protetti e rassicuranti per accogliere la relazione tra

bambini e tra bambino e adulto.

Anche se lo spazio si presenta articolato in zone, il comportamento esplorativo del bambino lo porta a frequenti “sconfinamenti” e passaggi da uno spazio all’altro, da un’attività all’altra.

Come si arricchisce il repertorio di attività

Gioco esplorativo motorio

Con l’acquisizione di una progressiva autonomia motoria si ampliano i confini esplorativi e si stabiliscono nuovi rapporti con l’ambiente che danno luogo ad acquisizioni cognitive più complesse.

Tra queste,

la scoperta di diversi elementi dell’ambiente:

- a) i diversi supporti. Spostarsi su un parquet è diverso dallo spostarsi su un prato, sulla mattonella.
- b) la distanza, l’altezza, la profondità. Come salire? Come scendere?
- c) I primi elementi topologici e di orientamento nello spazio.
- d) Gli oggetti e le loro possibilità di azioni: svuotare, riempire, aprire, incastrare,...

Manipolare, pasticciare, sperimentare

Esplorazione sensoriale tattile: il piacere della manipolazione porta alla scoperta delle caratteristiche e qualità degli elementi e dei materiali. Una ricchezza di materiali, di superfici, di texture, equivale dunque ad una ricchezza di esperienze.

Ascoltare e produrre suoni.

Esplorazione sensoriale sonora. L’esplorazione più sistematica conduce gradualmente ad un linguaggio sonoro. Si scoprono correlazioni tra movimenti e intensità, accelerazioni, ritmi, etc., produzioni vocali e percezione di sonorità e di ritmi diversi.

Giocare a far finta

Vi è un momento in cui i bambini scoprono che ad una parola ad una immagine corrisponde un oggetto e che questo esiste anche se non lo si vede e non lo si sente. La capacità di decontestualizzare, di rappresentare mentalmente permette il nascere del gioco di finzione

Le “zone” dei piccoli

Il radicarsi di relazioni significative trova facilitatori nell’ambiente e negli oggetti

Spazio individuale: “tana”

L’esigenza del bambino, a prescindere dall’età, di uno spazio silenzioso, raccolto, avvolgente in cui rifugiarsi durante la giornata per uscire dalla dimensione collettiva rende indispensabile la creazione di “angoli nascondiglio”, di nicchie, dove rielaborare le proprie emozioni e recuperare slancio e desiderio di stare con altri. “La privacy è un concetto architettonico e pedagogico insieme, poiché favorisce la fantasia e alimenta il gioco simbolico, ma anche

L'attività intellettuale, consentendo momenti di riflessione, da soli o attraverso giochi di concentrazione..
Tale rifugio è bene sia presente in ogni sezione o in spazi ad essa vicina.

Spazi per il movimento

L'organizzazione dello spazio sezione deve favorire la libera iniziativa e il libero movimento (strisciare, nascondersi, rotolare) preoccupandosi di assicurare che ciò avvenga in sicurezza e definendo una configurazione spaziale stabile quale indispensabile punto di riferimento per i piccoli esploratori.

Zona per l'esplorazione tattile

Si tratta di zone, delimitati eventualmente da arredi - gioco, caratterizzati dalla presenza di superfici diverse: pavimento di gomma, tappeti realizzati con differenti materiali, parete o pedana tattile che propone una vasta gamma di materiali, (sughero, legno, feltro, plastica,... e di texture.

Elementi di arredo e caratteristiche

- **Mobili contenitori: ad ante e con ripiani accessibili ai bambini**
- Mobile espositori per libri
- Pannelli divisorii H max m120
- Tappeti, stuoie

7. Gli spazi per i grandi

La crescente autonomia, anche affettiva, e la maggior capacità relazionale data dalle conquiste nella comunicazione verbale, orientano i bambini verso giochi e scambi in piccolo gruppo, la cui durata di aggregazione è tuttavia ancora molto breve. Il rapporto con i coetanei è condizione essenziale per gli apprendimenti. L'ambiente si organizza nel maggior numero di angoli possibili fortemente connotati e resi accessibili ai bambini.

Attività

Ritrovarsi

Gli spazi e la loro organizzazione devono favorire il più possibile l'incontro fra bambini, la possibilità di ritrovarsi, riconoscersi, entrare in contatto reciproco, ricevere, dare e scambiare informazioni.

Raccontare, ascoltare

Dai due ai tre anni il linguaggio verbale assume un ruolo centrale nello sviluppo cognitivo e comunicativo. Da qui l'importanza di un ambiente che promuova l'interazione e la comunicazione.

Correre e saltare

La complessità dei movimenti e delle posture evolve grazie ad un sistema sinergico i coordinazioni. Gli schemi motori si affinano sempre più. L'uso di oggetti, attrezzature (tricicli) richiede una riorganizzazione funzionale degli schemi corporei.

Giocare a “far finta”

Ora il bambino inizia a comprendere sé stesso in relazione agli altri, stabilisce una propria identità e nel contempo la riconosce agli altri. La capacità di decentrarsi è un processo sociale fondamentale che trova nel gioco di finzione un prezioso “ tirocinio”.

Tracciare segni, forme, sperimentare colori e materiali

Educare a saper vedere è l'avvio alla costruzione di una ‘sensibilità’ per le cose e le loro forme, al futuro senso estetico.

Manipolare, pasticciare, dare forma

Il piacere della manipolazione porta alla scoperta delle caratteristiche e qualità degli elementi e dei materiali, come ad esempio la scoperta dell'argilla.

Ascoltare e produrre suoni e ritmi

La ricerca sonora si affina e la produzione del suono, sin ora motivata essenzialmente dal piacere del gioco motorio si carica di una dimensione espressiva ed evocativa.

Come diversificare lo spazio

Spazio lettura e animazione con burattini

Uno spazio raccolto dove trovare libri e oggetti che promuovono i linguaggi non verbali

Spazio individuale: “tana”

Movimentazione delle pareti (prevedendo rientranze di diverse profondità) in modo da ottenere nicchie. Esigenze di arredo

- arredi o pannelli divisorii che fungono da barriere percettive
- tappeto
- oggetti morbidi

Gli spazi del “ far finta

Devono esser attrezzati con materiali suggestivi che rappresentino adeguatamente un contesto familiare al bambino: casa, negozio.. E' opportuno individuare luoghi che garantiscano protezione dai rumori e da possibili interruzioni. Travestimenti

8. Zone del pasto e della merenda

Vista l'età dei piccoli è un momento carico di significati emotivi ed affettivi, che si differenzia per la conquista di sempre più adeguate possibilità posturali. L'organizzazione di tale momento deve prevedere un'articolazione in piccoli gruppi.

Per i piccolissimi

Dal biberon

Per i più piccini non è ancora tempo di un pasto solo alle ore stabiliti dalle cuoche. Il rapporto è quindi individuale, con intervalli variabili.

Alla pappa

Con lo svezzamento il bambino passerà al seggiolone e successivamente al tavolo - seggiolone con alcuni compagni.

Per i piccoli

Il momento del pasto diventa con il passar del tempo sempre più occasione di incontro con i compagni.

La presenza dell'adulto è indispensabile, non solo per aiutare fisicamente in caso di necessità, ma per favorire una positiva interazione e un contesto di ascolto, per creare un senso di intimità e di appartenenza, una consuetudine rassicurante di gesti infine, per sollecitare ulteriori esperienze conoscitive di carattere sensoriali attraverso l'olfatto e il gusto.

Quali sono gli arredi adeguati?

Il seggiolone

Favorisce un adeguato contenimento in posizione seduta dei piccolissimi e sollecita un rapporto individualizzato nella relazione adulto - bambino. Il mercato offre una varietà di articoli rispondenti a criteri di sicurezza.

I tavoli

Devono cercare di coniugare l'esigenza di ciascun bambino con quella dell'adulto impegnato a soddisfare contemporaneamente più bambini. Tavoli quadrati o a semicerchio.

La credenza

Mobile in cui riporre stoviglie e biancheria che evoca nel design l'arredo di casa. Fondamentali caratteristiche tecniche sono l'atossicità delle vernici e dei materiali e la facile manutenzione.

Seggiole per bambini

Sedie non ribaltabili, di altezza adeguata alla statura dei bimbi (85 /90 circa) con altezza seduta = 20 / 25 cm.

Seggiola speciale per adulti

E' bene ricordare che l'adulto deve poter stare ad altezza bambini

senza ritrovarsi in una posizione scorretta dal punto di vista ergonomico. La sedia deve avere le seguenti dimensioni: altezza di seduta di cm.34, profondità di seduta di cm 45, larghezza di seduta cm 39.

Sedia regolabile in altezza

Tipo ufficio e dotata di ruote per facilitare lo spostamento, costituisce un'alternativa alla sedia speciale sopra indicata.

Carrello polifunzionale

Stanza del riposo

E' un momento delicato. Per il bambino: abbandonarsi al sonno significa perdere il contatto con la realtà, separarsi temporaneamente dalle figure e dagli oggetti familiari. L'ambiente circostante è fondamentale affinché ciò avvenga in modo sereno.

Con quali criteri individuare l'ambiente più idoneo?

L'orientamento

La necessità di ombra impone la collocazione di detto locale a nord.

Dimensioni

Il luogo del sonno deve consentire una collocazione dei lettini, tale che ciascun bambino abbia la testata a contatto con le pareti o gli arredi delimitanti lo spazio, per aumentare il senso di sicurezza e consentire un miglior dominio del campo percettivo.

Nel dimensionamento del locale occorre tenere conto delle dimensioni di ingombro di ciascun lettino (cm. 110x60/70) e della necessità di assicurare circa cm. 60 per il passaggio tra un lettino e l'altro.

Pareti

Le pareti, soprattutto se confinanti con locali di soggiorno rumorosi, devono assolvere un effetto fonoassorbente grazie anche a particolare tipi di intonaci applicati eventualmente a più strati.

Dislocazione

Lo spazio non deve essere eccessivamente isolato acusticamente; i rumori purché soffusi, che provengono da altri ambienti rassicurano il bambino e ne favoriscono l'addormentamento.

Soffitti

Il soffitto della zona riposo deve richiamare l'attenzione dei piccolissimi che, nella posizione supina, si trovano limitati nelle manovre percettive. Attenzione deve essere posta alle scelte cromatiche preferendo colori freddi quali i verdi, gli azzurri che predispongono alla calma. Si è detto come il soffitto non sia nei locali destinati al riposo un elemento neutro; si può allora presentare ricorso ad alternazioni di colori, a movimentazioni con più piani o predisporre strutture (es. binari) alle quali poter fissare "mobiles" di varie dimensioni.

Gli spazi del riposo pomeridiano

Nella sezione dei piccolissimi, vista l'età, i ritmi di sonno - veglia sono flessibili e variano da soggetto a soggetto, ma anche da momento a momento, pertanto è indispensabile prevedere un locale apposito, isolato, acusticamente e adeguatamente oscurabile. Nella sezione dei piccoli e grandi i ritmi del sonno non sono più così soggettivi ma coincidono con un bisogno di recupero psicofisico dopo il pranzo. Il locale è quindi utilizzato per un tempo limitato quale dormitorio rendendo possibile una destinazione d'uso ad attività compatibili. Il luogo del riposo deve quindi essere avvolgente, rassicurante, tranquillo e personalizzato. E' preferibile che ambienti troppo ampi siano suddivisi in angoli più raccolti tali da essere percepiti nella loro intimità dal bambino.

Come arredarli?

Brandine

Le brandine igieniche (cm. 130 x60), impilabili senza contatto diretto tra i due teli quale garanzia di rispetto delle norme igieniche, risultano di più agevole rimozione, vista la leggerezza. Pertanto se ne suggerisce l'uso qualora gli spazi a disposizione siano limitati.

Lettoni

Realizzati in legno hanno dimensioni di circa cm. 110x70xh 80; dotati di sponde laterali di protezione abbassabili e costituite da sbarre poste a distanza regolamentare devono essere dotati di materasso a molle corrispondente alla superficie del piano del letto. L'altezza del lettino o delle brandine (cm 25 / 30 circa) consente ai piccoli di alzarsi o coricarsi senza necessariamente attendere l'intervento dell'adulto. Il lettino in legno (cm.130x65), realizzato in modo da facilitarne la sovrapposizione, il fondo deve essere rigido e areato, il materasso realizzato in poliuretano espanso avente anche funzione di isolante termico.

Materassi

Molto apprezzata dai bambini e la soluzione che sostituisce i lettini, nei quali ciascuno risulta in qualche modo "confinato", con materassi affiancati che consentono una vicinanza fisica.

Mobile porta brandine o materassi

Utile a ricoverare in modo igienico le brandine ed evitare che il bambino possa mettersi in situazioni di rischio arrampicandosi o mettendo in precaria stabilità la pila di brandine sovrapposte.

Mobile contenitori

A due ante o ad ante scorrevoli per evitare l'ingombro dell'apertura, con più ripiani interni per conservare la biancheria e/o i sacchi nanna.

Pedane riposo

I materassi possono essere riposti all'interno di pedane utili ad attività.

Ceste in vimini

Sono imbottite e facilmente trasportabili anche in altri ambienti.

Il bagno

Alcune soluzioni per personalizzare e rendere più familiare

Il cambio

Il momento della pulizia del bambino si caratterizza dal dialogo gestuale e verbale che s'instaura tra adulto e bambino, garantita anche da condizioni ambientali e arredi funzionali.

Autonomia

Fondamentale obiettivo educativo è la conquista dell'autonomia che si sostanzia anche di piccoli, ma importanti gesti quali ad esempio il raggiungere il proprio asciugamano e poterlo riporre.

Come personalizzare e rendere più confortevole il bagno?

Dimensioni

Suddivisione del locale in due parti : antibagno con zona lavandini per la pulizia e le eventuali attività e zona sporca isolata con vetrate e direttamente areata.

Microclima

Requisito importante è il calore quale condizione di benessere che permette di mettere i bambini in situazioni ludiche con l'elemento da loro maggiormente apprezzato e ricerca: l'acqua. Occorre tuttavia prevedere una ventilazione naturale sussidiaria dato che il tasso d'umidità dell'aria aumenta con l'uso della vasca d'acqua.

Apparecchiature igienico- sanitarie

- 1 lavabo per adulti
- 1 vuotatoio
- 1 vaschetta per il bagnetto, munita di gruppo miscelatore e doccia a snodo, ad altezza 80 cm. da terra.
- 1 lavabo singolo ogni 4 bambini oppure
- 1 lavabo a canale ogni 5 bambini. Quest'ultimo è preferibile perché consente di realizzare giochi con l'acqua. L'altezza del piano superiore del lavabo, in ragione all'età dei bambini, deve essere a cm. 40 / 42.
- 1 lavabo per adulti
- 1 vuotatoio
- 1 vaso fisso ogni 5 bambini disposto in fila senza pareti divisorie: l'altezza del piano superiore della tazza wc non deve superare i cm.30 dal pavimento.

- 1 vasca d'acqua con gruppo miscelatore (cm.200 x 250x h 40 / 50) realizzata con rivestimento e bordi antiscivolo (vedi acquaticità).

Elementi dell'arredo del bagno

Fasciatolo

A due posti, munito di ante e ripiani dimensioni indicative 120x 80 x 90h. Imbottitura del piano in poliuretano rivestito in tessuto vinilico. Il fasciatoio, oltre a consentire al bambino di muoversi con sicurezza, deve assicurare all'adulto una posizione confortevole che permetta di raggiungere agevolmente l'occorrente. Indispensabile è la dotazione di scaletta, che consenta ai più grandi raggiungere il piano d'appoggio, evitando operazione di sollevamento di un peso che aumenta nel tempo.

Asciugacapelli: a parete

Mensole e/ o alveare: a più caselle

Specchi: a soffitto

Carrelli per la biancheria sporca

9. Centri di attività

Con questa definizione intendiamo identificare quegli spazi dentro o fuori l'unità spaziale assegnata a ciascuna sezione, appositamente attrezzati e fruiti da tutti bambini del nido a cui si è già accennato. I laboratori o angoli tematici rispondono all'esigenza di allestire spazi che offrano sollecitazioni ad una pluralità d'esperienze: esplorazione, ricerca, ideazione, costruzione e produzione di prodotti, che necessitano per la loro realizzazione di particolari condizioni strutturali (presenza d'acqua, possibilità d'oscuramento, isolamento acustico, ...), d'attrezzature. Inoltre tale modalità organizzativa, consente l'incontro d'inter-gruppo, con relazioni allargate a bambini appartenenti a sezioni diverse.

Si tratta spazi fortemente connotati, per dimensioni, arredi, attrezzature e materiali dall'attività che vi si svolge e dagli stimoli che debbono poter esprimere; pertanto, richiedono una certa fissità nel tempo tale da consentire ai bambini di cogliere il messaggio che lo spazio vuol trasmettere e attivare comportamenti conseguenti.

Pensiamo ad esempio:

- all'ascolto e la produzione musicale, attività che s'ipotizzano alquanto diffuse nella scuola i cui obiettivi sono il soddisfacimento del bisogno di suoni melodici e di armonie attraverso l'ascolto di brani noti o nuovi; l'educazione al gusto musicale, la percezione e la differenziazione tra suono e rumore, tra i vari suoni e vari rumori, la scoperta. la riproduzione e l'invenzione del ritmo;
- al teatro che mette in atto molti processi cognitivi ed affettivi: si pensi ai diversi aspetti dello sviluppo delle competenze

simboliche, della capacità comunicativa ovvero di un comportamento che ha la funzione di esprimere stati d'animo, conoscenze o riflessioni. Lo scopo dichiarato è di rappresentare per gli altri, muovendosi, a un livello di finzione, un dato fatto teatrale.

Acquaticità

L'interesse spontaneo del bambino per l'acqua e per il movimento è occasione per proposte che consentano l'espressione dei sentimenti, la maggior conoscenza di sé e degli altri. Giochi con l'acqua (travasi, galleggiamenti, ecc). Giochi nell'acqua.

Manipolazione

Il bambino sperimenta le potenzialità espressive, di fare da solo o in piccolo gruppo le proprietà dei diversi materiali e la propria capacità creativa nel piacere.

Ascolto e produzione musicale

Il suono è un elemento di realtà che accompagna lo sviluppo affettivo, cognitivo e la relazionale del bambino sin dalla nascita. Dalla percezione dei ritmi corporei e sonori della madre, il piccolo giunge a scoprire e produrre suoni con il proprio corpo e con gli oggetti, per giungere alla conquista graduale dei linguaggi musicali, attraverso la riproduzione di semplici canti e di sequenze ritmiche. L'esperienza sonora appare dunque strettamente legata al paesaggio sonoro (8) che l'ambiente educativo propone.

Attività teatrale

Proporre un'esperienza teatrale al nido significa, innanzi tutto, sintonizzarsi sui linguaggi e sui tempi dei bambini, coinvolgendoli in giochi di trasformazione fantastica degli oggetti, nell'invenzione di personaggi e situazioni, nell'uso di materiali espressivi (burattini, sagome, maschere).

Possibilità di gioco

Gioco motorio

Macrostrutture: sistemi componibili utili a formare percorsi, a sperimentare e rafforzare abilità motorie (strisciare, salire, arrampicare).

Manipolazione

Manipolazioni di materiali duttili (argilla, pasta di sale..) e di polveri (farine, sabbia,..)

Travasi, giochi con l'acqua, aquaticità

L'importanza dei giochi con l'acqua richiede la reinterpretazione delle sale igieniche. Si tratta di prevedere un ampio antibagno da dedicare alla "piscinotta" ed ai soli lavabi dotato di pavimento a raccolta

d'acqua e con fondo antisdrucchiolo, impianto di filtraggio e ricambio dell'acqua e di potenziamento in modo rapido del riscaldamento, con aria calda.

Dimensione sonora

- esplorazione e scoperta del proprio ambiente acustico,
- produzioni vocali e percezione di sonorità e di ritmi diversi,
- ascolto di materiali musicali.

Gioco dei travestimenti, con le ombre, con i burattini

Il locale deve essere facilmente oscurabile.

Per quanto riguarda l'illuminazione, la predisposizione di corpi illuminati incassati (es. tipo piscina) posti a circa 30 cm. da terra consente la realizzazione di giochi d'ombra, mentre la dotazione di proiettori e barre elettrificate con faretti e utili ad alcune situazioni sceniche.

Giochi con l'acqua

Alcuni nidi sono dotati (oppure ne è possibile la realizzazione) di una piscinetta interna riscaldata. Sinteticamente le caratteristiche strutturali ed il fabbisogno di arredo è il seguente

Zona vasca

Deve essere opportunamente delimitata e chiusa con cancelletto. La vasca, da realizzare in muratura con rivestimento interno e bordo antiscivolo (materiali in uso per le piscine), può essere, laddove possibile, incassata nel pavimento ma presentare gradini interni. Le dimensioni, da valutare in ragione della superficie utile, possono essere di circa 150/200 cm x 200 cm.

Asciugacapelli a parete

Fasciatolo

Per le attività mimico gestuali

Dotazione di più prese per alimentare registratore, proiettori, ecc. Dislocazione in punti e altezza diversi di piccoli alto-parlanti da collegare a *hi-fi*.

Esigenze di arredo

Tappeti
Mobili con ante per riporre gli strumenti
Tende ignifughe
Telo da proiezione

Pedane (Assolvono numerose funzioni: se accostate possono diventare un piano scenico che si movimenta e s'inseriscono pedane di altezze diverse. Nel caso in cui il locale ospiti anche il riposo dei più piccoli, sulla pedana si possono collocare i materassini per il riposo)

Progetto colore

E' uno degli elementi, il più immediato, che determina apprezzamento di un ambiente e dei locali che lo compongono. La ricchezza comunicativa del colore è tale che trasmette, a chi entra nella struttura, l'immagine di una situazione accogliente. Suggerisce persino il senso dello spazio e del movimento; il colore gioca, infatti, un importante ruolo nella definizione della prospettiva: i colori caldi appaiono proiettati verso l'osservatore, si espandono visivamente avvicinandosi a noi, i colori freddi, al contrario, fanno apparire la superficie più piccola. Inoltre, il colore appare strettamente legato alle emozioni, ai sentimenti del soggetto e, ancor più ai riferimenti una data cultura. Nelle strutture scolastiche rileviamo purtroppo una frequente povertà d'impatto visivo che, per la scelta del colore delle pareti, potrebbe definirsi di tipo "ospedaliero". In altri casi, la ricerca di colore porta a risultati altrettanto discutibili, dove la combinazione d'elementi dai colori più disparati porta ad una "saturazione" cromatica. L'articolazione di tale scenario coinvolge, laddove è possibile l'architetto, nella scelta di materiali utili ai rivestimenti e alle opere di finitura (es.: ceramiche, legno, gomme, tessuti, carte da tappezzerie, ...). Tuttavia, molti interventi possono però essere progettati e realizzati da insegnanti e educatori: l'esistenza di un progetto cromatico armonico ed equilibrato, attraverso la scelta di un'ampia gamma di toni di colore, restituisce al bambino una ricchezza percettiva oltre che una suggestione estetica. Infine, la presenza di una tonalità dominante che identifichi gli spazi di sezione e gli spazi comuni d'attività aiuta il bambino ad identificare gli spazi.

Progetto acustico

Occorre distinguere tra sonorità e rumorosità considerando che le contemporaneità sonore, date dalle molteplici attività di bambini ed adulti, producono soglie di rumorosità alte, che oltre a determinare stress, impediscono il raggiungimento d'importanti obiettivi educativi quali, la capacità d'ascolto, di discriminazione e decodificazione dei suoni, la fruizione e la produzione musicale. I requisiti acustici, che devono essere posseduti dalla costruzione nel suo complesso e dalle sue varie parti, devono essere frutto di un progetto acustico capace di controllare in modo adeguato, attraverso interventi di fonoassorbimento del suono e di fonoisolamento della struttura, il livello sonoro generale. Il rumore passa per lo più dai serramenti interni ed esterni anche se chiusi, e da pavimenti e solai inidonei ad attenuare il rumore del calpestio. Si ritiene, che l'uso di materiali fonoassorbenti per le rifiniture interne e un'adeguata utilizzazione dell'arredo, possa consentire il raggiungimento di valori ottimali del tempo di riverberazione. Dal punto di vista educativo, appare importante la presenza d'ambienti connotati per diversa sonorità, che può costituire occasione per la realizzazione di una sorta di percorso, tra esperienze sonore differenti.

10. Criteri generali per l'arredo

Quali gli arredi per

L'arredo riveste un ruolo strutturale in quanto parte essenziale ed

trasformare lo spazio?
Quali i più adatti?

insostituibile nella configurazione ottimale di un ambiente, volta ad ottenere un insieme funzionale ed esteticamente caratterizzato.

Pertanto, come già detto in precedenza, occorre un'integrazione tra il momento progettuale delle strutture edilizie e quello dell'arredo.

Nelle situazioni preesistenti, l'arredo costituisce un utile strumento per modificare, migliorare o risolvere in modo funzionale, problemi di dimensionamento degli spazi, di riverberazione acustica e di microclima (aria e luce).

Attraverso l'uso appropriato delle forme, dei materiali e soprattutto del colore si può, inoltre, attribuire all'arredo una carica espressiva in grado di condizionare e trasformare l'immagine degli ambienti in cui il bambino trascorre gran parte della sua giornata.

La polivalenza funzionale dell'arredo, condizione vincolante per la piena fruizione di ciascun edificio, è garantita dalla *modularità* e dalla *trasportabilità* degli arredi; la scelta di strutture modulari, di diverse dimensioni, consente un gioco di assemblaggio flessibile, facilmente modificabile e trasportabile.

Favorisce, inoltre il *successo* degli interventi del bambino, contribuendo all'esigenza psicologica di acquisire autonomia.

Essenziali sono a tal fine l'adeguatezza delle caratteristiche antropometriche, la pesantezza, l'ingombro (ad esempio, una sedia troppo pesante non faciliterà il coordinamento dei movimenti per spostarla).

La conoscenza dei *dati antropometrici e funzionali* è indispensabile non solo per una corretta progettazione ma soprattutto per la tutela del benessere fisico di soggetti in crescita.

La dotazione di arredi deve essere essenziale al fine di limitare l'ingombro dei locali e conseguentemente la disponibilità effettiva di spazi ad uso dei bambini. Occorre dunque accertarsi che l'arredo presente in un locale sia indispensabile. In specifico, deve

- essere usufruibile da entrambi i lati; accostabile sia orizzontalmente sia verticalmente per formare diverse lunghezze e diverse altezze,
- consentire diversi livelli di accessibilità con altezze appropriate:
a) non visibilità da bambini seduti b) non visibilità dei bambini anche in piedi ma visibilità da parte degli adulti c) non visibilità anche tra adulti;
- offrire possibilità di contenimento e di utilizzo differenziate (a giorno, con ante, con caselle, con cestelli estraibili, con cassette provvisti di fermo di sicurezza)
- offrire resistenza al rovesciamento, soprattutto se di altezza superiore a cm 120 e non addossato alle pareti,
- essere conforme ai requisiti previsti dalla normativa vigente in materia di idoneità, di sicurezza, ed antinfortunistica (direttive CEE, UNI).

11. Un cenno all'ambiente esterno

Nell' ambiente esterno, in ragione delle diverse età, saranno previste aree di gioco strutturato per lo sviluppo di abilità motorie, per il gioco simbolico, per la dimensione dell'avventura. Il gioco all'aperto consente un'ulteriore opportunità l'interazione tra bambini di sezioni

/ classi diverse. L'ambiente esterno, propone occasione di contatto diretto con la natura per esplorazioni e osservazioni a carattere scientifico. Portare i bambini, esploratori del mondo per eccellenza, ad operare con molteplici variabili (dimensione, forma, spessore, ecc.), ad organizzare in modo logico il pensiero attraverso analisi di variazioni di quantitative, operazioni di sintesi, sequenze temporali e spaziali, a scoprire leggi della vita, dello stato fisico, chimico e dei comportamenti degli elementi naturali.

Capitolo 6

Oltre il nido: i nuovi servizi per l'infanzia

Martina Borghi

Il nido d'infanzia verso nuove identità

Ormai da diversi anni, accanto ai servizi dell'infanzia più tradizionali, si sono affiancati servizi, per così dire "*oltre il nido*", che hanno conosciuto una costante e progressiva diffusione in diverse regioni soprattutto del Nord e del Centro Italia. Le proposte messe in campo in questi anni sono state fra le più diverse: centri di incontro per le famiglie, centri gioco per i bambini, laboratori e atelier, ecc., mentre negli ultimi tempi si sono affacciati all'orizzonte anche i micronidi ed i nidi aziendali.

Si è trattato di uno sviluppo lento perché la cultura dei servizi per i piccolissimi, soprattutto nella loro fase di esordio, ha stentato a lungo ad oltrepassare la soglia di una concezione assistenziale (gli asili nido nella loro storia iniziale erano destinati per lo più ai bambini dei ceti meno abbienti). Lento anche perché i costi di gestione hanno sempre inciso fortemente rispetto alla domanda che via via, nel tempo, si è fatta sempre più ampia e che, ad oggi, nonostante i notevoli sforzi di molti enti locali (e, negli ultimi tempi anche il contributo diretto di privati), è ancora ben lontana dall'essere esaurita.

Nella fase attuale, l'esigenza di individuare proposte più flessibili e meno costose rispetto all'asilo nido comunale consolidato ha portato alla formulazione di ipotesi alternative, complementari rispetto all'asilo nido tradizionale.

Gli scopi

Il 'fervore creativo' che ha portato a progettare servizi complementari all'asilo nido⁶³ si è mosso sulla base di ragioni diverse, fra cui le principali a nostro avviso sono:

- la difesa dei servizi per l'infanzia (a partire dall'asilo nido e dalla scuola dell'infanzia) che è necessario non solo sostenere, ma anche potenziare e «moltiplicare»;
- la necessità di alzare i livelli qualitativi di tali servizi (anche) attraverso l'individuazione di forme organizzative più flessibili (per quanto attiene i tempi, le età degli utenti, le modalità organizzative, ecc.);
- l'opportunità di offrire una pluralità di modelli pedagogici che rispondano a bisogni e ad esigenze diverse;
- l'avvertita esigenza di favorire e rafforzare diverse risorse che ruotano intorno all'infanzia (la famiglia, la scuola,

⁶³ Ad esempio in Lombardia le proposte di servizi diverse dal nido vengono indicati come "servizi corolla": l'immagine ci pare particolarmente appropriata e sta ad indicare servizi che stanno intorno al nido, che lo completano senza sostituirlo.

l'associazionismo, l'ente locale).

Le ragioni di un progetto di nido d'infanzia allargato

Il momento storico nel quale viviamo è caratterizzato da profondi mutamenti tanto nel sistema sociale, quanto in ordine ai sistemi formativi. Sono perciò necessari ripensamenti, ristrutturazioni, cambiamenti e, da questo punto di vista, le ipotesi e le prospettive di soluzione possono essere diverse. Più che mai assistiamo, infatti, ad un'articolazione policentrica di soggetti, istituzioni, risorse ed occasioni che compongono l'arcipelago nel quale si innestano i modelli formativi della prima e della seconda infanzia.

Tale policentrismo è contrassegnato da trasformazioni diverse e profonde.

La società dei consumi, l'organizzazione del lavoro, le spinte dovute alla concentrazione in poche mani dei mezzi di comunicazione di massa, è riuscita a penetrare all'interno delle più intime relazioni umane. Gli inevitabili problemi conseguenti sono la solitudine, l'isolamento, l'accelerazione, la sempre maggiore difficoltà nella cura e nell'allevamento dei figli.

Le trasformazioni riguardano anche la famiglia convenzionale che, se da un lato è divenuta sempre più di tipo molecolare, dall'altro – attraverso l'apporto soprattutto delle nuove recenti immigrazioni – conosce anche una espansione di modelli familiari differenti. Oggi assistiamo, infatti, a diverse tipologie di famiglie: la famiglia cogestita (quando entrambi i genitori svolgono attività lavorativa o quando sono presenti i nonni), la famiglia comunitaria (caratterizzata dalla presenza di nuclei polifamiliari), le famiglie in condizione di coabitazione coatta, le famiglie di divorziati, le famiglie di transizione e così via.

Non mancano i livelli di complessità differenti all'interno delle diverse tipologie di famiglie. Ogni individuo inserito nella famiglia si trova a dover convivere con un insieme di sottosistemi familiari interdipendenti: pensiamo alle relazioni trasversali (madre-figlio, padre-figlio, marito-moglie, fratello-sorella ...), al bisogno della realizzazione del singolo e soprattutto della donna, ai nuovi contenuti della maternità e della paternità, alla realizzazione nel lavoro all'esterno della famiglia, ecc.

L'evoluzione della spesa pubblica

È indubbio che la riduzione della spesa per l'educazione che caratterizza anche il settore prescolastico non è stata imposta, nel nostro paese, da fattori demografici, ma il calo della popolazione scolastica ha giustificato e facilitato, negli ultimi vent'anni, una tendenza in atto. Di fronte a consistenti tagli di bilancio gli enti locali non hanno potuto (e non possono) fare altro che ridurre le spese per l'educazione. L'attuale situazione del settore prescolastico si presenta ora in evoluzione: da tempo l'espansione dei servizi si trova di fatto ad essere bloccata e si cerca di fare fronte alla domanda di utenza razionalizzando risorse e ripensando le modalità di erogazione dei servizi, pur senza rinunciare, per quanto possibile, sia all'aumento del numero degli utenti, sia al miglioramento delle prestazioni (la qualificazione dei servizi), ma rispondendo ad una domanda diversificata (dovuta anche alla pluralità dei modelli familiari) ed individuando nuovi criteri di flessibilità.

Il nido d'infanzia verso nuovi ruoli

Non riteniamo che l'asilo nido sia oggi in crisi: le richieste aumentano sempre di più e gli enti locali affrontano con difficoltà tale progressione della domanda. Anche da qui la necessità di un ripensamento dei servizi per l'infanzia «tradizionali».

Oggi la famiglia è cambiata rispetto ai tempi della 1044. Ne è cambiata la condizione economica; una nuova consapevolezza educativa porta a «delegare di meno» l'educazione del proprio figlio; molti genitori desiderano «partecipare» maggiormente all'educazione dei propri figli; l'organizzazione del lavoro che consente spesso alle madri il part-time favorisce eventualmente la possibilità di seguire più direttamente il figlio ... Un modello «unico» e uguale per tutti di asilo nido non può rispondere ad una domanda tanto diversificata.

L'asilo nido tradizionale ha un costo elevato e le amministrazioni comunali sono spesso in difficoltà. I comuni sono, anche per questa ragione, aperti a nuove forme di gestione che vedano fra l'altro coinvolti direttamente i genitori (e/o il volontariato, il «privato sociale», ecc.).

Queste ragioni impongono sempre di più la necessità di servizi per l'infanzia aperti e flessibili che rispondano meglio ad una pluralità complessa di bisogni. In questi ultimi anni si è assistito ad un fervore di iniziative:

- molti comuni italiani, spinti da esigenze diverse, hanno iniziato un percorso complesso della organizzazione di servizi per l'infanzia complementari al nido e ad essi affiancati;
- anche molte Regioni italiane hanno sollecitato e promosso, attraverso dispositivi legislativi diversi, spesso accompagnati da finanziamenti parziali a titolo di incentivo messi a disposizione per enti pubblici e privati, spazi educativi complementari al nido;
- anche lo Stato non è mancato di intervenire in questo settore, almeno per un certo periodo, con diverse forme di incentivazione, attraverso ad esempio la legge 285/97 (legge Turco), finalizzate alla promozione di iniziative tese a promuovere servizi per l'infanzia a sostegno della famiglia diversi dall'asilo nido; non va dimenticata la legge finanziaria del 2002, nel cui articolato sono previste forme di incentivazione per la realizzazione di asili nido aziendali, anche se – in quest'ultimo caso – i vantaggi fiscali concreti sono in realtà modesti;
- la stessa Unione Europea ha incentivato questa linea di tendenza, sia attraverso azioni di indirizzo sui livelli standard dei servizi educativi per l'infanzia messi in atto da singoli stati o da collaborazioni fra più stati membri, sia attraverso incentivi economici tesi alla promozione del lavoro e volti prevalentemente a promuovere nuove professionalità in campo educativo;
- anche enti privati (associazioni, cooperative, enti no profit), sia in forma autonoma sia in collaborazione con enti pubblici (per lo più attraverso la forma della convenzione)

hanno ormai da anni rivolta la propria attenzione verso questo settore.

Servizi complementari e integrativi

Un modello "unico" e uguale per tutti di asilo nido (o di scuola dell'infanzia) ha difficoltà a rispondere ad una domanda tanto diversificata. Inoltre l'asilo nido tradizionale da un lato non è in grado di rispondere a tutte le esigenze (ha una disponibilità di posti in percentuale relativamente bassa rispetto al numero possibile degli utenti), dall'altro ha un costo elevato e le amministrazioni comunali si trovano spesso in difficoltà.

Accanto ai servizi tradizionali (asilo nido e scuola materna) che continuano a svolgere la loro funzione che rimane insostituibile, sta affermandosi sempre di più la necessità di trovare ulteriori risposte (che sono da intendersi come *complementari* o *integrative* e non certo *alternative* o *sostitutive*) attraverso l'individuazione di forme *flessibili* e *aperte* che siano in grado di rispondere ad una pluralità complessa di bisogni.

Queste sollecitazioni hanno portato alla individuazione di nuove tipologie di servizi che siano aperti e flessibili.

Aperti ad una utenza allargata (l'obiettivo è di rispondere a bisogni diversi in considerazione di modelli familiari quanto mai diversificati. Va affermata in altre parole una molteplicità di bisogni della famiglia in contrapposizione ad una concezione di "deprivazione culturale" quale problema dei cosiddetti «ceti meno abbienti»).

Aperti ai genitori sia attraverso la compartecipazione alla gestione e ad alcuni aspetti dell'organizzazione, sia attraverso la compartecipazione alla programmazione-organizzazione delle attività.

Aperti al territorio ed ai suoi servizi (l'ambiente circostante, naturale e sociale, è considerato come una significativa risorsa educativa).

Flessibili per quanto attiene gli orari di apertura e di chiusura (molti servizi sono aperti di fatto solo al mattino, oppure non prevedono il prolungato; altri ammettono possibilità di accesso diversificate sulla base delle esigenze individuali).

Flessibili per quanto riguarda l'utilizzo del personale: ci si avvale spesso di personale non assunto direttamente, attraverso la collaborazione di cooperative, dell'associazionismo, del volontariato, ecc.

Flessibili in rapporto alla molteplicità delle esperienze di socializzazione e cognitive offerte ai bambini (ipotesi di sezioni non «fisse», ma variabili sulla base di circostanze e/o modelli).

Flessibili per quanto concerne alcuni aspetti dell'organizzazione interna: può essere attivato un unico gruppo sezione nella quale convivono bambini di età diversa; può non essere fornito il pasto, ecc.

Flessibili infine perché aperti alla ricerca ed alla sperimentazione educativa in grado di consentire una polivalenza di modelli.

Diverse tipologie di servizi per la prima infanzia

È importante notare come sia emersa negli ultimi due decenni una vasta gamma di ipotesi e di sperimentazioni sul campo (più o meno strutturate e definite) prima pionieristica, poi via via, con

l'accumularsi delle esperienze ed il diffondersi dei soggetti disponibili a promuovere iniziative in questa direzione, sempre più strutturata e regolamentata.

Ora il panorama dei servizi complementari al nido è assai variegato ed ha assunto spesso caratteristiche peculiari che variano da luogo a luogo. La stessa nomenclatura non è univoca in tutto il paese: Regioni diverse hanno utilizzato lo stesso termine per indicare servizi fra loro strutturalmente diversi oppure, all'opposto, hanno attribuito nomi differenti a servizi sostanzialmente simili.

In questo fitto intreccio di nuovi soggetti che si affacciano al mondo dei servizi per l'infanzia non mancano soluzioni innovative ed originali, ma non sono nemmeno purtroppo assenti soluzioni che andrebbero più attentamente meditate e meno improvvisate. Il fiorire di iniziative di servizi per l'infanzia alternativi all'asilo nido ha comportato (e in parte comporta) anche perplessità e dubbi da parte degli stessi educatori dell'asilo nido tradizionale che hanno a volte visto in essi una sorta di fotocopia mal riuscita del modello di riferimento (cioè lo stesso nido).

Sottolinea giustamente Susanna Mantovani: "Questa nuova situazione ci fa ritenere che sia quanto mai opportuno un momento di riflessione e di confronto sia con gli educatori e gli operatori del settore, sia con i soggetti che a vario titolo stanno già lavorando o si orientano ad impegnarsi in questo campo. E' importante mettere a confronto coloro che lavorano nell'ente locale (che rappresentano una tradizione ormai consolidata per i servizi per l'infanzia) con chi lavora nel privato sociale ed anche con chi rappresenta una nuova tipologia che è sempre esistita ma che in modo più intenso si affaccia ora: le aziende e gli asili nido aziendali".⁶⁴

E più avanti precisa: "Vedo anzi alcune analogie con quanto accadeva una ventina di anni fa, quando, all'inizio degli anni Ottanta, da un lato ci siamo trovati di fronte alla riduzione delle risorse economiche che avevano sostenuto i servizi per l'infanzia nei quindici anni precedenti e dall'altro ci trovavamo di fronte ad un'esigenza diffusa che si coagulava con la parola "flessibilità" (un'articolazione dei servizi più differenziata e non unica sul territorio). Tutto questo ha portato, con non poco travaglio, diffidenza ed ambivalenza, alla nascita delle cosiddette 'Nuove Tipologie', poi chiamate "Servizi Integrativi". ... C'era insieme molta curiosità e molta diffidenza. C'era il timore che questi nuovi servizi andassero ad incidere sulla qualità dei servizi già esistenti. Erano visti come delle alternative pericolose rispetto ad una cultura per i bambini più piccoli che si andava consolidando, anche se con fatica e con passione, intorno al nido. Alla resa dei conti io credo invece che queste nuove esperienze, che si sono tutte mosse intorno all'esperienza principale del nido comunale, abbiano allargato ed approfondito quella che era già una cultura dell'infanzia e della famiglia. Ha inoltre arricchito anche i servizi esistenti. Penso in particolare all'esperienza milanese che ho seguito nei primi anni in cui, oltre al diffondersi di questi servizi per genitori e bambini (intesi, fin dalla loro nascita, appunto, *servizi per genitori e*

⁶⁴ S. Mantovani, *Asili nido e servizi collaterali, fra pubblico e privato*, intervista a cura di www.infantiae.org pubblicata il 15 01 03 in www.infantiae.org/mantovani150103.htm

bambini) ha permesso di promuovere iniziative di formazione degli educatori che lavoravano negli altri servizi. Così come il nido ha diffuso una cultura della relazione e dell'accoglienza anche nella scuola dell'infanzia, anche questi nuovi servizi hanno permesso uno scambio e un approfondimento della cultura della relazione, del supporto ai genitori, non soltanto per quanto riguardava la realizzazione di contesti buoni per i bambini⁶⁵.

Quali sono dunque, al di là delle diverse denominazioni in relazione alle singole tradizioni locali, le principali tipologie di servizi, gestite da enti pubblici e/o da privati, rivolte alle età comprese fra zero e tre anni?

Ne proponiamo qui di seguito un repertorio provvisorio e non esaustivo sia, come detto, per la notevole varietà e polivalenza dei servizi che non li rendono sempre classificabili in modo univoco⁶⁶, sia per la fase storica ancora sostanzialmente pionieristica nella quale ci troviamo in relazione a questa tipologia di servizi ed a questo ambito educativo.

Siamo consapevoli che alcuni dei servizi qui descritti hanno qua e là, come detto, denominazioni diverse oppure sono caratterizzati da varianti che non sempre ne consentono una classificazione agevole. E' anche evidente che tutti gli altri servizi complementari sviluppano in modo privilegiato un aspetto o l'altro del nido: quest'ultimo risulta perciò la tipologia-madre alla quale tutte le altre si ispirano.

L'asilo nido a gestione comunale

E' il 'primo' ed ancora oggi di gran lunga il più diffuso servizio rivolto ai bambini da zero e tre anni; è stato formalmente istituito con la legge 1044/71. Rimane in funzione per l'intera giornata ed è quello più richiesto dalle famiglie.

L'asilo nido comunale è inoltre servito da modello per la realizzazione di tutti gli altri servizi complementari.

Come proprio valore prioritario l'asilo nido intende promuovere il benessere delle bambine e dei bambini offrendo loro la possibilità di agire ed esprimersi spontaneamente e liberamente, di garantire loro il rispetto in quanto persone, di riconoscere loro dignità e autonomia, di offrire un ambiente equilibrato per la cura, l'apprendimento, la socializzazione e la costruzione di amicizie, il rapporto con gli adulti.

L'asilo nido è un servizio fondato perciò sull'attenzione alle bambine e ai bambini: tale attenzione riguarda la realizzazione progressiva della loro identità individuale, il loro essere fonte di diritti molteplici, la costruzione della consapevolezza di sé, l'attuazione di un raccordo stretto con le famiglie e con la cultura o le culture di provenienza.

Il nido d'infanzia si propone essenzialmente come un luogo di esperienze significative per le bambine ed i bambini: è promosso il piacere del fare, il desiderio di rapportarsi con le persone e per le

⁶⁵ S. Mantovani, *cit.*

⁶⁶ Un'interessante sintesi, in questo senso, è stata realizzata dal comune di Torino e descrive la realtà del Piemonte: M. Cortese, A. Garbarini, *Linee guida per l'apertura di un micronido o di un nido sul luogo di lavoro*, materiale non pubblicato.

cose come modalità privilegiata di crescita.

E' un servizio per la famiglia e in accordo con la famiglia: l'impegno è quello della costruzione di un rapporto di qualità con le famiglie e ai fini, anche della loro partecipazione al progetto educativo. Attenzione alla molteplicità delle esigenze delle famiglie. I genitori che usufruiscono dei servizi per l'infanzia non rappresentano un gruppo omogeneo. Per questo il nido deve garantire sicurezza, flessibilità e modularità secondo le esigenze di ognuno.

L'ambiente deve essere gradevole e l'organizzazione del servizio deve rispondere alle molteplici esigenze delle bambine e dei bambini. Si deve prestare particolare attenzione al clima complessivo, alla qualità del cibo ed al piacere di mangiare insieme, all'igiene (con massima cura), alla qualità dell'accoglienza dei bambini e delle loro famiglie, alla gradevolezza ed insieme alla funzionalità degli spazi, alla qualità ed alla disposizione degli arredi, alla presenza di materiali diversi, ecc.

Il personale (sia educativo sia ausiliario) deve essere adeguatamente preparato sul sia piano psicologico e pedagogico, sia su quello di una più vasta cultura generale. In questo senso assume particolare valore la collegialità e la capacità di attivare forme di programmazione condivise. Particolare attenzione deve essere inoltre prestata ai programmi di formazione "sul campo".

Le attività di apprendimento devono prevedere una gamma vasta di opportunità con particolare riferimento all'esplorazione degli oggetti, allo sviluppo delle capacità percettive, al gioco ed al movimento, allo sviluppo della comunicazione non verbale e linguistica, alla manifestazione di emozioni.

Deve inoltre essere prestata particolare attenzione al sistema di relazioni. Una puntuale cura merita l'inserimento dei più piccoli ed in generale le dinamiche relative all'attaccamento. Deve essere favorita l'amicizia fra pari e devono essere proposte – soprattutto attraverso il gioco – forme diverse di cooperazione e di aiuto reciproco. Anche il rapporto fra adulto e bambino deve essere improntato su un livello alto di professionalità tenuto conto, fra l'altro, di come gli atteggiamenti degli adulti costituiscono inevitabilmente un modello agli occhi dei bambini.

Il nido d'infanzia convenzionato

Ha sostanzialmente le medesime finalità educative e le stesse caratteristiche organizzative dell'asilo nido comunale. E' il frutto di un accordo (insieme programmatico ed economico) fra un'amministrazione comunale ed un ente privato (cooperativa, impresa, ecc.).

In generale l'affidamento in convenzione di un asilo nido trova una principale motivazione nella maggiore flessibilità dell'impiego delle risorse umane (a volte i comuni incontrano nella loro strada dei vincoli rigidi per quanto riguarda le politiche del personale, come ad esempio l'impossibilità – dovuta ad esempio alla legge finanziaria di un determinato anno - di assumere personale nuovo o di sostituire quello momentaneamente assente).

A volte gli asili nido convenzionati sono affiancati a quelli comunali preesistenti, in altri casi sono presenti in un determinato comune esclusivamente asili nido convenzionati.

In ogni modo, l'asilo nido convenzionato è equiparato ai servizi direttamente gestiti dal comune e rappresenta un'ulteriore espansione dell'asilo nido interamente pubblico e svolge, in questo senso, una funzione di sussidiarietà.

- Il nido d'infanzia privato
- Anche l'asilo nido privato si prefigge, almeno nelle intenzioni, gli stessi scopi e le stesse caratteristiche organizzative ed educative dell'asilo nido pubblico. Si sviluppa, di norma, in forza della domanda inevasa del dirimpettaio pubblico ed è più forte nelle realtà in cui i comuni non sono intervenuti o hanno manifestato scarso interesse verso questo settore.
- A volte l'asilo nido privato agisce in accordo con l'asilo nido comunale in un clima di reciproca collaborazione, più spesso agisce in modo indipendente e senza particolari legami.
- Generalmente più costoso degli asili nido pubblici si rivolge, in diversi casi, ad un'utenza selezionata in grado di corrispondere una retta più alta.
- Una caratteristica determinante è l'ampia flessibilità e disponibilità rispetto al corrispondente servizio pubblico (orari più lunghi, disponibilità di apertura al sabato, accessibilità dei locali anche in altri momenti particolari come la realizzazione di feste, festeggiamento di compleanni, ecc.).
- Il nido d'infanzia aziendale
- L'asilo nido aziendale vede l'impegno di una di più aziende consorziate per la realizzazione di un servizio in grado di ospitare (anche se non sempre in modo esclusivo) figli di dipendenti.
- Per le aziende che intendono attivare un asilo nido (o anche un micronido) sono previste agevolazioni finanziarie⁶⁷. Lo scopo è di conciliare le esigenze e gli impegni professionali dei genitori con il diritto alla socializzazione ed all'apprendimento dei bambini.
- La sua attivazione deve essere concordata con l'ente locale allo scopo di garantire un coordinamento con gli altri servizi di territorio.
- L'asilo nido aziendale si caratterizza per la flessibilità in relazione ai turni di lavoro dei genitori.
- Anche il nido (o il micronido) aziendale risponde al principio di sussidiarietà in quanto non si propone come alternativo, bensì aggiuntivo, alle risorse di servizi per l'infanzia già esistenti in un territorio.
- Non mancano le situazioni miste: il nido aziendale riserva una determinata quota di posti ai figli dei dipendenti dell'azienda, mentre la restante è aperta all'utenza del quartiere in cui è collocato oppure è affidata al comune. A volte si tratta di un asilo nido aziendale che è il frutto di un accordo (e di un investimento comune) fra più aziende. In questo modo si inserisce nella comunità locale ed ha garanzie per il suo funzionamento anche per il futuro (potrebbe accadere infatti che una azienda che ha un numero limitato di dipendenti, non abbia bisogno per un certo tempo di posti nido oppure che dopo un certo tempo abbia bisogno di aumentare la propria quota, ecc.) rendendo quindi l'investimento

⁶⁷ Legge 289/02 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale dello Stato (legge finanziaria 2003)", art. 91.

proficuo.

Il micronido

In generale per micronido dobbiamo intendere un servizio che ospita un numero più limitato di bambini rispetto all'asilo nido, il cui numero varia da regione a regione: in generale non può ospitare, al massimo, più di 24 bambini insieme⁶⁸. In modo simile all'asilo nido, può essere comunale, convenzionato, privato oppure aziendale. Anch'esso si propone essenzialmente come «servizio a domanda individuale» e può adottare criteri organizzativi parzialmente diversi rispetto agli asili nido tradizionali (per orari, personale, rapporto numerico adulto-bambini, formazione dei gruppi, ecc.).

Anche per quanto riguarda la presenza e la partecipazione dei genitori ha luogo, almeno nella tradizione più diffusa, in modo del tutto simile a quanto avviene a proposito della gestione sociale del nido.

Da tutto questo risulta evidente come il micronido rappresenti la soluzione che meno si discosta dalla tradizione e che è relativamente più costosa: occorre la presenza in servizio di personale con gli standard previsti dai vigenti contratti per quanto attiene al rapporto adulto bambino.

Esso è inoltre il servizio immediatamente più facile da realizzare nella misura in cui si attinge esclusivamente a risorse comunali e non sono attivati altri soggetti (le famiglie, il privato sociale) nei confronti dei quali occorre una opera lunga e complessa di preparazione.

Le altre soluzioni richiedono tempi di preparazione/gestazione molto più lunghi.

Il micronido familiare

E' un servizio di cura incentrato sul reciproco aiuto fra le famiglie. Una famiglia che ha un bambino mette a disposizione per un certo tempo il proprio appartamento o la propria casa per accogliere anche altri bambini (il gruppo deve essere composto di non più di 4 o 5 bambini. Un'educatrice appositamente preparata ha cura dei bambini ospiti. Di norma il micronido familiare funziona per un numero limitato di ore al giorno e vengono esclusi i pasti. Può anche accadere che lo spazio nel quale i bambini sono ospitati non sia una casa privata ma uno spazio appositamente attrezzato e messo a disposizione da terzi, oppure dalla stessa pubblica amministrazione.

Il centro gioco

Questa tipologia prende anche a volte il nome di Centro Infanzia. Si tratta di servizi educativi che agiscono prevalentemente in ambito e con caratteristiche extrascolastiche e si propongono da un lato come occasione di incontro (di gioco nel caso del centro giochi o della ludoteca, di ricerca nel caso del laboratorio disciplinare, ecc.) per bambini e ragazzi e dall'altro come occasione di incontro fra adulti (si propongono in questo caso come centri di informazione, di formazione, di documentazione, ecc.) relativamente ai problemi su

⁶⁸ In alcuni luoghi il termine 'micronido' fa riferimento ad un servizio diverso: non si intende con esso tanto un nido con un ridotto numero di utenti, quanto un servizio organizzato e gestito direttamente dalle famiglie che noi qui abbiamo denominato 'micronido familiare'.

e intorno all'infanzia. In quest'ultimo caso, quando il Centro Infanzia ha una dominanza cognitiva (il «laboratorio»), si configura come aula didattica decentrata.

Si propongono dunque come servizi educativi extrascolastici a carattere polivalente: dominano il gioco e le attività educative legate a «contesti specializzati» (i laboratori).

Sono tendenzialmente rivolti ad una utenza allargata che spesso comprende anche la fascia dell'obbligo: in questo caso sono previste aperture differenziate in rapporto alle fasce di età degli utenti.

L'accesso avviene su iscrizione, su prenotazione sulla base delle attività proposte-scelte.

Il Centro Infanzia si propone perciò sia come luogo di incontro per i bambini (centro giochi, ludoteca, laboratorio/atelier territoriale che si configura come vero e proprio cantiere pedagogico di un ambito territoriale definito e che può essere gestito con la collaborazione - complementare - di una pluralità di soggetti: l'ente locale, il privato sociale, la famiglia, la scuola), sia come luogo di incontro per adulti (un centro di informazione e di formazione sull'infanzia: conferenze, incontri con esperti, ecc.).

Il centro per le famiglie

La caratteristica dominante ed irrinunciabile di questa tipologia è rappresentata dalla presenza e dall'intervento diretto ed «in situazione» dei genitori e soprattutto delle madri⁶⁹. Un modello che vede un ruolo attivo e forte delle famiglie rappresenta un punto di arrivo a cui le attuali sperimentazioni in atto tendono, ma a cui non sono ancora giunte. Più diffusamente per ora il modello si prefigura come un servizio di consulenza educativa e di sostegno alla famiglia e si pone obiettivi di «formazione» dei genitori.

Domina la figura del genitore come educatore che interviene, assieme ad altri genitori, nel contesto educativo organizzato da tale servizio.

L'operatore-educatore, almeno come tendenza in atto, tende a non svolgere un ruolo educativo diretto solo nei confronti dei bambini, ma agisce anche a «supporto» della famiglia con tutte le implicazioni di riconversione professionale e di ripensamento dei modelli educativi che ne consegue: è perciò (anche) coordinatore-animatore di gruppi di adulti ed è interprete delle loro istanze.

A volte oltre ai genitori sono presenti (e attive) altre figure come il nonno o il/la baby-Bitter.

Il laboratorio per l'infanzia

Si tratta di luoghi specializzati che offrono prestazioni specifiche. Si pensi ad esempio ad una libreria per l'infanzia che organizza al proprio interno un angolo per la lettura dei piccolissimi, oppure uno spazio di animazione e di gioco in un parco, ecc. Si tratta di spazi aperti all'infanzia il cui accesso è occasionale ma al cui interno vengono fornite delle prestazioni appositamente programmate. Si pensi agli atelier temporanei allestiti in occasione di attività estive gestite dai comuni, angoli ad hoc predisposti da librerie specializzate, punti di incontro organizzati presso centri commerciali, ecc.

⁶⁹ Uno degli esempi più strutturati in questo senso è rappresentato da «Il tempo delle Famiglie» di Milano, progetto attivo ormai da un ventennio, promosso sotto la guida di S. Mantovani.

Tali spazi in diversi casi sono messi a disposizione (a pagamento) anche per esigenze particolari, come ad esempio l'organizzazione di feste di compleanno ed altre iniziative simili.

Il baby parking

L'espressione, anche se decisamente infelice è ormai ampiamente diffusa: fa infatti riferimento ad un luogo nel quale i bambini sono "parcheeggiati". Si tratta di uno spazio più o meno attrezzato nel quale i bambini possono sostare in attesa dei loro genitori temporaneamente assenti. Si tratta di servizi presenti nei centri commerciali o in zone specifiche della città presso i quali un genitore può affidare il figlio 'a pagamento' e 'ad ore', senza che vi sia un preciso accordo o contratto durevole nel tempo. L'esempio classico è la sosta mentre il genitore è impegnato a fare le compere in un supermercato o in un centro commerciale che accoglie un numero vario di negozi. Si tratta di una collocazione occasionale che, proprio per questo – almeno secondo l'opinione di coloro che attivano questo tipo di servizio -, non richiede particolari azioni di accoglienza preventiva. Si tratta per lo più di uno spazio per giocare e per intrattenere i bambini assistendoli in modo sicuro.

Seconda parte – Il nido d’infanzia nel sistema formativo

Capitolo 7

La qualità curricolare nel nido

Sonia Arina

Lo scenario attuale

L'attuale scenario sociale è sempre più caratterizzato da rapide mutazioni e trasformazioni che richiedono alle organizzazioni la capacità di adattarsi alla mutevolezza, attraverso processi di comunicazione intrasistemica ed intersistemica. La rapidità dei cambiamenti sociali oggi impone ai sistemi educativi di sviluppare la continuità nel cambiamento, per mezzo della capacità di orientarsi nel tempo, nello spazio, nelle relazioni, in altre parole, di contestualizzarsi, per riuscire ad impugnare una chiave di lettura critica e oggettiva della realtà presente, in previsione della sua possibile evoluzione. Le strutture devono quindi organizzarsi in modo duttile e coerente con le nuove esigenze, prevedendo una programmazione flessibile e modificabile, capace di garantire risposte diversificate. Pertanto l'offerta educativa assume un valore emergente solo se il suo processo di elaborazione tiene in conto la presenza dei bambini reali, se è attenta alle esigenze delle famiglie e ai loro diritti, se è in grado di affiancarsi e di cooperare con le stesse e con le altre agenzie educative presenti sul territorio, se riesce a condividere una cultura educativa e una rappresentazione ideale del bambino che si vuole sviluppare, pur nel rispetto delle singole individualità e delle competenze reciproche.

Di fatto, a fronte di un'organizzazione familiare in cui sia la donna che l'uomo sono impegnati nel lavoro, una possibile soluzione sembrerebbe quella di intrecciare una forma di "coalizione parentale" (Ammanniti, 1997) in cui i diversi adulti coinvolti nel progetto evolutivo delle giovani generazioni definiscano una collaborazione e una condivisione degli obiettivi. Ciò vale in modo significativo quando si tratta degli asili nido o della scuola per l'infanzia, e riveste un'importanza non trascurabile anche nella primaria e nella secondaria, quando gli insegnanti e i gruppi di coetanei potrebbero rappresentare un importante elemento di protezione atto a bilanciare i fattori di rischio rispetto alle problematiche adolescenziali.

Una risposta complessa

La risposta del servizio alla domanda sociale deve essere pensata in termini che vanno oltre l'offerta di una prestazione d'opera di assistenza dei bambini piccoli, ma si configura come la predisposizione di un luogo ideale per garantire lo sviluppo ottimale delle capacità cognitive, linguistiche e psicomotorie e un buon equilibrio psico-affettivo, operando nel rigore metodologico, assicurando documentazione, trasparenza, riproducibilità e trasferibilità dei metodi utilizzati. Ogni realtà locale presenta specificità diverse che inducono scelte differenziate: sulla base di queste scelte possono essere costruite proposte socio-psicopedagogiche-didattiche specifiche e sintoniche al contesto in cui si attivano.

1. Un nido di qualità

Quale fisionomia?

La riflessione sul tema della qualità dei servizi per l'infanzia ha condotto all'individuazione di alcuni aspetti qualificanti la fisionomia organizzativa e pedagogica delle agenzie educative rivolte ai bambini e alle bambine da tre mesi a tre anni.

I significati attribuiti alla parola qualità sono spesso diversi: si parla di qualità come produttività e come benessere, eccellenza e valore. In questa diversificazione di significati si usano anche parole diverse: efficacia, efficienza, eccellenza, qualità, valutazione. È necessario pertanto definire cosa s'intende per qualità del processo.

La qualità non è una caratteristica oggettiva del prodotto/servizio, ma si compone delle tante dimensioni su cui pongono l'accento, in modo diverso, gli utenti, gli operatori e gli amministratori. Di conseguenza esistono una molteplicità di definizioni di qualità conseguenti alle diverse condizioni in cui essa viene definita, e ciascuna di queste definizioni ha un carattere multidimensionale poiché include una molteplicità di variabili.

Il concetto di qualità si sostanzia di valori diversi in riferimento alle ideologie cui afferisce e ai contesti storici e culturali in cui si costituisce⁷⁰.

Uno sguardo al passato

Durante gli anni del boom, gli anni '60, il compito del sistema scolastico era quello di far fronte ad una popolazione in rapida espansione e si aveva bisogno di dati quantitativi, facilmente accessibili, limitatamente ai numeri degli studenti, per affrontare problemi legati all'ampliamento degli edifici e alla disponibilità degli insegnanti. In seguito divenne necessario raccogliere informazioni sul progresso che gli studenti raggiungevano, le direzioni preferenziali, i dati relativi al termine del percorso di studi. L'interesse iniziava a spostarsi dal quantitativo al qualitativo, interrogandosi sul modo in cui il sistema stesse funzionando, su cosa gli alunni stessero davvero imparando e sulla reale incidenza dell'insegnamento sul processo di apprendimento.

Il cambiamento di prospettiva, in parte, è stato causato dalla recessione economica che, indirizzando le scelte politiche verso una forte restrizione della spesa per l'educazione, ha portato allo sviluppo della pratica di analizzare e quantificare il valore dello sforzo in relazione all'investimento economico (*value-for-money*). Le riforme attuate nella maggior parte dei paesi industrializzati inoltre evidenziano una tendenza generale verso la privatizzazione, la decentralizzazione e il favore alla scelta dell'utente/cliente; tutto ciò comporta scelte centrate sul miglioramento del rapporto fra costi e benefici e, quindi, una maggiore richiesta di informazioni sui processi attuati.

In molti paesi la spinta politica verso la decentralizzazione amministrativa delle funzioni inevitabilmente porta ad un maggior

⁷⁰ Per un più puntuale approfondimento sul tema della qualità si veda il contributo di Maria Grazia Lopez che compare in questo volume.

bisogno di rendicontazione, richiede che siano fissati obiettivi e siano lasciate ai responsabili le scelte circa il raggiungimento delle stesse. Questa tendenza si associa ad un cambiamento di atteggiamento nei confronti delle spese legate all'educazione, viste sempre più come investimento in risorse umane piuttosto che come contributo allo stato sociale.

Il ruolo delle bambine e dei bambini è allo stesso tempo un ruolo di produttore e di consumatore del servizio scolastico, la cui caratteristica, in ogni suo grado, è il fatto di erogare servizi formativi, che vanno continuamente negoziati.

La dimensione interattiva della qualità

L'attenzione alla qualità è tipica di una tradizione di tipo progettuale che pone in posizione dominante il sistema di bisogni del consumatore/utente e necessita di una continua valutazione dei risultati a partire dai quali definire le linee dei successivi interventi: la scuola si delinea cioè come un servizio. È l'utenza che esprime dei bisogni e delle opinioni e, su questi, i responsabili dell'istituzione scolastica intervengono con competenze specifiche per declinare in forme univoche ed organicamente definite le particolari specificazioni di quel servizio.

È quindi la stessa istituzione che definisce i suoi obiettivi, e la qualità si misura nell'adeguatezza agli scopi delineati. Una qualità che stimola la riflessione e la partecipazione di tutti gli operatori e di tutti gli utenti e richiede una definizione di intenti esplicita e verificabile; gli obiettivi dell'istituzione devono perciò essere definiti con chiarezza e attendibilità, devono essere adeguati e plausibili.

La qualità, in questo senso, va discussa tra i soggetti coinvolti a vario titolo nell'istituzione educativa, acquisendo la fisionomia di un processo continuo nel quale gli obiettivi devono essere individuati in modo condiviso ed esplicito, contestualmente alle modalità della loro verifica.

La qualità diventa l'insieme di efficienza, efficacia ed equità. Efficienza intesa come autonomia, affidabilità, capacità di rispondenza e di corrispondenza. Efficacia intesa come capacità della scuola di fornire competenze interattive, relazionali, cooperative. Ma anche efficacia nella costruzione delle abilità e delle capacità cognitive, nella trasmissione delle conoscenze e dei saperi. Equità intesa come garanzia del diritto di tutti all'istruzione, per assicurare a tutti le medesime prestazioni.

La qualità cambiamento

come All'interno di questo approccio interattivo possiamo individuare l'aspetto caratteristico della qualità di un'istituzione educativa che coinvolge in un processo di cambiamento continuo tutti i soggetti in essa compresi, attraverso il confronto tra gli educatori e la diversità dei loro saperi; attraverso il decentramento di ogni soggetto, l'esplicitazione delle idee, il patteggiamento delle decisioni; attraverso la definizione di obiettivi condivisi, l'utilizzo condiviso di strumenti di verifica e l'elaborazione di scelte e saperi comuni.

Un'educazione di qualità produce modificazioni non esclusivamente nei destinatari dell'azione educativa, i bambini e le bambine, consentendo loro di crescere, ma anche negli operatori dell'istituzione educativa, educatori e famiglie, responsabili del

servizio e collaboratori, che agiscono per favorire questa crescita e parallelamente ottengono uno sviluppo delle proprie conoscenze attraverso la possibilità di modificarsi continuamente nel dialogo riflessivo, nel confronto partecipe, nella discussione e selezione degli obiettivi possibili, nella verifica di congruenze e pertinenze. In tali negoziazioni si perfeziona e si definisce la qualità e si educano coloro che sono impegnati a definirla e realizzarla.

Qualità è crescita di tutti Questa produzione di crescita non può essere casuale, ma deve essere consapevole ed esplicita, definita con chiarezza e comunicabilità intersoggettiva. La qualità pertanto si distingue dalla semplice conformità a degli standard predefiniti e si caratterizza nella costruzione comune di tali standard e nella realizzazione e verifica degli stessi. Si tratta di un processo continuo, proprio della prassi educativa, in cui si definisce l'agire, se ne esplicitano gli obiettivi in forma riflessa e condivisa, se ne considera la realizzabilità e se ne verifica la realizzazione in direzione della costruzione di una azione successiva.

È dunque l'intersoggettività che garantisce la validità dei criteri su cui fondare la qualità, ed è la sinergia delle azioni dei diversi attori sociali nel perseguire gli intenti condivisi che consente e rende effettiva la realizzazione degli stessi. La qualità nella scuola è dunque ricerca e relazione trasformatrice che si fonda sulla necessità di produrre un cambiamento. Ogni trasformazione, richiede una scelta consapevole, non un atto spontaneo, ma un lavoro intenzionale costruito su un disegno predefinito.

Verso una qualità 'plurale' Un'organizzazione motivata, efficace e democratica che sostenga e incoraggi la formazione del personale, il lavoro cooperativo, il decentramento delle responsabilità e la comunicazione tra l'istituto e l'ambiente esterno, che riconosca in modo adeguato il contributo positivo degli operatori, è un fattore determinante nello sviluppo della qualità del servizio.

La qualità nel servizio deve essere situata e plurale, deve cioè poter essere legata alla realtà in cui si costruisce, e deve essere definita dagli attori che compongono tale realtà; la qualità inoltre è dinamica quando la centralità dei dati empirici lascia spazio alla centralità dei significati, e cioè come i soggetti agiscono. Essa non è solo uno strumento di intelligenza dell'azione ma deve essere anche uno strumento con cui incrociare e riflettere sull'azione.

La qualità viene ad essere inestricabilmente legata all'agire dell'educatore, alla sua azione professionale, caratterizzata da una discrezionalità che si gioca tra scienza e coscienza, tra tecnica ed etica. L'educatore svolge un ruolo centrale nel rapido processo di cambiamento che tutti i sistemi scolastici stanno attraversando.

Alla base dei processi che determinano la promozione e lo sviluppo della qualità nella scuola in ogni suo grado, a partire da quella della primissima infanzia, vi sono la capacità di assicurare la coerenza e la continuità tra le diverse fasi del processo, dalla progettazione all'attuazione, la capacità di riflettere e quella di documentare le attività e i risultati conseguiti.

2. Il bambino del nido

Nei servizi all'infanzia una condizione importante della qualità è rappresentata dall'esplicitazione dell'idea del bambino che si vuole far crescere, da una coerente serie di azioni che assicurino le condizioni organizzative (spazi, tempi, materiali), didattiche e professionali di tale crescita. La qualità dei servizi va intesa in relazione alle finalità dell'educazione dei bambini e delle bambine, alla qualità della loro socialità e delle condizioni di vita e al grado di rispondenza ai problemi delle famiglie.

Progetto pedagogico e progetto formativo e I bambini sono le figure centrali della vita di un nido, ed è in loro funzione che si costruisce il *progetto pedagogico*, per mezzo di una continua e coraggiosa negoziazione delle scelte e delle azioni, in seguito all'osservazione e alla discussione delle fasi di sviluppo dei bambini, della qualità dei loro apprendimenti e del loro essere più o meno conformi alle attese. Gli spazi, i tempi, i materiali, i gesti del quotidiano possono essere costruiti solo in un dialogo permanente con la realtà che ci comprende. Soltanto un nido che accoglie il bambino nella sua concretezza storica ed esistenziale come termine di riferimento e di orientamento finalistico per il proprio *progetto formativo*, riesce ad evitare ogni possibilità di reificazione e normalizzazione, svolgendo la sua essenziale funzione educativa. La normalizzazione dell'idea di bambino porta alla fissità e alla aderenza a modelli psicologici astratti, stabilendo le norme dello sviluppo e adeguando ad esse il percorso evolutivo di ogni singolo soggetto, impedendo o correggendo la deviazione dalla norma. La realizzazione della persona parte invece dalla costruzione della soggettività e realizza la difformità attraversando le molteplici quotidianità e le differenze individuali e storiche di ciascun bambino.

2.1. Un laboratorio di interazioni educative

La costruzione dell'identità e La costruzione dell'identità nasce dalla relazione tra il soggetto e i suoi contesti d'appartenenza, attraverso i processi di apprendimento e di comunicazione. Nasce all'interno di una intersoggettività e quindi non può essere limitata ad un confronto con il suo stesso processo di crescita; essa invece si struttura in un processo permanente all'interno di molteplici contesti.

Dimensione sociale dello sviluppo e In un'istituzione educativa l'individualità va considerata sempre all'interno della pluralità, poiché l'apprendimento individuale avviene all'interno di un gruppo eterogeneo ed il gruppo diventa gruppo di apprendimento. I comportamenti del singolo bambino assumono valore e significato solo se visti alla luce dei rapporti interpersonali che legano i componenti del gruppo, in direzione orizzontale e verticale; questi rapporti comprendono la dimensione temporale, quella cognitiva del riconoscimento reciproco e quella emotiva, legata al feed-back che le relazioni rimandano a ciascuno.

Il contesto sociale in cui si svolgono le relazioni educative è un elemento basilare nella costruzione delle modificazioni intenzionali del comportamento dei bambini e nella costruzione delle soggettività: “Ogni relazione è incastrata in un nesso di altre relazioni che influenzano il suo corso” (Hinde e Stevenson-Hinde, 1987, p. 12), quindi le caratteristiche dell’ambiente in cui si realizza l’apprendimento sono variabili intervenienti significative che devono essere considerate in senso finalistico dagli educatori. Lo sviluppo delle relazioni tra un evento e la matrice in cui esso si realizza determina la fisionomia che lo descrive. Il contesto è il luogo reale in cui si comprende e si costruisce lo sviluppo umano. La sezione costituisce un valore rilevante nei percorsi dei singoli, con significati e risonanze diverse per ciascun elemento: la singolarità è un elemento emergente all’interno di una comunità. Essa è una nicchia ecologica in cui ciascun soggetto tende a funzionare in modo in parte predicibile.

L’importanza
del contesto

del Gli apprendimenti richiedono un contesto nel quale si possano collocare, e possano interagire ristrutturandosi fra loro così da costituire sempre più ampi significati. I diversi compiti di apprendimento vanno pensati e organizzati in funzione di quel contesto e di quei bambini.

Il contesto è composto da una dimensione materiale e fisica, fatta di arredi, strumenti e materiali, spazi e tempi articolati e diversificati in modo funzionale, e da una componente grupale costituita da interazioni fra gli alunni.

Le due componenti vanno organizzate, definendo una strutturazione che permetta nello stesso tempo di sviluppare un percorso individuale originale e di attivare una dinamica di gruppo che favorisca la crescita socio-relazionale di ciascuno e di tutti.

Il gruppo dei pari

Il gruppo dei pari - pari per ruolo e per età - consente una serie di esperienze essenziali per lo sviluppo: il confronto con l’altro da sé e con una volontà equivalente ma diversa dalla propria; la necessità di condividere con gli altri l’attenzione dell’adulto e quindi di indirizzarsi a una progressiva autonomia; la comunicazione con individui che non sono in grado di integrare ciò che il bambino dice spontaneamente e perciò lo spingono a superare l’egocentrismo; l’occasione di stabilire rapporti affettivi e nuove amicizie; la possibilità di sperimentare situazioni di competizione e protezione; l’imitazione di schemi di comportamento nuovi; il gioco simbolico, l’arricchimento delle proprie scoperte e la capacità di risolvere problemi concernenti la funzione e l’uso degli oggetti, il gioco motorio, il rispetto di turni. Attraverso situazioni positive di conflitto sociocognitivo che evolveranno in forme più mature di collaborazione, il bambino costruisce le prime competenze nella relazione tra la soggettività individuale e il collettivo organizzato.

Nel nido d’infanzia i bambini istituiscono relazioni faccia a faccia all’interno di un contesto di piccolo gruppo in cui si influenzano reciprocamente, si confrontano, comunicano e condividono emozioni; queste esperienze di comunicazione interindividuale e di confronto “intermentale” (Bruner, 1996; Trevarthen, 1998) discendono dalle prime relazioni diadiche e dai primi contatti

mentali che hanno luogo tra soggetti durante un qualsiasi atto comunicativo, nell'ambito delle prime interazioni sociali, in particolare dell'interazione faccia a faccia con la madre nei primi mesi di vita. Evidenze empiriche dimostrano che i processi di mutua regolazione coinvolti nell'interazione precoce fra il lattante e i suoi caregivers costituiscono i fondamenti della competenza comunicativa (Kaye, 1982), della cognizione sociale, ossia del processo attraverso il quale il bambino costruisce la capacità di discriminare, "monitorare", predire e influenzare il comportamento degli altri (Rochat e Striano, 1999), ma anche dell'organizzazione dei primi nuclei di personalità infantile e delle future capacità di autoregolazione e adattamento sociale (Feldman, 1980; 1994). Nel nido d'infanzia quindi le interazioni sociali con gli adulti e con i pari nel piccolo gruppo sono funzionali alla formazione e all'apprendimento, conseguentemente consentono di promuovere in modo efficace un'azione didattica teleologicamente orientata. Il percorso individuale permette di mettere meglio a fuoco se stessi e i propri bisogni, ma si interseca con quelli degli altri così da consentire comparazioni costruttive e visioni multiple della realtà, grazie al fatto che entrano in gioco meccanismi di rispecchiamento, proiezione, identificazione, stimolazione reciproca.

La centralità della cooperazione nello sviluppo

Nella prospettiva di Vygotskij, e nelle più recenti ricerche della psicologia cognitivista, si enfatizza il ruolo basilare della cooperazione nello sviluppo individuale. I processi cognitivi si attivano quando il bambino sta interagendo con persone del suo ambiente e in cooperazione con i suoi pari che lo inducono ad autoregolare il proprio comportamento. Una volta che questi processi sono interiorizzati, diventano parte del risultato evolutivo autonomo del bambino. Vygotskij (1934) nel libro "Pensiero e linguaggio" afferma che "l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano": la competenza prima è sociale e poi diventa competenza individuale. Se l'apprendimento sociale precede la competenza individuale, esso ha come risultato lo sviluppo cognitivo, che non sarebbe possibile prescindendo da questo tipo di apprendimento.

La "zona di sviluppo prossimale"

"Le funzioni prima si formano nel collettivo, nella forma di relazioni tra bambini e così diventano funzioni mentali per l'individuo" (Vygotskij, 1934). La priorità dei processi sociali su quelli individuali, intesa come l'emergere delle funzioni psicologiche del bambino nelle interazioni con gli adulti o con i coetanei più competenti, si manifesta nel ruolo della "zona di sviluppo prossimale", definita come "la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato da problem-solving autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci" (Vygotskij, 1934). I problemi che afferiscono alla zona di sviluppo prossimale non possono essere risolti dal bambino autonomamente, ma solo con *assistenza*. La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora

mature nel bambino, ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno al più presto e che sono al momento ancora in uno stadio embrionale. La formazione del bambino trova perciò spazio all'interno della zona prossima e contemporaneamente può costruire una "nuova zona" perché il livello potenziale può essere espanso dall'intervento programmato dell'adulto.

Lo spazio interno ed esterno del nido deve essere pensato come variabile indipendente e definito intenzionalmente, predisponendo un'efficace interazione tra contesto sociale e spazio intraindividuale del soggetto, per realizzare ponderate occasioni di crescita. Pertanto deve avere caratteristiche di qualità determinate dall'intervento di scelte e decisioni assunte da chi conosce ed opera in quel determinato contesto; la predisposizione di esperienze complesse di apprendimento, orientate verso lo sviluppo e l'apprendimento globale, in cui cioè i bambini e le bambine partecipano alla costruzione delle conoscenze e non ne sono esclusivamente i destinatari, non può essere casuale ma deve nascere da un costante processo di osservazione e confronto dialogico. L'obiettivo prioritario di questa pianificazione è quello di favorire la crescita dei bambini e di ottimizzare lo sviluppo di tutte le loro capacità, progettando e costruendo un ambiente ricco che renda possibile un'espansione esperienziale equilibrata. L'ampliamento e la modificazione delle esperienze genera sempre nuovi apprendimenti. Questa costruzione ha un carattere sociale poiché avviene all'interno di relazioni intrasistemiche, all'interno del nido, ed intersistemiche, nei rapporti con le famiglie dei bambini.

2.2. Ingenua mente: costruire l'apprendimento

La nozione di apprendimento cui si fa riferimento si caratterizza come esito di attività autentiche cui il soggetto prende parte con un coinvolgimento diretto e attivo di tutti i sensi. La partecipazione attiva consente la piena comprensione del significato di ciò che si sta facendo, poiché è lo stesso soggetto che attribuisce senso a quello che fa. Nelle attività produttive infatti si svolgono azioni che hanno fini immediati e riconoscibili che garantiscono l'autenticità, il coinvolgimento e la piena comprensione delle azioni soggettive. L'apprendimento nel nido quindi si caratterizza come esito di attività autentiche cui il bambino prende parte e di cui riconosce il significato.

In accordo con Boscolo, autorevole psicologo dell'educazione, possiamo definire l'apprendimento come "l'insieme dei processi attraverso i quali l'allievo, interagendo con un contesto di istruzione, raggiunge un livello di competenza in determinati campi di conoscenza o in abilità intellettuali".

Questi processi cambiano qualitativamente nel corso delle diverse fasi della vita e del periodo di scolarizzazione, durante il quale rimane sempre costante il fatto che gli apprendimenti sono sollecitati da un contesto, ossia da stimoli e azioni compiute con la deliberata intenzione di modificare il livello di competenza o di abilità del bambino, mentre al di fuori della scolarizzazione il contesto non è

intenzionalmente organizzato per insegnare abilità o aumentare le conoscenze.

Apprendimento
esperienza

ed L'apprendimento avviene sempre in virtù dell'esperienza alla quale il bambino è stato esposto, ciò che si modifica nel corso dello sviluppo sono l'intenzionalità o la consapevolezza delle nozioni o delle abilità, il diverso contesto in cui il processo si manifesta e la natura dell'esperienza; questo determina diverse forme di apprendimento, come quello implicito, quello procedurale, o quello scolastico. Nei primi anni dello sviluppo il bambino, avvalendosi delle sue capacità di apprendimento, inserito in un contesto sociale, sviluppa le strutture cognitive tipiche proprie della specie, pur non essendo in grado di orientare i processi di apprendimento, né di misurare l'adeguatezza di ciò che ha appreso. Non sa che sta imparando o come si impara, quindi non può porsi l'apprendimento di qualcosa come scopo.

La fase dei perché

Con il procedere dello sviluppo inizia a raggiungere la consapevolezza delle proprie capacità di apprendimento, manifestando delle intenzioni o delle richieste, modificando volontariamente i tempi di applicazione di un'attività in funzione della sua soddisfazione nel raggiungimento degli scopi. Un'espressione diretta di questo cambiamento si manifesta nella "fase dei perché", con i quali il bambino incalza gli adulti per ottenere il maggior numero possibile di notizie e spiegazioni da inserire nel suo patrimonio di esperienze dirette e per arrivare poi a nuove idee e comportamenti.

Esercizio e ripetizione

Recenti studi di neuropsicologia confermano la progressione ed il cambiamento qualitativo nella costruzione di abilità e conoscenze, indicando come elemento fondamentale l'esercizio e la ripetizione. Studi neuroradiologici e neurofisiologici infatti dimostrano che un comportamento può essere espresso attivando aree diverse e più limitate a seconda della padronanza. In origine vi sarebbero da una parte particolari architetture neurali e dall'altra predisposizioni "rappresentazionali" grossolane ed aspecifiche a sede sottocorticale, che orientano l'attenzione del bambino verso il linguaggio, i volti, ecc., gli elementi cioè più significativi per la specie. L'esperienza strutturerebbe una rappresentazione sempre più dettagliata, più specifica, a localizzazione corticale.

A partire da specifiche inclinazioni o predisposizioni iniziali, che incanalano l'attenzione verso gli input ambientali determinanti, il bambino acquisisce le prime informazioni in forma implicita e, attraverso processi di ridefinizione delle informazioni acquisite, trasforma le informazioni implicite in conoscenze esplicite accrescendo la flessibilità delle conoscenze immagazzinate nella mente.

Karmiloff-Smith sostiene l'ipotesi che "... un modo tipicamente umano di raggiungere la conoscenza consiste nel fatto che la mente possa sfruttare internamente l'informazione già immagazzinata (sia essa innata o acquisita) ridefinendo le sue rappresentazioni o, più precisamente, rappresentando in modo nuovo, ora in un formato rappresentazionale ora in un altro, ciò che le rappresentazioni interne

già codificano” (Karmiloff-Smith, p. 38).

La teoria post-modulare di Karmiloff-Smith si presenta come un tentativo di conciliazione fra concezioni innatiste di Fodor e l'epistemologia costruttivista di Piaget. Questo modello prevede una progressione e una modificazione qualitativa degli apprendimenti che inizialmente si costruiscono a livello implicito e consistono in procedure finalizzate ad analizzare i dati e rispondere a stimoli dell'ambiente esterno. Il bambino, attraverso la ripetizione, trasforma le prime procedure apprese in descrizioni ridotte, con meno dettagli rispetto all'informazione codificata proceduralmente (*esplicito-1*), successivamente in rappresentazioni accessibili alla coscienza ma non al resoconto verbale (*esplicito-2*), per giungere a rappresentazioni accessibili alla coscienza e al resoconto verbale (*esplicito-3*).

L'automatizzazione

Dall'iniziale rigidità procedurale si giunge alla padronanza comportamentale fino ad arrivare all'automatizzazione. L'automatizzazione permette di avviare forme di riflessione sui compiti che si svolgono e di accedere a forme di conoscenza diverse. Le informazioni vengono organizzate, in formati che si modificano continuamente, diventando sempre più manipolabili e flessibili, ed al tempo stesso meno specifici. L'attività e la ripetizione generano spontaneamente nuove forme di conoscenza e padronanza come effetto collaterale dell'esperienza attraverso i processi di ridecrizione delle rappresentazioni mentalizzate del bambino.

La *Ridecrizione Rappresentazionale* è quindi un processo spontaneo dell'apprendimento, che si determina in occasione della ripetizione dell'esperienza e del suo confronto con essa. Le informazioni in ingresso, immagazzinate in forma procedurale, divengono prima conoscenza implicita e poi progressivamente, esplicita. La ripetizione, la stabilità di presentazione di una procedura costituiscono degli elementi importanti poiché creano le migliori condizioni per l'acquisizione della padronanza comportamentale che costituisce il punto di partenza per la ridecrizione degli apprendimenti in formati rappresentazionali più duttili, applicabili in compiti o in contesti diversi da quello iniziale.

Esiste dunque una certa continuità tra acquisizione dell'abilità e sviluppo dell'attività rappresentazionale e si stabilisce quindi un ruolo diretto tra insegnamento, apprendimento di abilità e formazione dei concetti. Il concetto rappresenta il prodotto della categorizzazione e si forma mediante la costruzione di relazioni tra entità diverse.

Un concetto per essere assimilato ha bisogno di punti di contatto con altre rappresentazioni, altrimenti rimane circoscritto, chiuso tra parentesi, non disponibile alla comunicazione con altri domini del sistema cognitivo. È il prodotto di una serie di ride descrizioni successive, fino a raggiungere uno stato stabile nella mente, che descrive una rete di relazioni tra entità, fino a forme completamente diverse dall'esemplare che ha dato origine alla rappresentazione. Ciò rende possibile estrarre informazioni contenute nella mente e usarle flessibilmente per diversi scopi. Il modo più pratico per insegnare i concetti è quello di introdurre delle procedure e, attraverso di esse, giungere al concetto.

Un cambiamento continuo di stati Alla luce di questa teoria, possiamo definire il processo di apprendimento come un cambiamento continuo di stati di organizzazione del sistema cognitivo, eliminando la discontinuità tra l'apprendimento di procedure e l'apprendimento di concetti, tra la conoscenza concreta e quella astratta. È un processo attivo di costruzione di conoscenze, di abilità e atteggiamenti in un contesto di interazione del bambino con l'adulto, con i pari e con i media didattici.

Il piccolo di età inferiore ai tre anni è capace quindi di scambi intersoggettivi, ha una vita affettiva già complessa ed una plasticità intellettuale che lo rende capace di apprendimento.

Apprendimenti 'ingenui' e 'formali' Gli apprendimenti da privilegiare saranno quindi "ingenui", contrapposti a quelli "formali" dei gradi scolastici successivi. L'apprendimento ingenuo è raggiunto in maniera costruttiva, dal punto di vista del bambino, e organizzata, dal punto di vista dell'educatore, ma non formalizzata. L'azione dell'educatore infatti consiste nell'organizzazione dell'ambiente, mirando opportunamente al conseguimento di un apprendimento selezionato; e il bambino si fa carico di un impegno, per esempio, accettando di giocare ad un gioco suggerito dall'insegnante, senza sapere qual è la posta cognitiva in gioco. Accetta le proposte senza sapere che c'è un traguardo cognitivo da raggiungere, in modo, appunto, ingenuo, non istituzionalizzato. L'apprendimento "formale", che si ha quando è ben chiaro a tutti che si sta facendo qualche cosa per imparare qualche cosa, si struttura successivamente. Ma ha senso solo se si fonda su una costruzione ingenua, già interiorizzata. Altrimenti, resta formale.

Il nido, come collettività di piccoli e di adulti, costituisce un'occasione per il bambino non solo di intessere precocemente rapporti e avviare legami di affetto, di amicizia, di scambio ma, presentandosi come un ambiente ricco dal punto di vista sia sociale sia cognitivo e come un luogo di gioco e di attività mirate, offre ai bambini preziose opportunità non solo di scambi comunicativi, ma anche di costruzione di conoscenze e di strutturazione delle abilità e del pensiero.

La disposizione un ambiente ricco di stimoli e di proposte, intenzionalmente progettato e costantemente monitorato, rende possibile un'espansione esperienziale equilibrata in direzione dello sviluppo armonico e sereno dei bambini, sia sociale sia cognitivo, e della costruzione della conoscenza, tenendo conto della pluralità dei modi possibili di conoscere confrontandosi con i modi altrui.

Lo sviluppo concettuale infatti è sicuramente il frutto di un processo di apprendimento in cui la qualità e la quantità degli stimoli a cui il bambino è stato esposto incide in forma differenziale e distintiva. Di fatto, il bambino al nido esperisce un determinante itinerario di formazione e di acculturazione, poiché è collocato in situazioni preordinate, deve confrontarsi con adulti diversi dai familiari e con altri bambini di età diverse dalla sua; il nido è innanzitutto un luogo educativo quando l'adulto realizza in esso la dimensione progettuale.

2.3. A ciascuno il suo

La centralità dell'apprendimento

Considerare la centralità dell'apprendimento e del soggetto che apprende significa valutare non solo i prodotti dell'apprendimento, quanto il bambino sa fare in un determinato momento, ma anche il processo di apprendimento, le modalità con cui raggiunge quei risultati.

L'attenzione ai processi implica un continuo monitoraggio dei progressi individuali. "Non esiste un soggetto centrato, autonomo, unificato, stabile, ossia una natura umana essenziale, indipendente dal contesto" (Dalhberg, Moss, Pence; 2004); e non esiste un bambino universale, identico e ripetibile. Feldman (1980, 1994) ha proposto la teoria di uno sviluppo *non universale*, spostando il focus attenzionale della ricerca psicologica dall'ipotesi degli universali evolutivi, secondo cui lo sviluppo avviene in forme e tempi omologhi per tutti i bambini, all'idea di uno sviluppo non universale, né spontaneo né completamente raggiungibile da tutti. I bambini invece, secondo l'autore, progredirebbero all'interno di un continuum di domini che va dall'universale, al culturale, all'unico, proprio dell'individuo.

L'identità individuale, in rapporto all'apprendimento, procede attraverso la comparazione della pluralità di richieste, di modalità e stili. L'eterogeneità del gruppo di soggetti è un dato di realtà e determina la possibilità stessa e la forma dell'apprendimento. Gli educatori devono quindi progettare una situazione formativa in cui tutti e ciascun bambino possano sviluppare un percorso individuale originale all'interno di una dinamica di gruppo caratterizzata dalla logica costruttiva, che promuova la crescita sociale, relazionale e cognitiva.

Il bambino è un soggetto già individuato; giunge al nido dotato di una serie di esperienze, di conoscenze, di abitudini e modalità relazionali che lo contraddistinguono e lo specificano, acquisite e strutturate nel corso dell'esperienza soggettiva, fin dai primi giorni di vita, in un contesto familiare particolare, strutturato e unico; i ritmi circadiani, l'alternanza di sonno e veglia, i gusti alimentari, le sollecitazioni ricevute alla verbalizzazione e alla deambulazione, gli stili relazionali costituiscono apprendimenti personali, acquisiti in interazioni con adulti nel contesto in cui è inserito. Il bambino è portatore di informazioni ricevute dall'ambiente familiare e da tutte le figure adulte con cui è entrato in contatto; in sintesi è portatore di una cultura personale che lo contraddistingue. Nel momento in cui entra nel nido è già dotato di competenze personali, che devono essere decodificate, esprime una fenomenologia che lo rappresenta e che gli è propria, che deve essere contestualizzata e storicizzata, porta con sé il suo passato che comunica e a partire dal quale pone attivamente le sue richieste.

È necessario quindi osservare ogni bambino nel suo agire e nel suo modo di essere, evitando di interpretare e assegnare valori o etichette, ma cercando di comprendere la cultura che egli ha tradotto

nel suo comportamento, su cui costruisce le sue competenze e le sue domande.

L'educatore di fronte allo sviluppo

L'educatore deve saper riconoscere quelle che, per il bambino, sono esperienze strutturanti, che mettono in crisi gli equilibri precedentemente raggiunti ma permettono di andare avanti, di procedere verso l'autonomia, per sostenere lo sviluppo con disponibilità, generosità e fermezza. Lo sviluppo dei piccolissimi è rapido e non lineare, singolare, caratterizzato da tempi diversi in ciascun bambino, interrotto da momenti di stop o di regressione assolutamente unici, da reazioni personali ad organizzazioni ambientali diverse che portano ad autoregolazioni singolari e uniche. Ogni bambino quindi va osservato ripetutamente, su tempi lunghi, cercando di cogliere i modi e le costanti del suo sviluppo, le situazioni in cui si dimostra motivato e sollecitato all'apprendimento e quelle in cui, al contrario, si mostra inibito o demotivato. Attraverso una continua osservazione del comportamento del bambino nel contesto educativo, l'educatore può identificare le caratteristiche del suo sviluppo e progettare un intervento misurato sulle competenze e sui bisogni specifici.

Importanza dell'osservazione

L'osservazione nel contesto educativo deve essere orientata su molteplici versanti, poiché non può essere focalizzata solo sul comportamento dei bambini e delle bambine, ma deve dedicare attenzione anche all'ambiente in cui si svolge l'interazione osservata, cogliendone le caratteristiche salienti, gli elementi situazionali che producono reattività, la direzione e la forza delle reazioni soggettive; deve essere estesa fino a comprendere nel proprio focus percettivo l'osservatore stesso in quanto elemento saliente dell'organizzazione ambientale, soggetto che educa e pone in essere dinamiche relazionali significative.

Un'osservazione complessa che, attraverso la plurivocità degli sguardi, consente di comprendere il significato dei comportamenti dei bambini, di modulare il proprio agire, di progettare e di apprezzare gli esiti dell'intervento educativo. La pratica osservativa consente un'azione educativa non intrusiva e indirizzata a sostenere l'iniziativa del bambino per favorire la formazione di un'identità sicura, una progressiva autonomia e proprie abilità.

Osservare e programmare

per L'osservazione consente la programmazione degli interventi educativi quando riesce a cogliere le specificità individuali per prevedere e proporre ambienti e situazioni adeguati e rispondenti, porre in essere, nei tempi giusti, le condizioni per il miglior apprendimento possibile, in forme sempre più piene e gratificanti. Un sistema così articolato può essere posto in essere solo dal collettivo degli operatori interni al nido, che deve connettere l'osservazione sia alla progettazione che al monitoraggio dell'esperienza educativa e alla valutazione del contesto in cui si realizza.

Tutto ciò è in contrasto con l'idea diffusa che il bambino preverbale sia un soggetto non educabile ed esclusivamente bisognoso di cure e di affetto, di accudimenti e di attenzioni, erogabili in virtù di un sapere implicito che è quello della donna. Al contrario, il bambino al

nido ha già bisogni formativi evidenziabili e perseguibili, non corrispondenti a generiche istanze proprie di ogni fascia educativa, ma fondamentali e propri dell'età. La qualità formativa del nido si realizza nella costruzione di situazioni educative che si fondano su un'ampia e approfondita comprensione del contesto, seguita dalla formulazione di ipotesi di lavoro indirizzate alla trasformazione intenzionale della situazione educativa verso direzioni giudicate razionali.

3. Il nido del bambino

La complessità degli interventi

La qualità nel nido d'infanzia è strettamente legata alla capacità dell'organizzazione di progettare, attuare, valutare e documentare azioni in grado di sviluppare le potenzialità del bambino, attraverso la programmazione, la personalizzazione, l'articolazione, la differenziazione e la progressività delle attività educative. Una condizione irrinunciabile di qualità del servizio è la progettazione complessiva degli aspetti, dei percorsi, delle situazioni che si intendono allestire per raggiungere i traguardi desiderati, tenendo conto delle peculiarità del contesto, dei soggetti e delle figure che vi operano. Uno dei maggiori impegni di un servizio educativo è la capacità di saper leggere il presente, cogliendone le caratteristiche salienti, in un'ottica di programmazione attenta all'evoluzione dei bisogni, per poter predisporre in tempi utili azioni pertinenti, efficaci e competenti, coniugando così in un nesso dialettico l'esistente e il possibile.

La messa a punto di interventi destinati ad affrontare i problemi individuati configura un rapporto diretto e immediato tra le urgenze dell'azione evidenziate e la produzione di cambiamenti in quella stessa situazione. Si possono così introdurre modificazioni intenzionali secondo direzioni volute, realizzando una forma di razionalità pratica che connette la conoscenza all'azione.

Importanza di un modello coerente

La realizzazione di un modello congruente e rispondente alla complessità del problema educativo richiede, agli educatori, un'impostazione di ricerca articolata su un sistema pluriassiale in cui convergono una molteplicità di competenze.

Il primo gruppo di competenze è tutto pedagogico, e riguarda questioni educative generali: natura dell'educare (pedagogia), natura dell'apprendere (teorie dell'apprendimento), funzioni e istituzioni sociali educative (sociologia dell'educazione), principi generali dell'insegnamento efficace (didattica generale). Il secondo gruppo di competenze, riguarda l'esperienza concreta di insegnamento, i problemi quotidiani che la costituiscono, i modi concreti di affrontarli e risolverli. Competenze epistemologiche-didattiche, competenze psico-pedagogiche e riflessioni sull'esperienza didattica, concorrono tutte all'atto educativo e sono essenziali alla formulazione di ipotesi razionalmente fondate sul come, sul quando e sul cosa attivare nel processo educativo.

Il progetto educativo

È necessario che il servizio educativo eviti il ricorso all'utilizzo di modelli già esistenti, esercitando la lettura immediata del contesto nel quale opera ed in cui intende attuare il *progetto educativo*, confrontandosi con la complessità e ed i continui mutamenti che caratterizzano la società, per interagire attivamente con essa ed attivare adeguati processi di riequilibrio. La progettazione è il disegno complessivo all'interno del quale si dispongono e trovano senso le attività, le loro scansioni, i tempi della quotidianità, le esperienze che si realizzano.

Progettare significa ragionare sulle congruenze tra obiettivi ipotizzati e mezzi per raggiungerli, organizzando in maniera non atomizzata ma organica l'insieme delle proposte educative, discutendo e condividendo un itinerario di lavoro complessivo, di cui si definiscono concrete condizioni di fattibilità e si organizzano gli elementi in disposizioni sinergiche e convergenti.

È un'ipotesi di sviluppo che si declina in una programmazione possibile, che si corregge ed integra *in itinere*, che si sostanzia di un monitoraggio continuo, individuale e collettivo, che dimostra la sua realizzabilità grazie a verifiche periodiche e che si conclude, seppure provvisoriamente, in operazioni di valutazione, di apprezzamento intersoggettivamente compiuto del lavoro fatto e dei suoi esiti. Tale percorso, in cui osservazione e progettazione si saldano, consente di conoscere la realtà su cui si agisce, di calibrare l'intervento educativo, di modificarlo tempestivamente, in sintonia con l'instabilità di una situazione evolutiva complessa caratterizzata da dinamiche in continuo cambiamento, di verificarne la validità e l'efficacia. Per realizzare apprendimenti significativi, e quindi competenze durature, occorre contemporaneamente selezionare strumenti adeguati, realizzare ambienti stimolanti, utilizzare metodologie e modalità relazionali coinvolgenti e motivanti.

Per una prospettiva curricolare del nido

Il nido quindi si configura come un servizio educativo, di cui si afferma la valenza formativa, quando sceglie e costruisce un'organizzazione idonea ad affrontare i problemi socioeducativi specifici ad un certo contesto e ad una certa comunità, interviene nel processo di costruzione interpersonale della soggettività e della conoscenza, si struttura intorno al soggetto che forma e, partendo dallo stesso soggetto, disegna tutto l'impianto organizzativo dell'educare. In risposta alla complessità dei problemi colti attraverso la ricerca, il nido deve giungere alla composizione di un curriculum corrispondente alla complessità della situazione osservata. Adottando la definizione di Stenhouse, "*Un curriculum è un tentativo di comunicare i principi e le caratteristiche essenziali d'una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di un'efficiente conversione in pratica*" (Stenhouse, 1977), affermiamo la funzione educativa e formativa del nido e, conseguentemente la necessità di analizzare, pianificare, comunicare, verificare, controllare i processi attuati, organizzando il suo modello pedagogico in chiave curricolare.

La centralità del soggetto in evoluzione, considerato nella completezza delle sue dimensioni costitutive, della sua identità, dei suoi ritmi di crescita e della sua collocazione sociale e culturale,

diventa il punto privilegiato e generativo del curriculum. Da questo punto di vista, il nido assume un peculiare carattere di fondatività, poiché avvia la rielaborazione concettuale delle esperienze e dei vissuti che costituisce la base per il successivo incontro con i saperi formalizzati, potenzia i processi di simbolizzazione, persegue l'acquisizione di competenze sociali, interpretative, creative, motorie e capacità di tipo procedurale, favorisce la progressiva conquista dell'autonomia. Il curriculum del nido, proprio perché centrato sulle esigenze di crescita del bambino, non si colloca in una relazione semplicemente cronologica nei confronti del ciclo successivo, ma pone le basi per lo sviluppo delle varie dimensioni della personalità, realizza un costante intreccio tra soggetto, oggetto e contesto e garantisce il raggiungimento delle sue finalità, programmando un quadro organico di opportunità formative. Queste mirano alla promozione di quelle capacità che stanno alla base di ogni forma genuina di apprendimento, e cioè la capacità di elaborare, organizzare, ricostruire l'esperienza in maniera personale e di tradurre tale costruzione in forme fruibili da altri.

Sono capacità che si intrecciano e si correlano nella formazione della soggettività del bambino, nel suo divenire attore sociale, e favoriscono lo sviluppo di abilità cognitive trasversali secondo un processo che, in questa fascia di età, può essere promosso solo proponendo situazioni di esperienza che coinvolgano emotivamente, che sollecitino la mente, che spingano a immaginare e a riflettere, che invitino a socializzare, condividendoli con altri, i frutti delle proprie elaborazioni. Un curriculum per i servizi dell'infanzia deve proporre al bambino situazioni di esperienza coinvolgenti, che sorreggano e stimolino i suoi interessi e accolgano il suo spirito di iniziativa, nelle quali, attraverso la mediazione dell'adulto e l'apporto dei pari, ciascun bambino abbia la possibilità di potenziare le abilità evolutive irrinunciabili.

3.1. Verso un progetto formativo

L'idea di progetto

Il curriculum per il nido deve organizzarsi nella forma di un *progetto* che, tenendo conto delle caratteristiche e delle peculiarità dei bambini reali su cui interviene, dell'ambiente sociale di riferimento, delle risorse disponibili, dichiarati ed espliciti attraverso quali proposte, attività, esperienze, strategie educative intende assicurare che tutti i bambini possano potenziare quelle capacità che appaiono essere aspetti irrinunciabili dello sviluppo.

Il curriculum perciò è il *progetto formativo* che il nido intende portare avanti, pensato e pianificato anticipatamente come un tutto poiché la prospettiva d'insieme ci permette di tracciare un disegno ben organizzato, con senso, sistematico e graduale, rendendo visibile e comunicabile l'idea che guida il *progetto*. La visibilità e la trasparenza del *progetto educativo* ne consentono la legittimazione, poiché garantiscono la completa rispondenza del *progetto* attuato dal servizio al *diritto all'apprendimento e all'educazione* dei bambini e delle bambine. L'asilo nido realizza questo diritto quando riesce a

formulare itinerari di crescita, progettando in modo sistematico l'offerta formativa, attraverso l'identificazione di specifiche finalità, la selezione di obiettivi e contenuti formativi, la pianificazione di stimoli efficaci, conseguentemente all'osservazione e all'individuazione di bisogni e capacità reali oggettivamente rilevati. Ma il nido realizza il diritto individuale *all'apprendimento e all'educazione* solo quando contemporaneamente persegue itinerari di sviluppo individuali, progettando le condizioni contestuali in modo che tutti i bambini e ciascuno di loro possano seguire i propri ritmi ed i propri tempi di sviluppo, possano avvicinarsi alla comprensione delle proprie esperienze in modo autonomo e singolare, utilizzando modalità e forme di approccio preferenziali.

- Valorizzare le potenzialità di ognuno Il nido realizza una progettualità formativa quando finalizza la sua attività al potenziamento di ciascuna e di tutte le dimensioni dello sviluppo del bambino piccolo: dalle capacità intellettuali a quelle affettive, dalla personalità alle condotte, dalle emozioni alla destrezza manuale, dal linguaggio o dalla logica alla pittura, alla musica, allo sport. Attraverso il curriculum, l'asilo nido definisce e attua il *progetto* che intende realizzare.
- La garanzia di qualità del servizio educativo passa attraverso il processo di costruzione del curriculum, il quale permette sempre la partecipazione dei vari attori sociali interni ed esterni, degli insegnanti, degli ausiliari; ma passa anche attraverso la forma nella quale si presenta, come una struttura flessibile in grado di adattarsi ai diversi contesti istituzionali e personali. "Il curriculum ha il compito di garantire alla scuola una guida e un traguardo formativo (ergendosi, quindi, a nemico implacabile della scuola del caso). Tutto questo per dire che il curriculum è il frutto di un'esplicita opzione pedagogica (...) che gode – a monte - di un'altrettanto esplicita opzione epistemologica" (Frabboni, 2000; pag. 53).
- Verso un modello curricolare Il curriculum concretizza l'impegno formativo portando a compimento quanto assunto dall'istituzione, entifica e realizza l'idea progettuale in una forma non rigida ed immodificabile, contrassegnata invece da flessibilità, dialetticità, pluralismo, conferendo così alla scuola la libertà di poter qualificare pedagogicamente il proprio modello organizzativo.
- L'adesione ad un modello curricolare permette la costruzione di una visione partecipata del lavoro educativo poiché sono gli educatori che insieme costruiscono un *progetto formativo*, intrecciando prospettive comuni e confrontando le divergenze.
- Il curriculum indica le modalità ottimali per realizzare la rappresentazione ideale disegnata nel quadro delle premesse teoriche che informano gli educatori su come i bambini si sviluppano ed imparano; da questa rappresentazione ideale discendono direttamente gli obiettivi educativi e cognitivi che indirizzano l'azione educativa, le modalità più efficaci di organizzare le risorse a disposizione e le opportunità di apprendimento per i bambini.
- La programmazione La realizzazione di un modello curricolare di questo tipo è resa possibile dall'utilizzazione della procedura della *programmazione*. Infatti, solo una pianificazione attenta e non improvvisata

dell'offerta formativa può garantire la costruzione di percorsi operativi indirizzati teleologicamente verso mete definite consapevolmente. Proprio la consapevolezza delle mete educative consente agli educatori la predisposizione di azioni, efficaci, il controllo in itinere del loro stesso agire, della reale adeguatezza degli scopi, dell'efficacia dei mezzi e rende possibile adeguamenti contestuali immediati. Attraverso la pianificazione e la costante revisione dei percorsi, l'asilo nido realizza sostanzialmente il diritto all'apprendimento dei singoli.

Il curriculum realizza un nesso sinergico tra le finalità e gli obiettivi generali definiti a livello macro, che dettano gli standard minimi organizzativi e funzionali, e la realtà contestuale, il livello micro, rendendo possibili, reali e attuativi gli orizzonti programmatici. La programmazione traduce in scelte concrete, operative, contestualizzate le rappresentazioni sociali che descrivono l'idea di bambino propria di un determinato momento storico e di uno specifico contesto culturale e le finalità educative conseguenti, consentendo la realizzazione di percorsi specifici e, quindi la piena affermazione del diritto ad apprendere e alla formazione di tutti i bambini, riconoscendo e valorizzando le diversità, promuovendo le potenzialità di ciascuno, adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

La programmazione dei percorsi operativi nell'asilo nido consente il raggiungimento di espliciti traguardi formativi, definiti per i bambini che accoglie, costruendo itinerari di sviluppo adeguati ai bisogni e agli interessi reali, intersoggettivamente rilevati, e contemporaneamente permette di utilizzare le procedure e gli strumenti più affidabili e più idonei al raggiungimento delle mete formative ipotizzate.

La programmazione può allora configurarsi come un'organizzazione che rende intenzionale l'attività educativa, delinea la struttura di riferimento e di orientamento che permette la continuità e la congruenza dei percorsi e nello stesso tempo contiene e valorizza la perturbazione, consentendo i processi di equilibrio e di accomodamento. È una struttura flessibile, che consente possibilità di movimento e di adattamento; plurale, che raccoglie molteplici punti di vista sull'azione educativa; aperta al cambiamento, poiché implica la considerazione dell'occasionalità, di un possibile elemento di causalità che rende ragione della diversità e della novità. Per programmare è necessario far emergere, osservare e ascoltare l'esperienza del bambino ed inserirsi in essa per espanderla e favorirne l'elaborazione. Chi programma si muove consapevolmente nell'azione educativa, agisce con lo scopo di modificare il contesto educativo, costruisce cornici di riferimento che connettono i significati dei comportamenti osservati dei bambini e orientano verso nuove prospettive da realizzare. La programmazione quindi è competenza del collettivo degli educatori, appartiene al contesto educativo, legge la situazione contestuale e agisce su questa, definisce concretamente le piste educative e didattiche, poggia su principi di realtà, di socialità, di cooperazione e di integrazione.

Articolazione
programmazione

della L'articolazione della programmazione prevede, vicino al quadro dell'organizzazione dei percorsi cognitivi, la coesistenza del quadro

dell'organizzazione dell'offerta intesa in senso più ampio e diffuso, allo scopo di interrelare i saperi all'interno di precisi contesti affettivi, sociali e relazionali. Al primo quadro risponde la *programmazione didattica*, che definisce e gestisce i contenuti dell'offerta del servizio, le proposte formative intenzionalmente studiate per i bambini del nido; al secondo risponde la *programmazione educativa*, che individua le finalità generali e organizza il contesto in modo funzionale al perseguimento degli obiettivi, delineandone l'orientamento pedagogico e rendendo possibile l'attuazione degli itinerari didattici.

La progettazione del curriculum nell'asilo nido, da quanto siamo andati esponendo, non può prescindere dal concetto di obiettivo, pur senza sconfinare nelle esasperazioni analitiche e nel deduzionismo deterministico e meccanico che ha provocato critiche e reazioni da diversi orientamenti, ma anche evitando di cadere nello spontaneismo dell'alunno e nell'improvvisazione dell'insegnante.

Gli obiettivi

Gli obiettivi costituiscono un criterio di giudizio e di decisione nella predisposizione di percorsi didattici concreti, la fase predecisionale dell'agire educativo, realizzando, in questo modo, una forma di razionalità pratica che aliena la casualità, l'improvvisazione e la contraddittorietà; consentono il controllo empirico, mediante l'osservazione, del raggiungimento delle competenze permettendo il confronto e la validazione intersoggettiva, la fase postdecisionale dell'agire.

L'accertabilità dei comportamenti va intesa come possibilità di ottenere segnali indicatori, empiricamente rilevabili, di processi cognitivi individuali, e non è confinabile nei limiti di una definizione comportamentista che intende esprimere ogni competenza nei termini di comportamenti terminali osservabili e misurabili.

Accogliendo la risposta della psicologia cognitivista al comportamentismo, non è più possibile, né auspicabile ridurre e definire gli apprendimenti in termini di comportamenti esterni osservabili. L'apprendimento è, in realtà, un processo altamente complesso, che interagisce con molte attività cognitive ed è, probabilmente, interconnesso in modo imprescindibile con il processamento e l'elaborazione dell'informazione. È caratterizzato da intenzionalità e da consapevolezza in diversi gradi. Pertanto, la complessità dei processi mentali non può essere contenuta in prestazioni comportamentali, bensì queste ultime riflettono alcuni aspetti del processo cognitivo e ne testimoniano lo sviluppo. La dimensione operativa e osservabile delle stesse costituisce solo un indizio probatorio dei processi mentali che le sottendono; la costanza e la continuità di direzione di questi segnali consente il monitoraggio continuo dell'azione educativa e fornisce elementi di affidabilità e di validità per l'accertamento delle competenze raggiunte.

Gli obiettivi costituiscono la descrizione delle competenze sottese e collegate ad uno specifico contesto di apprendimento e, infine, consentono di definire, con una certa validità e attendibilità, l'acquisizione delle competenze previste e quindi la valutazione del percorso realizzato. In una scuola che accoglie i bambini più piccoli, le competenze non potranno essere rinchiusi in contenitori disciplinari, ma dovranno mantenere una forte trasversalità.

L'articolazione dei contenuti per “campi di esperienza”, sembra la più adatta ad introdurre i bambini lungo i sentieri della conoscenza, del gusto estetico, del piacere di raccontare ed ascoltare, della passione a discutere e sperimentare.

3.2. La qualità pedagogica del nido

Non c'è qualità senza un progetto

La formazione è un processo che “*costruisce significato, mobilita e innesta processi di cambiamento individuale e organizzativo*” (Kaneklin, Scaratti, 1998). Un'educazione di qualità deve necessariamente produrre dei cambiamenti in coloro che sono coinvolti nel processo educativo. È quindi necessario riferirsi ad un progetto d'intervento calibrato in situazione, cioè riferito alle reali attività e condizioni che effettivamente si determinano in una certa scuola ed in un certo momento, intenzionale e consapevole. Il modello curricolare ipotizza, realizza e verifica il cambiamento, sia del sistema scuola, sia dei singoli che appartengono a quel sistema, attraverso un processo continuo e generativo che, partendo dalla definizione degli obiettivi dell'agire educativo, riflette e discute su questi obiettivi, considera la loro realizzabilità, verifica la realizzazione.

La qualità all'interno di una cornice curricolare

All'interno della cornice curricolare, il nido costruisce la sua qualità, giungendo alla definizione competente e condivisa di ciò che si ritiene ottimale, e controlla la qualità realizzata. La definizione esplicita delle mete formative e la complementare impalcatura di un modello educativo trasparente e visibile rende possibile il compito di verificare sia la plausibilità degli obiettivi, la loro attendibilità e chiarezza, sia l'adeguatezza della prassi educativa agli obiettivi ipotizzati, nonché la correlazione tra l'agire ed il cambiamento osservato. Considerando l'adeguatezza ai propositi come uno degli elementi che compongono la qualità e di un sistema complesso come quello educativo, il curricolo si presenta quindi come una struttura a garanzia della qualità educativa, nei suoi aspetti teorici e pragmatici; essendo “rendicontabile” agisce come un sistema di controllo in virtù della trasparenza e leggibilità verso terzi; consente la realizzazione di un servizio di qualità poiché lo rende capace di riflettere su se stesso e conseguentemente modificarsi, centrando il *focus* sui processi al pari che sui risultati.

“*L'oggetto della valutazione del lavoro formativo non può essere scisso da ciò che riguarda la rappresentazione del prodotto dei processi organizzativi e lavorativi*” (Kaneklin, Scaratti, 1999; 248). E' quindi necessario creare le condizioni per esplicitare “*ciò su cui si insiste, le aspettative in gioco e le concrete prefigurazioni degli obiettivi*” (Ibidem).

Una qualità curricolare calata veramente nel nido

La qualità curricolare nel nido non va identificata con il progetto specifico o con il riconoscimento formale, va invece fatta coincidere con la quotidianità e la dinamicità di un processo da mantenere

attivo, è strettamente legata ai livelli di partecipazione, condivisione, cooperazione, corresponsabilità di tutti gli attori del processo che costruiscono una comunicazione efficace ed evolutiva al proprio interno e con l'esterno.

Un elemento fondamentale della qualità nella scuola dei più piccoli è costituito dal livello d'apertura della scuola verso l'esterno: livello di condivisione e di partecipazione delle famiglie al processo educativo, grado d'attenzione e di ricezione degli stimoli provenienti dal territorio circostante. Il nido deve essere in grado di promuovere reciprocità e interconnessione culturale tra la scuola e le agenzie intenzionalmente formative dell'extrascuola: famiglia, enti locali, associazionismo, chiese, mondo del lavoro. La centratura sul soggetto infatti rende impossibile un percorso di educazione a segmentazioni rigide, in funzione di una continuità orizzontale, pur nella differenziazione e specificazione dei ruoli, collegando un insieme composito di esperienze formative ad una rappresentazione condivisa e ad un quadro culturale di riferimento.

Un modello teorico forte ed un progetto coerente

Il modello curricolare fonda la programmazione sulla necessità di qualificare il percorso educativo facendolo governare dalla dialettica continua tra le ragioni degli oggetti dell'apprendimento e le ragioni dei soggetti dell'apprendimento stesso. In questo contesto il curricolo rappresenta l'insieme ragionato dei metodi e delle tecniche che consentono di gestire questa dialettica e di tradurla in scelte operative di prassi scolastica, in direzione di una prassi di trasformazione educativa.

Nel nido l'adozione consapevole di un modello teorico e di procedure operative finalizzate cambia la specificità della sua ontologia, e quindi la sua episteme, comporta la modificazione dell'istituzione stessa, della sua organizzazione, della qualità dei processi formativi, dei ruoli e della professionalità degli operatori.

La qualità curricolare del nido si presenta come un processo dinamico e continuo, evolutivo e indipendente, diretto a realizzare il benessere e la personalizzazione dei bambini, rendendo il nido un "sistema vivente", poiché diventa un luogo ed un tempo di trasformazione, di ristrutturazione sul campo. Si muove quindi nell'ottica della ricerca-azione, che tramite la descrizione delle situazioni problematiche osservate riesce a trasformare una situazione generica in una situazione che presenta un problema chiaramente delineato, realizzando la comprensione della situazione reale attraverso una riflessione che definisce il modello educativo in rapporto alle specifiche problematiche contestuali. Lo scopo di ciò è in primo luogo quello di comprendere la natura del problema così da definire quest'ultimo chiaramente, sia nelle sue linee generali, sia nella forma specifica con cui si presenta in quella situazione educativa concreta e determinata.

Realizza quindi la scelta, nutrita di consapevolezza antidogmatica, del modello educativo più idoneo ad affrontare i problemi socioeducativi specifici a quel contesto e a quella comunità. Tra momento teoretico della comprensione e momento pragmatico della scelta, il modello curricolare stabilisce un rapporto di unità dialettica.

La comprensione dell'esperienza educativa quindi permette e

prepara, le condizioni ed i mezzi per l'efficacia del processo formativo.

Bibliografia

- Ammanniti M., *Crescere con i figli*, Milano, Mondadori, 1997.
- Baldacci M., *La didattica per moduli*, Bari, Laterza, 2003.
- Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi 1979.
- Becchi E. et al., *La qualità negoziata*, Bergamo, Junior, 2000.
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1975.
- Bondioli A, Mantovani S., a cura di, *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- Borghi B.Q. Guerra L., *Manuale di didattica per l'asilo nido*, Bari, Laterza, 1992.
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, UTET, 1997.
- Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986; ediz. originale 1980.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Dalhberg G., Moss P., Pence A., *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*, Reggio Children, 2004
- Dewey J., *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, 1973 (ed. originale, 1929)
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949
- Dolto F., *Le parole dei bambini*, Milano, Mondadori, 1988.
- Feldman D.H., *Beyond universals in cognitive development*, Nordwood, NJ: Ablex, 1980, 1994.
- Frabboni, F., *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.
- Frabboni, F., *Il piano dell'offerta formativa*. Milano, Mondadori, 2000.
- Hinde RA., Stevenson-Hinde J., *Interpersonal relationship and child development*. *Developmental Review*, 7, 1987, pp. 1-21.
- Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina Ed, Milano, 1998.
- Karmiloff-Smith A., *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Kaye, K., *La vita mentale e sociale del bambino*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1992.
- Maturana HR., *Autopoiesi e cognizione; La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio Editori, 1985).
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. , *Discutendo si impara*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.
- Rochat, P., Striano T., Social cognitive development in the first year. In P. Rochat (Ed.) *Early Social Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Rorty R., (1982 - 1989), *Scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Stenhouse L. *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando, 1977.
- Trevarthen C., *Empatia e biologia*, Cortina Edit, 1998.
- Trevarthen C., The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Brjåaten. (Ed.) *Intersubjective communication in early ontogeny*. Cambridge University Press, Cambridge, 1998 pp. 15-46.
- Vygotskij L. S. (1934), trad. it "Pensiero e linguaggio", Giunti-Barbera, Firenze., 1966; Editori Laterza (traduzione integrale), Roma, 1990.

Capitolo 8

Per una pedagogia curricolare del nido d'infanzia

Battista Quinto Borghi

1. Verso la necessità di un sistema

Quando il bambino entra per la prima volta al nido: i genitori ... Quando i genitori iscrivono un bambino presso un nido d'infanzia, generalmente suppongono di sapere, in linea di massima, come sarà organizzata la giornata del loro figlio. Guarderanno in primo luogo chi sono le educatrici, se sono gentili, cortesi, accoglienti. Si preoccuperanno di sapere se gli spazi sono comodi e sicuri. Presteranno anche attenzione se vi è la presenza di giocattoli e se il servizio nel suo complesso sembra invitante. Non mancheranno di venire a conoscere i compagni del figlio e, conseguentemente, i rispettivi genitori. Faranno insomma maggiore attenzione a ciò che più immediatamente si vede. E l'idea che si faranno, salvo sorprese, rimarrà sostanzialmente immutata nel tempo. Progressivamente, cercheranno di conoscere sempre meglio chi sono le educatrici, come presumibilmente si rapporteranno al figlio, come lo tratteranno.

... e i bambini Per i bambini si tratta invece di un'esperienza densa di emozioni e di significati, perché dovranno esplorare un luogo per loro nuovo e si troveranno a condividere lunghi momenti di vita con gli altri. Saranno vicino a dei compagni ai quali si affezioneranno, utilizzeranno materiali e giochi che dovranno condividere con gli altri, dovranno acquisire abitudini e imparare le regole della convivenza comune. Tutto questo non diviene, di solito, oggetto di analisi esplicita, né da parte dei genitori, che pure vogliono prestare attenzione allo stile di vita nel quale il figlio si trova immerso, né, frequentemente, da parte degli educatori che, presi dal vortice delle incombenze quotidiane, tale stile costruiscono e attuano.

Alcune dominanze Sul piano tecnico si parla di *variabili implicite dell'educazione* e, in riferimento alle azioni – finalizzate alla formazione - degli educatori, anche di "*curricolo implicito*". Accade così che, anche all'interno di uno stesso plesso, si attivino stili educativi diversi, non definibili nelle loro caratteristiche specifiche. Le differenze risultano tuttavia subito evidenti e ben percepibili. In modo simile, il nido costituisce un crocevia di desideri, tendenze, punti di vista e aspettative dei genitori che introducono implicitamente in esso fin dal primo inserimento dei loro bambini.

Il punto di vista del genitore In generale, un genitore si aspetta che un nido sia accogliente, che garantisca il benessere dei bambini. Dietro lo star bene dei bambini si nascondono molte attese. Il nido deve essere essenzialmente un luogo sicuro ed adatto per lo

sviluppo dei bambini mentre i genitori sono occupati nel lavoro. Gli spazi devono essere gradevoli ed adeguati, la giornata deve seguire i ritmi dei bambini senza forzature, gli adulti debbono essere accoglienti e disponibili all'ascolto, sensibili alle esigenze di ognuno. Inoltre, dalla parte dei piccoli, la possibilità di ognuno di incontrare altri bambini e di condividere con essi lunghi momenti di vita quotidiana diurna, rappresenta una prospettiva importante per la crescita relazionale e sociale. Non sono poche le famiglie che iscrivono il bambino, al di là delle esigenze di lavoro, consapevoli che il rapporto precoce con i pari costituisca un momento importante per lo sviluppo.

In altre parole, il nido d'infanzia, pur configurandosi come un importante servizio sociale, si propone anche, nella prospettiva di molti genitori, come un luogo di sviluppo e di crescita, ossia come un servizio che ha il dovere di dotarsi di un puntuale progetto educativo teso ad offrire ai piccolissimi alcuni importanti 'saperi della vita': la fiducia in se stessi, un costruttivo rapporto con gli altri, la capacità di acquisire regole di comportamento e di convivenza sociale, l'acquisizione di apprendimenti legati alla vita quotidiana e così via.

Il punto di vista dell'educatore

Se analizziamo il problema dal punto di vista dell'azione dell'educatore, è possibile rintracciare, allo stesso modo, alcune linee di tendenza dominanti. Possiamo proporre alcuni esempi, sotto forma di domande, volte ad accertare rispetto a che cosa, tendenzialmente, lo stile educativo diffusamente praticato nella vita concreta di molti nidi d'infanzia pone l'accento.

- Che cosa si aspettano i genitori dal loro lavoro? Quale idea di bambino hanno gli stessi genitori ed in quale misura è possibile avvicinare le idee in proposito degli educatori alla loro?
- Quale idea reale di sviluppo viene portata avanti nell'azione educativa quotidiana?
- La sezione è tendenzialmente percepita come gruppo in generale o l'attenzione è preferibilmente rivolta ai singoli bambini?
- Vengono tendenzialmente privilegiate le cure di *routine* o si dà maggior peso alle attività organizzate e programmate?
- Prevalgono le attività fra bambini pari d'età? Per età diverse?
- La maggior parte delle attività viene svolta all'interno dell'aula oppure sono previsti momenti di intersezione?
- Qual è lo stile della programmazione? Prevalgono gli aspetti impliciti o vi è una esplicitazione degli obiettivi? Si punta maggiormente su attività mirate oppure su elementi che rimangono maggiormente sullo sfondo?
- Nel comportamento degli insegnanti prevale lo stile di "guida" oppure quello di "sostegno" e "accompagnamento"?
- Quale equilibrio si instaura tra affettività e ordine, cioè fra atteggiamento protettivo e accogliente e necessità di far rispettare le regole della comunità?

Si potrebbe proseguire a lungo ponendosi una quantità innumerevole di altre domande simili.

Stili diversi

Come mettere meglio a fuoco tutto questo?

Un'idea può essere quella di analizzare – anche sommariamente – le azioni che si susseguono in una giornata qualsiasi al nido.

È possibile, per esempio, constatare che diversi nidi iniziano la giornata con la piccola colazione del mattino (intorno alle 9.15) e che in alcuni casi questo rituale (fra preparazione, consumo e ripristino) può portare via una buona mezz'ora e, in qualche caso, addirittura di più. Se poi si va in bagno, poi inizia un gioco.

Intorno ad una certa ora ogni attività verrà interrotta per il momento del pranzo, preceduto dai necessari riti preparatori. In modo simile, il pomeriggio è dedicato a un momento più o meno lungo per il riposo. La giornata si conclude poi con la merenda, che riprende gli stessi rituali della colazione del mattino. Poi tutti a casa.

E' probabile che le giornate siano simili in tutti gli asili nido e che le differenze sostanziali siano minime.

Alcune scelte di dettaglio possono tuttavia fare la differenza. Dentro ad ogni routine vi sono regole che possono essere trasmesse in modo molto diverso ai bambini. In occasione di ogni azione possono prevalere forme di comunicazione molto diverse, dall'invito, alla sollecitazione, alla spiegazione verbale, alla rassicurazione attraverso semplici gesti. Ed ancora è possibile prestare più attenzione ad un bambino rispetto ad un altro, oppure sollecitare bambini diversi in modo diverso. Il succedersi delle azioni della quotidianità è anche una possibile occasione per spiegare ciò che sta accadendo o ciò che si sta facendo nello stesso tempo in cui accadono gli eventi.

Le routine possono inoltre essere dedicate esclusivamente alla vita pratica (ad esempio l'accoglienza, il cambio, il pasto, il riposo) oppure se ne possono prevedere con una certa sistematicità altre, come ad esempio il momento della lettura comune, del laboratorio del colore, del gioco simbolico e così via. La differenza è data, da luogo a luogo al peso maggiore o minore che si danno a queste cose.

Può anche accadere di vedere che qualcuno propone la medesima attività a tutti i bambini della sezione, mentre altri cercano di diversificare, almeno in parte, le proposte secondo le età. Può anche avvenire che l'educatore sia impegnato con un piccolo gruppo di bambini della sezione, mentre gli altri bambini si dedicano al gioco o alle attività libere.

C'è anche, infine, chi non lascia fuori nessuno e fa del lavoro di piccolo gruppo il proprio metodo preferito, garantendo il coinvolgimento e la partecipazione di tutti. In quest'ultimo caso, l'educatore ha imparato a porsi più come sostegno che come guida e ha insegnato ai bambini l'autonomia nel rapporto fra pari, ha favorito le prime forme di confronto e di scambio in situazione di piccolo gruppo e sa porsi come regista.

Una tensione bipolare: Possiamo forse affermare che, se guardiamo i due estremi del bambino domestico e bambino apprendista fenomeno, ci troviamo di fronte a un nido dalla propensione bipolare. Possiamo parlare di un nido del *bambino domestico* e di uno del *bambino apprendista*.

Si tratta di due estremi: ogni nido può avere una o più dominanze tali da farlo propendere, tendenzialmente, per l'una o l'altra posizione.

Il nido del **bambino domestico** è quel nido che pone maggiormente l'accento sugli aspetti quotidiani, che richiama di più l'idea di casa, che mette al centro il tempo vissuto del bambino; l'attenzione è per lo più rivolta agli aspetti di cura. E quando propone delle attività, comprese quelle cognitive, lo fa senza dare loro un valore particolarmente

significativo e centrale. La giornata del bambino è scandita da azioni che hanno molto a che fare con la vita quotidiana, con l'organizzazione, l'ordine, l'attenzione alle relazioni fra pari e fra bambini e adulti.

Il nido del **bambino apprendista** riconosce a se stesso un autentico *status* formativo, riconoscendo un ruolo rilevante alle conoscenze e ai saperi, mirando ad una programmazione educativa e didattica, e ad una articolazione coerente delle esperienze. Non significa rinunciare alle routine, vuol dire anzi partire da esse per cogliere costantemente occasioni educative di sviluppo.

È evidente che le due prospettive non si escludono a vicenda.

La sola connotazione "domestica", è la variabile 'visibile' del nido di qualità e anche se soddisfa tanti, non sempre può essere considerata pienamente sufficiente a connotare un buon nido. Senza negare quella domestica, è apprezzabile l'orientamento a valorizzare anche l'altra dimensione complementare: quella dell'apprendistato.

Occorre conseguentemente prevenire il rischio, nel caso del nido che privilegia il "bambino domestico", in cui tutto è incentrato sulle evenienze quotidiane, che gli apprendimenti assumano la dimensione dell'evento puramente occasionale ed improvvisato. Un educatore attento allo sviluppo non può rinunciare all'attenzione costante e sistematica alla mente del bambino.

D'altro lato, la sola connotazione di "bambino apprendista" esporrebbe il nido ai limiti di un servizio che punta esclusivamente ai risultati, divenendo facile preda della trappola dell'anticipazionismo. Il rischio è quello di una trasmissione di saperi e di conoscenze che non presta attenzione alla contestuale necessità di costruire una base sicura, cioè un bambino in grado di sedimentare le esperienze e progressivamente capace di affrontare da solo (e con successo) i problemi che gli si presentano o che gli vengono via via proposti. *Natura non facit saltus*, lo sviluppo ha bisogno dei suoi tempi, la maturazione interiore di ognuno richiede modalità e durate proprie.

Il nido migliore è quello che crea nello stesso tempo sia un bambino domestico sia un bambino apprendista. Il nido ad indirizzo esclusivamente domestico rimane debole se si ripiega solamente su se stesso occupandosi esclusivamente della quotidianità guarda all'efficienza immediata senza riuscire a guardare oltre. Costruisce un bambino che sotto utilizza il grande capitale rappresentato dalla mente infantile.

All'opposto, il nido che, privilegiando le conoscenze e i saperi, dimentica le abitudini e le regole legate alla vita quotidiana, corre il rischio di costruire un bambino forse ben addestrato, ma in complesso fragile ed insicuro.

2. Il nido come luogo di conoscenze e di esperienze

Si può parlare di Sappiamo che parlare di didattica per l'asilo nido significa effettuare didattica per il nido? un'affermazione impegnativa. L'asilo nido, nato appena poco più di trent'anni fa, ha registrato una lunga fase iniziale che possiamo definire come sperimentale e pionieristica.

Anche per queste ragioni, oltre al fatto che si tratta di bambini molto piccoli, l'idea di prevedere una didattica anche per l'asilo nido non

trova tutti concordi. Pur tra le diverse posizioni sfumate, si possono individuare schematicamente due blocchi fra loro contrapposti. Si tratta tuttavia di precisare che cosa si intende. E' ovvio che se con tale termine si pensa ad una forte formalizzazione delle conoscenze, così come delle procedure finalizzate alle loro conquiste, siamo d'accordo con coloro che nutrono le sopra citate perplessità. Ma non è necessariamente così.

Le ragioni del no

Per qualcuno il termine 'didattica' sarebbe decisamente impegnativo per questa fascia di età. Le ragioni sono diverse. Vediamone alcune.

a1. Lo sviluppo è naturale

La prima e più diffusa argomentazione riguarda la concezione della natura stessa dello sviluppo. Lo sviluppo è un processo interno al bambino che solo parzialmente si può influenzare. Lo sviluppo, soprattutto in questa età, ha suoi tempi e ritmi che sono totalmente indipendenti ed indifferenti ad eventuali sollecitazioni e stimolazioni esterne formalizzate. Il bambino sarà in grado di accoglierle solamente quando avrà sviluppato sufficienti abilità per recepirle. Eventuali 'insistenze' sarebbero, da questo punto di vista, non solo inutili in quanto non recepibili dal bambino ma anche inopportune in quanto non sarebbero in grado di cogliere 'il bisogno del momento' o 'la situazione particolare' in cui il bambino si trova. Occorre inoltre considerare che lo sviluppo è asincrono, è caratterizzato da progressioni e da regressioni. A questo si aggiunge che un bambino può sviluppare un aspetto (come ad esempio le abilità motorie) e regredire contemporaneamente in un altro (ad esempio l'evoluzione del linguaggio). Da tutto questo emergerebbe la necessità di limitarsi ad 'assecondare lo sviluppo' senza lanciarsi in sollecitazioni che diverrebbero forzature, limitandosi a cogliere gli elementi evolutivi che il bambino di volta in volta presenta.

A2. I bambini sono ancora troppo piccoli

La didattica suppone un apparato complesso (definizione di obiettivi, scelta di strategie, articolazioni metodologiche, strumenti di valutazione) ed un rapporto "strutturato" con il bambino (si suppone che debba sussistere un 'patto' fra docente e discente all'interno del quale è possibile fissare le 'regole del gioco') e tutto questo non sarebbe realizzabile in modo adeguato con bambini di questa età. In specifico, la necessaria formalizzazione a priori delle procedure, come l'organizzazione puntuale dei tempi, la definizione di percorsi, la richiesta di attenzione, l'attesa di risposte, ecc.) non sarebbe pienamente attuabile con bambini molto piccoli e le cui prestazioni non sono sempre facilmente interpretabili.

A3. L'asilo nido non è una scuola

Una terza posizione (che spesso non esclude le precedenti) riguarda il presunto rischio di 'maternizzare il nido', ossia di renderlo simile alla scuola dell'infanzia, benché i bambini siano ancora troppo piccoli. Si tratterebbe di una sorta di anticipazione forzata⁷¹. Questa posizione può trovare una sua giustificazione nel non riconoscere al nido un vero e proprio 'statuto' culturale ed educativo, caratterizzato da specificità proprie. Semplicemente non ve ne sarebbe la necessità in quanto si tratterebbe, nella sostanza, di un servizio nel quale predominerebbe la dimensione sociale rispetto a quella educativa. Da qui deriva la semplificazione, più diffusa di quanto immediatamente non possa apparire, di appiattirsi – almeno per alcuni aspetti – sulla più solida scuola dell'infanzia.

a4. La dominanza della quotidianità

Una diretta conseguenza, derivante da quanto più sopra espresso, è che il bambino del nido è soprattutto apprendista dei saperi quotidiani. Questo assunto è senza dubbio condivisibile: le esperienze immediate e concrete che si presentano nella vita di tutti i giorni sono la prima palestra di addestramento e di sviluppo delle conoscenze del bambino. E' proprio dalla vita quotidiana che ogni bambino assorbe le prime e più importanti conoscenze.

E' anche vero tuttavia che non è sempre sufficiente la semplice 'esposizione' dei bambini alle esperienze, bisogna invece che diventino per loro significative. Inoltre, può accadere che bambini che vivono in contesti più ricchi godano di maggiore possibilità, mentre altri che si trovano in situazioni deprivate non fruiscono in modo altrettanto vantaggioso di opportunità adeguate di sviluppo.

Se da un lato la dimensione della quotidianità rappresenta dunque un elemento centrale nella formazione dei piccolissimi, non si deve escludere, dall'altro, la possibilità di riflettere sui suoi tratti significativi ai fini dello sviluppo. Anche la quotidianità può essere un importante oggetto di educazione quando non è lasciata alla semplice spontaneità ed al caso ma divenga oggetto di un'organizzazione pensata sulla base di un'osservazione attenta e di scelte attuate tenendo conto criteri definiti e consapevoli.

Le ragioni del sì

Non manca chi ritiene che la didattica possa essere compatibile con

⁷¹ Questo almeno sembrano essere le conseguenze delle norme dell'anticipo scolastico che prevedono l'inserimento di bambini nella scuola dell'infanzia a partire dai due anni e mezzo cfr. legge 53/2001.

l'asilo nido, purché si tenga conto di alcune precisazioni.

Vi è una didattica per la scuola primaria, una per la secondaria, un'altra ancora per l'università. Non si tratta evidentemente della stessa cosa: ciò che emerge è che essa attraversa le diverse età senza escluderne nessuna. Si tratta, in altre parole, di un corpus vario di metodi e strategie funzionali ai livelli di sviluppo dei soggetti ai quali si propone. La didattica, insomma, non è qualcosa di uguale per tutte le età, ma si piega alla differenziazione proprio in funzione di esse. In questo senso, può trovare uno spazio anche al nido. Se, come più sopra si diceva, il grande libro di lettura del bambino dell'asilo nido è la realtà che lo circonda e l'esperienza quotidiana, se le incursioni esplorative nella realtà di tutti i giorni contribuisce a costruire i "saperi della vita" fondamentali per questa età, allora la didattica all'asilo nido può essere l'insieme delle situazioni contestuali organizzate e delle proposte finalizzate a tale scopo.

Si può parlare dunque di didattica per l'asilo nido nei termini di un accompagnamento ai saperi della vita quotidiana ed alle esperienze di vita concreta, tenuto conto che, per avvicinarsi ad essa, occorre acquisire diversi sistemi di competenze che vanno dalla costruzione di automatismi (motori, operativi, linguistici, ...), all'acquisizione di conoscenze, all'appropriazione di regole e di procedure, i significati, ecc.

Vediamo, in modo più specifico, alcune ragioni a favore di una didattica per il nido.

b1. Lo sviluppo richiede di essere accompagnato

Non v'è dubbio che lo sviluppo non debba essere forzato: è inutile, se non addirittura dannoso, richiedere ad un bambino molto piccolo prestazioni alle quali non è ancora in grado di far fronte. E questo vale anche per le età superiori a questa. E' vero tuttavia che lo sviluppo può essere sostenuto, aiutato, accompagnato. Il compito dell'educatore è di fornire l'aiuto giusto al momento giusto, quando il bambino lo richiede, o, in altri termini, quando si dimostra pronto e ricettivo: questo è ciò che ha insegnato la lezione di Vygotskij a proposito della 'zona di sviluppo prossimale'. Di conseguenza, se da un lato non è pensabile, né opportuno, prevedere le cose 'a tavolino', dall'altro è possibile e saggio predisporre tutto quanto necessario (specialmente attraverso l'organizzazione di un ambiente stimolante e favorevole) per favorire lo sviluppo. La didattica per il nido rientra appunto, come vedremo, in questo ambito.

b2. Ogni età merita pari attenzione educativa

Ogni età è età educativa ed ognuna richiede obiettivi e percorsi diversi. L'attenzione formativa riguarda indistintamente tutte le età, compresa quella del nido. Il problema, semmai, è quello di elaborare un curriculum che sia

coerente con le esigenze proprie di questa età, che sia in grado cioè – come più sopra si diceva – di accompagnare ed assecondare lo sviluppo. La cosa importante è fare riferimento alle specificità tipiche di questa particolare età: è importante, in questo senso elaborare un curriculum che non sia generico e che non effettui fughe in avanti, sconfinando, ad esempio, in ciò che è proprio della successiva scuola dell'infanzia. Non è impossibile un curriculum per il nido⁷². E' difficile definire uno 'statuto' culturale e metodologico del nido: si è preferito perciò, almeno fino ad ora, soprassedere, pensare che il problema non esista.

b3. L'asilo nido è un luogo di bambini "pensati"

Si può essere certi che l'educatore 'pensi' i bambini con cui ha a che fare. Il punto di vista dal quale qui ci si muove riguarda un atteggiamento costante ed un'abitudine permanente dell'educatore: anche quando si sente ormai sicuro e ritiene di sapere tutto, deve continuare ad avere presente, nella propria mente, i bambini di cui ha ricevuto in affidamento la cura quotidiana.

'Bambino pensato' significa che i maggiori sforzi e le migliori energie debbono essere rivolte a lui; e diciamo questo in due sensi: da un lato dobbiamo guardare al bambino attuale con i suoi bisogni, le sue necessità e le opportunità del momento nella prospettiva di offrirgli continuamente il meglio, dall'altro dobbiamo guardare anche al futuro, interrogandoci ripetutamente su che cosa lo stesso bambino avrà bisogno fra un po', che cosa sta sviluppando che merita di essere potenziato, quali sono gli stimoli più appropriati a cui di volta in volta può essere soggetto e così via.

In altre parole, per 'bambini pensati' intendiamo un atteggiamento ed un repertorio di comportamenti degli educatori che non solo rispondono ai bisogni attuali ma anche a quelli potenziali (o legati all'immediato futuro), che non solo favoriscono lo sviluppo in atto ma sanno vedere anche quello possibile, che da un lato sono attenti alle istanze immediate dei bambini, dall'altro hanno un progetto educativo in mente che sa con competenza e fermezza di volta in volta dove condurli.

b4. Il bambino competente

Secondo la concezione evolucionistica di Darwin, la

⁷² Sono rintracciabili proposte elaborate in passato che vanno in questa direzione. Si veda soprattutto F. Frabboni, (a cura di) *Pianeta Nido*, La Nuova Italia, Firenze, 1985 e B. Q. Borghi, L. Guerra, *Manuale di didattica per l'asili nido*, Laterza, Bari, 1992

competenza è la capacità di modificarsi, anche radicalmente, in rapporto ad un ambiente sulla base delle necessità sopravvenienti. E' la possibilità di muoversi positivamente all'interno di una cultura ma anche al di fuori di essa (seppure in rapporto con essa) per integrarla e superarla. La competenza è intesa come una capacità e un sistema di abilità individuali che è dentro la cultura e ad essa funzionale. I bambini sono esseri intelligenti e la scuola si dà il compito della gestione della conoscenza 'obiettiva', sociale. E' il sapere fare e il sapere quello che si sta facendo e l'aver una ragione che giustifica ciò che si fa (ci si riferisce qui tanto alle azioni concrete, quanto al fare interiore, della mente). La competenza è anche la capacità di progettare, prefigurando ciò che ancora non c'è ma che ci potrà essere fra un po'. E, in questo senso, la competenza sa anche stare nell'incertezza, può cercare di orientarsi e muoversi anche all'interno di un ambiente non compiutamente definito. E' anche, in altre parole, il sapere elaborare delle strategie nell'immediato, è la capacità di reagire in modo adeguato a situazioni non previste.

Integrazione e competenza sono termini vicini che si spiegano a vicenda. Se da un lato l'integrazione può essere intesa come la capacità di ogni individuo di aderire alle regole ed agli stili della propria comunità di appartenenza non solamente adattandovisi passivamente, ma intervenendo attivamente in modo adeguato e funzionale, dall'altro la competenza può essere intesa come la padronanza di alcune abilità che renda possibile e favorisca l'integrazione. La competenza dunque è funzionale l'integrazione e viceversa. Competente è, conseguentemente, chi è capace di progettare e realizzare *corrispondenze* fra intenzioni e risultati di una azione, e di scoprire e correggere gli errori o le eventuali mancate corrispondenze⁷³. Insomma, la competenza è una sorta di inter-azione (funzionale, appropriata, pertinente ed efficace) del soggetto con l'ambiente esterno.

La nozione di competenza è particolarmente importante nel caso dell'educazione. Ogni bambino o bambina porta con sé qualche difficoltà che impedisce una o più inter-azioni funzionali con l'ambiente esterno. In questo caso la competenza funziona di meno o non funziona affatto. Così il circuito soggetto-ambiente sembra interrotto e l'inter-azione sembra diventare più difficile, se non addirittura impossibile. Si assiste in altre parole ad una separazione fra soggetto e ambiente: il soggetto è inadeguato in rapporto all'ambiente, oppure all'opposto, l'ambiente è inadeguato rispetto al soggetto. La piena consapevolezza di questo non è cosa di poco conto: siamo, se non altro, avvisati che non è vero che l'integrazione dipenda esclusivamente dal

⁷³ G. F. Lanzara, *Capacità negativa*, Bologna, Il Mulino, 1993; p. 31.

soggetto ma occorre anche agire sull'ambiente (o meglio ancora su entrambi).

3. Per un sistema problematico, razionale e aperto

Abbiamo discusso finora sulla necessità di un modello organizzativo e pedagogico che ha lo scopo di accompagnare e favorire lo sviluppo di tutti i bambini e di ogni bambino.

Da un lato siamo consapevoli di come ogni processo di sviluppo sia individuale e unico. Ogni bambino è dotato di un patrimonio e di caratteristiche che gli sono proprie e specifiche che lo distinguono da qualsiasi altro.

Dall'altro è tuttavia possibile individuare tratti comuni di promozione dello sviluppo: si tratta di indicatori che, fatte salve le specificità di ognuno, possono essere promosse in generale per l'intera comunità dei bambini, senza il rischio di omologazioni.

Quale curriculum per l'asilo nido? per L'asilo nido è una comunità ed il bambino che frequenta l'asilo nido è essenzialmente "apprendista di comunità". Lo sviluppo è perciò da

intendersi, nello stesso tempo, come individuale e come sociale.

Gli obiettivi educativi di fondo del nido riguardano perciò due aspetti: l'acquisizione delle competenze che hanno a che fare con lo sviluppo (motorio, comunicativo e linguistico, sensoriale, cognitivo, ecc.) e le abilità eminentemente sociali di integrazione nella cultura di appartenenza e di interazione in essa.

La struttura portante di un 'modello' di asilo nido, incentrato sulla promozione dello sviluppo (in una prospettiva anche – come detto – sociale) e pedagogicamente fondato può essere riassunto nello schema seguente.

1. L'architettura educativa

1.1. Il tempo al nido

1.1.1. La giornata del bambino

1.1.2. l'organizzazione del tempo dell'adulto

1.2. Gli spazi

1.2.1. La dimensione funzionale

1.2.2. La dimensione percettiva

1.2.3. La dimensione proiettiva

1.3. Gli oggetti, i materiali, gli arredi

1.3.1. La dimensione funzionale

1.3.2. La dimensione percettiva

1.3.3. La dimensione relazionale

1.4. Le relazioni

1.4.1. La comunità dei bambini

1.4.2. La comunità degli adulti

1.4.3. I genitori, le famiglie

2. L'architettura didattica

2.1. Per un bambino competente

2.1.1. Le competenze personali

2.1.2. Le competenze sociali

2.2. Le intelligenze in azione

- 2.2.1. Le abilità percettive e motorie
- 2.2.2. Le abilità comunicative e linguistiche
- 2.2.3. Le abilità logiche ed argomentative

Uno schema, si sa, è sempre un'approssimazione e una semplificazione. Si pone però lo scopo dell'essenzialità e privilegia la visione d'insieme.

Non svilupperemo in questo capitolo tutti i punti sopra riportati. Verrà privilegiato ciò che abbiamo chiamato "le intelligenze in azione". Altri temi, come i tempi e gli spazi, sono approfonditi in altri capitoli di questo volume.

L'architettura educativa Progettualità educativa e didattica camminano molto spesso di pari passo. Una differenziazione è tuttavia utile. All'asilo nido azione educativa e vita quotidiana si confondono. Ogni momento può essere trasformato in occasione educativa. Nel rispondere alle esigenze immediate ed urgenti dei bambini, l'educatore attraverso le sue risposte e le sue azioni, indirizza continuamente i bambini verso opportunità e scelte. Le situazioni della vita quotidiana (avere un proprio posto per riporre gli oggetti personali, dover rispettare il proprio turno, condividere un giocattolo e così via) possono trasformarsi tutte in occasioni educative.

A questo contribuisce fortemente anche l'organizzazione del contesto. I muri (attraverso le immagini, i cartelloni) parlano, la disposizione degli arredi suggerisce percorsi e azioni, la disposizione dei materiali invita a privilegiare determinate attività rispetto ad altre, ecc. L'organizzazione dell'ambiente costituisce una componente fondamentale della definizione del progetto educativo che si intende portare avanti.

Entriamo maggiormente nello specifico.

- a) Attraverso l'organizzazione dei tempi⁷⁴ vengono influenzati i modelli di vita dell'uomo. In qualche modo, il tempo è differente da luogo a luogo. La sua articolazione è diversa dal nord al sud, dalla città alla campagna, dalla montagna alla pianura, dal centro urbano alla lontana periferia. Il tempo inoltre è diverso per l'uomo e per la donna, per il bambino e per l'anziano, e così via. Se inizialmente il bambino deve fare i conti con le scadenze fisse dei tempi della propria vita quotidiana, dovrà progressivamente anche rapportarsi all'esperienza simbolica dei tempi. Apprenderà cioè che esistono delle situazioni (dei "segni") che indicano quando è il tempo di compiere un'azione e quando invece non lo è, quando è giunta l'ora di iniziare una certa attività o di portare a termine un impegno, fino a quando è possibile trattenersi in un determinato luogo e quando invece occorre ormai sottrarsi da una data situazione. Il rapporto del bambino con il tempo si sostanzia, sul piano dello sviluppo, attraverso la percezione adesione poi ai segni presenti nell'ambiente immediatamente circostante che costituiscono il riflesso dei sistemi simbolici

⁷⁴ Questo argomento è sviluppato in modo puntuale da Giuliana Truffa nel capitolo "La giornata del bambino al nido. Il tempo come variabile organizzativa e risorsa educativa".

del più ampio contesto culturale di cui anch'egli fa parte.

- b) Anche le qualità dello spazio⁷⁵ rivestono un ruolo di importanza cruciale per determinare il benessere dei bambini e delle bambine all'asilo nido. Non deve solo rispondere a caratteristiche tecniche ed essere conforme alle disposizioni di legge (che, pur fra loro simili nella sostanza, variano da regione a regione per alcuni particolari aspetti). Questi compiti, di norma, sono affidati rispettivamente al costruttore (o ristrutturatore, se si tratta di spazi già esistenti) e/o al gestore che si assume la responsabilità dell'apertura del nido d'infanzia ed ottiene le necessarie autorizzazioni dagli organismi competenti. Debbono anche rispondere a requisiti pedagogici e, da questo punto di vista, le opportunità non sono univoche, poiché vi sono molti modi buoni di realizzare un nido e, conseguentemente, vi sono molti modi corretti ed adeguati di organizzazione degli spazi, senza che vi sia di necessità un modello assoluto che si presenti come il migliore di tutti. Modi diversi rispondono ad esigenze ed aspetti diversi. Pensare alla strutturazione ed all'organizzazione degli spazi del nido in funzione del bambino significa da un lato riflettere sulla sua articolazione fisica e sulla collocazione dei materiali e degli arredi, dall'altro occuparsi della qualità del contesto, nella molteplicità dei suoi piani: comunicativo, relazionale e cognitivo.
- c) Anche i materiali, così come gli arredi ed i giocattoli costituiscono un momento educativo importante. Oltre agli aspetti funzionali, attraverso l'esplorazione degli oggetti, i bambini scoprono via via le regole del mondo. Tutte le capacità sensoriali sono coinvolte nella scoperta dell'ambiente circostante. In riferimento in specifico alla dotazione di materiali e di giocattoli, si potrà prestare attenzione privilegiata, soprattutto per i bambini più piccoli, da un lato ai materiali dell'accoglienza e dall'altro allo sviluppo delle abilità percettive. A titolo di esempio, in riferimento all'accoglienza per i più piccoli si può pensare ad un grande tappeto per potervi sostare, ascoltare una favola, ecc., ad alcune macrostrutture morbide per potersi sedere, per poterle cavalcare, per poterle rimuovere e rimetterle al proprio posto, ad immagini da esporre alla parete all'altezza dei bambini, alla realizzazione di angoli o centri di interesse.
- d) Da ultimo, ma non per questo meno importante, occorre non dimenticare la fitta rete di relazioni e di interscambi che si instaura nel nido. Come detto, il bambino al nido è essenzialmente 'apprendista di comunità'. A differenza di quanto avviene generalmente in famiglia, il nido è il luogo nel quale i bambini incontrano altri bambini ed imparano a fare i conti con il gruppo dei pari. Mai come nel nido lo

⁷⁵ Questo aspetto viene ampiamente sviluppato nelle pagine di questo libro nel capitolo di Maria Antonietta Nunnari "Gli arredi, gli spazi e la loro organizzazione"

sviluppo in generale e l'apprendimento in particolare si manifestano come processi di costruzione sociale. Non si tratta solamente di condividere spazi comuni o di attingere da risorse che sono a disposizione di tutti. La presenza degli altri influenza profondamente le abitudini, determina l'insorgere di regole, fa scattare il meccanismo dell'imitazione e dell'emulazione. E' inoltre di solito il primo luogo nel quale ogni bambino si sperimenta nei rapporti fra pari e costruisce legami più o meno forti con i singoli altri compagni e con il gruppo nel suo insieme. La scoperta dell'altro assume qui un ruolo centrale per la costruzione della scoperta di sé e per la costruzione dell'identità personale.

L'architettura didattica Già abbiamo avuto modo più sopra di precisare il significato che attribuiamo al termine 'didattica' nel contesto specifico del nido d'infanzia. Non pensiamo a nessuna forzatura. Intendiamo anzi quell'insieme di scelte, opportunità, strategie, offerte organizzate finalizzate alla promozione ed al sostegno dello sviluppo di tutti (le caratteristiche e lo 'stile' del gruppo) e di ognuno (le propensioni e le modalità di affrontare il mondo caratteristiche di ogni singolo bambino individualmente preso).
Che fare, dunque?

Due dimensioni Come abbiamo avuto modo di discutere più sopra, è possibile individuare due posizioni antitetiche che abbiamo descritto con l'immagine del 'bambino domestico' e del 'bambino apprendista'.
Richiamiamo brevemente le due questioni.

La prima rimanda ad una concezione 'naturale' dello sviluppo. Il principio fondamentale di questa concezione sta nella convinzione che lo sviluppo ha le sue regole ben radicate all'interno di ogni bambino e che occorre soprattutto assumere un atteggiamento di ascolto. Lo sviluppo, secondo questa posizione, va assecondato e non forzato. La posizione di ascolto ci permette di capire dal bambino stesso che cosa dobbiamo fare con lui e come dobbiamo mettere in atto eventuali interventi strutturati.

Inoltre, il terreno fecondo dal quale lo sviluppo trae la propria linfa non sono tanto le occasioni predisposte ad hoc, quanto le situazioni normali di vita quotidiana. Per un bambino di questa età gli apprendimenti essenziali sono connessi con il contatto con il mondo e con la vita che li circonda e non tanto con saperi particolari o attraverso l'acquisizione di saperi specifici o particolarmente strutturati. Da questo punto di vista l'educatore si propone essenzialmente come un osservatore ed un 'ascoltatore' delle dinamiche dello sviluppo di ognuno ed ha il compito essenziale di 'accompagnare' tale processo che si presenta – in generale – come naturale.

La seconda fa riferimento ad una concezione culturale dello sviluppo. Senza nulla togliere ai processi interni del bambino, non allo scopo di comprimerli o forzarli ma semplicemente per assecondarli e favorirli, è possibile predisporre piani di lavoro che sono finalizzati a sollecitarlo ed a potenziarlo. Sulla base di questa convinzione si

ritiene possibile prevedere situazioni e predisporre condizioni di stimolazione e di aiuto che possono contribuire a sostenere i bambini in situazioni nelle quali procederebbero forse più faticosamente ed in modo incerto se fossero lasciati soli. Non è perciò sufficiente limitarsi ad assecondare i passi che il bambino compie, ma è utile disseminare in modo opportuno il percorso di vita del bambino di occasioni, opportunità e sollecitazioni per creare le condizioni favorevoli allo sviluppo, pur nella necessità di evitare forzature. Tutto questo muove dalla convinzione di non sottovalutare le potenzialità di ogni bambino, di non fargli perdere occasioni utili, di non lasciarlo in una sorta di “sala d’aspetto” dello sviluppo.

Da qui l’opportunità di promuovere interventi anche specificamente programmati da parte dell’adulto, il quale può agire su due direttrici di lavoro complementari.

La prima consiste, quando necessario o utile, nell’intervento diretto e *de visu* con il singolo bambino o con il gruppo, attraverso sollecitazioni personalizzate, proposte di percorsi di lavoro, azioni di guida *in itinere* durante le attività previste o in situazione di gioco.

La seconda, più mediata e quindi anche più complessa e tuttavia più ricca ed efficace, attraverso la preparazione / predisposizione del contesto nel quale il bambino si trova.

Le due posizioni non sono per forza antitetiche.

La prima posizione infatti, quella definita ‘naturale’ non lascia tutto al caso e non si pone in una posizione di rinuncia a qualsiasi intervento. Se così fosse ci troveremmo di fronte ad una concezione puramente spontaneistica secondo cui tutto dovrebbe essere lasciato all’iniziativa del bambino ed al caso. All’opposto, la seconda posizione progetta i propri interventi per optare di volta in volta su ciò che appare più convincente, nella rinuncia ad un l’interventismo gratuito ed al raggiungimento di traguardi predefiniti con tappe forzate. Se così fosse, si tratterebbe di una concezione attivistica puramente artificiale e senza una connessione con i processi di sviluppo.

Occorre, invece, nello stesso tempo essere ascoltatori e porsi in situazione di aiuto, osservare e programmare, effettuare analisi e predisporre condizioni favorevoli per lo sviluppo. E, da questo punto di vista, assume una particolare importanza la predisposizione a monte del contesto di vita del bambino, un contesto equilibrato ed ecologico e nello stesso tempo razionale e pensato.

La predisposizione dell’ambiente

Riveste una particolare importanza, alla luce delle considerazioni su esposte, la predisposizione dell’ambiente. Il luogo che i bambini abiteranno per un intero anno non può essere neutro, spoglio, privo di sollecitazioni. Deve invece essere a misura di bambino, alla sua portata, in grado di accoglierlo nel modo migliore.

La ricchezza potenziale del bambino si misura e si confronta con la ricchezza cognitiva, affettiva, sensoriale e comunicativa dell’ambiente che lo circonda e che lo aiuterà ad organizzarsi e costruirsi.

L’organizzazione degli spazi e degli arredi, dei tempi e delle scadenze, dei materiali e degli oggetti costituiscono il suo primo banco di prova di rapporto con il mondo esterno e con le regole della

vita quotidiana. Toccare, manipolare, esplorare, spostare, riporre: sono tutte operazioni che hanno a che fare sia con un bambino effettivamente accolto e che perciò ha trovato una propria positiva collocazione personale ed una propria centralità, sia con un bambino che utilizza e sviluppa il suo potenziale mentale ed insieme la propria autonomia.

Riveste molta importanza, in questo senso, la vita pratica, proprio per questo suo legame profondo con il contesto: avere cura della propria persona, riconoscere i propri oggetti, riassetto e mettere in ordine, quando è il momento giusto compiere operazioni come apparecchiare e sparecchiare la tavola, gustare i momenti giornalieri della vita comune, partecipare collaborativamente alle azioni degli adulti, costituiscono momenti molto importanti ai processi di appropriazione dell'ambiente, di rispetto degli altri, di condivisione e di partecipazione alla vita comune.

Particolare importanza riveste anche il concetto di ordine. Avere il posto per ogni cosa e mettere ogni cosa al proprio posto. Parlare a bassa voce, muoversi con tranquillità. E poi esplorare a piacere i materiali, tentare soluzioni, formulare ipotesi, prevedere utilizzi alternativi, condividerne le scoperte con i compagni e così via. Queste situazioni lasciano il tempo ad ogni bambino per l'esplorazione e l'analisi, ma anche per la ripetizione, il ripensamento e l'auto correzione. I bambini amano ripetere per fare meglio, per correggersi da soli, in un momento successivo, se hanno la consapevolezza che qualcosa è andato diversamente da come si aspettavano o da come avevano pensato.

Il nido costituisce in questo senso il rapporto del bambino con il mondo e con la vita, fatto di oggetti e di persone.

Un ambiente accogliente è perciò un ambiente ben organizzato e, come tale, diventa anche luogo privilegiato per l'osservazione del bambino, delle sue relazioni con gli oggetti e con gli altri, delle sue preferenze, delle sue capacità creative ed inventive e, in una parola, delle sue potenzialità di sviluppo.

E tutto questo diventa anche un aiuto utile per la programmazione e la predisposizione di offerte culturali, percorsi educativi, attività pratiche finalizzate all'acquisizione di definite competenze.

I primi anni di vita sono cruciali

La maggioranza degli autori degli studiosi dello sviluppo (indipendentemente dall'indirizzo culturale) è concorde nel ritenere che le strutture cognitive fondamentali di un individuo sono già in buona parte definite entro i primi sei anni di vita. Per questo motivo i primi anni di vita sono cruciali per tutto ciò che avverrà in futuro. In tale arco di tempo si vengono a formare 'abiti mentali' a lungo termine: si tratta cioè di strutture mentali portanti che hanno significative ricadute nel tempo.

Sempre in tale periodo si manifestano anche dominanze individuali che connotano in modo individualizzato il funzionamento cognitivo di una persona. Si tratta degli stili personali che caratterizzano ognuno e che ci fanno dire, ad esempio, che il tale ha un'impronta maggiormente matematica, il tal altro ha uno stile più narrativo, il tal altro ancora è caratterizzato da capacità espressive corporee più accentuate ed evidenti.

Non si tratta di apprendimenti espliciti ed evidenti, come ad esempio

la capacità di riconoscere i propri indumenti, di ricordare la collocazione di determinati oggetti o anche le abilità connesse con il vestirsi o lo svestirsi. Queste ultime sono abilità pratiche, fanno parte del “bagaglio attivo” acquisito da ognuno e si trasformano presto operazioni semplici ed automatiche quasi per consentire alla mente di occuparsi di altre cose più importanti. Si tratta di apprendimenti più profondi, che rimangono sottotraccia e che non si evidenziano immediatamente ed in modo esplicito. Si può parlare cioè di saperi nascosti che nel tempo sono stati chiamati in diversi modi: qualcuno ha parlato di “apprendimenti sottostanti” (Dewey), qualche altro di “deuteroapprendimenti” (Bateson); più recentemente e su un piano più propriamente pedagogico sono stati definiti come “saperi essenziali” (o della vita) per distinguerli dai “saperi minimi” e dalle conoscenze strumentali tese al conseguimento di uno scopo immediato e diretto.

L’età del nido è perciò molto delicata ed importante perché in essa tali processi prendono il loro primo avvio. Ovviamente il processo educativo di questa fascia di età non interviene nei termini di determinare un indirizzo o l’altro (costruire una mente musicale, matematica, ecc.). Tuttavia rimane ugualmente il fatto che l’attenzione mirata a tali processi può contribuire a favorire le propensioni individuali di ognuno.

Ritorniamo dunque, ancora una volta, alla stessa affermazione già espressa nelle pagine precedenti: l’azione educativa del nido ha lo scopo di contribuire nel modo migliore ad *accompagnare* ed a *sostenere* lo sviluppo.

L’importanza di un equilibrio di un Assume perciò rilevante importanza, come già abbiamo avuto modo di dire, l’organizzazione del contesto nel quale il bambino trascorre il suo tempo di vita. Un contesto caratterizzato da spazi ed oggetti messi a disposizione, da materiali ed arredi, da tempi scanditi e da routine quotidiane, ma anche da scelte strategiche di fondo, dall’adozione di metodologie didattiche, da proposte di contenuti di esperienza.

Da qui la necessità di un equilibrio fra più dimensioni delle scelte che caratterizzano la gestione educativa di un nido:

- (a) le scelte educative, che devono mirare ai deuteroapprendimenti o saperi essenziali e non solo, meramente, all’acquisizione di padronanze immediate (vale a dire gli automatismi, anche se non si vuole negare l’importanza di queste ultime che sono tuttavia tese alla soluzione di problemi pratici immediati e non sempre sono in grado perciò di ‘guardare lontano’).
- (b) Le conseguenti scelte didattiche, poiché le metodologie ed i contenuti non sono indifferenti allo sviluppo nel senso che, anche attraverso la sollecitazione al raggiungimento di obiettivi di primo livello (i saperi immediati o il ‘bagaglio attivo’) è possibile inferire nel conseguimento di obiettivi del secondo livello (i saperi essenziali o abiti mentali a lungo termine).

- (c) L'attenzione alla cultura (o i saperi) dei bambini presenti al nido, poiché sono i saperi dell'esperienza. Si tratta di saperi sui quali il bambino si è speso, ha esplorato, ha cercato, ha provato.
- (d) L'attenzione alle specificità individuali di ognuno: ci riferiamo alle potenzialità dei singoli, o anche alle eccellenze individuali, ai talenti personali.

Un altro aspetto importante è la capacità dei bambini di influenzarsi fra loro. Nella maggior parte dei casi nelle interazioni non verbali e verbali ogni bambino parte (per adesione o per contrasto) dall'azione o dall'enunciato dell'altro: in ogni modo è capace di fare propria l'azione (o il discorso) dell'altro e di partire dal confine che è stato stabilito dall'altro.

Lo scambio con gli altri nella pratica sociale diventa "strumento psicologico" per imparare a condividere ed a pensare. In questo senso, l'apprendimento è da intendersi anche come un vero e proprio processo sociale. L'apprendimento al nido appare, pur nelle differenze individuali e nelle specificità di ognuno, come un fenomeno corale, si manifesta come un processo di condivisione fortemente influenzato dal contesto. E' anche ovvia conseguenza che il lavoro per piccolo gruppo non rappresenta una semplice opportunità fra le tante, ma un preciso modo di promuovere efficacemente l'azione formativa.

Le intelligenze in azione Una grande opportunità del nido d'infanzia è quello di prestare attenzione alle potenzialità individuali di ognuno. La promozione della pluralità delle intelligenze (secondo la prospettiva di Howard Gardner) è un'idea ed una pratica relativamente diffusa in questi ultimi anni presso molti asili nido.

Secondo Howard Gardner⁷⁶, gli individui hanno vari campi di competenza potenziale che sono in grado di sviluppare se possono disporre di fattori di stimolo appropriati.

Le intelligenze possono vedersi in modo isolato, ma più frequentemente si può assistere ad una varietà molto ampia di combinazioni fra loro, allo scopo di eseguire operazioni complesse. Gardner ne elenca, almeno nella prima versione della sua teoria, sei.

- (1) Intelligenza linguistica
- (2) Intelligenza musicale
- (3) Intelligenza logico-matematica
- (4) Intelligenza spaziale
- (5) Intelligenza corporeo-cinestesica
- (6) Intelligenze personali

Ciò che più appare interessante è che Gardner afferma che è possibile educare le intelligenze. Poiché le intelligenze servono per la vita (sia in relazione alle abilità immediate e pratiche, sia in riferimento al più ampio ambito della cultura di appartenenza) le società hanno adottato

⁷⁶ Gardner, Howard, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli, 1987.

soluzioni diverse per promuoverle ponendo l'accento su specificità tipiche di ogni cultura. In particolare, le abilità peculiari di singoli individui possono essere valorizzate e potenziate attraverso l'intervento educativo.

Anzi, l'aiuto preventivo, ossia il sostegno effettuato quando ancora le intelligenze individuali non si sono ancora manifestate nella loro evidenza, può costituire una valida preparazione di quella 'base sicura' che garantirà una maggiore disponibilità all'apprendimento in seguito.

Verso un 'sistema' di contenuti di esperienza

Da quanto fino ad ora emerso (ed alla luce anche di esperienze diffuse in molte realtà) ci pare possibile mettere a punto un'ipotesi di contenuti di esperienza per il nido che possono costituire un sostegno ed un aiuto per gli educatori in servizio.

Muovendo da questa prospettiva, proseguiamo la nostra riflessione attraverso lo sviluppo di tre contributi, separati ma reciprocamente interconnessi, corrispondenti a tre aree di riferimento importanti che possono essere sviluppate dagli educatori in situazione di azione educativa al nido:

- a) *L'educazione percettiva e motoria*, scritto da Liliana Dozza, affronta le tappe significative principali dell'evoluzione delle abilità dei bambini legate al corpo, alla consapevolezza di sé e al movimento;
- b) *L'educazione comunicativa e linguistica*, scritto da Battista Quinto Borghi, propone una sintesi, con spunti di attività, sullo sviluppo delle capacità linguistiche dei bambini;
- c) *L'educazione della mente*, scritto da Sonia Arina, propone un'ampia riflessione sulle potenzialità della mente del bambino sul piano delle prestazioni logico-formali.

Un sistema di contenuti come strumento di riflessione e lavoro

La nostra intenzione è di proporre alcune ottiche di lettura sui tre ambiti, tenendo conto di alcune dominanti significative della ricerca psico-pedagogica in relazione ai bambini piccoli ed al loro contesto di esperienza e di vita.

Il nostro scopo è di offrire un sostegno agli educatori, nella consapevolezza che gli esiti della ricerca in psicologia non sono *tout court* immediatamente applicabili ma anche nella convinzione che la ricerca stessa costituisca un ambito di riflessione e di analisi utili per gli educatori che operano quotidianamente nell'asilo nido.

I presenti materiali possono costituire una piattaforma ed una traccia di lavoro da un duplice punto di vista:

(1) come strumento di riflessione e di confronto nella fase che *precede* il lavoro al nido:

- a. in relazione alla formazione iniziale degli educatori che intendono conseguire l'abilitazione: gli indispensabili studi di psicologia (ed in particolare di psicologia dello sviluppo), non applicabili nell'immediato e così come sono, possono trovare una loro successiva 'traduzione' pedagogica ed una ricollocazione sul piano della futura azione quotidiana al nido;

- b. in occasione di corsi di formazione per educatori in servizio: troppo frequentemente la formazione al nido è frammentaria e tesa a sviluppare aspetti importanti senza tuttavia una visione pedagogica d'insieme; è necessaria una formazione che offra una prospettiva globale e coerente;
- (2) come strumento di analisi e di ricerca-azione nella fase di *attuazione*, nel presente, della propria azione educativa al nido:
- a. in situazione di vita, ossia in relazione alle occasioni ed alle evenienze, non sempre immediatamente prevedibili, offerte dal contesto;
 - b. in situazione di gioco;
 - c. in situazione di attività programmate.

A. L'educazione percettiva e motoria

Liliana Dozza

Per cominciare

L'approccio teorico metodologico che farà da sfondo al discorso che veniamo a svolgere è quello interattivo-costruttivista e contestualista. Vale a dire un approccio che considera la costruzione della conoscenza e della realtà e identità individuale come una costruzione sociale, marcata culturalmente⁷⁷. Un approccio secondo cui "... *Ogni individuo è parte di una rete sociale, un piccolo punto nodale, per così dire, in questa rete, che può solo artificialmente essere considerato isolatamente, come un pesce fuor d'acqua. Oltre a queste ramificazioni orizzontali, con le altre persone e con la comunità, l'individuo ha una connessione verticale che rappresenta la sua eredità biologica, che egli sviluppa durante tutta la vita*⁷⁸.

Riteniamo che tutte le intelligenze e i linguaggi dei bambini nascano con loro e che saranno la cultura (o le culture) di appartenenza a selezionare le intelligenze che in un certo contesto vengono valorizzate ed esercitate. E' attraverso lo *stare* e il *fare-comunicare* – biologico e culturale – con gli oggetti e i sistemi dei segni, negli ambienti, con gli adulti e con i coetanei che si conquistano forme e livelli crescenti di adattamento e di competenze.

Nulla nasce dal nulla

Le azioni e i linguaggi dei gesti e dei segni vivono di interazioni, di relazioni, di confronti. L'azione, l'interpretazione di immagini, gesti, comportamenti, quindi la logica, la creatività, la competenza sociale, estetica, emotivo-affettiva, hanno tante radici e possono crescere, tramite percorsi molteplici e diversificati, nel rispetto dei tempi e delle caratteristiche originali di ciascun bambino/a.

Nel processo di crescita, i bambini attraversano differenti momenti evolutivi o stadi o fasi, che si caratterizzano per determinate azioni-conquiste-esperienze, che verranno sempre più "marcate" culturalmente. Tali aree di abilità, quando il bambino passa ad uno stadio evolutivo successivo, si rafforzano acquistando la forma di automatismi o integrandosi nelle azioni, abilità, relazioni di cui il bambino diventa capace, e si focalizzano sotto le pressioni della cultura di appartenenza. Per fare un esempio: durante i primi 6 mesi di vita, i bambini producono tutti i suoni usati in qualunque lingua parlata nel mondo. Vale a dire, i neonati italiani producono anche i

⁷⁷ J. Bruner, *La cultura dell'educazione* (1996), trad. it. Milano, Feltrinelli, 1999, p. 33; H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1983), trad. it. Milano, Feltrinelli, 1987; di H. Gardner vedasi anche: *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva* (1985), trad. it. Milano, Feltrinelli, 1988; *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione* (1989), trad. it. Milano, Feltrinelli, 1991; L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, trad. it. Roma-Bari, Laterza, 1990; L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1933), trad. it. Roma, Editori Riuniti, 1990; D. R. Olson, *Linguaggi media e processi educativi*, trad. it. Torino, Loescher, 1979

⁷⁸ S. H. Foulkes, *Introduzione alla psicoterapia gruppo analitica* (1964), trad. it. Torino, Boringhieri, 1967, p. 42. Foulkes è il fondatore dell'approccio gruppo analitico. Vedasi anche l'opera *Psicoterapia e analisi di gruppo* (Torino, Boringhieri, 1967, ed. or. 1964): un approccio di grande interesse sia in ambito terapeutico (di riabilitazione e di cura) sia in ambito educativo e formativo.

suoni necessari per le lingue asiatiche e viceversa ma, durante la seconda metà del primo anno di vita, focalizzano le loro capacità sui suoni utilizzati dai genitori e dai parlanti che li circondano.

1. Il contributo teorico-metodologico della psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento

Uno sguardo alle varie scuole

Dai contributi delle varie scuole di psicologia dello sviluppo, che osservano e descrivono come è e come cresce il bambino/la bambina, emerge un'immagine d'infanzia viva, "in grado di", capace di adattarsi alle relazioni, agli oggetti, agli ambienti e di incidere su di essi.

Con Sigmund Freud si frantuma l'immagine cristallizzata della cultura occidentale di un bambino e di una bambina *adulti in miniatura*, angelicati, estranei alla sessualità, "mancanti di" pulsioni e desideri sessuali, ma anche di fantasie avidi, aggressive, divoranti. Con Sigmund Freud e con Anna Freud, ma soprattutto con Melanie Klein, prende corpo l'immagine di un bambino *vivo, curioso di sapere*: soprattutto di saper se "si può sapere", se è possibile "aprire" la propria curiosità a tutto campo, oppure se vi sono delle zone della realtà sottoposte a segreto e a divieto⁷⁹.

Con Jean Piaget balzano sulla scena un bambino e una bambina che costruiscono in maniera attiva la conoscenza della realtà e la capacità di adattarsi ad essa, ossia la propria intelligenza, la propria coscienza logica e morale.

Secondo Kurt Lewin e Urie Bronfenbrenner, inoltre, la ricchezza e la varietà delle esperienze del bambino e della bambina dipendono dallo spazio vitale di libero movimento individuale in senso sia fisico che psicologico, ossia dall'organizzazione dei tempi, spazi, interazioni e relazioni nei contesti della vita quotidiana, quali l'ambiente famiglia, l'ambiente nido, i luoghi e spazi di gioco abituali.

E' comunque, sempre, come direbbe Lev Semenovič Vygotskij (1896-1934), uno sviluppo orientato dalla cultura di appartenenza e dal contesto storico-sociale in cui il bambino cresce. Secondo Vygotskij e secondo la scuola storico culturale russa, di cui Lev Semenovič Vygotskij è uno dei principali rappresentanti, le funzioni mentali superiori si costruiscono a partire dall'azione, dai gesti, dall'esperienza in contesti sociali. Questa concezione è condivisa da numerosi studiosi contemporanei: Jerome Bruner, David Olson, Howard Gardner, secondo i quali la costruzione delle intelligenze, ossia la costruzione della conoscenza e l'individuazione di sé, è sempre sostenuta e mediata dal rapporto tra il bambino/la bambina e i bambini-gli adulti-i gruppi e dagli strumenti, prodotti, sistemi di segni della cultura di appartenenza. In particolare, Gardner ritiene che gli esseri umani possano evolversi in modo tale da esibire aree di abilità ed intelligenze relativamente indipendenti l'una dall'altra, che sono espressione di un adattamento attivo ai differenti ambienti e culture.

Tutti questi studiosi concordano sul fatto che la *maturazione*

⁷⁹ La sincerità con i bambini, la franchezza nel rispondere alle loro domande e la libertà interiore che ne deriva – come scrive Melanie Klein – hanno un'influenza positiva sul piacere di esplorare e di compiere indagini fondamentali e, quindi, sullo sviluppo disinibito delle *intelligenze*. Vedasi di M. Klein, *Lo sviluppo di un bambino* (1921), in *Scritti 1921-1958*, trad. it. Torino, Boringhieri, 1978.

biologica costituisca il supporto sia per l'organizzazione della sessualità, sia per lo sviluppo percettivo motorio e cognitivo, sia per l'attivazione della dimensione ludica e della successiva capacità di lavoro e di impegno scolastico.

Concezione dinamica della vita psichica Un ulteriore elemento di connessione dei differenti contributi è la concezione dinamica della vita psichica in generale. Tutti gli autori, pur ponendo l'accento su differenti dimensioni di sviluppo, evidenziano la grande plasticità mentale propria dei primi anni di vita.

In particolare, gli studiosi di approccio psicoanalitico evidenziano la grande plasticità della sessualità infantile e la stretta connessione tra la sessualità, vissuta come una naturale dimensione della personalità (e perciò non soggetta a segreto e divieto di sapere), e la curiosità e il piacere di compiere indagini e scoperte fondamentali⁸⁰.

Concezione interattivo – costruttivista e culturalista – Lev Semenovič Vygotskij, Jerome Bruner, David Olson, Howard Gardner e gli psicologi e pedagogisti di approccio interattivo-costruttivista e culturalista evidenziano la capacità del bambino, anche piccolissimo, di accostarsi ai concetti-chiave dei saperi, di coltivare le differenti intelligenze o aree di abilità attraverso un “apprendistato” di cui i contesti educativi – dalla famiglia al nido a un centro giochi – possono diventare preziosi laboratori.

1.1 L'idea di “sviluppo infantile”

Diverse concezioni dello sviluppo L'idea di “sviluppo infantile” consiste nel principio per cui la crescita fisica del bambino è accompagnata da cambiamenti a livello psicologico che non sono mai casuali, bensì dipendono in parte dalle caratteristiche del soggetto in parte dalle circostanze esterne. Si può dire che lo sviluppo è *progressivo*, poiché comporta una successione ordinata di cambiamenti che si caratterizzano come “cambiamenti in meglio”. Va però sottolineato che le funzioni psichiche non si sviluppano con perfetta contemporaneità e che lo sviluppo del bambino può subire battute di arresto e momenti di discontinuità.

Se ben guardiamo i contributi dei differenti studiosi, conveniamo che risulta praticamente impossibile descrivere lo sviluppo senza scomporlo in *fasi* o *periodi* o *stadi*⁸¹.

Per esempio, Piaget (1896-1980) articola lo sviluppo dell'intelligenza in periodo *sensomotorio* (dalla nascita ai 2 anni circa); periodo

⁸⁰ I “perché” dei bambini e delle bambine a questo riguardo non richiedono risposte da *massimi sistemi*, richiedono risposte semplici, che lascino lo spazio alla curiosità. La prima cosa che ai bambini interessa sapere è se è data la possibilità di sapere.

⁸¹ Si tratta di momenti evolutivi che sono stati differentemente denominati: fasi, periodi, linee evolutive. Una teoria dello sviluppo descrive i cambiamenti che avvengono nel tempo in una o più aree di comportamento o attività psicologiche (intelligenza, sessualità, comportamento sociale, linguaggio, percezione). Propone una serie di principi generali o regole relative al cambiamento.

Se guardiamo le varie teorie dello sviluppo, vediamo che risulta quasi impossibile descrivere lo sviluppo senza scomporlo in fasi o periodi o stadi. Vedasi Glossario in L. Dozza, I. Loiodice, *0-6 anni Pedagogia e Psicologia*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 469; P. H. Miller, *Teorie dello sviluppo psicologico*, Bologna, Il Mulino, 1987.

preoperatorio (dai 2 ai 7 anni circa); periodo *operatorio concreto* (dai 7 agli 11 anni circa); periodo *delle operazioni formali* (dagli 11 ai 15 anni circa). Considera uno stadio come un periodo in cui il pensiero e il comportamento del bambino sono condizionati da un tipo particolare di struttura mentale e ritiene che lo sviluppo del bambino possa essere visto come una successione di stadi, ciascuno dei quali incorpora lo stadio precedente e prepara quello successivo.

S. Freud (1856-1939) e la scuola psicoanalitica articolano lo sviluppo della sessualità in *fase orale*, in cui il piacere sessuale è ricercato prevalentemente con la sollecitazione e l'eccitazione della cavità orale, che accompagna l'alimentazione; *fase anale*, in cui il piacere e l'interesse sessuale si organizzano intorno alla zona anale (inizia, infatti, in questo periodo l'educazione degli sfinteri); fase fallica, in cui la sessualità infantile si organizza intorno al primato degli organi genitali. Ad ogni fase corrispondono fantasie caratteristiche, piacevoli e spiacevoli: alla fase orale corrispondono le paure di essere mangiati; alla fase anale corrispondono le prime curiosità sulla nascita dei bambini; alla fase fallica corrispondono le fantasie orientate alla ricerca di un oggetto d'amore nel genitore di sesso opposto.

Anna Freud (1885-1982) "traccia" lo sviluppo servendosi del concetto di *linee evolutive*, che descrivono il graduale trasformarsi degli atteggiamenti di dipendenza e onnipotenza infantili verso un progressivo controllo sul proprio mondo interno e sul mondo esterno. Altrettanto importanti, come indicatori dello sviluppo, sono i cosiddetti *periodi critici*, veri e propri punti di svolta dello sviluppo, in cui si ha una trasformazione e riorganizzazione radicale a livello percettivo-motorio, linguistico, logico, sociale.

Spitz (1887-1974) li denomina *organizzatori* per indicare come, in questi periodi, si formi una struttura psichica di complessità più elevata attraverso l'integrazione delle correnti evolutive operanti nei differenti settori della personalità.

Erik H. Erikson (1902-1980) descrive gli stadi dello sviluppo psicosociale (fiducia, autonomia, iniziativa, cioè sviluppo di una coscienza morale e, quindi, di un senso di responsabilità e di un senso di colpa)⁸².

Centralità della figura materna Tutte le teorie, seppure con accentuazioni differenti, concordano sulla vitale importanza della figura materna e delle figure di riferimento nello sviluppo umano sottolineando sia la totale dipendenza del bambino piccolissimo dalle cure della madre o di figure di riferimento, sia la fiducia di base che ne deriva. La reciprocità degli scambi affettivi tra madre e bambino/a, tra educatrice/educatore e bambino/a contribuisce a sostenere e modellare impercettibilmente, ma in maniera cumulativa e continua la personalità. Come abbiamo visto, vi è un'inestricabile interdipendenza tra la natura dei rapporti di chi ha cura e il bambino/la bambina e le strutture culturali di appartenenza. Lo stesso clima sociale è importante per il bambino e per la bambina come l'aria che respirano. Sono importanti l'ambiente-famiglia, l'ambiente-nido, i collegamenti della famiglia con gli altri gruppi e istituzioni, i collegamenti della scuola con le

⁸² Vedasi L. Dozza, I Loiodice, *0-6 anni Pedagogia e Psicologia*, op. cit.

agenzie extrascolastiche intenzionalmente educative che operano nel territorio. Tutto ciò influisce sul sentimento di sicurezza e marca lo sviluppo percettivo motorio, il comportamento, il carattere del bambino e della bambina.

1.2 La psicologia del bambino e della bambina 0-3 anni

La psicologia del bambino ... del Uno dei maestri contemporanei della psicologia dello sviluppo, il francese René Zazzo, ha, per primo fatto, una distinzione tra *psicologia dello sviluppo* e *psicologia del bambino*. Nel 1983, nel volume *Che ne è della psicologia del bambino*, egli osserva che, mentre la psicologia dello sviluppo ha radici più lontane, la psicologia del bambino appena oggi muove i primi passi. Secondo Zazzo la distinzione tra psicologia dello sviluppo e psicologia del bambino può essere intesa in almeno due sensi: La psicologia dello sviluppo indaga sull'origine della specie e cerca di rispondere alla domanda: "com'è che i bambini arrivano ad essere adulti?". La psicologia del bambino, invece, si pone la domanda: "com'è che il bambino è quello che è a un anno, a due anni, ... a sei anni?". L'una è proiettata verso lo stadio finale dello sviluppo; l'altra si occupa del bambino in quanto tale, del bambino e della bambina "qui ed ora", dell'infanzia come specifica età della vita e come valore in sé. Più in dettaglio, la psicologia del bambino intende descrivere come sono i bambini a un anno, a due, a tre, ... sul piano etico-sociale, affettivo-relazionale, cognitivo; intende spiegare perché sono così: la natura e il ritmo dei mutamenti nei vari aspetti del comportamento (la capacità sensoriale e motoria, la percezione e le capacità intellettive, le reazioni sociali ed emotive), sapendo che un bambino può trovarsi per un aspetto dello sviluppo a un livello più avanzato, per un altro aspetto a un livello molto arretrato; intende scoprire le discontinuità e i momenti critici dello sviluppo e, ancora, l'importanza, accanto alle caratteristiche biologiche proprie dell'organismo umano, dell'influenza di fattori "esterni", come l'apprendimento e le stimolazioni dell'ambiente.

... e la psicologia dello sviluppo La psicologia dello sviluppo, invece, piuttosto che occuparsi del bambino in sé, dell'adolescente, dell'adulto, ha come oggetto settori separati dello sviluppo: lo sviluppo dell'intelligenza, lo sviluppo percettivo motorio, del linguaggio, della sessualità, ecc. Per esempio, Jean Piaget più che psicologo del bambino è da considerarsi psicologo dello sviluppo. Egli stesso ha più volte precisato che il suo campo d'indagine non sono i bambini, ma l'origine della conoscenza, dell'intelligenza. Lo stesso può dirsi della psicoanalisi, che è da considerarsi una teoria dello sviluppo, in quanto parte dal "qui ed ora" dell'individuo per ritrovarvi la sua storia, ossia il "là ed allora".

2. I punti salienti dello sviluppo secondo Brazelton

I punti salienti In questa sede, proponiamo di osservare il bambino secondo un

modello che guarda la psicologia del bambino e della bambina 0-3 anni in modo costruttivista. Può anche essere definito un modello descrittivo e “costruttivo” delle competenze, perché invita ad osservare il *livello attuale* di ciascun bambino e la bambina per poter creare quella “impalcatura di sostegno” utile a raggiungere il livello potenziale dello sviluppo⁸³. E’ il modello dei *punti salienti* di Brazelton. Ci propone un approccio che utilizza il comportamento del bambino come un linguaggio e dà grande importanza alla relazione genitori-figli e educatori-bambini. In particolare, focalizza l’attenzione *dalla parte del bambino/della bambina*, dalla parte di chi svolge funzioni di cura e di accudimento dei bambini.

Brazelton ha rilevato alcuni *punti salienti*, a cominciare dalla gravidanza. Questi punti corrispondono a periodi salienti nei primi tre anni di vita, durante i quali i bambini compiono dei veri e propri balzi in avanti nel loro sviluppo, ma spesso mostrano una regressione nel comportamento appena prima di compiere un nuovo balzo.

1. il periodo prenatale

E’ il periodo dell’*attesa* e della *preparazione*. E’, in particolare, il periodo del **bambino immaginato** e del **genitore immaginato**, spesso fortemente idealizzati. Al centro dell’attenzione e della progettualità, oppure più semplicemente dei comportamenti più o meno consapevoli dei genitori, balzano le **relazioni familiari e sociali**. Innanzi tutto, si assiste ad una ri-strutturazione della rappresentazione della famiglia, che riguarda sia il *setting fisico* (la cameretta/la culla, i giocattoli, i tempi e le regole della vita quotidiana) sia il *setting mentale* (lo spazio dedicato al bambino e alla bambina nei pensieri e nei progetti) dei genitori. In tal modo, all’attesa si accompagna un accomodamento delle relazioni della coppia: spesso il rapporto delle future mamme con le loro madri si fa più intenso; può accadere che assumano un’accreciuta importanza le amicizie con altre coppie che hanno figli; anche i nonni materni e paterni incominciano a riporre aspettative e attenzioni sul nipote che deve *arrivare*.

2. Il neonato

Il focus è sulla **salute**. La prima domanda dei genitori e parenti tutti è: è sano? In questo periodo le emozioni dei genitori sono intense e spesso contrastanti e confuse: la nascita del bambino/della bambina riesce a far emergere i punti forti e i punti deboli della personalità di entrambi. Il bambino o la bambina veri, reali – con le loro caratteristiche che li rendono unici – il genere, la corporatura, la motilità, il temperamento – incominciano a prendere il posto del bambino o della bambina immaginati.

⁸³ Se si parte dall’idea che lo sviluppo del bambino e della bambina va osservato per poterlo orientare, allora è importante compiere sia un’attenta analisi di quanto il bambino sa fare in un certo momento (*area* o *livello di sviluppo attuale*) sia una previsione di quanto il bambino è in grado di imparare a fare, se adeguatamente sostenuto dall’adulto (*area* o *livello di sviluppo potenziale*). Gli adulti di riferimento, impegnati ad orientare lo sviluppo del bambino e della bambina, si muovono nell’area intermedia tra lo sviluppo attuale e lo sviluppo potenziale, ossia in quell’area che Vygotskij definisce *area* o *livello di sviluppo prossimale*, creando una temporanea impalcatura di sostegno (scaffold) che favorisce e orienta l’apprendimento e, quindi, lo sviluppo del bambino. Vedasi di L. S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1973; *Immaginazione e creatività nell’età infantile*, ivi, 1990; *Pensiero e linguaggio*, op. cit., 1990.

3. *A tre settimane* Il focus è indubbiamente sull'**esaurimento dei genitori** (dallo stress conseguente ai mutati ritmi e abitudini della famiglia, fino alla depressione post-partum della madre), ma anche sul **nutrimento** e sul **sonno** del neonato. Incomincia ad emergere l'individualità del bambino/della bambina, l'organizzazione del comportamento, il carattere. Cambia la vita dei genitori, cambia il rapporto all'interno della coppia, cambiano le relazioni con la famiglia di origine, gli amici, la società.
4. *A sei-otto settimane* L'attenzione si concentra sulla **socievolezza** del bambino o della bambina, ma anche sull'acquisizione di una maggiore **sicurezza in se stessi** da parte dei genitori. Il bambino e la bambina parlano il **linguaggio del corpo**. Quando i genitori e/o le educatrici li cambiano e si chinano su di loro ripetendo i loro vocalizzi, il bambino e la bambina cominciano a **pedalare** con le gambe e le braccia: emettono dei risolini di soddisfazione ed il loro corpo esprime tutta la sua gioia. Se i genitori e/o le educatrici li sollevano nel momento sbagliato, irrigidiscono gambe e braccia, girano la testa e inarcano il collo. Se si sentono a loro agio, avvolgono le gambe intorno all'adulto e il loro corpo aderisce al suo. Altrettanto, quando sono stanchi/e, dispongono di molti modi per dire: Basta!⁸⁴. Il loro comportamento "guida" l'educatore che lo sa osservare. Per le mamme che lavorano si conclude il periodo di congedo post-partum ed i genitori tornano ad inserirsi più pienamente nel mondo esterno e nelle attività lavorative.
5. *A quattro mesi* Si vanno formando forti legami affettivi fra bambini e genitori, che si connotano come **attaccamento**. Il bambino/la bambina, soprattutto se il loro attaccamento è **sicuro**, incominciano ad esprimere il proprio **interesse per il mondo** esterno. Le loro richieste di attenzione aumentano e diventano molto efficaci. Il padre ora viene maggiormente coinvolto e si sente più sicuro nella relazione con il bambino e la bambina. Ormai nella famiglia si sono definiti dei precisi **schemi di cura**: diventa più facile prevedere gli orari del pasto e del sonno ed i genitori hanno più fiducia in se stessi.
6. *A sette mesi* Le **capacità motorie**, insieme a una maggiore consapevolezza emotiva permettono al bambino e alla bambina di esercitare un più sicuro controllo sull'ambiente. L'aumentato **controllo del tronco**, che permette di esplorare con le mani fornendo un ampio raggio d'azione, e la comparsa della **presa a tenaglia**, che rende più efficace l'utilizzo delle mani per afferrare e avvicinare a sé gli oggetti, rendono possibile un'esplorazione intenzionale dell'ambiente. Tra l'altro, il bambino e la bambina cominciano a comprendere che la madre e gli oggetti sono distinti da sé, cominciano a intuire la **permanenza dell'oggetto**. Incominciano a cercare gli oggetti, a manipolarli attivamente, a scoprirne le proprietà fisiche e ad apprezzare le percezioni sensoriali che provocano. Non vi è dubbio, poi, che queste nuove capacità cognitive e motorie vadano a influire sull'alimentazione del bambino e della bambina, ai quali non basta più di venire semplicemente imboccati ed incominciano a partecipare

⁸⁴ T. B. Brazelton, *Il pianto* (2003), Milano, Raffaello Cortina, 2003. Questo volumetto fa parte di una "trilogia" che comprende anche *Il sonno* e *La disciplina*.

attivamente al momento del pasto così come a tutto ciò che accade loro intorno. Piuttosto che lasciarsi *imboccare*, vogliono partecipare attivamente mettendo le mani “in pasta”. In questo periodo saliente, molti genitori si lamentano del fatto che il bambino/la bambina si sveglino di nuovo la notte riproponendo alla coppia il problema del *dormire* che si credeva ormai superato. Facilmente si tranquillizzano, però, se si fa loro notare che questo è il segno di un balzo in avanti nello sviluppo: il controllo del tronco, la presa a tenaglia insieme a una maggiore sicurezza emotiva permettono al bambino e alla bambina di esplorare con tutti i sensi il mondo che si allarga intorno a loro e questo provoca uno stato di grande eccitazione che può influire sul sonno.

7. A nove mesi

La *mobilità* del bambino e della bambina balza certamente in primo piano. Il bambino e la bambina riescono a *stare in piedi*, ma non hanno ancora acquistato l'equilibrio necessario per camminare. Ciononostante se ne vanno in giro a gattoni e accedono a luoghi che prima non potevano essere raggiunti. Incominciano anche ad esibire più sicure *competenze sociali*: hanno, per esempio, una maggiore consapevolezza delle reazioni dei genitori di fronte alle zone proibite che è possibile raggiungere, per lo meno a gattoni. Ormai sanno che le persone vanno e vengono, e riescono a mettere in atto strategie per trattenerle o mandarle via. Riescono a mettere in atto strategie di controllo e a “misurare” chi comanda e fin dove. In questo periodo, in cui il bambino e la bambina possono mettere in campo tante risorse sul piano della motricità, della socialità, della teoria della mente, può essere strategico – per i genitori, le educatrici/gli educatori e, in primis, per gli stessi bambini – avvalersi di approcci quali il *Baby Signs*⁸⁵. Ormai da più di un ventennio diffuso e praticato negli Stati Uniti, il *Baby Signs* utilizza segni convenzionali e/o inventati con complicità tra madre e educatrici (ma anche nonni e amici) e bambini, permettendo ai bambini di comunicare quando ancora non sanno parlare. E' di grande interesse, proprio perché nella giusta età del bambino si avvale di modalità attive (l'azione, il gesto, il segno), iconiche e analogiche (il segno è coerente, a volte imita il movimento dell'oggetto/emozione/azione che rappresenta), simboliche (il segno/gesto viene associato al linguaggio verbale). Di grande importanza è, oltre all'associazione, la ripetizione: del segno/azione e delle parole.

8. A dodici mesi

Questo periodo saliente può essere intitolato alla conquista di una maggiore *indipendenza* e autonomia da parte del bambino e della bambina. Vi concorrono un insieme di variabili. Indubbiamente, le affinate *capacità motorie* e, in particolare, la capacità di *camminare su due piedi*. Indubbiamente, un giusto equilibrio tra indipendenza e dipendenza. Una *giusta dipendenza* costituisce, infatti, una garanzia di sviluppo di una buona autonomia. Una giusta dipendenza, garantita da una progettualità educativa e da un coerente assetto organizzativo della giornata del bambino e della bambina (degli spazi, tempi,

⁸⁵ Sul Baby Signs, vedasi di L. Dozza, in “Infanzia”, n. 6, 2005, pp. ????????????????

interazioni e relazioni⁸⁶) – può fornire strutture, coerenze, regole e routines⁸⁷ in grado di indicare limiti/confini e *barriere* rispetto alle quali esercitare le proprie intelligenze e la propria libertà e autonomia.

9. A quindici mesi

Autonomia e dipendenza, capacità motorie, gioco e linguaggio possono dirsi gli aspetti emergenti e “intrecciati” in questo periodo. Ormai, infatti, il bambino e la bambina hanno conquistato spazi di autonomia, in quanto hanno conquistato un buon livello di comprensione del linguaggio (più sviluppato dell’espressione orale) e sono pienamente in grado di camminare. Le loro capacità motorie sono più raffinate: possono raggiungere, afferrare e lasciare cadere piccoli oggetti, e si esercitano con grande piacere nelle nuove capacità. Nel gioco mettono in atto comportamenti di esplorazione intenzionale: fanno il bagno e osservano gli oggetti che stanno a galla e quelli che affondano; esplorano ogni angolo della casa e/o della sezione, soprattutto quelli vietati, scoprono che le loro azioni hanno un effetto sugli oggetti, sui bambini e sugli adulti⁸⁸. Chi ne ha cura dovrebbe incoraggiare l’esplorazione a tutto campo e al tempo stesso insegnare a conoscere i limiti. Tra l’altro, questo *punto saliente* si caratterizza non solo perché il bambino e la bambina vivono un momento di grande espansione-esplorazione delle loro risorse e del mondo, ma anche perché al contempo il bambino e la bambina cercano la dipendenza, nel senso che devono assicurarsi che chi ha cura di loro sia subito a disposizione nel momento del bisogno.

10. A diciotto mesi

Sono aumentate le capacità motorie e intellettive: la capacità di comprensione indubbiamente supera la capacità di espressione, ciononostante è aumentata la produzione linguistica, non solo per chiedere, ma anche per descrivere e organizzare le esperienze, per esempio nel *gioco di finzione*. Il bambino e la bambina sono consapevoli di sé, di ciò che è bene e di ciò che è male. Cercano di

⁸⁶ Alcune scuole, soprattutto quelle di matrice psicoanalitica, parlando di *relazione* sottolineano la priorità del rapporto con la madre o con sostituti significativi. Altre scuole, in particolare quelle a orientamento socio-cognitivo, descrivono e studiano le *interazioni*, ossia gli scambi che avvengono in situazioni particolarmente significative. In senso molto generale, possiamo definire una interazione un microscambio o una serie di microscambi, possiamo definire una relazione come una storia di interazioni, ossia una storia di microscambi, in un contesto particolare e con uno stile particolare. Vedasi: S. Mantovani, *La relazione con il bambino*, in AA.VV., *Appunti su una ricerca sugli stili educativi*, Libreria Cuem, Milano, 1989, p. 28; L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimento*, Roma, Carocci, 2000, pp. 47-90; L. Dozza e I. Loidice, *0-6 anni Manuale di didattica*, Laterza, Roma-Bari, 1994, pp. 11-13, 66-71, 192-199.

⁸⁷ Nella trama degli eventi quotidiani, una *routine* attesa e prevista può costituire una cornice non intrusiva e rassicurante sul piano *affettivo-emotivo*, che sollecita la bambina e il bambino all’esplorazione e alla scoperta sul piano *cognitivo*. E sappiamo che la *logica*, vale a dire il modo in cui noi diamo un senso all’esperienza e la organizziamo, così come le *emozioni*, vale a dire il modo in cui diamo un colore affettivo all’esperienza, è già dentro le azioni, dentro le relazioni, dentro le *routine*. Già a dodici mesi, il bambino incomincia a padroneggiare sequenze di eventi prevedibili e rassicuranti che si ripropongano quotidianamente o molto frequentemente al nido e in famiglia. Per esempio, la *routine* collegata all’addormentamento viene riconosciuta dal bambino e dalla bambina e dà loro sicurezza.

⁸⁸ Sui temi dell’aggressività vedasi di , *Bambini aggressivi e adulti in difficoltà*, Bergamo, Junior Editore, ??????

imitare l'adulto e "lottano" per il controllo del territorio e delle situazioni.

11. A due anni

La grande capacità di assegnare dei significati nei giochi va di pari passo con la capacità di esprimere dei significati attraverso il **linguaggio** e con la capacità di interpretare le azioni. Il bambino e la bambina stanno entrando ormai nella comunità dei parlanti. Anche il **gioco** si fa più ricco e simbolico: possono incominciare a rappresentare le *routines* della quotidianità, ad imitare i ruoli degli adulti, a rappresentare in maniera attiva situazioni felici o difficili della loro giovane vita. Sono capaci di un significativo **controllo motorio**: possono arrampicarsi e raggiungere quasi ogni cosa. La motricità fine (le capacità *sottili*) permette loro di impugnare una tazza con una mano e di manipolare oggetti piccoli con l'altra. Si muovono con sicurezza e maggiore padronanza, il che riflette non solo le nuove acquisizioni motorie, ma anche un senso di sé più solido. L'**autonomia** si sta ampliando. La famosa volizione del bambino e della bambina di due anni si manifesta con due facce: l'una esprime il culmine delle nuove abilità acquisite a livello fisico, cognitivo, sociale; l'altra cerca di esercitare un controllo su persone e cose nell'ambiente di vita.

12. A tre anni

L'acquisita capacità di utilizzare linguaggi simbolici "nutre" un'**immaginazione** vivida e attiva. Il bambino e la bambina riescono a creare nuove idee, distinte dalla loro esperienza, per esempio l'*amico immaginario*⁸⁹. Questa aumentata capacità di "giocare di immaginazione" per metabolizzare esperienze e sentimenti apre le porte anche a **paure** e **fobie**, che rappresentano i prodotti di un'immaginazione vivida che dà forma ad aspetti difficili o traumatici dell'esperienza, ma anche a intuizioni e costruzioni fantastiche. Il confine tra fantasia e realtà, infatti, non è chiaro. Perciò, il bambino e la bambina, in particolare nei momenti di passaggio dal sonno alla veglia in cui grande si fa il timore di perdere il controllo della situazione, hanno bisogno di essere sostenuti, presi sul serio, rassicurati. In questo periodo, assistiamo anche a una vera e propria esplosione del **linguaggio**: è il momento dei "perché"⁹⁰. È un periodo in cui il linguaggio degli adulti vicini al bambino e alla

⁸⁹ Vedasi, nel presente saggio, il paragrafo 4.3.

⁹⁰ I *perché* dei bambini chiedono innanzi tutto di essere ascoltati, di avere il tempo dei grandi e le loro risposte. Il bambino domanda per sentire la voce che risponde (G. Rodari, *Scuola di fantasia*, Roma, Editori Riuniti, ?????). Con le loro domande i bambini vogliono innanzi tutto constatare che il pericolo di perdersi non esiste, ma vogliono anche sapere se su certe cose è permesso di sapere. Soprattutto se è permesso di sapere sulla questione delle questioni. E la questione delle questioni è "Dove nascono i bambini? Che cosa succede nella camera dei genitori? Ma anche: "Che cos'è la morte? Dove si va?". Secondo la Klein, la sincerità con i bambini e la libertà interiore che essa provoca hanno un'influenza positiva sullo sviluppo intellettuale. E' opportuno dare risposte semplici, che lascino spazio alla curiosità. Se ci si oppone alla curiosità naturale, al bisogno di esplorare del bambino, lo si spinge a rimuovere interrogativi profondi, a rimuovere il piacere per le indagini fondamentali in campo fisico e mentale. In tal modo, l'energia sottoposta alla rimozione resta "legata": il piacere di porre liberamente domande per sapere, ma anche di compiere esplorazioni "rischiose" nell'ambiente è legato. E' importante rispondere. Non serve dare risposte da "massimi sistemi". Se spieghiamo troppo non lasciamo spazio al desiderio di chiedere e di sapere. Vedasi di M. Klein, *Lo sviluppo di un bambino* (1921), in *Scritti 1921-1958*, trad. it. Torino, Boringhieri, 1978.

bambina viene assorbito e avrà importanti implicazioni a livello scolastico. Le **relazioni con i pari** si fanno più articolare e significative. Il bambino e la bambina sono molto socievoli, attratti dai giochi interattivi con i pari, pur non possedendo ancora le competenze sociali per cooperare. Assistiamo comunque ai primi progetti di gioco⁹¹. Ora il bambino e la bambina sono capaci di **comprensione sociale**, sanno interpretare i segnali altrui, comprendono le conseguenze del loro comportamento e sanno tenerne conto nell'azione. Possono essere anche degli abili "manipolatori": sanno mettere "in scacco" i genitori (o genitori e nonni) e sanno anche mettere l'uno contro l'altro.

3. Vedere e corrispondere ai differenti modi di essere bambini e bambine

Nel processo di crescita alcuni bambini abbisognano di molto sostegno ed esercizio⁹² per imparare a relazionarsi con calore e fiducia. Vi sono bambini che, nel primo anno di vita, appaiono indifferenti e chiusi in se stessi, ma che gradualmente riescono a *stare* più vicini ai coetanei e agli adulti, e ad affezionarsi. Ve ne sono altri che hanno bisogno di un tempo maggiore dei coetanei per imparare a fare giochi di finzione, per dire le prime bugie, quindi per costruirsi una teoria della mente⁹³, oppure per "rischiare" di sperimentare con i sensi e con il corpo situazioni nuove.

I bambini si sviluppano nelle differenti dimensioni – affettivo-emotiva, cognitiva, sociale – con velocità molto diverse. Il voler "mettere fretta" si paga a caro prezzo⁹⁴. E' come costruire una casa su fondamenta non sicure. Può provocare inibizioni e rallentamenti. Basti pensare alla fretta che dimostrano genitori e nonni, quando sollecitano il bambino o la bambina affinché imparino presto a camminare, così come a dire le prime parole e frasi. I confronti, le aspettative dei primi passi così come delle prime frasi da parte di genitori e parenti sono grandissimi e la noncuranza del negativismo del bambino a camminare "da solo" o a parlare può rendere più difficile del previsto il raggiungimento di queste conquiste.

Differenze

L'osservazione dei differenti modi di essere bambini e bambine costituisce uno strumento particolarmente utile per potere agire pedagogicamente, in modo intenzionale e sistematico. Permette di raccogliere informazioni sul comportamento dei singoli bambini e bambine, ma anche sul gruppo dei bambini della sezione e

⁹¹ Vedasi *Bambini aggressivi e adulti in difficoltà, op.cit.*

⁹² A volte, addirittura, di un "recupero" di coccole, attenzioni, complicità con un adulto significativo e con coetanei.

⁹³ Il bambino e la bambina incominciano a crearsi una teoria della mente quando sono in grado di chiedersi e di intuire che cosa gli altri pensano. Vale a dire: "Io penso che tu ora stai pensando che..., quindi...". E' questo il momento in cui i bambini sono in grado di dire le prime bugie così come di fare i primi giochi di finzione. E', perciò, un evento che può essere salutato da educatori e genitori come indice di una importante conquista.

⁹⁴ T. B. Brazelton, S. I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, ed. or. 2000, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2001.

sull'efficacia dell'assetto organizzativo e delle attività proposte. Il flusso di informazioni raccolte contribuisce a creare una *documentazione* sulle esperienze condotte e anche sul percorso evolutivo di ogni singolo bambino e del gruppo⁹⁵.

Maschi e femmine

Femmine e maschi non reagiscono in modo simile ai diversi stimoli e ciò si può osservare fin dai primi giorni di frequenza al nido. I comportamenti delle femmine si distinguono da quelli dei maschi. Il senso di smarrimento assume un carattere più esplosivo nei maschi, mentre nelle femmine si manifesta piuttosto come inibizione. Le reazioni negative nei primi giorni sono più frequenti nei maschi, ma è soprattutto il modo in cui esprimono queste reazioni che distingue i sessi: i maschi piangono più frequentemente, hanno manifestazioni di ansia più rumorosa e rifiutano più spesso il contatto, le bambine sono in media più calme, si isolano di più in qualche angolo e guardano più o meno lungamente tutto ciò che le circonda.

Scrivono Bianca Zazzo riferendosi ai bambini delle sezioni dei grandi (2-3 anni):

“L'assimilazione dell'ambiente circostante e l'integrazione nel gruppo si realizzano dunque nei maschi, quasi sempre, con processi di esplorazione, mentre nelle bambine si realizzano di più con l'*osservazione* che, inizialmente a distanza, diviene sempre più ravvicinata.

Possiamo mettere in relazione queste differenze con la stabilità motoria che caratterizza più spesso le bambine e con la mobilità dei maschi; possiamo anche invocare modelli culturali che in parte intervengono in queste reazioni differenziate. [...] Ma, sessuati o no, questi diversi comportamenti richiedono, da parte dell'adulto, una diversità di risposte. [...] Si impone una flessibilità pedagogica per soddisfare le tendenze degli uni senza urtare troppo quelle degli altri, flessibilità che non significa evidentemente lasciar fare, ma, con cognizione di causa, un “far fare” differenziato che assicuri a ciascuno le migliori possibilità di progresso.”⁹⁶

Bambini e bambine invisibili

Più in generale, nella sezione possiamo vedere bambini e bambine visibili e invisibili, bambini e bambine che partecipano attivamente ed altri/altre che sono presenti in modo passivo o che si ritirano a livello sociale e “marinano il nido” sul posto sia che si tratti di un ritiro passivo caratterizzato dal succhiare il pollice, dall'attorcigliarsi i capelli o dal cincischiare con i propri abiti, più frequente nelle bambine, sia che si tratti di un ritiro agitato caratterizzato da un continuo movimento teso a toccare/spingere altri bambini o a portare

⁹⁵ Esiste una letteratura estremamente vasta sull'osservazione del bambino e della bambina 0-3 anni. Ricordiamo, tra gli altri: L. Camaioni, C. Busetta, T. Aureli, *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Bologna, Il Mulino, 1988; S. Mantovani (a cura di), *Le Tavole di sviluppo di Kuno Beller. Uno strumento per educatori e genitori*, Bergamo, Junior, 1995; B. Q. Borghi, *Le Tavole di sviluppo di Kuno Beller. Esperienze e modelli d'impiego*, Bergamo, Junior, 1995. Relativamente scarsa è invece la letteratura sui differenti modi di essere bambini e bambine: tra gli altri, ci piace ricordare B. Zazzo, *Dall'asilo nido alla scuola materna* (1984), trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1987.

⁹⁶ B. Zazzo, *op. cit.*, p. 50.

via oggetti e giocattoli dalle loro mani e azioni simili, più frequente nei maschi⁹⁷.

Come costruire situazioni di aiuto *Se riusciamo a modellare i contesti della vita quotidiana del bambino e della bambina rendendoli prevedibili e insieme ricchi di sollecitazioni, se sappiamo comunicare con gli sguardi, con il contatto corporeo, con i gesti, la voce, se riusciamo ad creare momenti e situazioni pieni di complicità, in cui i bambini usino tutte le loro potenziali intelligenze, tutte le intelligenze che cooperano nel rendere stimolante la vita quotidiana – le intelligenze linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestesica, personale (ossia relativa al senso di sé e degli altri) – allora potremo aiutarli a sperimentare la vitalità e il benessere, potremo “nutrire” la curiosità e il piacere di giocare, di apprendere facendo un “lavoro” con le mani, con tutto il corpo, con la mente, potremo “nutrire” la capacità di immaginare che è il motore dell’azione⁹⁸ e, quindi, l’ulteriore arricchimento della percezione e dell’immaginazione, in un processo spiraliforme.*

4. Il nido come ambiente generativo di molteplici intelligenze

Il nido come ambiente ‘specializzato’ di relazioni complesse *Il nido, in quanto istituzione educativa, si propone come ambiente di specializzato generativo di gioco, di curiosità, di stupore per le scoperte fatte, di interazioni-relazioni, di logica, di pensiero, di creatività.*

L’educazione, lo sviluppo è il risultato di interazioni e relazioni complesse, molte delle quali hanno successo soltanto se anche l’ambiente vi “partecipa”. Ritengo che la sensazione / l’aspettativa più importante che nel nido si possa coltivare/soddisfare sia proprio il piacere di giocare, di fare con le mani e con il corpo e con la mente, di parlare, pensare, sperimentare, scoprire “da soli” e “insieme”: i bambini, infatti, imparano tantissimo attraverso l’esempio dei coetanei sia a livello percettivo-motorio sia nella padronanza dei linguaggi e del pensiero.

La costruzione della reciprocità *Molteplici situazioni di gioco, la messa a punto di contesti pensati, osservati, opportunamente modificati, permettono al bambino di sentirsi intero, di sperimentare uno stato vitale di benessere, una pluralità di linguaggi. Perché è vero che le differenti intelligenze cooperano nella vita quotidiana, che ogni linguaggio deve potersi realizzare compiutamente, che i differenti linguaggi si costituiscono in reciprocità, attraverso processi di transfer e arricchimento*

⁹⁷ Ivi, *op. cit.*, pp. 62-65.

⁹⁸ Il confronto della fantasia con la realtà sta all’origine del pensiero: “il pensiero non è solo ostacolato dalla fantasia, ma è anche basato su di essa e da essa prodotto” (H. Segal, *Introduzione all’opera di Melanie Klein*. Firenze, G. Martinelli Editore, Firenze, 1975). Inoltre, si può aggiungere con S. Arieti, che “Un simbolo, sebbene dotato di una vita psichica interna, ha bisogno di essere esteriorizzato e compreso dagli altri per potere andare verso livelli di complessità sempre più elevati” (S. Arieti, *Il sé intrapsichico*, Torino, Boringhieri, 1969, cap. 7°).

reciproco. Nascono e si sviluppano nell'esperienza, hanno il potere di generare altri linguaggi, altre azioni, altre potenzialità logiche e creative. Certamente, il linguaggio orale, scambiato in un clima relazionale caldo e pensato, svolge una funzione di primaria importanza nello sviluppo del pensiero, ma per i più piccoli sono altrettanto potenti a livello percettivo e comunicativo il contatto fisico e l'azione sostenuta da *parole vive*, che accompagnino e raccontino l'esperienza.

Esperienze percettivo - I processi percettivo-motori nella realtà sostengono e si intrecciano
motorie con parole, sensazioni, emozioni, desideri, immagini, pensieri. Sono occasioni per conoscere, comunicare, esprimersi.

Un esercizio pedagogicamente calibrato delle esperienze percettive, un uso coordinato dell'azione nutre l'immaginazione, che diventa a sua volta il "motore" dell'azione, della scienza, della poesia, dell'arte. I bambini – come i poeti, i musicisti, gli artigiani, gli scienziati, gli scrittori – sono *avidissimi ricercatori e costruttori di progetti d'azione* e di *teorie* destinate a crescere su se stesse e ad allargare lo spazio di libero movimento in senso fisico e psicologico.

I bambini hanno bisogno di sperimentare e di sperimentarsi, di apprezzare le infinite risorse delle mani, della vista, dell'udito, dei suoni, dei materiali, delle forme, dei colori. Hanno bisogno di sperimentarsi al massimo come corpo e come macchina pensante.

5. Il piacere di giocare

Identità in dialogo

Il gioco, anche quando è svolto in modo apparentemente solitario⁹⁹, introduce il bambino e la bambina in una dimensione culturale e sociale e contribuisce a strutturarne la personalità. Permette di mettere in scena-in azione-in pensiero-in simboli il mondo esterno e il mondo interno: *sia* i significati delle cose e i segni della cultura in cui un bambino o una bambina crescono *sia* le tendenze, le paure, i desideri irrealizzabili¹⁰⁰.

Il gioco è sempre orientato ad uno scopo. Lo scopo che governa il gioco può essere più o meno esplicito e consapevole, ma non è mai esterno al piacere dell'azione, alla situazione di gioco e al bambino che si esercita o gioca. E' come nelle scatole cinesi o nelle bamboline russe: l'azione e l'immaginazione che sostengono il giocare in un certo momento dello sviluppo attingono a precedenti azioni e/o giochi e ne preparano altre/i ancora.

L'azione e il gioco corrispondono ad esigenze di carattere dinamico, a precise motivazioni¹⁰¹ che sostengono ed espandono le potenzialità del

⁹⁹ J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (a cura di), *Play. Its role in development and evolution*, New York, Basic Books, 1976.

¹⁰⁰ Vale a dire, gli *affetti generalizzati*, come li definisce Vygotskij. Vedasi: L. S. VYGOTSKIJ, *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo mentale del bambino*, in L. S. VYGOTSKIJ, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, 1933, trad. it. Roma, Editori Riuniti, 1990, pp. 117-143.

¹⁰¹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2002; F. FRABBONI (a cura di), *Giocare a scuola*, Bari, Adda, 1995; F. Frabboni, L. Dozza, *Un bambino di nome Delta. Gioco e ricerca nella scuola dell'infanzia*, Bari, Giuseppe Laterza, 1994; F. Frabboni, W. Garagnani, L. Guerra,

bambino e della bambina: la *comunicazione*, la *socialità*, il *movimento*, l'*autoaffermazione*, la *costruzione*, l'*esplorazione*, l'*avventura*, la *fantasia* e l'*immaginazione*.

Il movimento Tra queste, il *movimento* esprime l'esigenza di controllo, mantenimento e mutamento attivo della posizione ed espansione della propria corporeità e della propria presenza nello spazio. Soddisfa motivazioni cognitivo-motorie: di *locomozione* (lo spostamento attivo con o senza sostegni); di *equilibrio* (il movimento e la capacità di reggersi con stabilità); di *ritmo* (la combinazione di azioni e ritmi uditivi, visivi, tattili, oppure con oscillazioni periodiche di oggetti ecc.); di *autoaffermazione* e *competizione* (l'eguagliamento o il superamento di propri precedenti tentativi e successi nell'afferrare, raggiungere, superare ostacoli, ecc.).

L'esplorazione Ma anche l'*esplorazione* e l'*avventura* esprimono il bisogno e il piacere di orientarsi nel "mondo" e di fare esperienza di quanto appare nuovo, interessante e anche rischioso. I comportamenti esplorativi vengono innescati da situazioni incongrue, conflittuali, problematiche e, comunque, alternative – sul piano percettivo e motorio – rispetto alle situazioni abituali. L'incalzare dei "perché" e la conseguente produzione di "soluzioni", da parte del bambino e della bambina anche molto piccoli, corrisponde al reale piacere provato nel connettere oggetti ed eventi secondo rapporti causali e nel sentirsi attivi nei confronti dell'ambiente. Il richiedere che l'adulto racconti tante e tante volte la stessa storia seguendo criteri di fedeltà alle punteggiature e alla trama, non solo può sottendere il bisogno di garantirsi il tempo e l'attenzione dell'adulto o quello di "sperimentarsi" di fronte a una determinata situazione/paura, ma anche di possedere strutture coerenti e schemi relativamente stabili su cui ancorare la motivazione esplorativa della novità e del cambiamento. Questo vale anche a livello percettivo-motorio.

5.1 . Il gioco è azione: è immaginazione in azione

Pensiero, azione & Da un punto di vista psicoanalitico, "l'origine del pensiero è proprio azione, pensiero legata a questo confronto della fantasia con la realtà" [...] La ricchezza, la profondità e l'acutezza del pensiero dell'individuo, dipenderanno proprio dalla qualità e dalla malleabilità della sua vita fantastica inconscia e dalla sua capacità di assoggettarla alla prova di realtà"¹⁰². Secondo Vygotskij, l'immaginazione è la combinazione in forme nuove di elementi provenienti dall'esperienza, elementi che acquistano una nuova configurazione / combinazione propriamente mentale che può, attraverso il gioco, confrontarsi e agire come una nuova forza attiva e innovativa sulla realtà esterna (e sulla sua

Mi presti quel giocattolo?, Bergamo, Juvenilia, 1989; R. Ballardini, M. W. Battacchi, F. Frabboni, *Il campo gioco e la città*, Firenze, la Nuova Italia, 1971; P. Bonaiuto, *Le motivazioni dell'attività*, in AA.VV., *La problematica dei campi da gioco nell'età evolutiva*, Comune di Milano, 1967.

¹⁰² H. Segal, *Introduzione all'opera di Melanie Klein*, ed. or. 1964 e 1973, trad. it. Firenze, Martinelli Editore, 1975, p. 44.

rappresentazione). Il gioco funge da mediatore in un duplice viaggio, di andata e di ritorno: *dal* confronto-scontro con la realtà *all'*immaginazione, *dall'*immaginazione *all'*azione ludica sulla realtà *e ritorno*, inventando, trasformando, creando. In tal senso, nel *viaggio di andata* possiamo definire l'immaginazione "gioco senza azione" (o "gioco mentale"), e nel *viaggio di ritorno* (dove le combinazioni mentali si misurano-agiscono nella realtà tramite il gioco) il gioco può essere definito "immaginazione in azione".

Un nido generativo di immaginazione e di molteplici intelligenze è un contesto ricco di sollecitazioni culturali e sociali. Fornisce esperienze percettive reali su cui innescare attività di esplorazione, costruzione ed anche giochi di finzione, drammatizzazioni, travestimenti, capaci di attivare giochi mentali e azioni/progetti di gioco-comunicazione-espressione per analogia e per contrasto.

5.2 Il gioco cambia e cresce con il bambino e la bambina

Il gioco è un potente e prezioso *elemento trainante* e *mediatore* dello sviluppo. Cambia e cresce con il bambino. Nel percorso di sviluppo è:

- *dialogo tonico*, ossia una modalità comunicativa essenzialmente corporea, una forma di comunicazione del *corpo* con il *corpo* e i corpi, essenzialmente basata sulla modulazione del tono muscolare;
- *gioco senso-motorio*, ossia il dinamismo dei salti, delle corse, dei tuffi, dei rotolamenti (per esempio, il gioco di saltare su un panchetto e poi a terra ripetutamente) permette di sperimentare una *rottura tonica*: un buttare fuori parti di sé, un'espressione-liberazione di emozioni, il bisogno di sperimentare-sperimentarsi in condizioni di equilibrio e disequilibrio.
- *gioco proto-simbolico e simbolico*, ossia il nascondersi e il ritrovarsi, il costruire e il distruggere, il *far finta che...*, dove la regola-base è *facciamo come se...*, *facciamo che io ero...*. Il gioco simbolico permette la simulazione di ruoli e di regole, allena ai rapporti sociali: al mestiere di mamma-papà, del dottore, del pompiere, dell'insegnante, della parrucchiera...
- *è gioco rappresentazione e narrazione*, ossia quell'insieme di attività che permette di rappresentare l'azione ricorrendo a differenti codici: quello *iconico* (grafico-pittorico, manipolativo), il linguaggio *sonoro-musicale*, *verbale*, *teatrale* e così via. In queste forme espressive le potenzialità motorie e prassiche si coordinano con le capacità ideative procedendo dalle forme più concrete e legate al contesto alle forme più astratte. Nel gioco rappresentativo troviamo l'immaginazione in azione, mentre la corporeità svolge una funzione "di servizio", resta sullo sfondo ed in genere è meno direttamente

coinvolta.

5.3 La struttura stessa della percezione infantile si trasforma

Nel processo di sviluppo muta l'atteggiamento del bambino verso la realtà e *muta la struttura della sua percezione*.

Nella *prima infanzia*, la stretta fusione tra la parola e la cosa fa sì che il campo semantico e il campo visibile coincidano: l'orologio è proprio quell'orologio lì, che sta accanto al bambino, di quel preciso colore, di quella precisa forma.

Intorno ai 2 anni e mezzo-tre, quando compaiono i primi giochi di finzione, si crea un primo divario fra campo semantico e campo visibile, per cui una foglia comincia ad essere giocata *come se* fosse il piatto della bambola, e in tal modo l'azione incomincia ad essere determinata dal pensiero, e non dalla cosa.

Una foglia che si presta a rappresentare un piatto, è ancora una cosa e non è ancora un segno, però in questa operazione il pensiero diventa il momento e il motore centrale: il bambino/la bambina opera con un significato staccato dalla cosa, ma che necessita ancora di "appoggiarsi" all'azione reale, con quell'oggetto reale. La possibilità di giocare-pensare con una foglia come se fosse un piatto gli/le permetterà di "staccare" il significato di piatto dal piatto reale, di separare la *cosa* dal suo *significato* (e senso) per giungere intorno ai 4-5 anni, a "giocare" con i segni e i significati, a fare congetture e a operare *con* e *su* il linguaggio, *con* e *su* le abilità e le conoscenze in differenti campi di esperienza e ambienti.

Dopo il gioco simbolico con oggetti transizionali, orsacchiotti e bambole, può comparire la fase dei *compagni immaginari*: molti bambini immaginano di avere un amico o un'amica segreti, spesso della loro età e genere. Compagno immaginario può essere anche la propria ombra o una chiazza di sole sulla parete.

B. L'educazione comunicativa e linguistica

Battista Quinto Borghi

1. Abilità comunicative: un campo di ricerca ancora aperto

Tutti sono concordi nel ritenere che l'acquisizione delle competenze comunicative e linguistiche sia fondamentale per lo sviluppo del bambino: l'importanza di tale sviluppo in età precoce è universalmente riconosciuta e costituisce – molto spesso – un parametro importante di valutazione dello sviluppo di un bambino sano.

Anche per queste ragioni le competenze comunicative e linguistiche dei bambini non sono solamente oggetto di studio da parte dei ricercatori e degli studiosi attuali. Tali processi sono stati studiati a lungo anche in passato: nessun pedagogo importante ha tralasciato questo aspetto, nessuno psicologo o esperto di sviluppo infantile ha messo in secondo piano il problema dell'approccio alla lingua ed all'acquisizione di competenze linguistiche.

Assistiamo perciò ad una molteplicità di punti di vista su questo problema: la genesi e l'evoluzione delle competenze linguistiche è stata studiata da angolature diverse e da punti di partenza teorici differenti portando ad esiti non univoci. Un'analisi puntuale ed esauriente delle diverse correnti (e dei diversi esiti) sarebbe troppo lunga ed esula dai fini di questo lavoro. Ci limitiamo perciò qui ad un accenno sommario rimandando il lettore interessato a studi specialistici sull'argomento. Il nostro scopo è semplicemente quello di offrire all'educatore di asilo nido una riflessione ed alcune indicazioni operative di massima che contribuiscano ad agevolare il proprio lavoro con i bambini.

Ottiche di approccio di prima e seconda generazione

Senza entrare nel merito – come detto - della disamina delle diverse correnti di pensiero in proposito, ci limitiamo qui ad affermare che è possibile classificare sommariamente gli studi (e le conseguenti prospettive operative per l'educatore) da due ottiche sostanziali: sul piano *longitudinale* è possibile riconoscere un periodo 'classico' o di prima generazione (caratterizzato dai primi studi ed alle prime fondazioni teoriche) ed un secondo periodo 'moderno' o di seconda generazione (rappresentato da studi più mirati sul problema); sul piano *trasversale* incontriamo studi che affrontano il problema del linguaggio all'interno del più ampio contesto di vita comunicativo e sociale del bambino e studi che affrontano lo sviluppo del linguaggio verbale maggiormente visto in se stesso ed inteso in quanto tale. Le due doppie posizioni (sia la doppia prospettiva longitudinale sia la doppia prospettiva trasversale) non hanno per altro confini netti e rigidamente separati. Il discorso è molto più sfumato. Siamo ancora in una fase di evoluzione e sviluppo degli studi in questo settore e non mancano prospettive da analisi che pur aderendo ad una posizione confluiscono parzialmente nell'altra.

Anche per questi motivi una sintesi lineare non è possibile: ci si

limita perciò qui, come già precisato, ad offrire alcune linee di tendenza senza aderire ad una prospettiva particolare ma limitandoci a cogliere alcuni spunti delle prospettive più classiche che possano rivelarsi utili per il lavoro al nido.

2. Conoscenza corporea, razionale e verbale: tre direzioni di lavoro reciprocamente interconnesse

Si sa come le bambine ed i bambini, al fine di conoscere, abbiano bisogno di toccare, manipolare e, frequentemente, manomettere tutto ciò che incontrano. Questo è della massima importanza perché in tal modo vengono sviluppati schemi percettivi mentali finalizzati ad interiorizzare (cioè ad ‘incorporare’ nella mente) gli oggetti ed i fenomeni vengono colti dalla realtà.

Questa capacità di sapere operare fisicamente, in un certo ambito di esperienza, su determinati oggetti ha posto all’attenzione di studiosi come Jean Piaget e Jerome Bruner l’importanza della motricità nello sviluppo cognitivo. Come dire: l’organizzazione della motricità è finalizzata alla conoscenza, nelle loro incursioni esplorative e motorie i bambini e le bambine praticano itinerari motori e percorsi gestuali allo scopo di organizzare cognitivamente le proprie esperienze. Tutto questo si traduce nell’offerta di una molteplicità di occasioni esplorative, di manipolazione, di *immersione* nei materiali e negli oggetti.

Si sa anche come, nell’esperienza comune, le conoscenze, per essere ritenute tali, hanno bisogno di una loro formulazione teorica, devono essere espresse attraverso enunciati. E, per esprimersi in termini di enunciati, occorrono le parole. Lo sforzo principale è quello di trasferire le conoscenze desunte dall’esperienza corporea sotto una forma particolare: quella linguistica. La lingua diventa perciò strumento e occasione per comunicare, diffondere, condividere, confrontare, le esperienze e le conoscenze.

Le esperienze e le conoscenze legate al primo tipo di sistema (quello ‘motorio’ che appare più arcaico) sono tacite, implicite, sono legati, per così dire a dei moduli mentali muti. Quelle legate al secondo (quello della razionalità verbale) si avvale di moduli mentali proprie della lingua. “*Grosso modo le mappe del primo tipo si potrebbero chiamare ‘naturali’, quelle del secondo tipo ‘culturali’.* (...) *Orbene, anche la storia della scienza occidentale è in fondo un lungo tentativo di trasferire le conoscenze dalla prima alla seconda modalità, cioè dalla conoscenza biologica incarnata nel corpo (corpo che a sua volta è immerso nell’ambiente), ad una razionalità disincarnata*”¹⁰³, cioè verbale.

3. L’evoluzione delle capacità linguistiche fra sviluppo potenziale e costruzione sociale

¹⁰³ G.O. Longo, *Il punto di vista dell’intelligenza artificiale*, in S. Neri e G. Velardo (a cura di), *La mente del bambino*, Ministero della Pubblica Istruzione - Servizio Scuola Materna, Pubblicato a cura della Direzione Didattica di Meta di Sorrento, Salerno, 1997; pp. 82-83.

Per affrontare il problema della comunicazione da una prospettiva educativa, è utile muoverci tenendo presente due approcci metodologici e culturali di fondo: il principio dello sviluppo potenziale e la conoscenza come costruzione sociale.

Lo sviluppo potenziale Vygotskij usa il concetto di “zona di sviluppo prossimo”¹⁰⁴ per affermare che la valutazione della bambina e del bambino dovrebbe servire in educazione in quanto misura non tanto quello che sa fare, ma quello che saprà fare tra un po’. La “zona dello sviluppo prossimo” intende chiedersi, in altre parole, dove il bambino sta andando. Un bambino o una bambina che riesce a fare qualcosa con un certo aiuto da parte dell’adulto, probabilmente fra un po’ saprà fare quella stessa cosa senza aiuto, mentre ad esempio un altro allievo anche con lo stesso tipo di aiuto non è in grado di riuscire. Questo è un indice che ci informa sulla tendenza di quel determinato bambino. La “zona prossimale di sviluppo” è in qualche modo una misura valutativa per orientare più al futuro che al presente. Ha a che fare con la valutazione: una valutazione basata non su ciò che il bambino fa oggi, ma sul suo sviluppo potenziale. La novità significativa dal punto di vista pedagogico è proprio questa: l’adulto non sta solo a guardare ma agisce con il bambino, sta al suo fianco. L’azione dell’adulto nei confronti del bambino può essere uno strumento di valutazione di ciò che il bambino può fare, nel prossimi immediato futuro, da solo: l’area di sviluppo prossimale è data dalla differenza fra ciò che può fare da solo e ciò che invece può fare quando l’adulto lo aiuta. L’aiuto dell’adulto indica lo sviluppo futuro del bambino.

La costruzione sociale delle conoscenze Un altro aspetto importante è rappresentato dalla funzione insostituibile, in situazione di apprendimento, dello scambio con gli altri. I bambini possono imparare molto dagli altri attraverso ad esempio l’imitazione (ed inversamente può essere una utile fonte di conoscenza e di esperienza per gli altri). Inoltre, sono richieste al bambino non poche azioni cognitive per risolvere problemi relazionali e sociali. Molti studiosi dello sviluppo, non escluso Piaget, per l’elaborazione delle loro teorie hanno osservato i comportamenti del bambino “in vitro”, in situazione di laboratorio, in un contesto cioè in cui egli era solo e gli altri non potevano influire in nessun modo. E’ noto invece (e del resto diverse ricerche lo hanno confermato) che il bambino

“[...] non agisce da solo sul reale: coordinando le proprie azioni con quelle degli altri elabora dei sistemi di coordinazione di queste azioni ed arriva a riprodurli da solo in seguito. [...] ... mediante l’interazione l’individuo controlla certe coordinazioni che gli permettono di partecipare a interazioni sociali più elaborate che, a loro volta, diventano fonte di sviluppo cognitivo”¹⁰⁵.

¹⁰⁴ L’ev Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990. C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo s’impara*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

¹⁰⁵ Doise W. - Mugny G., *La costruzione sociale dell’intelligenza*, Bologna, Il Mulino, 1981

In altri termini, il bambino parte dall'appropriazione individuale delle coordinazioni collettive: di fronte ad un problema nuovo o ad una difficoltà arriva ad una propria soluzione individuale a partire dalle soluzioni più o meno efficaci degli altri. Le ricerche di Doise e Mugny evidenziano l'esistenza di due fasi successive nello sviluppo di una abilità o una tecnica nuova da parte del bambino. La prima fase, nella quale non possiede ancora una adeguata competenza per la realizzazione del compito assegnatogli, la cooperazione con gli altri è fondamentale: partire dalle prove e dagli errori degli altri è essenzialmente economico perché il bambino può tenerne conto senza incominciare tutto da capo. Nella seconda fase, nella quale il bambino deve svolgere un dato compito del quale possiede già una propria competenza, una cooperazione stretta con altri può essere fuorviante perché rischia di fare perdere tempo: se fa da solo raggiunge più facilmente e direttamente lo scopo. E' noto ad esempio un determinato bambino presenta una maggiore disponibilità ed una maggiore capacità di apprendimento se si trova affiancato ad un gruppo di compagni piuttosto che ad un altro. La manifestazione delle proprie abilità non dipende cioè esclusivamente dai singoli bambini, ma dai gruppi nei quali si trovano. Un aspetto importante della valutazione riguarda perciò anche i gruppi. Ne sanno qualcosa coloro che sono incaricati, ogni anno, di formare le nuove classi prime: una delle principali esigenze che sempre emerge è di formare i gruppi in modo equilibrato.

4. Il linguaggio ed i contesti relazionali nei processi di sviluppo

Contesti interattivi

L'idea di *contesti interattivi* è largamente diffuso sia in ambito scientifico sia nel linguaggio comune. Tale concetto assume accezioni molto diverse fra loro e si riferisce tanto alle situazioni globali di una nazione o della vita di un popolo quanto alla vita familiare, al gruppo di amici o alla comunità scolastica di una classe.

Il contesto è un insieme di cose o di eventi (spazi, persone, oggetti, parole, idee, ecc.) che sono correlate fra loro e che condividono, per motivi diversi, una stessa relazione. Si tratta, nella prospettiva più generale, di una connessione fra individuo e ambiente e delle interrelazioni che intercorrono fra l'uno e l'altro.

Un'attenzione particolare a questo tipo di problema è stato posto da G. Bateson. Nelle sue sperimentazioni, Bateson ha osservato che una persona, in situazione sperimentale, "non solo risolve i problemi postigli dallo sperimentatore e che singolarmente sono di apprendimento semplice, ma al di là di questo diventa sempre più capace di risolvere problemi in generale. ... potremmo dire che il soggetto apprende a dirigersi verso certi tipi di contesto, o che sta acquistando un certo 'intuito' per il contesto di risolvere problemi"¹⁰⁶.

Il contesto presuppone sempre una relazione, uno scambio di qualcosa con qualcos'altro: gli elementi di un contesto interagiscono

¹⁰⁶ Bateson Gregory, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976, p. 204.

fra loro in termini di correlazione reciproca.

Senza dubbio questo è pertinente anche per lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio. Un bambino inserito in un contesto di “parlanti” diventa normalmente via via sempre più capace di attribuire significati alle parole, di riconoscere la costruzione di frasi e di attribuire loro un significato, di comprendere il senso di un discorso o anche di fare un discorso e così via. Diventa cioè via via sempre più esperto a ‘risolvere problemi’ legati al contesto nel quale si trova o è inserito. Diventa, in altre parole, un esperto di ‘quel determinato contesto’ con il quale ha a che fare.

La funzione di stimolo del contesto

La stessa idea di comportamento può essere intesa come un rapporto interattivo continuo e multidimensionale fra un individuo e l’ambiente. In tale relazione giocano un ruolo importante da un lato le caratteristiche psichiche, motivazionali ed emozionali del soggetto e le caratteristiche percettive, proiettive, strutturali e di ‘carica simbolica’ dell’ambiente.

Lo stretto rapporto con l’ambiente, in tale situazione di scambio interattivo, è occasione di autoregolazione continua alla ricerca di un equilibrio costante fra esterno ed interno. In questa prospettiva, il soggetto attiva:

- meccanismi di adattamento per adeguarsi / aderire alla situazione generata dal contesto (ad esempio, adeguare il proprio equilibrio statico o dinamico ad una particolare situazione del terreno; oppure entrare “in sintonia” con la situazione emotiva di un gruppo – è il caso del bambino che, poiché gli altri compagni piangono, si mette a piangere anche lui -);
- attenzione costante all’evoluzione / cambiamenti del contesto stesso (ci si riferisce alla capacità di cogliere situazioni, come ad esempio il cambiamento nella disposizione di oggetti nella stanza, oppure il mutare dell’umore di una persona – a esempio la mamma - in relazione a circostanze diverse);
- manipolazione verso una direzione voluta della situazione contestuale (si pensi all’incessante desiderio dei bambini piccoli di manipolare oggetti, come cambiare loro posizione, rovesciarli, strapparli, disperderli, riunirli, utilizzarli in modo alternativo rispetto alla loro funzione, ...);
- lettura della situazione esterna in funzione simbolica (si intende qui la capacità di attribuire significati a oggetti, persone e situazioni esterne).

Il contesto, in altre parole, dice sempre qualcosa, possiede precise caratteristiche qualitative e relazionali che diviene esso stesso un messaggio, si tratti di materiali informali, di oggetti strutturati, di spazi, oppure di persone. Nella relazione fra bambino e contesto tutto questo assume una connotazione di significato, svolge una funzione di scambio, attiva processi adattivi e/o autocorrettivi.

Le teorie attuali dello sviluppo del bambino si muovono su questo fronte, si fondano cioè sulla *genesì sociale* e relazionale dei processi psichici individuali. In tutto questo le capacità comunicative ed il linguaggio costituiscono un mezzo efficace e potente di contatto e di scambio.

5. Alcune piste di lavoro per un progetto di educazione comunicativa e linguistica

Lo sviluppo del linguaggio infantile è stato oggetto di innumerevoli ricerche, messe in atto per fini diversi e partendo da presupposti diversi. Non è nostra intenzione (né sarebbe, in questo contesto, possibile) prenderle in rassegna e nemmeno mettere in evidenza le più autorevoli o significative.

Il nostro scopo piuttosto è, partendo da alcune di esse, offrire alcuni strumenti di riflessione per gli educatori affinché possano meglio svolgere il proprio lavoro nella loro azione educativa quotidiana al nido.

E' in questa prospettiva che ci limitiamo a fornire alcune ottiche di lettura che, senza la pretesa di essere esaustivi, offrono altrettanti spunti di riflessione per l'elaborazione di possibili piste di lavoro per gli educatori.

5.1. Il rapporto con gli adulti di riferimento

L'attaccamento

L'importanza del rapporto madre-bambino nei primi anni di vita ai fini dello sviluppo, che prende la denominazione di teoria dell'attaccamento, è noto. Tale rapporto consiste in un legame psicologico che il bambino instaura fin dai primi momenti di vita nei confronti di chi si occupa e si prende cura di lui. A poco a poco, i bambini acquisiscono alcuni schemi comportamentali di base (il sorriso, il pianto, il seguire con lo sguardo, ecc.) finalizzati al rafforzamento del rapporto con la figura di riferimento (di solito la madre) ed estranei al soddisfacimento di bisogni primari. La teoria dell'attaccamento alla madre elaborata da John Bowlby¹⁰⁷ è stata ripresa da altri studiosi ed ha conosciuto interessanti sviluppi in ambito interdisciplinare.

Fra i diversi studiosi un'attenzione particolare merita Elisabeth Meins che ha effettuato interessanti ricerche sul problema del rapporto fra madre e bambino¹⁰⁸. Lo scopo della studiosa è di dimostrare una stretta correlazione fra la sicurezza trasmessa dall'adulto al bambino e lo sviluppo delle capacità cognitive, emotive e relazionali. In questa prospettiva un oggetto di interesse è stato anche lo sviluppo linguistico. La studiosa arriva alla conclusione che la sicurezza nel rapporto fra madre e bambino comporta non solo uno sviluppo sano e un'acquisizione di maggiore autonomia e indipendenza, ma anche una maggiore sicurezza nello sviluppo comunicativo e linguistico.

¹⁰⁷ Bowlby, J., *Attaccamento e perdita: l'attaccamento alla madre* (I Volume), Boringhieri, Torino, 1972; dello stesso autore: *Attaccamento e perdita: la separazione dalla madre* (II Volume), Boringhieri, Torino, 1975; *Attaccamento e perdita: la perdita della madre* (III Volume), Boringhieri, Torino, 1983.

¹⁰⁸ E. Meins, *Sicurezza e sviluppo sociale della conoscenza*, Cortina, Milano, 1999.

Sicurezza e linguaggio “Il linguaggio è innanzi tutto un mezzo di relazione sociale. ... (E') come se il linguaggio unisse in sé la funzione delle relazioni sociali e la funzione del pensiero”¹⁰⁹.

L'assunto della Meins sta tutto in questa affermazione. Se il pensiero si sviluppa in forza, anche, dell'impiego del linguaggio che ha lo scopo di attivare ed alimentare le relazioni sociali, poiché tali relazioni vengono favorite, nel bambino piccolo, da un buon attaccamento alla madre o alle figure sostitutive, va da sé che una buona sicurezza iniziale costituisce una garanzia di partenza per l'acquisizione del linguaggio e conseguentemente lo sviluppo del pensiero.

Prendendo atto – come aveva già avuto modo di sottolineare Jean Piaget - che i bambini utilizzano le loro conoscenze linguistiche per conoscere il mondo e, nello stesso tempo, utilizzano le loro conoscenze del mondo per comprendere il linguaggio, la studiosa ha osservato come un buon attaccamento che garantisce una sicurezza di base del bambino, favorisce anche lo sviluppo del linguaggio.

L'impiego del linguaggio da parte del bambino ha una duplice funzione: da un lato è regolatore dell'attività sociale (mantiene il contatto, richiama l'attenzione, richiede risposte, alimenta lo scambio); dall'altro costituisce un modo per rappresentarsi gli oggetti e le situazioni (attraverso i nomi è possibile richiamare alla mente o all'attenzione dell'altro gli oggetti e le persone; attraverso i verbi – o altri termini che richiamano in qualche modo le azioni – è possibile richiamare alla propria mente ed alla mente dell'altro le situazioni, le cose da fare, gli eventi occorsi in un recente passato).

Funzione referenziale e funzione espressiva del linguaggio Emergono così due funzioni – fra loro non antitetiche - del linguaggio infantile: da un lato la funzione *referenziale* (tesa allo instaurazione ed alla conservazione dell'interazione sociale), dall'altro quella *espressiva* (funzionale al processo della denominazione degli oggetti).

I due stili non sono fra loro antitetici: l'uno non esclude per forza l'altro. Si tratta piuttosto di dominanze che caratterizzano lo stile individuale di ogni bambino.

Le osservazioni della Meins evidenziano che, nonostante possa apparire maggiormente 'produttivo' (sul piano dei processi cognitivi) lo stile espressivo, la funzione alla lunga più efficace è quella referenziale.

Le caratteristiche specifiche dei due stili, emerse dall'osservazione sistematica di due gruppi di bambini, sono sinteticamente le seguenti¹¹⁰.

Stile referenziale:

- le primissime parole apprese comprendono soprattutto nomi di oggetti o di persone;
- compare precocemente una certa discriminazione nell'utilizzo delle parole, utilizza cioè termini diversi un funzione di intenzionalità comunicative differenziate, vale a dire, ogni parola ha un'unica funzione;

¹⁰⁹ Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze, 1966, p. 15.

¹¹⁰ E. Meins, *Sicurezza e sviluppo sociale della conoscenza*, cit. p. 77.

- prevalgono gli elementi significativi (la comunicazione fa riferimento al contesto);
- l'incremento del vocabolario è rapido;
- si evidenzia un certo sviluppo della grammatica (tentativi di costruzione della frase);
- buona comprensibilità della produzione verbale.

Stile espressivo:

- Le prime parole apprese contengono una bassa proporzione di nomi di persone o oggetti;
- Presenza di 'espressioni congelate', vale a dire, una singola parola può avere più funzioni;
- Prevalgono le 'parole vuote', apparentemente prive di significato, la comunicazione fa scarso riferimento al contesto;
- L'incremento del vocabolario è lento;
- Anche le espressioni grammaticali sono 'congelate', l'evoluzione grammaticale appare cioè lenta;
- Scarsa comprensibilità della produzione verbale.

Il ruolo dell'adulto 'sicuro' I due gruppi mostrano differenze importanti. Appare evidente come i bambini maggiormente sicuri si aprano prima e meglio all'ambiente esterno e lo affrontino con maggiore sicurezza. E' evidente che bambini più sicuri acquisiscono più parole, le impiegano in modo

grammaticalmente più appropriato, sviluppano una maggiore 'creatività linguistica' e sanno mettersi meglio in relazione al contesto comunicativo.

Sul piano della teoria dell'attaccamento la ragione principale di queste differenze starebbe nel diverso atteggiamento della madre: una madre sicura garantirebbe uno sviluppo maggiormente precoce ed efficace rispetto alla madre ansiosa o incerta. Da questo punto di vista, il nido d'infanzia rivelerebbe in questo caso tutta la sua efficacia in relazione allo sviluppo. Un rapporto educativo stabile e sicuro sul piano affettivo ed attento sulle funzioni referenziali del linguaggio può senza dubbio aiutare il bambino in difficoltà. Oltre tutto, l'educatrice meno 'implicata' emotivamente rispetto alla madre e contemporaneamente più competente sul piano dell'osservazione e maggiormente 'a disposizione' del bambino durante il suo periodo di veglia può favorire mirabilmente i processi comunicativi e linguistici nel 'loro farsi', cioè nel tempo giusto, nel periodo evolutivo nel quale effettivamente si sviluppa il linguaggio.

Il livello sociale e culturale delle famiglie e Un secondo aspetto in grado di influenzare nell'una o nell'altra direzione lo sviluppo linguistico del bambino è legato anche alla condizione socioeconomica e culturale della famiglia di provenienza.

Una madre proveniente da una condizione economica e culturale disagiata ha anche – in generale – minori possibilità di aiutare il bambino nello sviluppo comunicativo e linguistico.

Uno dei motivi per i quali vennero istituiti negli anni Settanta i primi asili nido è proprio questo. Non a caso il servizio di asilo nido veniva inizialmente messo a disposizione delle famiglie meno abbienti e più deprivate. Sono di quegli anni molte ricerche tese a cogliere i vantaggi del nido rispetto alla famiglia povera e socialmente svantaggiata. In particolare, si prestò molta attenzione in quegli anni

ai comportamenti comunicativi e verbali delle madri nei confronti dei figli. Emerse che, in generale, la madre che aveva un titolo di studio più elevato garantiva anche uno sviluppo linguistico tendenzialmente più efficace nei confronti del figlio. Le madri meno acculturate tendevano ad utilizzare con i bambini un linguaggio più povero, meno evoluto e meno variato rispetto alle altre. Utilizzavano, tendenzialmente, un unico 'registro' comunicativo rispetto alle altre. All'opposto, le madri acculturate variavano maggiormente le forme comunicative: utilizzavano ad esempio un 'registro' più intimo e familiare quando erano in casa (il 'maternese'), uno stile comunicativo più elevato in situazioni – pur familiari o parentali – caratterizzate da minore intimità, un altro stile più formale e 'ufficiale' in occasione delle relazioni con il mondo esterno. Il bambino veniva così 'esposto' ad una molteplicità e varietà di stili comunicativi che lo riguardavano rispetto al comportamento della madre meno acculturata che utilizzava lo stesso stile (di solito il 'maternese') in qualsiasi circostanza ed indipendentemente dal contesto comunicativo di riferimento.

Anche da questo punto di vista, il nido d'infanzia ha svolto in passato e può continuare a svolgere in futuro un ruolo importante. La capacità dell'educatrice di impiegare una varietà di 'registri' in relazione alle diverse circostanze e situazioni comunicative può rivelarsi molto efficace ai fini dello sviluppo del linguaggio dei piccolissimi che le sono stati affidati.

5.2. Lo sviluppo delle competenze prelinguistiche e linguistiche

Le competenze dell'adulto nello sviluppo del bambino

Già si è sottolineato come pensiero e linguaggio vadano di pari passo: la nascita del pensiero presuppone la padronanza di un linguaggio e, viceversa, il linguaggio non può che essere funzionale agli oggetti di conoscenza e di esperienza.

Deriva essenzialmente da qui l'impossibilità di studiare lo sviluppo del linguaggio del bambino senza tenere conto degli aspetti della realtà che lo colpiscono e che egli utilizza allo scopo di rendere significativi gli eventi che stanno intorno a lui. La base dello sviluppo linguistico è conseguentemente da rintracciare nei meccanismi percettivi precedentemente attivati, nel repertorio di azioni ripetute, negli schemi elaborati dal bambino per rapportarsi al mondo che lo circonda. Su tale base poggia la complessa costruzione dei meccanismi che porteranno allo sviluppo della produzione verbale.

In secondo luogo, come già più sopra descritto, le interazioni con gli adulti rappresentano una condizione fondamentale ed irrinunciabile per l'acquisizione sia delle conoscenze sia del linguaggio. La dimensione 'sociale' abbraccia dunque non solo il linguaggio ma tutti gli importanti processi maturativi cognitivi.

Resta inteso che l'interazione sociale è una buona palestra dello sviluppo cognitivo, relazionale e comunicativo del bambino nella misura in cui l'adulto (non solo la madre, poiché lo sviluppo del bambino non è unidirezionale ma è in grado di evolvere una 'flessibilità relazionale' che gli permette di legarsi contemporaneamente a più sistemi di relazione) è 'competente' nel

proprio intervento educativo.

Non va inoltre nemmeno dimenticato come lo sviluppo sia individuale e perciò difficilmente collocabile all'interno di standard riconoscibili in modo uguale per tutti. Lo sviluppo delle competenze cognitive e linguistiche costituisce un processo essenzialmente interno al bambino ed alla sua esperienza. Ogni bambino è dotato di strutture che gli sono proprie, ha a che fare con oggetti, spazi, situazioni e relazioni differenti, entra in contatto con processi e relazioni specifici ed a sua volta adotta modalità interattive uniche. Ugualmente, pur nell'attenzione alle differenze individuali, è possibile rintracciare alcuni punti di svolta (si tratta di una sorta di 'passaggi obbligati' all'interno del cammino individuale dello sviluppo comunicativo e linguistico) significativi che focalizzano momenti cruciali dello sviluppo.

E' importante per l'educatore non solo riconoscerli ma anche favorirli e promuoverli al fine di 'aiutare' lo sviluppo di ognuno. La competenza comunicativo-sociale del bambino è infatti graduale e richiede un lungo apprendistato costituito da progressioni e regressioni, fughe in avanti ed improvvise pause d'arresto. Molti comportamenti che appaiono sociali (poiché l'adulto, inevitabilmente, non può che interpretarli come tali) sono in realtà inizialmente casuali ed accidentali in relazione a particolari circostanze e contesti. Da qui il ruolo educativo dell'adulto che ha il ruolo di 'supporto' educativo, che è cioè interprete delle situazioni che si presentano e sa essere 'impalcatura di sostegno' per il bambino ogni qual volta se ne presenta la necessità.

E' alla luce di queste considerazioni che proponiamo qui di seguito alcune 'tappe significative' dello sviluppo comunicativo e linguistico dei bambini di età compresa fra zero e tre anni, non certo nella convinzione di disegnare le tappe maturative uguali per tutti, ma semplicemente come una possibile 'guida per l'occhio' per l'educatore attento che ha il compito di collocarsi al livello del bambino per comprenderlo e per coglierne di volta in volta le dimensioni di sviluppo¹¹¹.

Dimensione sociale e
dimensione individuale
del linguaggio

La maggioranza degli studi più recenti insistono tutti sulla dimensione 'sociale' dell'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini. Nessun bambino imparerebbe a parlare se fosse solo e non avesse intorno a lui interlocutori che si occupano di lui che lo sollecitano, lo stimolano, attivano nei suoi confronti delle situazioni ed occasioni di scambi reciproco. La comunicazione richiede infatti la presenza di uno o più partner, altrimenti ogni forma di scambio risulta impossibile. La comunicazione è inoltre un modo per venire a far parte, attraverso gli scambi, al contesto sociale e culturale di appartenenza. E' il modo più veloce e rapido per venire a far parte della comunità, nonostante l'enorme complessità della comunità di cultura.

E' necessario tuttavia precisare che l'acquisizione delle competenze linguistiche non dipendono solamente dalla dimensione

¹¹¹ B. Benelli, L. D'Odorico, M. C. Levorato, F. Simion, *Forme di conoscenza prelinguistica e linguistica*, Giunti-Barbèra, 1980; P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazioni e processi di sviluppo*, Cortina, Milano, 1995.

‘interspichica’, cioè dalle interazioni e dagli scambi fra partner diversi. Il linguaggio è una forma che consente la trasmissione del pensiero e, nello stesso tempo, ne favorisce la sua elaborazione ed evoluzione.

Lo sviluppo delle padronanze linguistiche richiedono anche un’elaborazione interna al soggetto che diviene via via capace di assorbire, facendole proprie, le forme e le strutture (cioè le modalità fonetiche, grammaticali, sintattiche, semantiche) del linguaggio così come viene utilizzato dalla comunità dei parlanti. Non è possibile, in altre parole, spiegare tutto lo sviluppo cognitivo in termini di relazioni sociali anche se queste ultime ne costituiscono il terreno fecondo. Le situazioni interattive con l’adulto costituiscono l’indispensabile stimolo per lo sviluppo cognitivo globale di cui il linguaggio costituisce un’importante componente.

Rimane inteso che, per quanto riguarda l’azione professionale dell’educatore, la dimensione sociale costituisce il terreno di aiuto, sostegno e stimolo nel lungo viaggio che il bambino percorre nella direzione della progressiva conquista delle competenze comunicative e linguistiche.

Per opportunità espositive proponiamo due ‘liste’ separate di indicatori dello sviluppo comunicativo e linguistico: il primo sviluppa maggiormente la dominanza interattiva e relazionale del linguaggio, la seconda pone la propria attenzione verso le componenti connesse con l’appropriazione cognitiva individuale delle strutture linguistiche.

Gli indicatori che seguono non devono essere interpretati come tappe evolutive fisse. Costituiscono piuttosto una traccia per l’educatore da un lato per offrire una ‘guida dell’occhio’ atta a riconoscere momenti cruciali dello sviluppo del bambino in questo ambito, dall’altra per proporsi come un possibile orientamento per gli interventi sia ‘di sfondo’ (legati al contesto ed alla sua preventiva organizzazione, alle occasioni spontanee alle situazioni ‘di vita’ e di routine quotidiana) sia ‘mirati’ (che sono cioè realizzabili in situazioni ‘di gioco’ oppure di attività ed opportunità didattiche che possono essere anche appositamente programmate) che egli può adottare in situazione educativa.

Indicatori dello sviluppo comunicativo e linguistico: la dominanza referenziale

La presente lista non intende essere né lineare né esaustiva. Vuole esclusivamente proporsi, come detto, quale possibile guida per l’occhio per l’educatore.

1. Le risposte percettive

Per risposte percettive si intendono, in generale, le reazioni appropriate agli stimoli provenienti dall’ambiente circostante. Alcune sono casuali, come ad esempio un rumore improvviso proveniente dall’esterno, mentre altri sono portatori di un ‘significato’, come ad esempio la voce della madre o di un altro adulto che lo chiama per nome.

2. Le prime competenze visive condivise

Il bambino di pochi mesi è in grado di attivare delle ‘preferenze visive’: sosta sul viso materno come stimolo significativo per lui, oppure su un oggetto o una situazione preferita alle altre. Si attiva

via via un'attenzione sostenuta verso oggetti preferenziali. La fissazione visiva gli consentirà di lì a poco di creare attese, anticipando eventi che avverranno. In questo modo, il bambino non solo discrimina alcuni visi rispetto agli altri ma è anche pronto a reagire alle loro sollecitazioni (ad esempio con il sorriso) con risposte che si fanno progressivamente pertinenti e rapide.

3. I ritmi e le regole

Il primo rapporto di interazione con l'adulto (la madre) è quello della nutrizione che richiede una coordinazione reciproca. Il bambino si adatta gradatamente all'allattamento ed all'alternanza *nutrizione – pausa* cogliendo i segni premonitori e divenendo in grado di anticipare e controllare gli eventi. Tale schema adattivo si allarga anche agli altri rituali caratterizzati da cicli di attività specifici e ripetuti, come l'alternanza veglia – riposo, attività – rilassamento, ecc. In questo modo, da un lato il bambino acquisisce i ritmi e le scadenze delle giornate, dall'altro accoglie tali alternanze come si trattasse di veri e propri 'dialoghi' con funzione di scambio fra lui ed il contesto.

4. L'interazione faccia a faccia

L'interazione faccia a faccia consiste nella capacità del bambino di coorientare lo sguardo con quello dell'adulto. L'adulto tende ad interpretare azioni casuali del bambino come se si trattasse di reazioni a sollecitazioni e risposte (più o meno pertinenti) a specifiche stimolazioni. In questo modo l'adulto si pone, per quanto possibile, a livello del bambino, delle sue capacità di comprensione, della sua (presunta) visione del mondo. L'adulto cura anche che nasca una 'storia' fra lui e il bambino attraverso la costruzione di una 'memoria' costituita da richiami ripetuti e riconoscibili, oggetti comuni, situazioni rievocative, ecc.

5. Il co-orientamento dello sguardo e l'alternanza dei turni

Conquista così, a poco a poco, la capacità di inserirsi in modo alternato nei turni comunicativi delle espressioni mimiche e motorie dell'adulto di riferimento e degli altri adulti. In tale situazione, l'adulto tende a cogliere nel bambino segni di intenzionalità nei suoi comportamenti (ad esempio un sorriso casuale o un movimento è interpretato come un risposta alla precedente sollecitazione dell'adulto, oppure un movimento in seguito alla scomparsa di un oggetto dalla vista) ed agisce di conseguenza: si comporta cioè a sua volta come se si trattasse di vere e proprie risposte. Tutto questo non ha tuttavia una spiegazione solamente 'meccanica': non si tratta semplicemente di una reazione automatica ad un'azione o una sollecitazione. Gli scambi interazionali non sono contestualizzati ma fanno riferimento sia al contesto fisico, culturale e sociale corrente ed alla 'storia' relazionale (è implicita qui sia l'emotività sia la memoria) che si crea fra i due partner.

6. *Le proto - conversazioni*

Il percorso che procede verso lo sviluppo del linguaggio passa attraverso il nodo critico degli ‘atti comunicativi’. Si tratta delle prime forme comunicativo-gestuali e consistono in azioni che acquistano un significato comunicativo, dapprima spontanee, poi sempre più marcate di carica simbolica. Si possono richiamare ad esempio i giochi convenzionali del rispondere ad un richiamo, al gioco del cucù, del battere le mani. Si tratta di azioni che assumeranno via via la forma di ‘gesti convenzionali’, come l’indicare, il dare, il mostrare.

Emergono contemporaneamente le prime forme di vocalizzazione che hanno il ruolo sia di ‘marcare’ le azioni che il bambino sta compiendo, sia di richiamare l’attenzione su ciò che sta facendo. In particolare, nel rapporto faccia a faccia, la vocalizzazione assume la funzione di attirare prima e modulare poi l’attenzione visiva dell’adulto.

7. *Realizzazione di schemi prevedibili*

Consiste, nella fase degli scambi comunicativi con un partner, nella realizzazione di convenzionalità – o schemi prevedibili – tesi ad attivare, conservare, rialimentare o terminare la comunicazione. Tali schemi sono presenti quando, ad esempio:

- è presente lo sguardo verso l’interlocutore allo scopo di ‘coordinare’ meglio la conversazione;
- viene maggiormente rispettata l’alternanza dei turni: il bambino inizia a ‘parlare’ quando il partner ha terminato;
- il bambino impara a coordinare le proprie vocalizzazioni con quelle materne o dell’adulto partner presente;
- è presente il ‘colpo d’occhio’ dell’interlocutore nei confronti del partner quando si sta finendo un discorso.

8. *Ciò che sta intorno diventano oggetto di conversazione*

I gesti comunicativi si fanno ormai molto specifici, vengono spesso accompagnati dalle parole e riflettono dinamiche relazionali fra i partner. Gli oggetti che stanno intorno al bambino e che costituiscono il proprio contesto familiare sono argomento di conversazione con l’adulto.

Indicatori dello sviluppo comunicativo e linguistico: la dominanza processuale

Anche in questo caso la presente lista non vuole proporre una visione lineare e schematica dello sviluppo linguistico. Ancora una volta la vuole limitarsi a proporre alcune fasi significative (che non necessariamente, nella realtà quotidiana con i bambini, si presentano l’una di seguito all’altra, ma anzi a volte possono comparire simultaneamente, altre volte sovrapporsi, regredire le une rispetto alle altre, ecc.) dello sviluppo linguistico dei bambini essenzialmente come guida per l’occhio dell’educatore.

1. *Sviluppo fonologico*

I fonemi sono le strutture elementari di una lingua. Attraverso il pianto, i giochi di emissione della voce, le emissioni di suoni vocalici per farsi sentire e per ascoltarsi costituiscono la prima tappa di acquisizione del linguaggio.

Intorno ai sei-sette mesi compaiono le ‘lallazioni’. Si tratta di

sequenze di fonemi o sillabe che assomigliano sul piano sonoro a quelle prodotte dalla madre o dagli altri adulti di riferimento. Compaiono contemporaneamente anche le consonanti (la *m*, la *p*, e via via molte altre) che designano parole (come *mamma* o *papà*) che contengono questo tipo di suono.

Intorno all'anno di vita compaiono i primi *schemi fonetici* (o sequenze di sillabe) che costituiscono il preludio alle prime parole.

Sempre nello stesso periodo compaiono anche le prime forme di intonazione (interrogativa, assertiva o di commento, narrativa).

2. *Comunicazione prelinguistica*

Le prime forme di interazione sociale ed i primi scambi comunicativi non avvengono attraverso il linguaggio, la cui struttura deve ancora essere appresa. I comportamenti comunicativo – gestuali (come il sorriso, il girarsi verso una direzione, la manifestazione di interesse, curiosità o gioia, il desiderio di iniziare o proseguire un scambio comunicativo) vengono via via accompagnati da suoni vocalici non propriamente linguistici ma che preludono l'impiego prossimo della lingua. Il benessere o il malessere viene manifestato, oltre che dalla manifestazione di gioia o dal pianto, da vocalizzi che contribuiscono a sottolineare tale stato.

Intorno ai dodici mesi il bambino è ormai anche in grado di discriminare i suoni che fanno parte della lingua della propria comunità.

In questa fase il bambino fa la scoperta che è possibile rivolgersi a qualcuno (una persona o un oggetto) per parlare di 'qualcosa', manifestando una disponibilità diffusa all'interazione con gli altri.

3. *Primo avvicinamento ad una grammatica*

Il bambino si trova di fronte ad una situazione del tutto particolare: diventa in grado di padroneggiare il linguaggio nel senso di comprenderne il significato ma non ancora di utilizzarlo per comunicare. Si avvia così a mettere in sequenza più parole in modo da costruire frasi che abbiano un significato e la costruzione di tale sequenza presuppone l'impiego di una grammatica. Pur nella limitatezza delle espressioni e delle scelte la sua produzione linguistica comincia ad essere comprensibile: gli adulti riescono, avvalendosi anche degli indicatori del contesto, a comprendere il messaggio. La regolarità con la quale i bambini arrivano 'quasi di colpo' a farsi capire fa presupporre che abbiano acquisito una grammatica implicita, un sistema di regole non conosciuto esplicitamente ma in qualche modo posseduto in modo inconsapevole.

Inizialmente il bambino comunica linguisticamente attraverso l'impiego di una sola parola - o *olofrase* - (il nome di un oggetto, di una persona, di una situazione o di una azione): in questo caso non c'è la grammatica.

Successivamente compaiono i binomi: dietro una forma apparentemente semplice ed elementare della produzione

infantile sta un messaggio ricco e complesso. Ad esempio, "papà via" indica un'assenza, "no acqua" equivale ad un rifiuto, "caramella scatola" significa che la caramella si trova nella scatola che devi aprire per prendere una caramella da offrirmi e così via.

Progressivamente la frase diventerà di tre parole, poi di quattro ed il periodo si farà progressivamente più lungo e complesso.

Lo sviluppo della grammatica consente un'espansione molto ampia dell'impiego del linguaggio: attraverso di essa è possibile fare riferimento a spazi ed a tempi, a situazioni vicine o lontane, alla rievocazione di oggetti, persone o situazioni indipendentemente dalla loro presenza fisica nel momento in cui si parla; è anche possibile qualificare ciò di cui si parla evidenziando particolari aspetti o caratteristiche attraverso l'uso di aggettivi. Diventa possibile anche commentare, valutare, condividere, assumere posizioni di contrasto, esprimere giudizi.

4. Sviluppo lessicale

L'ampliamento del proprio vocabolario cresce di pari passo con lo sviluppo grammaticale: l'uno sembra in certa misura influenzare l'altro. La padronanza di un numero elevato di parole consente infatti sia di fare riferimento ad un maggior numero di oggetti, situazioni ed eventi, sia di utilizzare in modo ampio la grammatica.

Intorno ai diciotto mesi si assiste, di norma, ad una sorta di 'esplosione del vocabolario'. Se inizialmente il bambino comunicava con un numero limitato di parole (all'incirca da quaranta a sessanta) ora il loro numero si fa d'improvviso enormemente più ampio. Il processo di arricchimento lessicale procederà ancora per diverso tempo (fino a sette - otto anni) e in linea di massima non si interromperà mai del tutto.

Il linguaggio si avvia dunque a rappresentare, in modo sempre più ampio ed esauriente, la realtà già conosciuta attraverso le competenze cognitive personali anche non linguistiche.

5. Lo sviluppo semantico

L'impiego della grammatica e la ricchezza lessicale consente sia di comprendere i significati della lingua sia di produrre significati.

Le capacità logiche di riconoscimento di uguaglianze, differenze, somiglianze, le capacità di separare e riunire, classificare e seriare saranno trasferite nel linguaggio. Sarà possibile comprendere e parlare per uguaglianze, differenze, similitudini, per classi di oggetti, ecc. E' la fase in cui le abilità percettive (e le relative categorizzazioni) vengono trasferite al linguaggio.

Iniziano anche le prime rappresentazioni astratte che comprendono la rappresentazione mentale sia degli eventi (della realtà oppure immaginati) sia dei concetti. Nel primo caso si tratta di azioni che è possibile compiere ma che non sono al momento in atto (ad esempio: "dopo andiamo a fare una passeggiata?"; "per apparecchiare la tavola, prima si mette la tovaglia, poi, il piatto, poi il bicchiere, poi, il cucchiaino, poi la forchetta, ..."). Dalla conoscenza degli eventi e dalla loro

prevedibilità il bambino acquista via via la coscienza di potere parlare di essi e di 'manipolarli': la manipolazione verbale può essere insieme premessa e/o conclusione della loro manipolazione mentale.

C. L'educazione della mente

Sonia Arina

Educare la mente a partire dal nido: fin dai primi giorni di vita, infatti, comincia a prendere forma e a definirsi il pensiero logico, si strutturano quegli elementi che condurranno, nel corso dello sviluppo, all'astrazione, al ragionamento ipotetico deduttivo e alla capacità di problem-solving.

All'interno della proposta curricolare per l'asilo nido, consideriamo quindi quest'area di esperienza, poiché la mente individuale comincia a formarsi già dalla nascita, per evolvere secondo un processo graduale, caratterizzato da modificazioni continue e da un percorso di crescita a spirale.

Attraverso una serie di modificazioni qualitative, oltre che quantitative, l'intelligenza del bambino si evolve e si modifica, producendo continue differenziazioni del comportamento e delle relazioni interindividuali.

La costruzione delle conoscenze delle L'apprendimento è un processo di acquisizione della conoscenza, con il quale si origina o si modifica un'attività o un comportamento attraverso risposte a stimolazioni e rappresentazioni presenti e passate. Attraverso gli scambi e le interazioni sia con l'ambiente interno sia con l'ambiente esterno, il bambino costruisce attivamente le proprie strutture cognitive e sviluppa progressivamente le proprie rappresentazioni della realtà.

La costruzione della conoscenza si configura come un processo dinamico aperto al confronto e alla competizione intellettuale, come una serie di progressive transizioni tra schemi, aventi un differente grado di capacità esplicativa, che incoraggiano la ristrutturazione concettuale attraverso conflitti cognitivi.

Implicita mente

Il bambino è un soggetto immediatamente responsivo, attivo, curioso, caratterizzato da specifica dinamicità comportamentale fin dai primi giorni di vita; la sua mente interagisce con l'ambiente, si organizza mediante rappresentazioni simboliche e si realizza giorno dopo giorno, nell'interazione con il mondo esterno. Infatti, come afferma Damasio, *“La mente ha la sua sede nei processi cerebrali, ma essi esistono perché il cervello interagisce con il corpo e questo con l'ambiente. Non tutto è scritto nei geni, innato. Sono le emozioni e l'esperienza a dare forma al cervello”* (Damasio, 1995). La mente si costruisce nel rapporto progressivo del bambino e della bambina con il mondo esterno e con se stesso e nel dialogo che s'instaura fra la memoria, ossia la traccia delle esperienze passate, e la percezione degli stimoli attuali. Se gli stimoli percepiti corrispondono a quelli già memorizzati, il sistema ottiene un rinforzo; se costituiscono una novità, il sistema si modifica progressivamente fino a raggiungere una configurazione del tutto diversa.

L'attività cognitiva si struttura, con modalità diverse in ogni persona, attraverso la capacità di correlare e connettere eventi e processi; o, al contrario, attraverso la facoltà di analizzare e distinguere gli elementi costituenti di ogni percolato; o, ancora, attraverso la ricerca di analogie e somiglianze; o attraverso l'individuazione di proprietà e differenze tra gli oggetti osservati e esperiti. Fin dai primi giorni di vita extrauterina, la conoscenza si sviluppa guidata dalla percezione delle

costanze e delle differenze e, attraverso l'interazione con l'ambiente percepito, il bambino costruisce la mente. Conoscenza e realtà sono in continua interazione e reciprocamente si modificano all'interno di un processo di continuo adattamento. La dotazione genetica e l'esperienza co-determinano lo sviluppo, influenzandosi reciprocamente in un processo di interazione dinamica ed orientando la formazione del profilo individuale. Nel corso dello sviluppo, attraverso l'interazione tra gli elementi pre-esistenti e l'ambiente esterno, emergono meccanismi e processi che non facevano parte del patrimonio biologico innato del soggetto.

L'esperienza ha un ruolo cruciale nel consentire al bambino di costruire la propria conoscenza. La mente, tuttavia, impone una griglia all'esperienza.

Quest'ultima viene interpretata attraverso le strutture cognitive preesistenti o già apprese, costruite cioè attraverso esperienze già vissute.

Lo sviluppo psicologico può essere inteso come sviluppo della funzione adattiva. Una variabile fondamentale per l'adattamento, al fine di organizzare risposte comportamentali adeguate, è l'identificazione delle caratteristiche ambientali (Stern, 1987) che permette al piccolo il riconoscimento di "ciò che è altro da sé", il "non sé". Attraverso il rapporto con "l'altro da sé", i piccoli costruiscono una precoce organizzazione del mondo esterno, intervenendo attivamente nell'esplorazione della propria nicchia ecologica. Sono infatti in grado di prestare attenzione ai vari stimoli sensoriali che da essa provengono, producendo risposte motorie e attentive sempre più adeguate. È un processo continuo, generativo e ricorsivo in cui le competenze dei bambini mutano velocemente in corrispondenza con l'ambiente e con le sue stimolazioni significative.

Percettiva mente

Fin dalla nascita il neonato presenta una percezione selettiva, manifestando preferenze evidenti e prestando attenzione a certe informazioni sensoriali rispetto ad altre; i neonati fissano con maggiore interesse gli oggetti in movimento (Fantz, 1963), quelli in cui vi sono grandi zone di contrasto bianco-nero, i colori vivaci piuttosto che quelli spenti, le figure complesse piuttosto che quelle semplici, le forme rotondeggianti piuttosto che quelle con linee diritte.

Gli organi di senso della vista, dell'udito, del tatto, dell'olfatto, del gusto sono oggetto di continue stimolazioni che suscitano in ogni soggetto percepiente delle sensazioni. Ma la conoscenza del mondo oggettivo non è deducibile da singole sensazioni; essa risulta essere il prodotto di un'elaborazione globale operata dalla mente umana che, analizzando le informazioni riportate dagli organi di senso, riesce a sintetizzarle dando vita al concetto, all'idea di un qualcosa realmente esistente. L'attività percettiva costituisce "il primo passo" per l'interpretazione dell'ambiente, del mondo esterno; attraverso la percezione si realizza una ricostruzione interna della realtà esterna, elaborando ed organizzando le informazioni sensoriali corrispondenti a una data situazione di stimolazione. Esiste quindi una stretta connessione tra sviluppo percettivo e sviluppo cognitivo, la percezione costituisce una modalità primaria, immediata e diretta di conoscenza, ma la possibilità, di ogni individuo, di riuscire ad operare tale analisi è intimamente connessa al valore qualitativo delle proprie esperienze senso-percettive e dell'ambiente di vita in cui si è

inseriti.

Nel procedere dello sviluppo, e parallelamente alla maturazione individuale, i bambini e le bambine utilizzano in maniera diversa le informazioni che giungono loro attraverso i vari canali sensoriali e strutturano progressivamente abilità e competenze personali sulla base delle stimolazioni esogene incontrate.

La struttura e le funzioni della mente mutano ed evolvono continuamente, in base a fattori genetici ed ambientali; e continuamente le strutture cognitive sono sottoposte a selezione ad opera di questi fattori, in modo tale che solo le strutture migliori, quelle più “adattate”, si stabilizzano e continuano ad evolversi, perfezionandosi (Edelman, 1995).

L'apprendimento quindi si può definire come la capacità di modificare il proprio comportamento in funzione dell'esperienza alla quale il soggetto è stato esposto; perché ci sia apprendimento, il sistema cognitivo deve registrare lo stimolo o l'evento e deve incorporarlo nella struttura di elaborazione di quello stimolo o di quell'evento. Ciò che distingue gli apprendimenti più precoci da quelli successivi, è il diverso grado di consapevolezza; nei primi anni dello sviluppo l'apprendimento è fortemente legato all'elaborazione delle informazioni, con valore essenzialmente assimilativo e costruttivo; successivamente diventa più consapevole e, quindi, strategico e intuitivo. Il bambino inizialmente non è in grado di orientare intenzionalmente i processi di apprendimento, tuttavia apprende e sviluppa le sue strutture cognitive. Procedendo nello sviluppo, i bambini e le bambine cominciano a formulare degli scopi, ad orientare l'interesse e ad organizzare la conoscenza.

Costruttiva mente

L'esperienza e la ripetizione dei comportamenti appresi favoriscono l'incremento della capacità prestazionale e il raggiungimento di livelli di efficienza, di precisione e di rapidità esecutiva. Il bambino, attraverso la ripetizione continua, raggiunge la padronanza comportamentale fino ad arrivare all'automatizzazione. L'automatizzazione permette di avviare forme di riflessione sui compiti che si svolgono e di accedere a forme di conoscenza diverse; le informazioni acquisite nell'interazione con l'ambiente esterno vengono continuamente riorganizzate in formati che si modificano costantemente, diventando sempre più manipolabili, flessibili e meno specifici (Karmiloff-Smith, 1995); fin dai primi apprendimenti quindi, prende avvio il processo di costruzione della mente che, attraverso la continua modificazione delle conoscenze apprese e la loro ridefinizione in forme più aperte e integrate, conduce alla loro progressiva trasformazione in concetti. L'attività genera spontaneamente nuove forme di conoscenza e di padronanza, come effetto collaterale dell'esperienza, attraverso un processo spontaneo dell'apprendimento; l'incremento cioè che si determina in occasione della ripetizione dell'esperienza e del suo confronto con essa, provoca una continua modificazione della forma delle rappresentazioni mentali: le informazioni in ingresso quindi, immagazzinate inizialmente in forma procedurale, rigida e non trasferibile, divengono prima conoscenza implicita e poi esplicita, accessibile, modificabile e generalizzabile. Fino a raggiungere la struttura del concetto.

I concetti sono prodotti della categorizzazione, un processo per mezzo del quale si raggruppano insieme diverse entità perché

accomunate da diversi aspetti; alla base della costruzione dei concetti si pone la capacità degli individui di categorizzazione, la capacità cioè di trattare stimoli diversi come equivalenti. La capacità di scoprire somiglianze, categorizzando gli oggetti o gli eventi, è alla base di ogni apprendimento costruttivo.

Ogni apprendimento, per essere assimilato, ha bisogno di punti di contatto con altre rappresentazioni già assimilate in precedenza, altrimenti rimane isolato e inutilizzabile. Le rappresentazioni mentali, inizialmente sono rigide e chiuse in se stesse; successivamente, grazie alla padronanza raggiunta e ad opera della capacità di categorizzazione, s'integrano con le rappresentazioni precedenti creando un apprendimento nuovo e un pensiero diverso.

Analogamente Piaget (1975) individua una progressione qualitativa, oltre che quantitativa, tra le strutture cognitive che si differenziano nel corso dello sviluppo infantile. All'inizio il bambino ha a disposizione solo un corredo innato di riflessi, le sue percezioni non sono né coordinate tra loro, né coordinate all'azione. Progressivamente si formano le prime abitudini, le prime coordinazioni tra percezione e azione. Gli schemi d'azione progressivamente acquisiti vengono perfezionati e interiorizzati, nella ricerca naturale, da parte del bambino, di un adattamento all'ambiente, adattamento inteso in termini di equilibrio attivo e che si compone di due processi in stretta interdipendenza tra di loro l'*assimilazione* (l'incorporazione nei propri schemi naturali delle offerte dell'ambiente) e l'*accomodamento* (la modificazione del comportamento sulla base delle richieste ambientali). Sono modalità invariante di apprendimento che garantiscono lo sviluppo delle conoscenze e l'evoluzione del sistema cognitivo. Questo, secondo Piaget, è una struttura unitaria e compatta che si trasforma sotto l'influsso delle pressioni ambientali secondo una progressione prevedibile di categorie logiche, qualitativamente diverse, entro cui la realtà può essere costruita in modo ordinato. Nei primi due anni di vita il bambino organizza la realtà intorno a principi logici che stanno alla base della costruzione di quattro categorie fondamentali: *oggetto, spazio, tempo, causalità*.

Il bambino continua a compiere azioni sul mondo, effettua su di esso una sperimentazione attiva finalizzata alla conoscenza, e, nel contempo, comincia a formarsi rappresentazioni mentali degli esiti delle proprie azioni.

La realtà di un bambino o di una bambina da zero a tre anni è caratterizzata da elementi ricorrenti (oggetti di diverse forme, dimensioni, colori, persone, parole, suoni, rumori, ambienti) e variabili, che cerca di comprendere e a cui cerca di dare ordine e leggibilità. In età di asilo nido, i piccoli non possiedono ancora le categorie interpretative del reale, ma le interazioni messe in atto quotidianamente con gli adulti significativi o con gli oggetti percepiti fornisce la modalità per sistematizzare il mondo conosciuto. Le categorie necessarie per un'interpretazione coerente del reale – l'idea di spazio, l'idea di tempo, l'idea di causalità – si generano all'interno delle prime interazioni con l'ambiente e con le figure di accudimento. Queste interazioni quindi intervengono nella formazione di quegli schemi e di quelle strutture cognitive che consentono la comprensione del reale, l'orientamento nello spazio e nel tempo, l'interpretazione dei rapporti di causa-effetto.

Già all'interno del nido si forma, quindi, la mente del bambino, si

costruiscono le strutture fondamentali per un sano sviluppo cognitivo che approderà, in seguito alla formazione dei concetti, alla capacità di analisi e di sintesi, al ragionamento astratto, al pensiero ipotetico-deduttivo.

La possibilità, di ogni bambino e di ogni bambina, di riuscire ad operare tale costruzione è intimamente connessa al valore qualitativo delle proprie esperienze senso-percettive.

Scriva la Montessori in *La mente del bambino* (1952): “*Chi si proponga di aiutare lo sviluppo psichico del bambino, deve partire dal fatto che la mente assorbente del bambino si orienta sull’ambiente; e, specialmente agli inizi della vita deve prendere speciali precauzioni affinché l’ambiente offra interesse e attrattive a questa mente che deve nutrirsi per la propria costruzione*”. La necessità didattica di attivare situazioni di conflitto cognitivo deriva dalla consapevolezza degli educatori di costituire essi stessi un ambiente di apprendimento; l’interazione con l’ambiente spinge i bambini a strutturare la propria mente attraverso un processo di adeguamento alla realtà esperita.

Bisogna quindi tener conto della dinamica vitale del processo cognitivo per valorizzare la continuità dei processi di apprendimento, sia verticale, all’interno del contesto istituzionale, sia orizzontale, tra i vari sistemi educativi. È importante quindi offrire ai bambini un ambiente di vita accogliente, confortevole e stimolante, in cui siano presenti molteplici possibilità di incursioni esplorative, e che sia in grado di favorire le molteplici abilità del bambino. Diventa quindi particolarmente importante l’organizzazione dei tempi e degli spazi, la strutturazione delle proposte educative, la selezione dei mezzi e degli strumenti.

Attiva mente: la cura del nido

L’asilo nido si presenta come un ambiente fortemente strutturato in cui i bambini e le bambine possono trovare una molteplicità di stimoli e di situazioni definite, in grado di favorire le tendenze esplorative e di metterli nelle migliori condizioni per “organizzare” la realtà percepita dominando progressivamente la variabilità ambientale. Il nido deve quindi offrire ai piccoli una molteplicità di oggetti che, attraverso la libera esplorazione, consenta la costruzione di un contesto in cui trovare riferimenti certi e costanti, categorie di interpretazione della realtà stabili e invariati intorno cui organizzare coerentemente le proprie esperienze. Il confronto e l’individuazione di differenze e di invarianze tra oggetti di uso comune, proposti ai piccoli in forme e colori diversi, offrirà ai bambini e alle bambine una varietà di fenomeni da osservare e confrontare e indurrà la capacità di classificazione e di generalizzazione.

Prestando attenzione a non creare disorientamento per effetto di un eccessivo affollamento di stimoli, poiché i bambini in età prescolare hanno difficoltà nel focalizzare gli elementi salienti di una configurazione e a concentrare l’attenzione su di essi, si possono presentare oggetti naturali – sassi, foglie, ramoscelli – di diverse forme e colori, o oggetti sociali – giocattoli, bambole, palle – di tipo e dimensioni diverse o ordinati secondo principi diversi. Gli oggetti devono presentare caratteristiche in grado di attivare il processo di selezione attenta degli stimoli utili o interessanti, ignorando tutti gli altri che pure sono presenti nell’ambiente circostante. Gli stimoli proposti devono avere caratteristiche salienti, quali l’intensità (colore brillante, suono forte); dimensione (oggetto grande vs. piccolo);

durata (il ripetersi o il prolungarsi nel tempo), contenuto emozionale (stimolo noto vs stimolo estraneo); novità (stimolo inaspettato, intenso, all'interno di un contesto familiare). I bambini potranno differenziare le azioni sugli oggetti, compiendo azioni diverse sullo stesso oggetto o la stessa azione su oggetti diversi – lanciare, toccare, tirare, grattare, girare, sollevare, portare alla bocca – compiere azioni iterative – unire, collezionare, separare – compiere azioni secondo relazioni spazio-temporali – mettere sopra, dentro, vicino, lontano, dietro, davanti – compiere azioni di trasformazione – tagliare, modificare la forma – individuare e localizzare oggetti, stabilire delle corrispondenze, delle uguaglianze, delle differenze.

Le capacità logiche infatti si costruiscono sulle relazioni e sulle azioni che i bambini stabiliscono con gli oggetti all'interno dell'ambiente di vita e si pongono alla base delle successive capacità di pensiero astratto, matematiche e simboliche. Sarà quindi cura del nido organizzare proposte educative con l'obiettivo di consentire ai bambini e alle bambine di raggiungere una buona padronanza comportamentale nell'esecuzione di schemi di azione in contesti concreti e finalizzati ma, contemporaneamente, di "formare le menti" favorendo la formazione di categorie logiche e forme iniziali di concettualizzazione. I piccoli dovranno quindi saper usare in modo adeguato un oggetto, rispettare una sequenza di azioni, eseguire esattamente una procedura; ma contemporaneamente dovranno saper raggruppare, ordinare, interpretare le situazioni percepite per intervenire su di esse in modo adeguato ed efficace. I più piccoli applicheranno inizialmente lo stesso schema d'azione conosciuto a tutti gli oggetti, indipendentemente dalle loro forme e funzioni; progressivamente adotteranno schemi selettivi sempre più adeguati all'oggetto di riferimento, sulla base delle informazioni raccolte durante la libera esplorazione dello stesso. Attraverso l'esplorazione, l'azione diretta sugli oggetti e l'applicazione di procedure accedono a strategie di pensiero svincolate dall'agire diretto e basate su categorie logiche.

Esplicita mente: quali obiettivi

Il bambino quindi esplora la realtà attraverso le azioni, per mezzo delle quali raccoglie informazioni sempre più adeguate. Percezione, movimento, azione sono i primi atti conoscitivi e formativi dell'io che inducono la capacità di categorizzare la realtà e approdano alla formazione dei concetti e del pensiero astratto.

Percezione, movimento, azione sulla realtà oggettuale, insieme alla capacità di rappresentazione e di simbolizzazione del noema, costituiscono le strutture su cui si costruiscono la conoscenza ed il ragionamento. Il noema, grazie alla generalizzazione che ne sfuma i contorni e ne stempera l'individuazione, diventa accessibile ad altri campi di esperienza e ad esperienze successive.

Da quanto finora affermato consegue una necessaria formulazione di obiettivi formativi a lungo termine, orientativi dell'azione pedagogica e didattica ma finalizzati alla formazione di competenze e abilità che si completeranno in altri settori del sistema formativo. Il profilo di sviluppo di ciascun bambino e di ciascuna bambina seguirà percorsi comunque imprevedibili, non completamente asseguibili a forme di orientamento congetturale e predeterminato; essi invece si modificheranno in relazione sia alle capacità individuali, sia alle esperienze contestuali, in misura variabile e continua.

Relativamente alla formazione delle capacità logiche proponiamo tre

obiettivi formativi fondamentali e in stretta interconnessione reciproca:

1. costruire concetti attraverso operazioni di categorizzazione;
2. utilizzare strutture logiche e principi di causa;
3. utilizzare il sistema rappresentativo simbolico.

Sono obiettivi orientativi che esplicitano il senso e motivano le scelte didattiche, indirizzano la progettazione nella definizione di criteri metodologici e didattici dell'attività educativa.

Naturalmente l'apprendimento segue itinerari complessi, non completamente prevedibili e preordinabili, perciò ogni area di esperienza è strettamente interconnessa con le altre in una struttura *reticolare* complessa all'interno della quale ogni scoperta è correlata ad altri significati e ad altre acquisizioni, affatto personali, riconducibili al vissuto individuale di ciascun bambino. Ciascuna area di esperienza propone esiti formativi distintivi, percorsi metodologici adeguati e una pluralità di sollecitazioni e attività caratteristiche e pertinenti. Ma all'interno di ogni contesto di esperienza il bambino conferisce significato alle sue attività, sviluppa l'apprendimento acquisendo competenze logiche, linguistiche e abilità motorie.

Ad esplicitazione delle linee generali dell'area, indicate negli obiettivi formativi, proponiamo alcuni obiettivi cognitivi che individuano competenze maggiormente differenziate, quindi isolabili e più facilmente identificabili, tali da consentire forme di osservazione dello sviluppo delle competenze; permettono quindi l'osservazione empirica dell'apprendimento individuale.

Entro il primo anno di vita si utilizzerà, in misura dominante, un approccio sensoriale agli oggetti, per favorire l'esplorazione percettivo/sensoriale attraverso azioni concrete su cui si appoggiano le prime azioni mentali.

I piccoli, intorno al primo anno, devono quindi riuscire a:

- riconoscere oggetti, forme, dimensioni;
- discriminare e classificare le forme;
- discriminare, riconoscendo somiglianze e differenze;
- discriminare forme uguali diversamente ordinate nello spazio;
- discriminare suoni e rumori simili;
- discriminare e classificare dimensioni;
- compiere azioni sugli oggetti, utilizzando schemi di azione funzionali agli stessi: afferrare, portare alla bocca, scuotere, spostare, lanciare, lasciare cadere, strappare, piegare, localizzare e ritrovare un oggetto conosciuto;
- compiere azioni sugli oggetti sulla base di relazioni spazio-temporali: inserire un oggetto in un altro, porre un oggetto sopra l'altro, uno di seguito all'altro.

EDUCAZIONE DELLA MENTE

entro il primo anno

approccio sensoriale

approccio funzionale

attività concrete	attività mentali
esplorare imitare agire afferrare modificare	discriminare riconoscere quantificare qualificare individuare differenze individuare invarianze identificare

Oltre il primo anno l'approccio sensoriale sarà affiancato da quello funzionale, già introdotto comunque nella predente fascia d'età, da quello sociale, favorito dall'acquisizione di strategie sociali e personali sulle azioni concrete, e da quello simbolico-astratto, favorito da una maggiore padronanza delle prime operazioni mentali.

EDUCAZIONE DELLA MENTE			
oltre il primo anno			
approccio sensoriale	approccio funzionale	approccio sociale	approccio simbolico-astratto
attività concrete		attività mentali	
esplorare imitare agire afferrare modificare		inferire discriminare categorizzare catalogare raggruppare simbolizzare	

Oltre il primo anno i bambini devono riuscire a:

- seriare;
- ricercare somiglianze e differenze;
- stabilire corrispondenze;
- classificare suoni e rumori;
- orientarsi negli spazi interni al nido;
- compiere azioni iterative sugli oggetti: metter insieme, separare, riunire, collezionare;
- formulare ipotesi in base a relazioni di causalità;
- combinare in forma originale schemi di azione noti per risolvere situazioni problematiche o raggiungere scopi;

- indicare la causa di un effetto;
- prevedere i risultati attesi di una situazione o di un comportamento osservato.

Le capacità del bambino al nido si strutturano cioè intorno alle categorie cognitive fondamentali della *permanenza dell'oggetto*, dello *spazio*, del *tempo* e della *causalità*.

Le situazioni educative proposte saranno quindi strutturate con il duplice scopo di imparare ad utilizzare e ad applicare in contesti operativi concreti gli schemi di azione scoperti e di “formare la mente” del bambino e della bambina favorendo la formazione di schemi e di strategie di pensiero sempre più efficaci e rapide.

Quali attività

La strutturazione e l'organizzazione degli spazi del nido, la divisione in angoli attrezzati deve quindi essere pensata in stretta attinenza con ogni area di esperienza ed è questa la prima condizione per realizzare una programmazione educativa e didattica. È il primo riferimento possibile per la definizione di un curriculum al nido.

Nei primi tre anni di vita i bambini costruiscono la coscienza di sé in relazione con l'altro da sé, il mondo esterno. Il contesto ambientale in cui i bambini e le bambine sono inseriti quindi acquista una valenza sia socio-relazionale che cognitiva; esso deve offrire possibilità di libera esplorazione e di libera scoperta per facilitare la strutturazione delle competenze cognitive primarie e basilari per i più complessi apprendimenti successivi del curriculum scolastico.

Nella programmazione delle attività riferite a questa area di esperienza sono da ritenersi fondamentali sia gli spazi attrezzati della sezione, *centri di attività*, sia i laboratori.

Il laboratorio logico

Proponiamo quindi un *laboratorio della logica*, angolo del *gioco di scoperta e della natura*, che si rivolge in modo specifico alla formazione della capacità di raggruppamento, ordinamento, quantificazione e misurazione di oggetti, esplorazione, scoperta e prima sistematizzazione delle conoscenze sulla realtà naturale ed artificiale, nonché delle abilità necessarie per interpretarla e per intervenire consapevolmente su di essa.

I materiali presenti in questo angolo comprendono sia quelli strutturati sia quelli non strutturati, i quali si prestano a riflessioni e usi specifici per questa area di esperienza. Carte e tessuti hanno una notevole valenza manipolativa e sensoriale; legno non lavorato, terriccio, sabbia, creta, semi, foglie, rocce e sassi, conchiglie, cubetti di ghiaccio, piume offrono spunti di notevole valenza creativa ed espressiva. Sono materiali che esistono in diverse forme, pesi colori e strutture quindi possono essere presentati e utilizzati in modi diversi, rendendo possibile l'osservazione, il confronto e la sperimentazione. Possono essere modellati e trasformati.

L'angolo del gioco di scoperta

L'angolo del gioco di scoperta deve essere attrezzato con tavoli e con mensole capaci di accogliere i contenitori delle collezioni individuali. L'educatore, regolarmente, a distanza di tempo, offre all'attenzione dei bambini e delle bambine, ogni volta, due o più oggetti nuovi da osservare e esplorare. Ogni settimana aggiungerà nuovi oggetti e proporrà nuove attività con tutti gli oggetti conosciuti, al fine di annullare l'effetto dell'abitudine e riuscire ad ancorare e mantenere vigile e costante l'attenzione.

La selezione e la sequenza delle attività si basa sugli interessi dei bambini e sulla possibilità di effettuare attività anche all'esterno del nido. L'allestimento dell'*angolo del gioco di scoperta* prevede l'iniziale predisposizione e personalizzazione di contenitori per le collezioni individuali di oggetti e la raccolta di materiale per realizzare le collezioni. Si può cominciare con la collezione di foglie, raccolte durante un'uscita nello spazio esterno. Ogni attività deve essere sostenuta dalla libera conversazione tra pari, incoraggiata e guidata dagli educatori, con cui i piccoli "argomentano" le loro scelte. Con le stesse foglie raccolte si realizzano collage o collane, distinti per forme e colori.

Durante le uscite nello spazio esterno gli educatori inviteranno i bambini e le bambine a raccogliere sassi, rocce, fiori, foglie o li inviteranno a portarli da casa; si potrà così allestire insieme ai bambini uno spazio espositivo del materiale recuperato, raccogliendolo in contenitori distinti per genere, per tipo, per dimensioni, per colore. I bambini più grandi possono osservare più dettagliatamente tutti i materiali in esposizione utilizzando lenti di ingrandimento.

OBIETTIVI	ATTIVITA'
Affinamento della manipolazione in reazione a una coordinazione motoria adeguata. Sviluppo della coordinazione oculo-manuale. Sviluppo della motricità fine. Trovare corrispondenze, comparare, associare. Identificare oggetti appartenenti ad una medesima classe. Collezionare oggetti. Giocare in forma simbolica. Usare oggetti in senso sociale.	Seriazioni. Giochi sonori. Costruzioni. Infilare. Tagliare Gioco di esplorazione. Gioco simbolico. Costruzione di oggetti bidimensionali e tridimensionali con materiale di recupero.

In aggiunta, una collezione di piccoli oggetti metallici può offrire spunti per attività di scoperta con l'utilizzo di calamite. I bambini quindi devono cercare di indovinare quali sono gli oggetti attratti dalle calamite, avendo a disposizione, oltre ad oggetti metallici, altri materiali come paglia, righelli, nastri, lacci, fili di lana. Possono così scoprire l'effetto di attrazione tra la calamita e il metallo e l'effetto di repulsione tra le calamite, che dovranno riuscire a far muovere lungo un piano orizzontale, senza che ci sia alcun contatto tra di loro.

Ulteriormente, presentando liquidi diversi (succo di frutta, bibite, acqua e miele, acqua zuccherata, acqua salata, latte...) in bottiglie distinte, s'invitano i bambini a descrivere i colori dei liquidi. Compito successivo è quello di attaccare delle etichette con disegni rappresentativi dei liquidi e dei loro colori sulle bottiglie giuste. Quindi l'educatore invita i bambini ad esplorare i vari contenitori utilizzando l'olfatto per descrivere gli odori e il gusto per descrivere i sapori. Successivamente s'invitano i bambini a riconoscere il liquido

contenuto utilizzando solo l'olfatto o solo il gusto.

Progetto didattico: “Le parole e le cose”
 Proponiamo inoltre un *progetto didattico*, “*Le parole e le cose*” rivolto ai bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi i cui obiettivi abbracciano più aree di esperienza e coinvolgono lo sviluppo del bambino nella sua completezza. Ci si prefigge di costruire rappresentazioni bi e tridimensionali delle parole conosciute dal gruppo di riferimento, come strumento utile per l'arricchimento lessicale e semantico.

OBIETTIVI	ATTIVITA'
Identificare oggetti. Orientarsi nello spazio. Denominare oggetti. Denominare immagini. Coordinare visione, prensione, movimento. Decodificare immagini bidimensionali. Associare l'oggetto alla sua immagine.	Identificazione di oggetti. Classificazione di oggetti. Denominazione di oggetti. Associazione oggetto/rappresentazione dell'oggetto. Riconoscimento di immagini. Arricchimento lessicale.

L'attività prevede l'allestimento progressivo di un *angolo attrezzato* contenente, in forma visibile, oggetti consueti o più insoliti di cui i bambini conoscono l'etichetta lessicale: il “vocabolario delle cose”. L'educatore arricchisce progressivamente l'*angolo* con due o più oggetti nuovi ogni settimana, invitando i bambini a denominare correttamente gli oggetti, prestando attenzione alla correttezza sia dell'etichetta usata sia della programmazione fonologica realizzata dai piccoli e presentando quella corretta in caso di errore. I bambini devono progressivamente aumentare il numero dei vocaboli conosciuti e devono riuscire a denominare gli oggetti, accedendo all'etichetta corretta, in tempi sempre più rapidi. Gli oggetti vengono poi raggruppati per classi di appartenenza (animali, stoviglie, abiti...) per favorire la capacità di classificazione, associando una parola univoca, l'iperonimo, all'intera classe. Le classi possono essere disgregate e gli stessi elementi inseriti in una nuova classe superiore rispondente ad un iperonimo diverso dal precedente.

In un secondo tempo, raggiunta una sufficiente e rapida capacità di denominazione, si cercano delle immagini corrispondenti ad ogni oggetto appartenente al “vocabolario delle cose”. Il bambino deve riconoscere l'oggetto tridimensionale nella rappresentazione bidimensionale, associando l'immagine all'oggetto e all'etichetta corretta. Le immagini, rinvenute su giornali e rotocalchi, devono essere ritagliate e incollate sia su fogli di cartoncino rilegate in foggia di libro, sia su poster murali esposti visibilmente e stabilmente. Il bambino, al termine, deve essere in grado di leggere il “vocabolario delle immagini” denominando rapidamente le rappresentazioni osservate. Questi “vocabolari delle immagini” possono essere sfogliati liberamente dai bambini, individualmente o in gruppo, ed offrono spunti diversi per attività logiche; i bambini sono invitati ad

associare l'immagine all'oggetto corrispondente, individuandolo nell'angolo del "vocabolario delle cose", e viceversa, ricercare l'immagine di un oggetto, sia nei poster verticali sia nei libri di immagini.

Bibliografia

- Borghi B. Q., Guerra L., *Manuale di didattica per l'asilo nido*, Bari, Laterza , 1992.
- Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.
- Damasio A., *Sulla materia della mente* [1992], Adelphi, Milano, 1993
- Damasio A., *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.
- Edelman G. M., *Darwinismo neuronale. La teoria della selezione dei gruppi neuronali*, Einaudi, Torino, 1995.
- Fantz R. L., *Pattern vision in newborn infants*. Science, 140, 269-297, 1963.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Editori Laterza, Bari, 1993.
- Karmiloff-Smith A., *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1952.
- Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Stern D. N., *Il mondo interpersonale del bambino*, [1985] trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

Terza parte – Strumenti organizzativi

Capitolo 9

Sicurezza ed educazione

Alida Galasso e Maria Grazia Tiozzo

1. Premessa

La sicurezza delle strutture educative è un tema molto sentito rispetto al quale i genitori si dimostrano sensibili.

Ricerche di *customer satisfaction* sulla qualità dei servizi educativi fanno comparire ai primi posti delle classifiche questo aspetto, considerato tra quelli più importanti. C'è tuttavia anche il rischio che il tema della sicurezza si riduca al pur necessario rispetto ed adeguamento delle strutture e delle attività alle norme vigenti.

Se si vuole davvero garantire un ambiente sicuro ai bambini che frequentano il nido, occorre anche acquisire un *habitus* mentale costituito da un atteggiamento di attenzione vigile e costante, da parte di tutti, volto a prevenire i pericoli, anziché affrontarli quando ormai è troppo tardi.

La sicurezza è fondamentale poiché percorre trasversalmente ogni azione della nostra vita privata e professionale.

Sul piano professionale la sicurezza vede i gestori e coloro che a diverso titolo vi operano all'interno, soggetti come *lavoratori, preposti ed educatori*: per questi motivi occorre sviluppare una cultura della sicurezza che permetta di tutelarci e di tutelare chi viene affidato al nostro controllo e vigilanza.

Sicurezza e prevenzione sono strettamente collegate: prevenzione presuppone la conoscenza del rischio che deve essere attuata con la formazione e l'informazione per sviluppare un abito mentale che aiuti a pensare in termini di sicurezza, predisponendo ambienti privi di rischio o comunque dove il rischio viene contenuto, e attuando comportamenti che producano azioni predeterminate e sicure.

2. Cosa dice la legge?

I fondamenti legislativi

La legislazione italiana in materia di prevenzione e infortuni ha ormai un secolo di vita.

Con l'entrata in vigore della Costituzione italiana nel 1948 (art.32-35-41), la tutela delle condizioni di salute e sicurezza sul posto di lavoro è diventata tematica cardine dell'ordinamento giuridico.

Il punto di partenza è rappresentato dai Decreti del Presidente della Repubblica n° 547 del 27/4/55 e n° 303 del 19/3/56, provvedimenti che ancora oggi costituiscono importanti riferimenti normativi.

Altre tappe fondamentali sono i D.lgs n° 277 del 15/8/91, in tema di piombo, amianto e rumore e n 626 del 19/9/94, concernente il

miglioramento della sicurezza e salute dei lavoratori durante il lavoro (a recepimento di una serie di direttive comunitarie.)

Tali decreti hanno segnato il passaggio o quantomeno le basi per una prevenzione più soggettiva rispetto a quella di tipo oggettivo imperniata sulle prescrizioni del legislatore; la nuova tipologia di prevenzione comporta il coinvolgimento di tutte le componenti dell'unità lavorativa e precise modalità organizzative.

Il D.P.R. n° 547/55 "Norme per la prevenzione degli infortuni"; è costituito da 406 articoli ed è riferito a tutte le attività alle quali siano addetti lavoratori subordinati e equiparati.

Il decreto contiene una prima disposizione di carattere generale all'interno delle quali (art. 4) sono contenute precise indicazioni che obbligano i datori di lavoro e i preposti al rispetto di competenze e attribuzioni specifiche.

I titoli successivi dello stesso D.P.R. dettano disposizioni di carattere specifico che riguardano per lo più ambienti e posti di lavoro di tipo industriale.

Il D.P.R. n 303/56 titola "norme generali per l'igiene del lavoro". E' composto da 70 articoli suddivisi in cinque Titoli, il primo dei quali contiene disposizioni a carattere generale e il secondo disposizioni relative alle aziende industriali e commerciali. Questo D.P.R. per portata e struttura ricalca il D.P.R. 547/55.

La sorveglianza sanitaria, in modo particolare, è normata con rilevanti indicazioni su casi di lavorazioni "...che espongano all'azione di sostanze tossiche o infettanti o che risultino comunque nocive..."; in una tabella allegata al decreto, viene fissato (art 33) l'obbligo di visite mediche preventive e periodiche, effettuate da "un medico competente".

I due decreti sin qui menzionati prevedono sanzioni penali nei casi di accertata violazione delle norme.

Successivi a questi D.P.R., in materia di sicurezza, è stato prodotto molto altro a livello di normativa, individuando a cura del legislatore rischi inerenti fattispecie o attività lavorative determinate e previsione delle relative misure di tutela.

Altre norme

Provvedimenti normativi di particolare rilievo sono stati, sotto altri aspetti:

- Lo "Statuto dei Lavoratori" (legge n° 300/70), in ragione della previsione (art 9), del diritto dei lavoratori di effettuare controlli, mediante loro rappresentanze, circa l'applicazione in azienda delle norme di prevenzione;
- la legge istitutiva del Servizio Sanitario Nazionale (legge n° 833 del 23/12/78), che ha attribuito alle unità sanitarie locali le attività di prevenzione in generale negli ambienti di lavoro e, nell'ambito di queste, le funzioni di vigilanza.

Con l'entrata in vigore del D.lgs n° 277/91, e quindi a quasi quarant'anni dai citati decreti presidenziali, l'approccio del legislatore ha cominciato a mutare, ponendosi progressivamente nell'ottica di una prevenzione più organizzata e partecipata.

La sicurezza e la salute negli ambienti di vita e di lavoro sono da sempre obiettivi specifici della legislazione comunitaria. "Fonti di

diritto” in materia, sono gli stessi trattati istitutivi delle tre Comunità originarie: la Ceca – Comunità Europea del Carbone e dell’Acciaio (1951); l’Euratom – Comunità Europea dell’Energia Atomica (1957); la Cee – Comunità Economica Europea (1957).

Le prime direttive in tema di classificazione, imballaggio ed etichettatura di sostanze pericolose ed in tema di immissione sul mercato ed uso di sostanze e prodotti pericolosi, fanno riferimento all’articolo 100 del Trattato CEE, che si poneva più che altro un obiettivo di mercato cioè l’eliminazione di ogni possibile pregiudizio agli scambi, mediante il ravvicinamento delle disposizioni in vigore negli Stati membri.

In aderenza alle direttive recepite, tra gli obblighi del datore di lavoro è annoverata la valutazione dei rischi; il datore di lavoro deve valutare l’esposizione dei propri lavoratori al fine di individuare le misure preventive e protettive attuabili.

Il decreto legislativo 277/91 ha segnato in tal modo il passaggio da una normativa precipuamente “tecnica” basata sulla presunzione assoluta di rischio per determinate lavorazioni, ad una normativa basata sul concetto che la prevenzione più efficace è quella che comporta un processo di valutazione che determina l’individuazione delle idonee misure di protezione.

Il decreto legislativo 277/91 prevede, tra le innovazioni menzionate, anche il maggior coinvolgimento dei lavoratori. I dipendenti, infatti, nell’attuare una politica di prevenzione aziendale sono coinvolti in azioni di informazione e formazione per acquisire conoscenza e consapevolezza dei rischi cui sono sottoposti.

Ulteriore innovazione è infine l’introduzione, tra i soggetti attivi della politica prevenzionale, della figura del “medico competente” al quale venivano affidati i controlli sullo stato di salute dei lavoratori esposti a piombo, amianto e rumore.

Il processo evolutivo avviato a livello comunitario, con la direttiva quadro sugli agenti nocivi, riceve un ulteriore impulso a seguito dell’entrata in vigore (1 luglio 1987) del “Atto unico europeo”, finalizzato ad accelerare il processo costitutivo del mercato comune.

Ad integrazione-modifica degli articoli 100 e 118 del trattato istitutivo della CEE, vengono infatti introdotti: l’articolo 100 A che prevede all’interno della comunità la libera circolazione delle merci con un livello di protezione elevato nei settori della sanità, sicurezza, tutela ambientale e difesa dei consumatori.

L’articolo 118 A di cui il più importante provvedimento è la direttiva 89/391/CEE, concernente “...l’attuazione di misure volte a promuovere il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori durante il lavoro...”. Si tratta di una direttiva “quadro” che fissa cioè principi, regole e procedure generali cui far riferimento in materia di direttive di carattere particolare in tema di sicurezza e salute.

Alla direttiva sopra citata ha fatto seguito una serie di direttive particolari, le prime sette sono state recepite con il decreto legislativo n° 626 del 19/9/94, successivamente integrato e modificato dal decreto legislativo n 242 del 19/3/96.

Riassumendo

In sintesi, le caratteristiche essenziali del D.lgs n 626/94, è opportuno sottolineare in prima istanza l'approccio fortemente innovativo alle tematiche della sicurezza in aderenza ai principi delle direttive recepite e a completamento del processo evolutivo avviato dal D.lgs 277/91.

Il decreto ricalca, da un punto di vista strettamente oggettivo, lo schema utilizzato dal legislatore europeo. Prevenzione significa infatti essenzialmente:

- definizione di misure organizzative
- valutazione dei rischi
- informazione e formazione
- coinvolgimento e partecipazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti per la sicurezza.

La "valutazione dei rischi" (D.lgs 626 /94 artt. 3-4) è il fondamento dell'edificio "sicurezza". Essa è, se effettuata in modo puntuale e dettagliato, strumento utile per il raggiungimento di un livello migliore della sicurezza nei luoghi di lavoro.

3. Che cos'è la valutazione dei rischi?

Definizioni

Per valutazione dei rischi si intende: "... un procedimento per la valutazione dei rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori, nell'espletamento delle loro mansioni, derivante dalla circostanza del verificarsi di un pericolo sul luogo di lavoro...".

Lo stesso documento (documento CEE del 5/7/94 denominato "orientamenti CEE riguardo alla valutazione dei rischi sul posto di lavoro") dà anche una valutazione di *pericolo* e *rischio*:

- *pericolo* "proprietà o qualità intrinseca di una determinata entità (per es. materiali o attrezzature di lavoro, metodi e pratiche di lavoro) avente la potenzialità di causare danni".
- *rischio*: " probabilità che sia raggiunto il livello potenziale di danno nelle condizioni di impiego e/o esposizione, nonché dimensioni possibili del danno stesso".

Da queste definizioni emerge che valutare i rischi significa:

- stimare la possibilità che si verifichi un evento dannoso;
- stimare il danno che può derivare da quell'evento;
- approntare i mezzi con i quali si può ridurre al minimo la probabilità che l'evento si verifichi (ad es. cambiamenti nell'organizzazione lavorativa...);
- ove fosse impossibile eliminare il rischio occorre intervenire per contenere il più possibile il danno (per es. uso di Dispositivi di Protezione Individuali, formazione dei lavoratori...).

Con il D.lgs 626/94 la valutazione dei rischi, obbligo di legge, non va intesa solo in quanto ulteriore adempimento burocratico. Non è questo infatti lo "spirito" della norma poiché il suo scopo è quello di "migliorare la sicurezza e la salute dei lavoratori sul luogo di lavoro"; la valutazione dei rischi quindi non è un fine bensì uno strumento per il raggiungimento del suo indicato obiettivo.

Chi la deve fare?

La valutazione dei rischi, secondo l'art. 4 del D.L. 626/94, è un obbligo specifico del datore di lavoro ed è prevista in ogni luogo di lavoro pubblico e privato in cui operi anche un solo lavoratore.

Dopo aver effettuato la valutazione dei rischi il datore di lavoro deve elaborare un documento che va custodito presso l'azienda o l'unità produttiva, contenente:

- una relazione sulla valutazione dei rischi con l'indicazione dei criteri adottati;
- l'individuazione delle misure di prevenzione e protezione e dei dispositivi di protezione individuale (D.P.I.);
- il programma delle misure ritenute opportune per garantire il miglioramento nel tempo dei livelli di sicurezza.

La stesura di tale documento non è più obbligatoria per tutti i datori di lavoro: il decreto legislativo 242 del 19/ 3/ 96, modificando l'articolo 4 del decreto legislativo 626/94 ha infatti stabilito che il datore di lavoro delle aziende familiari, nonché quello di aziende che occupino fino a 10 addetti, non è soggetto all'obbligo di elaborare e conservare tale documento.

Egli deve comunque auto-certificare, per iscritto, che ha svolto la valutazione dei rischi e che ha adempiuto agli obblighi ad essa collegati; copia di tale documento deve essere spedita ai rappresentanti dei lavoratori per la sicurezza.

Per una completa valutazione del rischio deve essere consultato il medico competente nei casi previsti dalla legge; in modo particolare quando il rischio derivi dall'esposizione dei lavoratori ad agenti biologici, cancerogeni o chimici, oppure a rumore nonché a movimentazione manuale di carichi.

Il D.lgs n° 626/94 prevede anche la consultazione del rappresentante dei lavoratori per la sicurezza.

L'art. 4 comma 6, dispone infatti, che l'elaborazione del documento della valutazione dei rischi avvenga "previa consultazione del RLS". La legge non obbliga alla consultazione diretta dei lavoratori benché oggettivamente sia auspicabile ed utile tenere in considerazione i suggerimenti, in materia di rischi, di chi si trova coinvolto in prima persona nel processo lavorativo.

Come si deve fare?

Non vi sono indicazioni legislative uniche per effettuare la valutazione dei rischi; a rischi di diversa tipologia corrispondono diversi criteri per affrontare il problema: obiettivo unico è l'eliminazione dei rischi.

Metodologicamente parlando uno degli schemi più validi da adottare può essere il seguente:

- individuazione delle potenziali fonti di pericolo e dei soggetti ad esso esposto,
- valutazione dei rischi
- individuazione delle misure per l'eliminazione, la riduzione, il contenimento dei rischi;
- programmazione delle azioni di prevenzione e protezione, con particolare riguardo a formazione e informazione dei lavoratori
- verifica della loro efficacia, (con eventuale modifica).

Quando si deve fare? Il decreto legislativo n° 242/96, all'art. 30 comma 3 ha fissato due date: 1/7/96 per una serie di aziende industriali termoelettriche e laboratori nucleari. Entro il primo gennaio 97 avrebbero dovuto effettuare la valutazione dei rischi i datori di lavoro di tutti i rimanenti settori di attività.

Per le nuove attività, comunque, il datore di lavoro ha tempo tre mesi dall'effettivo inizio dell'esercizio per adempiere ai suoi doveri. Il documento valutazione dei rischi va sottoposto a verifica ogni volta che intervengano sostanziali modifiche nel processo produttivo (ad es. ampliamenti di sede o introduzione di nuovi macchinari) anche per cancellare eventuali misure di protezione superflue.

4. L'informazione

Il concetto di informazione di Il tema dell'informazione dei lavoratori è stato menzionato dal D.lgs n° 626/94 (art.21) in relazione alle singole tipologie di rischio previste dallo stesso decreto(uso delle attrezzature di lavoro, dispositivi di protezione individuale, ecc.).

Il concetto di informazione non è presente solo nell'ambito degli obblighi dei datori di lavoro, dei dirigenti e dei preposti ma è soprattutto uno strumento di partecipazione nell'ottica di una cultura di prevenzione che considera i lavoratori protagonisti e non semplici destinatari della legge.

L'informazione a cura del datore i lavoro Come già detto l'art. 21, 1° comma, stabilisce che il datore di lavoro provveda affinché ciascun lavoratore riceva un'informazione adeguata in merito a:

- rischi per la sicurezza e la salute connessi all'attività dell'impresa in generale
- misure ed attività di protezione e prevenzione adottate
- rischi specifici cui il lavoratore è esposto in relazione all'attività svolta, normative di sicurezza e disposizioni aziendali in materia
- pericoli connessi all'uso di sostanze e preparati pericolosi
- procedure che riguardano il pronto soccorso, la lotta antincendio, l'evacuazione dei lavoratori
- nominativo del responsabile del servizio di protezione e prevenzione e del medico competente
- nominativo dei lavoratori incaricati di applicare le misure di pronto soccorso, prevenzione incendi e lotta antincendio, evacuazione dei lavoratori.

Esistono anche disposizioni normative che obbligano il datore di lavoro ad informare i lavoratori eventualmente esposti al rischio di un pericolo grave ed immediato (art 4° e 5° comma), e circa le misure e comportamenti da adottare (art 12, 1° comma).

Di rilevante importanza è anche l'informazione circa le istruzioni d'uso di attrezzature di lavoro e a situazioni anormali prevedibili (art 37 1° e 2° comma).

L'articolo 43, 4° comma, lett. c), e), f), del D.lgs n° 626/94 stabilisce che per un corretto uso dei D.P.I. il datore di lavoro fornisca un'informazione che contenga:

- istruzioni comprensibili per il lavoratore;
- elencazione dei rischi per la salute;
- precauzioni da adottare per evitare l'esposizione al rischio;
- misure igieniche da osservare;
- modificazioni sulla funzione degli indumenti di lavoro e dei dispositivi di protezione individuale;
- il corretto impiego di quanto sopra elencato;
- le procedure da seguire per la manipolazione di agenti biologici;
- il modo di prevenire il verificarsi di infortuni e le misure da adottare per ridurre al minimo le conseguenze.

Nel luogo di lavoro l'informazione in argomento deve essere fornita prima che i lavoratori inizino l'attività a cui sono adibiti; la ripetizione dell'informazione deve avere frequenza almeno quinquennale e comunque ad ogni introduzione di cambiamento circa la natura e il grado dei rischi (art. 35, 4° comma).

Alcuni obblighi informativi di carattere specifico sono a carico del medico competente e riguardano le attività nelle quali sussiste un rischio di esposizione ad agenti cancerogeni o biologici.

Oltre l'informazione il datore di lavoro deve assicurare che ciascun lavoratore riceva anche una sufficiente ed adeguata informazione con particolare riferimento:

- alla mansione svolta;
- al posto di lavoro.

Alle disposizioni di carattere generale, il D.lgs n° 626/94, detta norme più specifiche che riguardano la formazione nelle seguenti fattispecie:

- uso delle attrezzature di lavoro
- uso dei D.P.I.
- movimentazione manuale di carichi.
- uso di attrezzature munite di VDT
- rischio di esposizione ad agenti cancerogeni
- rischio di esposizione ad agenti biologici

5. Un rischio non tabellato

Il D.lgs n°626/94 elenca 14 rischi, che nella valutazione dovranno essere analizzati e per i quali si dovranno prevedere misure di intervento che mirino all'eliminazione o al contenimento del rischio stesso se rilevato, e misure di prevenzione e tutela del lavoratore attraverso precise prescrizioni.

Un rischio non tabellato, al quale però, a nostro giudizio, i lavoratori del settore educativo-scolastico sono particolarmente esposti è il rischio da *stress negativo*.

Lo stress

Negli ultimi anni il mondo del lavoro è stato oggetto di cambiamenti profondi determinati in larga parte dal progresso tecnologico e in

parte determinati da una veloce evoluzione dei costumi sociali e relazionali.

La necessità di un adattamento del comportamento da parte dell'individuo alle modificazioni dell'ambiente psicosociale, ecologico e lavorativo possono determinare l'insorgere di alcune malattie legate alla sfera psichica, agli apparati cardiovascolare, locomotore e digerente.

In questo contesto possono essere collocati fattori psicosociali di stress negativo, di *burn out* e la "sindrome corridoio".

Ad oggi la definizione accettata di stress è "...la risposta non specifica dell'organismo davanti a qualsiasi sollecitazione si presenti, innescando una reazione di adattamenti che può arrivare ad essere patologica, in situazioni estreme".

A queste sollecitazioni l'organismo risponde con un adattamento del comportamento e con una attivazione integrata del sistema psico-neuro-endocrino-immunologico.

Di fronte a situazioni di stress negativo(o di stress) l'individuo mette in atto, allo scopo di non soccombere alle pressioni ambientali, strategie individuali indicate con il nome di "coping" per tale motivo ogni soggetto reagisce con una propria risposta tendente a:

1. risolvere la situazione definitivamente o momentaneamente;
2. sviluppare comportamenti adattivi che, qualora esista una chiara impossibilità a risolvere la situazione, permettano una sopravvivenza rispetto alle limitazioni imposte
3. evitare le possibili conseguenze negative di fronte alla difficoltà della soluzione.

Fattori di stress

I fattori più comuni di stress psicofisico ed organizzativo potrebbero essere i seguenti:

- orari di lavoro troppo lunghi o non predefiniti
- posture incongrue e scomode
- incertezza
- mancanza di attenzioni
- particolare delicatezza dei compiti affidati
- continuo contatto e impatto con bambini e loro parenti
- necessità di integrazione con altre figure professionali
- affidabilità, idoneità e responsabilità proprie del ruolo
- adeguatezza dei luoghi di lavoro

Tali fattori possono essere soggettivamente avvertiti come stressanti ed essere potenzialmente dannosi, soprattutto se la loro azione si manifesta in sinergia con altri fattori psicosociali.

Lo stress positivo

E' importante notare che il termine stress a volte viene utilizzato scorrettamente associandolo a stati emotivi che non richiedono un consumo energetico significativo anche se conseguenti ad uno stimolo intenso atto a scatenare una risposta di adattamento del sistema neurovegetativo.

In questo caso si parla di "*stress positivo*" (o eustress).

Burn out e sindrome E' noto che nelle attività di assistenza e di interfaccia diretta con il

“corridoio”

pubblico, proprie di alcune categorie professionali tra cui quella degli educatori, dopo un certo numero di anni la sindrome del burn out può arrivare a rendere insostenibile quella specifica attività lavorativa.

Il burn out, considerato una sindrome per l'insieme dei sintomi che lo contraddistinguono, può essere definito come "... Esaurimento emotivo da spersonalizzazione e riduzione delle capacità individuali, che può presentarsi in soggetti che per professione si occupano della gente "; è una "reazione alla tensione emotiva cronica creata dal contatto continuo con altri esseri umani, in particolare quando essi hanno problemi o motivi di sofferenza".

I lavoratori più a rischio di burn out sembrano essere coloro i quali hanno difficoltà nel definire i limiti tra sé e gli altri ed i confini funzionali tra professione e vita privata; in generale individui con la disposizione a dedicarsi al lavoro in maniera scarsamente discriminante, animati da un forte entusiasmo e da un eccessivo bisogno di aiutare gli altri.

L'individuo in condizioni di stress lavorativo mette in atto comportamenti (coping) che riguardano soprattutto il rapporto interpersonale con l'utenza che perde la sua connotazione positiva; l'individuo dimostra anche perdita di motivazione, di entusiasmo e del senso di responsabilità.

Il lavoro ansiogeno limita le possibilità di far fronte al carico di lavoro: il modello lavorativo diventa stereotipato, con procedure standardizzate e rigide, difficoltà ad attivare processi di adattamento¹¹².

6. Il servizio di ristorazione

All'interno di un nido d'infanzia che preveda il servizio di ristorazione, i locali della cucina e le attrezzature in dotazione devono essere gestiti in conformità della normativa vigente D.lgs 26 maggio 1997, n 155.

E' fondamentale la conoscenza e la relativa applicazione dell'attuazione delle direttive 93/43 CEE 96/3/CE concernenti l'igiene dei prodotti alimentari da parte del responsabile della struttura che, per la legge si connota come responsabile dell'industria alimentare.

Il programma di autocontrollo di In quanto tale, il responsabile deve prevedere un'attività di autocontrollo sulle diverse fasi di produzione:

"...l'assicurazione della qualità igienico - sanitaria di un alimento non deriva più soltanto da un controllo del prodotto finito, comunque saltuario e limitato dalla campionatura effettuata, ma è correlata ad una vigilanza continua (monitoraggio) sul processo produttivo.

La finalità del sistema non è più quella di intervenire sulle non

¹¹² Marina Tagna, medico competente per la sicurezza (D.Lgs 626/94) per il comune di Torino – Divisione Servizi educativi, "Documento di valutazione del rischio derivante dallo stress occupazionale", Città di Torino, Divisione Servizi Educativi, 2000.

conformità rilevate, ma quella di prevenirne le cause di insorgenza, prima che si verifichino interventi negativi e, in ogni caso, di applicare sempre le opportune azioni correttive in modo da minimizzare i rischi...”.

Il programma di autocontrollo previsto dal D.lgs 155/97, per le attività industriali ed artigianali riguardanti gli alimenti, prevede una metodologia denominata HACCP per l'analisi dei rischi e dei punti critici di controllo.

Per industria alimentare si deve intendere ogni soggetto pubblico o privato che produca una o più delle seguenti attività sui prodotti alimentari.:

- preparazione
- trasformazione
- fabbricazione
- confezionamento
- deposito
- trasporto
- distribuzione
- manipolazione
- vendita
- fornitura
- somministrazione

I responsabili dell'industria alimentare devono garantire che gli addetti alla preparazione dei cibi siano controllati e abbiano ricevuto un addestramento e una formazione adeguata in materia di igiene alimentare.

Il perno su cui ruota l'intera normativa è rappresentato dalle definizioni di responsabilità e dalle modalità connesse all'attuazione delle misure finalizzate a garantire l'igienicità dei prodotti alimentari.

I manuali di corretta procedura per la prassi igienica permettono, a partire dall'analisi dei rischi, di proporre in termini generali strumenti tecnici ed elementi di sorveglianza per il rispetto delle esigenze regolamentari.

L'inadempienza di quanto sopra indicato comporta sanzioni di carattere amministrativo per:

- mancata o non corretta attuazione del sistema di autocontrollo
- mancata disponibilità di informazioni sulle procedure attuate dall'impresa
- mancata o non corretta attuazione delle disposizioni allegato al D.lgs 626/94

e sanzioni di tipo penale per:

- perpetuare della mancata o non corretta applicazione dell'autocontrollo
- mancato ritiro dal commercio di alimenti perché insalubri o insicuri

L'introduzione della procedura dell'autocontrollo non riduce

l'importanza né l'entità del controllo ufficiale svolto dall' autorità sanitaria.

L' azione dell'autocontrollo è di tipo preventivo e deve essere adottata dalle industrie alimentari al fine di monitorare il processo di confezionamento e somministrazione alimentare al consumatore.

Pranzo e merenda al nido Il bambino inserito nel nido d'infanzia consuma i due pasti presso la struttura, ciò corrisponde alla metà circa del suo fabbisogno nutrizionale.

La quota calorica per un bambino da uno a tre anni corrisponde a 1350 kcal/giorno.

La quota calorica deve essere equamente distribuita durante la giornata, preferibilmente suddivisa in quattro pasti. talvolta anche cinque:

- colazione 20-25%
- pranzo 35%
- merenda 10%
- cena 30-35%

Apporti nutrizionali bilanciati in proteine 10-12%, lipidi 30% e glucidi 55-60% sembrano essere proporzioni attendibili per la predisposizione di un menù.

Composizione del pranzo-tipo può essere quella che riportiamo di seguito:

un primo piatto asciutto costituito da alimenti ad alto contenuto in zuccheri complessi a lento assorbimento, condito con un sugo semplice quale pomodoro o pesto con aggiunta di olio di oliva(meglio se extra vergine).

Un secondo piatto con una quota di proteine ad alto valore biologico (carne, pesce, uova, latticini) cucinati in modo tale da non alterare il valore nutritivo; un contorno di verdure rappresentate da qualsiasi tipo di ortaggio, con una quota insostituibile di vitamine, elementi minerali, fibre (che sovente manca nella dieta familiare) condito con olio di oliva extra vergine; per ultimo la frutta fresca che, analogamente agli ortaggi garantisce l'apporto di vitamine (soprattutto vitamina C che si inattiva facilmente dopo la cottura), di fibra e di una piccola quota di zuccheri semplici che conferiscono il sapore dolce all'alimento.

E' opportuno che i bambini bevano almeno due bicchieri d'acqua a pasto, quantitativo che deve essere aumentato se la temperatura dell'ambiente è superiore a 25° C.

Composizione della merenda A mo' di "intermezzo" sono sufficienti alimenti semplici quali: fette biscottate, yogurt, frutta, pane; solo saltuariamente pizza e focaccia associate a bevande che garantiscano l'idratazione, magari dopo una attività ricreativa o dopo il sonno.

Quindi il menù destinato ai bimbi tiene conto di varie esigenze:

- di tipo nutrizionale, equilibrato per nutrienti necessari
- di tipo organolettico, con scelta di piatti idonei in caso di edentulia, cibi con sapori non troppo forti, con metodi di cottura che rispettino le sostanze nutritive contenute negli alimenti

- di tipo culturale, che tenga conto delle abitudini alimentari della popolazione e della normativa in materia di sicurezza e di igiene.

Il momento del pranzo Il personale che cura la somministrazione del pasto dovrebbe contribuire a rendere questo momento piacevole, divertente e nel contempo istruttivo. Eventuali atteggiamenti negativi di commento ai cibi che vengono serviti, possono infatti indurre i bambini al rifiuto o allo spreco di quanto viene loro offerto. Un adulto propositivo nei confronti del bambino renderà sicuramente gradevole questo momento così come le altre attività proposte nell'arco della giornata; l'introduzione di un piatto nuovo potrà essere vista come una scoperta di nuovi sapori che attivano i sensi e sollecitano nuove emozioni, al di là dei gusti personali degli adulti.

7. La gestione dell'emergenza nelle strutture educative

Il C.P.I. Negli ambienti di lavoro si inizia a parlare di sicurezza durante il periodo antecedente la seconda guerra mondiale. Già con l'art 2087 del Codice Civile, si pongono le premesse generali della moderna politica sulla Sicurezza: con l'emanazione del D.lgs n° 626/94 il quadro legislativo si completa in tutti i suoi aspetti. La prevenzione incendi è parte costitutiva degli infortuni sul lavoro. Già il D.P.R n° 547/55 prevedeva che alcune attività fossero soggette ad un controllo preventivo dei Vigili del Fuoco; con la legge 818 nota come N.O.P. (nulla osta provvisorio, legge del 7 dicembre 1984), vengono sanate situazioni irregolari al fine di consentire l'adeguamento per gradi alle normative antincendio, che prevedono che alcune attività siano dotate di C.P.I. (certificato prevenzione incendi). Per ottenere il C.P.I. è necessario presentare un progetto al comando dei V.V. F.F. Tale progetto dovrà essere redatto con tutte le caratteristiche strutturali, funzionali e tipologiche degli ambienti, predisposte a misura preventiva per la salvaguardia della vita delle persone in caso d'incendio. Al verificarsi di una emergenza, per istinto, l'uomo si allontana dal luogo del sinistro cercando di raggiungere uno spazio sicuro. La inesatta percezione del sinistro genera, nelle persone, il panico e conseguentemente una fuga incontrollata, incosciente e selvaggia. Per evitare l'effetto panico occorre che gli occupanti di un edificio o di un luogo conoscano il livello di rischio al quale sono esposti e al contempo l'informazione sulle vie da percorrere in caso di necessità di evacuare l'edificio.

Il piano di Il piano di organizzazione e gestione della sicurezza deve tenere

organizzazione per la gestione della sicurezza e delle emergenze

conto di quella che è la situazione di fatto dal punto di vista strutturale e impiantistico e, avere, quali obiettivi:

- ridurre al minimo delle probabilità che si verifichino eventi indesiderati, attraverso la prevenzione;
- minimizzare e contenere l'evento adottando misure di protezione individuali e collettive;
- garantire l'evacuazione dei locali controllando il fenomeno del panico;
- mantenere elevato e permanente il monitoraggio della struttura con verifiche costanti dello stato di sicurezza e con periodiche esercitazioni di piani di evacuazione del personale e dei bambini ospiti.

La predisposizione del Piano di Evacuazione dovrà essere formulata su base grafica ed esposta all'interno della struttura al fine di fornire indicazioni comportamentali agli occupanti del nido d'infanzia.

Nella stesura degli elaborati grafici dovrà essere usata la simbologia prevista dalla legge, in modo tale da rendere chiaramente comprensibili per il personale e l'utenza le indicazioni fornite dalla cartellonistica.

Sarà inoltre indispensabile procedere ad una verifica del piano di evacuazione attraverso una prova, periodicamente ripetuta.

Della prova di evacuazione sarà redatto un verbale da conservare agli atti.

Oltre all'individuazione delle vie di fughe, il responsabile della struttura dovrà costituire una squadra di emergenza con assegnazione nominativa di incarichi qui di seguito elencati:

- un **coordinatore** che ha il compito di valutare la situazione di rischio e decidere di attivare o meno il piano di evacuazione azionando il segnale d'allarme convenuto;
- un **aiuto coordinatore** che collabora con il coordinatore ed effettua le chiamate di soccorso del caso;
- gli **addetti** e cioè tutti gli adulti che operano all'interno della struttura ed hanno il compito di portare in salvo i bambini.

Quando si parla di gestione dell'emergenza, il pensiero corre al pericolo di incendio. Esistono altri casi per i quali occorre prevedere e predisporre norme di comportamento per affrontare pericoli derivanti da rischio:

- Attentato.
- Terremoto-crollo
- Inquinamento ambientale-nubi tossiche
- Alluvioni

Sintetizziamo di seguito le principali norme comportamentali da adottare.

Rischio attentato

Come per l'incendio occorre evacuare il più rapidamente possibile la struttura. Quindi non attardarsi a raccogliere cose personali di alcun genere, preoccuparsi di mettere in salvo tutti i bambini, verificando che tutti coloro che erano presenti al momento della segnalazione del pericolo abbiano abbandonato la struttura. A tale scopo è utile avere un registro presenze aggiornato.

Altra prescrizione è quella di non usare ascensori e di non preoccuparsi di andare a disattivare interruttori generali. Unico obiettivo principale è quello di raggiungere nel più breve tempo possibile il punto di raccolta esterno all'edificio, opportunamente e preventivamente individuato.

Rischio terremoto -
crollo

In situazioni di tale rischio è opportuno valutare se rimanere all'interno della struttura evitando possibili cadute di materiale strutturale, riparandosi, quindi, in prossimità di stipiti di porte, pilastri, travi portanti, sotto i tavoli e in ogni caso non rimanere al centro dei locali.

L'adulto di riferimento sceglierà un posto da occupare con i bambini evitando di correre tutti verso lo stesso punto di protezione.

Rischio alluvioni

Chiudere porte e finestre, dirigersi verso i punti più alti della struttura avendo cura di disattivare l'impianto elettrico sono le principali azioni da compiere per questa tipologia di rischio.

Nubi tossiche

In questo caso occorre chiudere porte e finestre, raggiungere i locali più interni dell'edificio, spegnere eventuali ventilatori in funzione; camminare rasentando il pavimento con bocca e naso protetti da tessuti bagnati e nei casi segnalati non usare l'ascensore.

8. Gioco e giocattolo

- Il gioco* *Il gioco è per i bambini attività di vitale importanza: esso contribuisce allo sviluppo fisico, intellettuale e della personalità. Mediante il gioco il bambino fa esperienza con persone e oggetti, impara a conoscere riflettendo sui problemi, sperimentando cause ed effetti, arricchisce la propria memoria e il suo vocabolario, adatta il proprio comportamento ai modelli culturali del gruppo sociale a cui appartiene. Per questo è importante che genitori, educatori ed insegnante mettano a disposizione dei bambini giocattoli adeguati alla loro età e organizzino spazi e tempi per il gioco.*
- I giocattoli*

I giocattoli oltre ad essere adatti all'età del bambino e al suo stadio di crescita, devono essere sicuri. Per scegliere un giocattolo sicuro occorrerà per prima cosa leggere quanto è scritto sulle confezioni: etichette, talloncini, cartoncini, ecc dovranno riportare la marcatura CE, a garanzia che la produzione, l'importazione e la vendita del giocattolo rispondano alle norme di sicurezza europee.

Se manca tale dichiarazione il giocattolo non deve essere preso in considerazione per i bambini del nido d'infanzia.

Ogni istruzione per l'uso, inoltre, deve essere formulata in lingua italiana per evitare erranee interpretazioni.

Un'attenzione particolare deve essere indirizzata a quei giocattoli destinati all'infanzia che riportano la scritta "non adatto a bambini di età inferiore ai 36 mesi" a volte il divieto è rafforzato dal un disegno di un cartello stradale con una fascia rossa e il disegno di un bimbo; sono articoli da scartare a priori.
- L'acquisto*

Nell'acquisto di un gioco, l'indicazione dell'età è importante anche quale indicatore di opportunità relativa alla fase di sviluppo cognitivo: scegliere per un bambino di due anni, ad esempio una meravigliosa confezione contenente dei pezzi per costruire un castello, servirà a suscitare un iniziale momento di sorpresa, ma subito dopo il gioco sarà abbandonato perché troppo complesso rispetto alle capacità conoscitive e motorie del bambino.

Valutare il rapporto qualità-prezzo è un altro indicatore per diffidare della sicurezza del giocattolo; attenzione quindi ai giocattoli contraffatti ed imitati ed effettuare acquisti solo presso rivenditori conosciuti. In tal modo si potranno effettuare eventuali sostituzioni.

Presente su numerosi giocattoli italiani è il marchio "giocattoli sicuri"; questo rappresenta una ulteriore garanzia.

Il marchio indica che l'articolo prima di essere commercializzato è stato controllato da un istituto esterno qualificato, autorizzato e che viene sottoposto a periodiche verifiche per controllare la rispondenza ai requisiti del progetto iniziale.

Alcune indicazioni per la scelta di giocattoli destinati a bambini da 0 a 36 mesi.
- 0/12 mesi*

Peluches, bambole morbide, trapunte di gioco, palle morbide in stoffa, palle in plastica che provocano rumore, anelli per la dentizione, giocattoli destinati ad essere appese sopra la culla, letto o carrozzina, palloni gonfiabili in lattice di gomma, scatole musicali, libri di plastica da bagno, animali su ruote da trascinare, piramidi ad incastro.

12/36 mesi

Puzzle di plastica leggera di 2-4 pezzi facili da incastrare, giochi d'acqua, piccoli veicoli dalle forme semplici, piccoli trenini, palette e secchiello per la spiaggia, piccoli tricicli, passeggini e carrozzine per bambole, tunnel e cassette, piccoli scivoli, set di pentolini e piatti, telefono, camion, strumenti musicali semplici, grosse matite colorate e carta per disegnare, libri di cartone con disegni, macchinine di plastica.

9. Conclusioni

Sono state sin qui trattati vari argomenti legati al tema della sicurezza, non con la "presunzione" dell'esautività bensì con lo spirito di fornire indicazioni per l'approccio ad uno degli aspetti della vita personale e professionale di ognuno di noi.

Più volte è stata sottolineata la connotazione di trasversalità che dovrebbe caratterizzare il pensiero di chi organizza e predispone un servizio educativo.

Sicurezza è: legislazione, normativa, ambiente strutturale, spazio ludico, natura del gioco e del giocattolo, igiene alimentare, pulizia, pronto soccorso pediatrico, gestione dell'emergenza e molto altro ancora.

L'attenzione prioritaria di un educatore è comunque quella di predisporre e attuare un progetto pedagogico che tenga in considerazione la sicurezza ma che non limitati l'agire suo e dei bambini.

La forma e la qualità delle relazioni interpersonali tra gli adulti e fra gli adulti e i bambini sono infatti gli aspetti determinanti per la costruzione o la inibizione di relazioni e interazioni con l'ambiente in cui viviamo.

La relazione individuo-ambiente nella sua accezione più ampia può qualificare in modo positivo o negativo l'educazione stessa: la presenza di persone in grado di instaurare rapporti interpersonali positivi potrà infatti consentire ai bambini di essere stimolati, guidati ma anche rassicurati nella loro ricerca di esperienze significative.

L'essere umano ha un istintivo bisogno di esperienza diretta con il mondo reale; l'atto stesso dell'esplorare, spostarsi, scoprire spazi nuovi, ampliare i confini delle proprie percezione crea una sensazione di benessere fisico e mentale.

I bambini hanno una naturale propensione all'esplorazione e all'imitazione; quanto più saranno offerte loro possibilità di esperienze ricche di stimoli, per varietà e dimensione, di spazi e tempi adeguati, tanto più saranno sviluppate creatività, memoria, abilità, spirito di iniziativa e sicurezza individuale.

Lo scopo fondamentale dell'educazione consiste nel promuovere lo sviluppo dell'autonomia del bambino, perseguita in modo graduale fin dai primi giorni di vita attraverso esperienze che consentano far da sé e scegliere.

Il bambino deve essere stimolato e guidato ma anche lasciato libero di poter rielaborare, con tempi e modalità proprie, i vissuti

individuali.

In assenza di problematiche particolari o di handicap, per i bambini ogni esperienza è possibile, se stimolata da curiosità e voglia di ricerca e di avventura e se l'adulto non assume un ruolo eccessivo di limitatore.

Vivere è essere nel tempo e nello spazio in un costante rapporto del proprio corpo con l'ambiente fisico, sociale, culturale.

La vita stessa, per la complessità delle relazioni che implica, è costantemente in equilibrio precario tra sicurezza e rischio. Non per questo rinunciamo a vivere; l'esperienza crea ricchezze emotive e cognitive, può però determinare situazioni di pericolo.

Certamente la prevenzione non è tutto, i rischi che in qualche situazione avventurosa non sono sempre prevedibili possono trovare una soluzione nelle capacità di intervento dell'educatore che rappresenta per il bambino una fonte di sicurezza e fiducia.

Sono possibili in tal modo soluzioni alternative e non divieti per paure personali proiettate.

La pluralità di esperienze concrete potrà affinare via via le abilità nei bambini, in modo tale da misurare capacità individuali in relazione ad una personale percezione del pericolo.

Il confronto con gli altri può essere uno stimolo ma anche la misura di una limitazione che diventa consapevolezza.

Può accadere talvolta che piccoli incidenti di percorso frenino la curiosità dei bambini: le frustrazioni, se sono accettabili costituiscono un elemento positivo, freno temporaneo all'idea di onnipotenza e propulsione al superamento di ostacoli.

La conoscenza comincia quasi sempre dall'incontro con un problema il quale si pone come motore di una ricerca scientifica innescando un processo di insegnamento-apprendimento.

Insegnare per problemi può essere quindi una delle metodologie didattiche da utilizzare in coerenza con una visione educativa che fa perno sulla motivazione, la progettualità, l'operatività.

Educare alla sicurezza è una sorta di rivoluzione ambientale, prodotto di un cambiamento sociale, di comportamenti e talora di valori; è un modo di concepire se stessi e gli altri come facenti parte di un ambiente vicino a noi, non estraneo, riconoscere che si dipende dai sistemi e dalle risorse mondiali della terra e dai beni e dai servizi che essa ci fornisce.

10. Alcune schede di lavoro come strumento di controllo, di *Maria Grazia Tiozzo*

La proposta del comune di Torino: alcune schede operative

Le schede che qui si propongono sono il frutto di una ricerca attuata presso gli asili nido e le scuole dell'infanzia della città di Torino e vogliono essere uno strumento operativo per il controllo periodico della sicurezza nelle nostre strutture scolastiche.

I riferimenti di legge sono quelli che fanno capo al D.Lgs. 626/94 e successive modifiche, in appendice è stata riportata anche una bibliografica che può risultare utile per eventuali approfondimenti.

I risultati della ricerca hanno portato alla formulazione di una serie di schede che possono essere utilizzate in modo distinto e secondo le verifiche che bisogna effettuare.

Nella formulazione delle schede di controllo è stato fatto preciso riferimento alla nostra realtà scolastica tenendo presente il sistema di Prevenzione e Protezione messo in atto dal Comune di Torino. Questo

sistema individua il Datore di Lavoro nella persona del Direttore di Divisione, un Servizio di Prevenzione e Protezione interno alla Divisione Servizi Educativi al quale fanno riferimento tutte le strutture educative.

Il Servizio di Prevenzione e Protezione è coordinato da un Responsabile nella persona di un Dirigente ,e si avvale di un consulente esterno per la verifica dei rischi e di un medico competente per il controllo sanitario dei lavoratori esposti a rischio.

I Responsabili di Nucleo Pedagogico sono individuati come preposti e per tale motivo sovrintendono alle attività oggetto di tutela. Ciò comporta la sorveglianza e il controllo dell'attività comprendendo anche l'informazione per la tutela dei lavoratori dai fattori di rischio. Ad essi spetta anche la segnalazione presso i servizi di competenza di tutte le situazioni di carenza e pericolosità della struttura ; per tale motivo la scheda di controllo può risultare una memoria importante per attivare in modo sistematico la verifica dei luoghi di lavoro, dei comportamenti e delle modalità di formazione e informazione rivolta ad utenti e lavoratori.

Il concetto di formazione e informazione costituisce il salto di qualità che ,in materia di sicurezza, il D.Lgs.626 introduce. Questo concetto è alla base di un concetto ancor più ampio di *cultura della sicurezza*.

SCHEDA N° 1: VIE D'ESODO E USCITE D'EMERGENZA

Voce	Esito	Annotazioni
Libere e sgombre da impedimenti per consentire il rapido deflusso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Altezza e larghezza conforme alla normativa vigente in materia di antincendio? (Altezza 2.00 m Larghezza 1.20)	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Porte e uscite d'emergenza sono chiuse a chiave?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Vie e uscite d'emergenza segnalate da apposita segnaletica?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Vie e uscite d'emergenza dotate di illuminazione che entri in funzione in caso di guasto all'impianto elettrico?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Porte, vie di circolazione, scale, gabinetti sono accessibili ai diversamente abili?		

SCHEDA N° 2: PORTE E PORTONI

Voce	Esito	Annotazioni
Presenti in n°, dimensioni, posizione tali da garantire una rapida uscita di personale e utenti facilmente apribili verso l'esterno?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I cancelli sono integri, stabili e ben fissati?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
La forma dei cancelli garantisce incolumità in caso di contatto accidentale?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I cancelli sono in buono stato e periodicamente sottoposti a	<input type="checkbox"/> sì	

manutenzione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le reti di recinzione sono integre e in buono stato di conservazione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Accanto ai portoni destinati essenzialmente alla circolazione dei veicoli sono previste porte per la circolazione dei pedoni segnalate in modo visibile	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 3: VIE DI CIRCOLAZIONE, ZONE DI PERICOLO, PAVIMENTI E PASSAGGI

Voce	Esito	Annotazioni
Le vie di circolazione sono adeguate al n° di presenti e al tipo di attività	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono libere da impedimenti e consentono il rapido deflusso degli occupanti delle zone interessate?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le vie di circolazione destinate a mezzi di trasporto sono collocate ad una distanza sufficiente da porte, passaggi per pedoni, corridoi, scale?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le zone di pericolo sono segnalate in modo chiaramente visibile?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I pavimenti degli ambienti di lavoro e dei luoghi destinati al passaggio non presentano buche, sporgenze, sollevamenti e sono in condizioni tale da consentire il movimento e il transito sicuro delle persone?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 4: ALTEZZA, CUBATURA E SUPERFICIE (escluse palestre)

Voce	Esito	Annotazioni
Le vie di circolazione sono adeguate al n° di presenti e al tipo di attività	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Rispetto dei limiti locali chiusi con più di cinque persone: altezza netta non inferiore a m 3	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Rispetto dei limiti locali chiusi con più di cinque persone: cubatura non inferiore a mc 10 per persona	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Rispetto dei limiti locali chiusi con più di cinque persone: ogni persona occupata in ciascun ambiente deve disporre di una superficie di almeno mq 2	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 5: PARETI, MURI, SOFFITTI, FINESTRE, SCALE, MARCIAPIEDI

Voce	Esito	Annotazioni
I pavimenti dei locali sono esenti da protuberanze, cavità o piani pericolosi inclinati, stabili ed antisdruciolevoli?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il pavimento è costituito da materiale impermeabile e facilmente lavabile?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le pareti dei locali di lavoro sono di colore chiaro?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Pareti e soffitti sono puliti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le strutture murarie sono prive di crepe?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

Angoli e spigoli di pareti, colonne sono smussate, protetti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Soffitti e pareti presentano un aspetto salubre? (niente muffe o aloni d'acqua)	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le pareti rivestite da piastrelle sono integre e mantenute in buono stato?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli elementi dei termosifoni sono protetti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le pareti vetrate sono segnalate e costituite da materiali di sicurezza fino all'altezza di un metro dal pavimento (elevata in relazione al rischio di ferita)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I gradini delle scale sono integri?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I gradini interni ed esterni della scuola hanno la striscia antisdrucciolo o sono costituiti da materiale antiscivolo?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I gradini hanno alzata max 19 cm e pedata di almeno 25 cm?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le scale sono dotate di parapetti sui lati aperti e di corrimano anche ad altezza bambino?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le scale sono illuminate?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I parapetti in muratura sono resistenti in buono stato e la spaziatura di sbarre e suff. stretta da garantire protezione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le finestre sono tenute in buone condizioni di efficienza e pulizia?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Possono essere aperte, chiuse e regolate in piena sicurezza?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le finestre garantiscono un buon grado di ermeticità?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le finestre dispongono di dispositivi antisoleggiamento (tende)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le tende sono integre, in buono stato, a norma (materiale ignifugo)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I vetri sono integri?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le superfici vetrate poste a 1 m dal pavimento sono del tipo di sicurezza o protette contro lo sfondamento?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I davanzali sono puliti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 6: AERAZIONE DEI LOCALI CHIUSI

Voce	Esito	Annotazioni
I locali vengono aerati durante la giornata?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Presenza di impianti di condizionamento dell'aria o di ventilazione meccanica espongono lavoratori e/o alunni a correnti d'aria?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 7: TEMPERATURA DEI LOCALI

Voce	Esito	Annotazioni
Sono garantite temperature conformi al tipo di attività e alla destinazione dei locali?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
(a) attività pesante con continui spostamenti: 10 °C?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
(b) attività pesante senza continui spostamenti: 11 °C	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
(c) attività media con continui spostamenti: 12 °C	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
(d) attività media senza continui spostamenti: 13 °C	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
(e) attività leggera con continui spostamenti: 14 °C	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
(f) attività leggera senza continui spostamenti: 15 °C	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
(g) lavori di precisione: 17 °C	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
(h) riposo, conversazione, lettura, studio: 18 °C	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
L'umidità relativa all'aria ammissibile per il benessere delle persone è compresa nei limiti 30 a 70%?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Finestre, lucernari e pareti vetrate sono schermate onde evitare il soleggiamento eccessivo?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 8: ILLUMINAZIONE NATURALE E ARTIFICIALE

Voce	Esito	Annotazioni
L'ampiezza delle finestre è tale da garantire una buona illuminazione naturale? (superficie finestrata 1/10 della superficie calpestabile)	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
L'illuminazione artificiale è tale da garantire un'illuminazione uniforme e adeguata?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 9: SPOGLIATOI E ARMADI PER IL VESTIARIO

Voce	Esito	Annotazioni
Gli spogliatoi del personale sono distinti fra sessi?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli spogliatoi sono dotati di attrezzature che consentono a ciascun lavoratore di chiudere a chiave i propri indumenti durante il tempo di lavoro?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' previsto lo spogliatoio per il personale di cucina?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono presenti due armadietti (pulito e sporco) per ogni addetto cucina?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
La superficie occorrente per spogliatoio adulti è rispettata? (0,7 mq per persona)	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

Il numero degli armadietti destinati ai bambini è sufficiente?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli armadietti per i bambini sono fissati al muro o bloccati a terra da predellino?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli armadietti per i bambini hanno la maniglia , sono di idoneo materiale, integri?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 10: DOCCE, LAVABI,GABINETTI

Voce	Esito	Annotazioni
I gabinetti sono divisi uomini e donne?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' presente almeno una doccia per il personale di cucina ?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I lavabi sono dotati di acqua fredda e calda?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono presenti il detergente e i mezzi per asciugarsi?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I gabinetti destinati ai bambini sono in numero sufficiente (1 ogni 10)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
La rubinetteria è liscia, priva di sporgenze e di parti taglienti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il lavabo cucina presenta rubinetteria con comando a leva o a pedale?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 11: ARREDI

Voce	Esito	Annotazioni
Sedie, tavoli, banchi,scaffali, armadi sono integri e puliti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Hanno dimensioni consone all'uso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli armadi per custodire attrezzature elettriche possono essere chiusi a chiave?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli scaffali sono resistenti alla portata dei pesi per l'uso a cui sono stati destinati?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli scaffali sono fissati al muro onde impedirne il ribaltamento?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Esiste un armadio a chiave per i prodotti di pulizia?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 12: IMMAGAZINAMENTO

Voce	Esito	Annotazioni
Le scorte di detersivi, toner, etc, sono tenute in un luogo fresco, aerato, protetto e inaccessibile agli alunni?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

Materiali e arredi di scarto sono accatastati in un luogo lontano dalla portata dei bambini?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Viene effettuata la raccolta differenziata per lo smaltimento dei rifiuti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 13: SALE PER IL RIPOSO

Voce	Esito	Annotazioni
Lettoni e brandine per il riposo dei bambini garantiscono un uso personale?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Lettoni, brandine sono posizionati in modo da garantire idonee vie di fuga?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il locale dormitorio è vigilato durante il riposo dei bambini?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 14: AMBIENTE ESTERNO

Voce	Esito	Annotazioni
L'asfalto è uniforme e privo di buche?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il terreno è uniforme (senza radici o qualsiasi altra sporgenza dal suolo)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Vengono effettuati controlli giornalieri per la rimozione di materiale pericoloso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Periodicamente sono effettuati monitoraggi sulla staticità delle piante? (almeno una volta l'anno)	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' vietato l'ingresso a cani e altri animali?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 15: ATTREZZATURE DI LAVORO

Voce	Esito	Annotazioni
Le macchine (aspirapolvere, lavapavimenti, ecc.) le attrezzature che il personale utilizza per le pulizie è in buono stato (spina, filo, apparecchio)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono marcate CE?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Viene verificato il libretto manutenzione ?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I lavoratori incaricati ad usare le attrezzature di lavoro ricevono una adeguata formazione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le attrezzature sono riposte dopo l'uso in ambienti non accessibili ai bambini?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 16: D.P.I

Voce	Esito	Annotazioni
-------------	--------------	--------------------

Gli indumenti previsti (camici, tute, calzature, etc.) sono distribuiti al personale?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Al personale addetto alle pulizie dei locali e al cambio dei bambini vengono forniti guanti monouso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Al personale addetto alla pulizia del giardino vengono forniti guanti, pinze e calzature idonee per il prelevamento del materiale pericoloso (vetri, siringhe, lattine, etc)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono archiviate le lettere di consegna D.P.I. con firma per ricevuta?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 17: USO DEI VIDEOTERMINALI E FOTOCOPIATRICI

Voce	Esito	Annotazioni
L'orientamento del video è tale da impedire che sia colpito in modo diretto dalla luce del sole?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I tavoli su cui poggia il computer hanno superficie opaca e sono stabili?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I cavi elettrici sono raccolti in modo da rendere libero il passaggio?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Lo spazio del tavolo è sufficiente a consentire l'appoggio dei polsi alla tastiera?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono disponibili sedie di tipo ergonomico?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le fotocopiatrici sono collocate in un locale ad uso esclusivo?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 18: CONTROLLI SANITARI

Voce	Esito	Annotazioni
Il personale individuato a rischio per le mansioni svolte è controllato periodicamente dal medico competente?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 19: MATERIALE E STRUMENTI AD USO DIDATTICO

Voce	Esito	Annotazioni
I giochi sono garantiti sicuri, non tossici, non infiammabili e non pericolosi (marcatura CE)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le attrezzature ludiche esterne sono in buono stato e sicure?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
IL materiale didattico (colori a dita, tempere, colle, etc.) ha proprietà atossiche?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le vernici sono usate solo da personale adulto?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le forbici date in uso ai bambini hanno punta arrotondata?	<input type="checkbox"/> sì	

	<input type="checkbox"/> no	
Spilli, chiodi, forbici, taglierine ad uso dell'adulto sono tenute in un luogo lontano dalla portata dei bambini?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli attrezzi didattici (video proiettori, TV, registratori, radio, etc.) sono in buono stato e a norma?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' vietato agli alunni l'utilizzo di strumenti elettrici con corrente inserita senza la presenza dell'adulto?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Tutto il materiale didattico è posizionato in modo da evitarne la caduta dall'alto?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 20: PULIZIA DEI LOCALI E DEL MATERIALE AD USO DEI BAMBINI

Voce	Esito	Annotazioni
La pulizia dei locali e degli arredi viene effettuata giornalmente?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Gli ambienti vengono arieggiati?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
La pulizia dei pavimenti viene fatta con prodotti tali da non renderli scivolosi?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I giochi vengono periodicamente lavati e disinfettati?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Cuscini, tappeti, stoffe etc., vengono periodicamente lavati?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I ciucci dei bambini sono protetti, tenuti in apposita soluzione quando non vengono utilizzati?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I pannolini sporchi vengono gettati in apposito contenitore chiuso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I fazzoletti sporchi sono gettati in un contenitore chiuso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I vasini sono sterilizzati dopo l'uso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 21: ELETTRICITA'

Voce	Esito	Annotazioni
Le prese elettriche hanno fori che si chiudono quando viene estratta la spina?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Nell'impianto elettrico vi sono fili scoperti, prese e interruttori divelti o rotti o con cavi volanti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
L'impianto elettrico è dotato di lampade di emergenza con alimentazione autonoma o, comunque, separata da quella principale e che si attivano automaticamente quando viene a mancare l'energia elettrica?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Si utilizzano prolunghe elettriche in modo stabile?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Si utilizzano riduttori, spine multiple comprese quelle chiamate "ciabatte" in modo permanente?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Esistono nelle immediate vicinanze della scuola ripetitori per telefonia	<input type="checkbox"/> sì	

cellulare e linee elettriche?	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> no
-------------------------------	-----------------------------	-----------------------------

SCHEDA N° 22: GESTIONE DELL'EMERGENZA ANTINCENDIO

Voce	Esito	Annotazioni
Esiste un piano della gestione dell'emergenza?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' garantito un sistema dall'allarme efficace?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Vengono effettuate le prove d'evacuazione (almeno due volte nell'anno scolastico)	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Nei locali sono esposte le planimetrie indicanti le vie di fuga?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
La scuola è dotata di segnaletica di sicurezza?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' presente la segnaletica indicante il divieto di fumo?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il personale e l'utenza è stato informato sul piano d'evacuazione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' presente il pacchetto di medicazione o la cassetta di primo soccorso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' controllato periodicamente?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le attrezzature antincendio (estintori, etc.) sono segnalate con idonei cartelli e sottoposte a regolare controllo (ogni 6 mesi)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono stati nominati e formati gli addetti all'emergenza?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 23: COMPORAMENTI

Voce	Esito	Annotazioni
Viene osservato il divieto di fumo in tutti i locali scolastici (aule, uffici, etc)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I preposti che prestano cure igieniche ai bambini usano gli opportuni D.P.I.?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' garantita la sorveglianza della porta d'ingresso e il controllo degli utenti?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
All'interno della scuola è vietato l'ingresso di persone non autorizzate?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
L'introduzione di materiale esterno (pacchi e altro) è controllato?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Durante le attività i bambini sono costantemente vigilati dall'adulto?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il registro presenze-bambini viene compilato giornalmente?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Al momento dell'uscita i bambini vengono consegnati solo ai genitori o ad altre persone indicate con atto di delega aggiornato?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

E' vietata l'introduzione di cibo dall'esterno?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono effettuati controlli periodici sulla mensa?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Le diete dei bambini (allergie /altro) sono esposte, ben visibili e tutto il personale (anche quello temporaneo) è informato?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I preposti alla somministrazione del pasto indossano camice e cuffia ad uso esclusivo?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Bambini e personale indossano calzature ad uso esclusivo per la classe?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I farmaci sono tenuti in luoghi non accessibili ai bambini e separati onde evitare la possibilità di scambio?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I farmaci sono identificati con il nome del bambino?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' depositata la dichiarazione nominale medica sulla loro somministrazione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Viene verificata la scadenza sulla confezione?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I detersivi sono tenuti in luoghi lontani dalla portata dei bambini?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Viene osservato il divieto dell'uso di scale non a norma?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
La pulizia dei vetri viene effettuata con strumenti idonei?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il personale con inidoneità osserva le limitazioni imposte?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Nella movimentazione manuale dei carichi sono rispettati i limiti previsti dalla legge? (max 30 kg per uomini max 25 kg per donne)	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 24: SPETTACOLI TEATRALI

Voce	Esito	Annotazioni
Il locale individuato è dotato di almeno due vie di fuga contrapposte?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Panche e sedie sono disposte in modo tale da consentire passaggi centrali e laterali?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Lo spazio scenico e lo spazio riservato agli spettatori ostruiscono le vie di fuga?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' stato individuato il personale addetto all'emergenza?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' garantito lo spazio di m 1,30 per persona?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
La compagnia teatrale ha rilasciato dichiarazione relativa alle norme di sicurezza?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

SCHEDA N° 25: USCITE DIDATTICHE

Voce	Esito	Annotazioni
-------------	--------------	--------------------

L'uscita didattica è stata autorizzata (Direttore e genitori)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Si è proceduto all'inoltro dei moduli predisposti per trasferte ed infortunio?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono stati predisposti gli elenchi con i dati relativi a personale e bambini?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' stata verificata l'idoneità del luogo prescelto?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' stato individuato un punto d'appoggio per eventuali emergenze?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il rapporto bambini – adulti è adeguato alla tipologia dell'uscita?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' stata verificata l'adeguatezza dell'abbigliamento da indossare?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Si è provveduto a preparare un kit di Pronto Soccorso?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Sono state verificate eventuali presenze di pasti alternativi (diete)?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
I bambini con handicap hanno al seguito gli ausili necessari?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Il mezzo di trasporto è dotato di dispositivi di contenimento?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
E' stata richiesta alla ditta di trasporto la documentazione relativa a immatricolazione veicolo e patente di guida dell'autista?	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

BIBLIOGRAFIA

- Borgaro R. e Amendola F., a cura di, *Educare alla prevenzione. SCUOLA SICURA dai banchi di scuola alle attività di vita e di lavoro*, Dossier Ambiente, Trimestrale dell'Associazione Ambiente Lavoro, Sett.1997,annoX n°39
- C.S.A.O., *Primi interventi di pronto soccorso*, Torino, nov. 1998
- Calzavarini M., Rezzaghi B., *Gestione della sicurezza nella scuola*, Il Sole 24 ore, Milano, 2001
- Città di Torino / C.S.A.O, *Antincendio*, Torino, nov. 1998
- Coordinamento tecnico per la prevenzione degli Assessorati delle Regioni e Provincie Autonome di Trento e Bolzano, *D Lgs. 626/94 LINEE GUIDA La valutazione per il controllo dei rischi*, Versione definitiva approvata il 22-4-96 dalle Regioni e Provincie Autonome di Trento e Bolzano e dagli Istituti Centrali
- Spagnolo R.M., *Il nuovo educare alla sicurezza*, S.E.I, Torino, 2000
- Vigone M. *La sicurezza sul lavoro*, Pirola, Milano, 1996

Capitolo 10

Il rapporto fra pubblico e privato. Ragioni e strumenti

Aldo Garbarini

1. Il principio di sussidiarietà

Il rapporto fra pubblico e privato

Il rapporto tra ente pubblico e privato ha trovato, anche in campo educativo, un'intensificazione soprattutto negli ultimi anni, alla luce di alcune modificazioni, teoriche e strutturali, che hanno interessato l'azione amministrativa.

In primo luogo, un progressivo mutare della concezione sull'azione che l'ente locale dovrebbe svolgere: da un ente locale complessivamente gestore diretto di beni e servizi rivolti alla comunità, ad un ente locale sempre più promotore di politiche di programmazione ed indirizzo, orientato in tal senso anche verso una gestione da parte di terzi dei propri servizi, rispetto ai quali svolgere principalmente compiti di controllo e di vigilanza. Ed anche, in ultima istanza, promotore di una rete di servizi, in cui l'intervento di soggetti terzi potrebbe essere prevalente, riservandosi l'ente locale un compito di coordinamento e di promozione, nonché di sostegno all'attività ed allo sviluppo della rete stessa.

Verso il decentramento amministrativo

Un elemento non solo teorico, ma sicuramente anche di tipo normativo che si può rinvenire in tale contesto è evidenziabile dallo sviluppo, a livello italiano ed europeo, del concetto di sussidiarietà. Infatti, il tipico concetto di autonomia della pubblica amministrazione in questi ultimi anni si è intrecciato con il principio della sussidiarietà, secondo cui né lo Stato, né alcuna società più grande possono sostituirsi all'iniziativa e alla responsabilità delle persone e delle istituzioni intermedie. In questo senso la sussidiarietà intesa come "verticale" è stata riconosciuta quale criterio fondamentale dei rapporti tra pubbliche amministrazioni nel Trattato di Maastricht. In Italia il principio è stato posto al centro del processo di decentramento amministrativo avviato con la Legge n. 59/1997, che all'art. 4 ne dà la seguente definizione: il conferimento di funzioni agli Enti Locali avviene nell'osservanza del principio di sussidiarietà, *"con l'attribuzione della generalità dei compiti e delle funzioni amministrative ai Comuni, alle Province e alle Comunità montane, secondo le rispettive dimensioni territoriali, associative e organizzative, con l'esclusione delle sole funzioni incompatibili con le dimensioni medesime, attribuendo le responsabilità pubbliche, anche al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e compiti di rilevanza sociale da parte delle famiglie, associazioni e comunità, alla autorità*

territorialmente e funzionalmente più vicina ai cittadini interessati”.

Sussidiarietà orizzontale Al principio di sussidiarietà verticale si affianca quello della sussidiarietà “orizzontale” che non enfatizza tanto l’aspetto territoriale o dei livelli del sistema pubblico ma, in particolare, la promozione delle autonomie di carattere sociale, attraverso rapporti tra le istituzioni della pubblica amministrazione e quelle sociali e civili (famiglie, associazioni, fondazioni, ecc.) tali da offrire più spazio di azione e risorse a queste ultime.

Entrambe le funzioni della sussidiarietà sono esplicitamente richiamate nel comma 5 dell’art. 3 del Testo Unico degli enti locali che recita: *“I Comuni e le Province sono titolari di funzioni proprie e di quelle conferite loro con leggi dello Stato e della Regione, secondo il principio di sussidiarietà. I Comuni e le Province svolgono le loro funzioni anche attraverso le attività che possono essere adeguatamente esercitate dalla autonoma iniziativa dei cittadini e delle loro formazioni sociali”.*

Vi sono poi le stesse recenti leggi in campo sociale che ribadiscono l’attenzione verso i soggetti autonomi, sia associati che, in alcuni casi, intesi in senso individuale (si pensi ai progetti di auto mutuo aiuto).

Ne è un esempio l’art. 1, comma 5, della legge 328 del 2000:

“Alla gestione ed all’offerta dei servizi provvedono soggetti pubblici nonché, in qualità di soggetti attivi nella progettazione e nella realizzazione concertata degli interventi, organismi non lucrativi di utilità sociale, organismi della cooperazione, organizzazioni di volontariato, associazioni ed enti di promozione sociale, fondazioni, enti di patronato e altri soggetti privati. Il sistema integrato di interventi e servizi sociali ha tra gli scopi anche la promozione della solidarietà sociale, con la valorizzazione delle iniziative delle persone, dei nuclei familiari, delle forme di auto-aiuto e di reciprocità e della solidarietà organizzata”.

Così come l’art.5, comma 2, della stessa legge afferma che: *“ Ai fini dell’affidamento dei servizi previsti dalla presente legge, gli enti pubblici, (...) promuovono azioni per favorire la trasparenza e la semplificazione amministrativa nonché il ricorso a forme di aggiudicazione o negoziali che consentano ai soggetti operanti nel terzo settore la piena espressione della propria progettualità, avvalendosi di analisi e di verifiche che tengano conto della qualità e delle caratteristiche delle prestazioni offerte e della qualificazione del personale”*

Un ulteriore ambito in cui è possibile rilevare il processo di trasformazione del ruolo e della funzione della pubblica amministrazione è quello relativo alla gestione dei servizi pubblici locali.

L’art. 112 del Testo Unico afferma che gli Enti Locali provvedono alla gestione dei servizi pubblici che abbiano per oggetto la produzione di beni e servizi ed attività rivolte a realizzare fini sociali e a promuovere lo sviluppo economico e civile.

Verso le società miste Già a partire dal 1990, con la legge 142, si è avviato un percorso di

ridefinizione delle forme e dei modi di questa gestione, sulla base di due questioni:

- come rispettare le indicazioni provenienti dall'Unione Europea al fine di garantire la più ampia trasparenza e concorrenzialità negli affidamenti;
- prevedere forme organizzativo-gestionali più snelle, efficaci ed efficienti, da affiancare alla tradizionale gestione in economia, non ritenuta la modalità più funzionale all'erogazione dei servizi, talora complessi ed articolati, posti in essere a favore della collettività.

Si è così assistito, nel corso degli anni 90, alla costituzione di società miste a capitale pubblico e privato (s.p.a, s.r.l), alla graduale trasformazione delle aziende municipalizzate in vere e proprie società private, alla formazione di consorzi, fondazioni e istituzioni per la gestione, in particolare, di servizi a rilevanza sociale (fondazioni per la gestione di beni culturali, consorzi per i servizi sociali, istituzioni per i servizi educativi e l'istruzione).

Con la legge 29.11.2003 n. 326 (di conversione del cosiddetto "maxi decreto") la materia ha segnato un'ulteriore evoluzione, con la distinzione fra servizi localia rilevanza economica (art. 113) e quelli privi di tale dimensione (art.113 bis). Tuttavia, con recente sentenza della Corte Costituzionale n. 272/2004 è stata dichiarata l'incostituzionalità dell'art 113 bis: la Consulta, mentre ha confermato la competenza statale a legiferare sulla disciplina generale della concorrenza nei servizi di rilevanza economica, ha in sostanza riconosciuto alle Regioni una piena capacità di autoregolazione nella sfera dei servizi privi di tale rilevanza. In attesa di verificarne l'applicazione, al momento rimane previsto che per i primi (si pensi ad esempio agli acquedotti) si dovrà procedere con affidamenti a società di capitali, anche di tipo misto o interamente pubbliche; per i secondi con gestione in economia, in concessione a terzi, a mezzo di istituzioni, aziende speciali, società per azioni o a responsabilità limitata a prevalente capitale pubblico, nonché a mezzo di società per azioni senza il vincolo della proprietà pubblica maggioritaria.

La *gestione in economia*, cioè quella in cui direttamente il Comune eroga il servizio attraverso le proprie risorse umane, finanziarie e strumentali, appare comunque essere sempre più una *modalità residuale* da prevedersi solo nei casi in cui le altre forme di gestione sopra richiamate non risultassero funzionali per le modeste dimensioni o le particolari caratteristiche del servizio erogato.

E' inoltre da ricordare che lo stesso "patto di stabilità" cui l'Italia deve attenersi per i vincoli assunti con la partecipazione all'Unione Europea, impone contenimenti alla spesa pubblica, tra cui, per quanto qui di interesse, l'assunzione del personale, che sempre più viene contingentato, con ciò contenendo inevitabilmente l'azione dell'ente locale nella gestione diretta dei servizi ritenuti di pubblica utilità.

2. La gara

Che cos'è la gara

Il normale modo di affidamento, in particolare per quanto interessa il nostro argomento, di un servizio o al limite di una fornitura di beni è la "gara" ovvero una forma pubblicistica, trasparente ed imparziale attraverso cui la pubblica amministrazione reperisce sul mercato il soggetto attuatore. Le forme di gara, peraltro legislativamente sancite, tendono da una parte a garantire che tutti i soggetti potenzialmente interessati a "vendere" alla pubblica amministrazione un servizio o un bene siano equitativamente trattati, dall'altra a permettere all'amministrazione di scegliere l'offerta più conveniente. Dobbiamo inoltre distinguere se operiamo al di sopra o al di sotto della soglia comunitaria: infatti, anche l'Italia è venuta gradualmente adeguando la propria normativa a quella dell'unione europea cui aderisce.

L'elemento di distinzione che interessa nella fattispecie è l'entità della spesa posta a base di gara: l'importo pari a 249.861 euro (al momento di questo capitolo), IVA esclusa, è infatti la soglia economica che discrimina l'ambito di applicazione per i servizi (così come eventualmente per l'acquisto di forniture). Qualora l'entità del servizio o della fornitura da appaltare sia inferiore si applicheranno le norme italiane, diversamente saranno da applicare quelle europee.

Norme di riferimento

Ancora una distinzione che ci tornerà utile e che recuperiamo dalla normativa per gli appalti "europei": possiamo infatti individuare una distinzione tra appalti di forniture e appalti di servizi.

"Le pubbliche forniture sono contratti a titolo oneroso aventi per oggetto l'acquisto, la locazione finanziaria, la locazione, l'acquisto a riscatto con o senza opzioni per l'acquisto, conclusosi per iscritto tra un fornitore....e una pubblica amministrazione" (art.2 del Decreto Legislativo 24 luglio 1992 n.358 e successive integrazioni e modificazioni).

"Gli appalti pubblici di servizi sono contratti a titolo oneroso, conclusi per iscritto tra un prestatore di servizi (e una amministrazione pubblica) aventi ad oggetto le prestazioni di servizi elencati negli allegati 1 e 2 (art.3 del Decreto Legislativo 17 marzo 1995 n.157)." I servizi relativi all'istruzione, sanitari e sociali, ricreativi culturali e sportivi fanno parte dell'elenco 2 (vedremo poco oltre la differenza).

Se operiamo con un valore inferiore agli importi ora elencati, possiamo applicare, come detto, la normativa italiana e in particolare il Regio Decreto (tuttora in parte vigente) 23 maggio 1924 n.827 (Regolamento per l'amministrazione del patrimonio e per la contabilità generale dello Stato).

In particolare, le norme cui riferirsi nel campo dell'affidamento sono ad oggi le seguenti:

- Regio Decreto 23 maggio 1924 n.827 che approva il regolamento di cui al Regio Decreto 18 novembre 1923

n.2440;

- D.P.R. 18 aprile 1994 n.573, regolamento che reca norme per la semplificazione dei procedimenti di aggiudicazione di pubbliche forniture di valore inferiore alla soglia di rilievo comunitario;
- Decreto Legislativo 24 luglio 1992 n.358 e s.i.m., il testo unico delle disposizioni in materia di appalti pubblici di forniture;
- Decreto Legislativo 17 marzo 1995 n.157 e s.i.m. che ha recepito le direttive CEE in materia di appalti di servizi;
- Le normative in materia di antimafia, con specifico riferimento alla legge 31 maggio 1965 n.575, come modificata con legge 19 marzo 1990 n.55 e legge 17 gennaio 1994 n.47;
- Le norme del codice civile in materia di contratti.

Riferendoci a queste norme, possiamo distinguere le seguenti procedure.

Il pubblico incanto

Il **pubblico incanto** (o asta) che si realizza attraverso diversi metodi mirante all'individuazione del miglior offerente attraverso una gara che, per le procedure, ricorda una vera e propria asta. Non molto utilizzato, se non in particolare per l'alienazione di beni di proprietà della pubblica amministrazione.

(a) La licitazione privata

La **licitazione privata** è lo strumento con cui l'amministrazione invita a presentare offerta tutte o parte di quelle ditte che hanno preventivamente richiesto di partecipare alla gara formulata con apposito bando ed hanno dimostrato di possedere i requisiti richiesti per l'ammissione. E' sicuramente uno dei metodi più utilizzati, perché permette di verificare in sede preventiva (a differenza dell'asta) i requisiti tecnici e finanziari dei partecipanti e quant'altro ritenuto utile ai fini dell'aggiudicazione del servizio o della fornitura. Anche sulla base della normativa europea, generalmente si procede all'aggiudicazione valutando o il prezzo più basso (ovvero l'offerta più conveniente economicamente) o la cosiddetta "offerta economicamente più vantaggiosa", che deriva da una valutazione incrociata tra l'offerta economica e altri parametri di volta in volta specificati nel bando (capacità tecnica, esperienza, qualità del personale impiegato, etc.).

(b) Appalto concorso

L'**appalto concorso** viene utilizzato allorché l'amministrazione, individuato in generale un servizio od una fornitura, richiede ai partecipanti non solo di formulare un'offerta economica, ma anche un vero e proprio progetto di realizzazione. Se, in sostanza, l'asta pubblica e la licitazione privata presuppongono che l'ente pubblico abbia ben chiaro ciò di cui abbisogna e cerchi quell'aggiudicatario che offra quanto richiesto nel modo più conveniente ed economico, con l'appalto concorso si ricerca non solo la convenienza, ma anche un modo per realizzare un'ipotesi non ben definita. Può essere, ad esempio, proprio il caso della gestione di un asilo d'infanzia: il Comune potrebbe in questo caso non solo richiedere un'offerta

economica, ma anche una vera e propria proposta di gestione, valutando in relazione a ciò sia l'esborso economico sia il progetto, giungendo ad aggiudicare la gestione all'offerta migliore derivante dall'intreccio tra progetto e costi.

(c) La trattativa privata

La **trattativa privata** è solitamente una delle forme di aggiudicazione più usate, non sempre, è da dire, in modo coerente con la norma. L'art. 41 del citato Regio Decreto specifica quando essa possa applicarsi e in particolare:

- quando siano andate deserte gli incanti e le licitazioni private o si possa presumere che vadano deserte;
- nel caso di privativa industriale;
- per l'acquisto di macchine, strumenti ed oggetti che una sola ditta può fornire con i requisiti richiesti
- per motivi di urgenza.

Come si applica? "La trattativa privata ha luogo quando dopo aver interpellato, se ciò sia ritenuto conveniente, più persone o ditte, si tratta con una di esse" (art. 92 sempre del Regio Decreto). In sostanza, si può procedere direttamente contattando una ditta e ad essa affidando il servizio o la fornitura, anche se, più realisticamente, si procede almeno ad una verifica della congruità dell'offerta attraverso il confronto di alcuni preventivi.

Una particolare applicazione della trattativa privata è quanto previsto dal D. L.vo 17 marzo 1995 n. 157, così come modificato dal D. L.vo 25 febbraio 2000 n. 65: ci riferiamo, in questo caso, alla procedura relativa alla trattativa privata previo bando pubblico (art. 7, comma 1).

Questo articolato prevede che possano essere aggiudicati a trattativa privata, previa pubblicazione di un bando, servizi con importo superiore alla soglia comunitaria. Ci interessa la lettera c), ovvero la possibilità di applicare tale procedura in occasione "di appalti in cui la natura dei servizi, specie se di natura intellettuale (...), renda impossibile stabilire le specifiche degli appalti con sufficiente precisione perché essi possano essere aggiudicati selezionando l'offerta migliore in base alle norme delle procedure aperte o ristrette".

Alcune precisazioni

Proprio in ambito di interventi sociali, l'ente locale può avere sufficientemente chiaro cosa vuole perseguire e gli obiettivi da raggiungere, ma il percorso ipotizzabile può essere caratterizzato da variabili non facilmente identificabili a priori (usiamo l'esempio dei micronidi: si conoscono le finalità, le modalità generali di erogazione –peraltro fissate dalla legge 285/97 o da specifiche normative regionali- i soggetti a cui ci si rivolge, ma possono essere definibili con poca precisione alcuni dei rapporti contrattuali con le "mamme" che gestiranno i micronidi stessi). Non siamo nel campo dell'appalto-concorso, ma in uno stato intermedio, in cui è predeterminato dall'ente il "percorso", ma appare necessario richiedere ai soggetti offerenti di specificare "come" intenderebbero percorrere tale percorso.

Il bando pubblico garantisce, comunque, la più ampia pubblicità, e quindi trasparenza e *par condicio* tra i concorrenti, evitando una scelta che, alcune volte, può sembrare dettata da particolarismi o, al

meglio, da limitata disponibilità a sperimentare soggetti sociali poco conosciuti o difficilmente individuabili.

Nulla peraltro impedisce, ed in alcune amministrazioni questa procedura è ormai divenuta consuetudine, di applicare una norma europea anche in una situazione di non superamento della soglia comunitaria; anzi, il “garantismo” derivante da una norma che appare più generalista di quella nazionale dimostra l’assoluta estraneità del soggetto pubblico ad accordi preventivi e/o precostituiti.

Operando invece in regime europeo, i riferimenti da considerare sono i già citati Decreto Legislativo n.358/1992 e s.i.m. che regolamentano le procedure da adottare in materia di appalti pubblici di forniture, e il Decreto Legislativo n.157/1995 e s.i.m. in materia di servizi. In parte, questi decreti contengono modalità comuni e pertanto accenniamo alle linee generali di applicazione.

Il primo fondamentale elemento è l’obbligo di procedere a gare d’appalto rivolte a ditte dell’Unione Europea; a tal fine, sono previste forme di pubblicazione dei bandi, tempi di presentazione delle offerte e assimilazioni alla normativa nazionale specifica di settore (si pensi in Italia all’iscrizione alla camera di commercio) tali da garantire la possibile partecipazione di ditte non residenti in Italia.

E’ tuttavia da sottolineare che per i servizi relativi all’istruzione, sanitari e sociali, nonché ricreativi, culturali e sportivi (quelli indicati nell’allegato 2, prima citato) la norma ammette una deroga, limitandosi ad obbligare le amministrazioni che abbiano aggiudicato un appalto pubblico di servizi alla comunicazione del risultato con apposito avviso.

Sono peraltro confermate le forme di gara che già abbiamo richiamato in relazione alla normativa italiana, anche se per i servizi vengono definite “procedura aperta” quella del pubblico incanto, “procedura ristretta” quella relativa alla licitazione privata ed appalto concorso e “procedura negoziata” la trattativa privata. In merito a quest’ultima, nel campo dei servizi, è introdotta una doppia modalità: trattative private eseguibili previa pubblicazione di apposito bando e trattative senza preliminare pubblicazione. Sono esempio della prima, come già prima detto, i casi in cui sia impossibile stabilire le specifiche degli appalti con sufficiente precisione perché essi possano essere aggiudicati selezionando l’offerta migliore in base alle norme delle procedure aperte o ristrette; della seconda, qualora per motivi di natura tecnica, artistica o per ragioni attinenti alla tutela dei diritti esclusivi l’esecuzione dei servizi possa venire affidata unicamente a un particolare prestatore di servizi.

Il rapporto
convenzione

di Dobbiamo peraltro precisare che quanto sopra si riferisce al tipico processo cosiddetto di esternalizzazione, dove l’ente pubblico non gestisce più direttamente il servizio, affidandone invece la conduzione ad un soggetto terzo. L’esternalizzazione, infatti, è stata definita come il trasferimento, in base ad uno specifico contratto, della produzione di servizi ed attività della pubblica amministrazione ad imprese, pur continuando la pubblica amministrazione a finanziare l’attività ed a rispondere direttamente

al soddisfacimento del bisogno espresso dalla collettività.

In questo senso, l'affidamento del servizio rimane pur sempre regolato da un contratto (di cui vedremo poco oltre alcune caratteristiche) anche se, a volte ed in modo improprio, si afferma che tra l'ente pubblico ed il soggetto privato esiste un rapporto di convenzionamento. La convenzione, infatti, è ben altra cosa e può a volte scaturire anche al di fuori di una procedura di gara.

E' pur vero che le convenzioni definiscono attraverso un vero e proprio rapporto contrattuale le condizioni dell'accordo: ci troviamo in un vero e proprio contratto tra le parti, che può anche derivare da specifiche procedure di gara, ed in tal senso si configura pienamente come un vincolo bilaterale attraverso cui le parti assumono direttamente obblighi e corrispettivi per il raggiungimento di uno scopo comunemente prefissato. La convenzione, tuttavia, si genera generalmente in una situazione già data e determina una specificazione di un rapporto che si intende instaurare (o che già in modo informale era instaurato) e che si vuole ricondurre a chiarezza nei reciproci obblighi e patti di azione. Per esempio, una convenzione tra amministrazione ed un nido già esistente, al fine di garantire, entro certe regole concordate, il funzionamento dello stesso, a fronte di un sostegno economico dell'ente pubblico. Oppure l'acquisto vero e proprio di posti presso l'asilo nido privato da destinare a domande in lista d'attesa, per i quali l'ente versa una tariffa predeterminata a fronte di determinate garanzie nell'erogazione del servizio.

Vediamo ora nello specifico alcune delle caratteristiche generalmente più ricorrenti in un tipico bando pubblico per la gestione di un servizio di asilo d'infanzia.

3. L'oggetto e il tipo di gara

Qual è il tipo di gara? Innanzi tutto, dovrà essere chiaro a che tipo di gara si partecipa (vedasi le forme prima citate). In generale, è possibile che si tratti di un appalto concorso (in cui, ricordiamo, viene richiesto al partecipante non solo l'offerta economica, ma anche un preciso progetto di gestione) e, in subordine, di una trattativa privata. Ricordiamo, inoltre, che in relazione all'entità dell'importo a base d'asta della gara si procede, in linea di massima, secondo le norme pubbliche previste dall'ordinamento italiano oppure secondo le norme europee che, in particolare e come già richiamato, prevedono specifiche forme di pubblicità (in modo da garantire la più ampia garanzia di concorrenza) e tempi tali da consentire a livello europeo la conoscenza del bando medesimo e, pertanto, la possibilità di partecipazione anche da parte di ditte non italiane.

Chi può partecipare? In secondo luogo, sarà necessario verificare quali soggetti possono partecipare alla gara. Alcune amministrazioni, ad esempio, prevedono nei loro regolamenti che, soprattutto nel caso di gestione di servizi di tipo sociale e/o culturale, le gare possano essere riservate alle cooperative sociali, in ciò riferendosi alla normativa italiana in materia. In tutti i casi, potranno essere richiesti specifici

requisiti, quali l'esperienza gestionale precedente, la solidità economica, la capacità, per mezzi e persone, di gestire il servizio, ecc.

Requisiti
partecipazione

di Altri requisiti sono invece obbligatori, quali la non esclusione dagli appalti per fallimenti, condanne penali o delitti finanziari; l'inesistenza delle condizioni di esclusione collegate alla legge antimafia; l'applicazione regolare delle norme che disciplinano il diritto al lavoro dei disabili.

Potranno anche essere ammessi alla partecipazione raggruppamenti temporanei di prestatori di servizi: in tal caso, alcuni soggetti si presentano congiuntamente ed in base alle proprie caratteristiche per gestire il servizio. Particolarità utile in alcuni casi, per esempio se si uniscono un soggetto specializzato nell'intervento educativo ed uno negli interventi di pulizia, qualora questi fossero posti a capo del gestore

Il raggruppamento temporaneo è da distinguere dal subappalto, dove il soggetto gestore rimane unico nei confronti dell'amministrazione, anche se lo stesso utilizza un terzo soggetto (che in tal caso risponde però direttamente al gestore) per l'esecuzione di determinati interventi. Il subappalto è un istituto possibile, ma va dichiarato da subito nell'ambito della gara, in modo che l'ente pubblico ne sia portato a conoscenza sin dalle prime fasi del processo di aggiudicazione. Ovviamente il subappalto non potrà riguardare che una parte non determinante dell'intervento ed è preventivamente autorizzato dall'amministrazione; in corso d'opera, senza consenso o affidando a terzi alcuni interventi senza che ciò sia portato a conoscenza dell'ente appaltante, tale atteggiamento può immediatamente comportare la rescissione del contratto ed eventuali ulteriori sanzioni che il contratto potrebbe prevedere a carico del contraente. Nell'oggetto dovrebbero essere specificate le caratteristiche tecniche del servizio, almeno il numero massimo dei bambini per cui il nido è agibile, l'orario di apertura giornaliero, il calendario annuale di apertura, ed eventuali altre caratteristiche che possano rivelarsi necessarie per comprendere l'attività che dovrà essere gestita: non ultimo, in questo contesto, la durata dell'affidamento medesimo.

Ovviamente, questi fattori potrebbero essere "declinati" nelle diverse parti del capitolato: sarà pertanto necessario prestare cura ed attenzione a rintracciare questi elementi, per acquisire il preciso quadro di riferimento.

4. Il Progetto

Come già accennato, il tipo di capitolato in genere adottato nelle gare pubbliche prevede sia presentato un progetto di gestione, ovviamente valutato in specifico modo nell'attribuzione del punteggio finale (vedremo meglio questo aspetto). In tal senso, il progetto riveste un'importanza non secondaria e dovrà pertanto essere predisposto con attenzione e cura, evitando, in particolare,

generalizzazioni teoriche che, seppur importanti, non debbono essere l'unica o quasi l'unica elaborazione presentata. E' infatti evidente che il partecipante dovrà dimostrare non solo di conoscere i fondamenti educativi e pedagogici, ma di saperli effettivamente mettere in atto

nell'ambito di una concreta applicazione e gestione (seppure, in questa fase, a livello di mera progettazione). Non dovrà risultare per nulla dequalificante dimostrare di sapere gestire la quotidianità sia nella relazione e nel progetto concreto di attività con i bambini, sia nell'impostazione anche di tipo logistico ed amministrativo che comunque è derivata dall'intervento. Sarà inoltre utile, anche per tale fine, conoscere (al limite, attraverso visite alla struttura oggetto di gara o attraverso l'acquisizione di dati specifici sulle caratteristiche socio-economiche del territorio) la dimensione territoriale in cui il nido si colloca: si potrebbero scoprire alcune caratteristiche (ad esempio una significativa domanda proveniente da famiglie extra comunitarie) che possono caratterizzare alcune specificità nell'elaborazione del progetto stesso.

In alcuni bandi, oltre all'obbligatoria citazione del punteggio massimo assegnabile al progetto, potrebbero essere anche indicati come questi punti verranno distribuiti: ad esempio, su 50 punti massimi, 10 potrebbero essere attribuiti alla proposta di progetti integrativi alla normale gestione, 10 a forme di auto valutazione previsti, e così via fino alla concorrenza dei richiamati 50 punti. Diventa quindi, in questo caso, assolutamente necessario che il progetto tenga conto di tale declinazione e si sviluppi conseguentemente.

5. Oneri

Sarà quasi sempre presente in una gara una specificazione degli oneri a carico dell'amministrazione e quelli a carico del gestore, la cui dimensione dovrà attentamente essere valutata.

E' infatti da notare che, in genere, rimangono a carico dell'amministrazione appaltante alcuni oneri, che dovrebbero essere ben specificati nel capitolato; in particolare, dovrebbe essere ben chiarito a chi facciano capo le spese relative alla manutenzione, sia ordinaria che straordinaria, le spese ripetibili (forniture di gas, acqua, energia elettrica, ecc.), eventuali affitti, le pulizie, il materiale didattico e di consumo e quant'altro necessario a comprendere al meglio se e come il gestore dovrà far fronte con proprie risorse tecniche e finanziarie.

Includiamo ovviamente tra gli oneri il costo del personale, che dovrà essere commisurato alla dimensione della struttura posta a gara (ovvero al numero dei bambini inseriti) ed alle particolari disposizioni che l'ente intende adottare in tal senso. E' infatti possibile che i singoli comuni adottino un rapporto educatore/bambini particolare e specifico, nonché che vengano richieste particolari qualifiche professionali aggiuntive in relazione al tipo di appalto (ausiliari, personale di refezione, eventuali figure amministrative). E' inoltre da tener conto il possibile inserimento di utenti portatori di handicap: bisognerà in tal senso verificare con

attenzione cosa prevede il bando di gara e quali specifiche operative e gestionali sono richieste al soggetto gestore.

Tra gli oneri possiamo anche inserire tutte quelle voci propriamente di tipo gestionale-amministrativo che potrebbero essere previsti a carico del gestore, come ad esempio l'elaborazione delle domande di frequenza, l'eventuale gestione delle liste d'attesa, la refezione e via di seguito.

Consideriamo inoltre, come oneri accessori, le cauzioni provvisorie e, in caso di esito positivo della gara, quella definitiva, le spese contrattuali, le assicurazioni che sono generalmente richieste a carico dell'aggiudicatario, la predisposizione di eventuali documenti posti a carico sempre dell'aggiudicatario, quali i piani di evacuazione e di sicurezza, quelli relativi alla gestione del servizio di refezione (haccp), ecc.

In generale, questi fattori non fanno parte dell'elaborazione progettuale posta a carico del concorrente, in quanto ritenuti obbligatori in caso di aggiudicazione, ma ovviamente vengono a determinare una dimensione economica a carico del partecipante, in caso di effettiva gestione, che non potranno non essere considerati nell'ambito di elaborazione dell'offerta economica complessiva.

6. L'offerta

L'offerta
vantaggiosa

più Come abbiamo già avuto modo di dire, è ormai sempre più accettato il criterio di aggiudicazione all'offerta economicamente più vantaggiosa rispetto al cosiddetto massimo ribasso.

In quest'ultimo caso, si intende prevalere la mera offerta economica: chi offre di meno, in sostanza, si aggiudica la gestione. Pare tuttavia evidente, in questo caso, che ci si trovi di fronte ad una forma di gestione specificata in tutte, o quasi, le sue particolarità; il concorrente, in sostanza, non dovrà far altro che formulare il costo che ritiene dover essere corrisposto per la gestione di "quel servizio".

La forma ora descritta è tuttavia rigida e non permette, in sostanza, una possibile interazione tra le caratteristiche di base del servizio e le potenzialità integrative e innovative che il soggetto terzo, anche sulla base della propria esperienza acquisita, potrebbe apportare nella gestione stessa del servizio.

Per questo, si è venuta sviluppando una forma di aggiudicazione sempre più orientata a ritenere l'offerta economica non l'unica dimensione capace di garantire la qualità del servizio: in tal senso, il progetto –come elemento a dimostrazione delle idee e delle specifiche capacità gestionali dell'aggiudicatario- e l'esperienza già acquisita in analoghi servizi diventano ulteriori elementi a sostegno della scelta da parte dell'amministrazione.

Nella parte economica, l'offerta terrà conto delle spese che l'ente gestore dovrà affrontare per gli oneri sopra richiamati e per eventuali altre voci specifiche poste a carico dal capitolato di gara. E' peraltro possibile che nei costi siano ricompresi, anche mediante una evidenziazione propria, quelle tipiche spese gestionali a carico dell'organizzazione, che vanno oltre la mera sommatoria del costo

del personale, dei materiali, delle assicurazioni, ecc. E' infatti evidente che la gestione organizzativa può comportare un costo specifico a se stante, facente capo al soggetto in quanto tale.

Costi

Nell'ambito dei costi che occorrerà stimare per l'elaborazione di un piano economico-finanziario del servizio bisognerà pertanto valutare gli eventuali investimenti (ristrutturazione e riadattamento locali e impianti, acquisto mobili, giochi etc; costi di progettazione) per i quali occorrerà anche conteggiare una relativa quota di ammortamento e i costi veri e propri di gestione.

Tra questi possiamo, come in parte già richiamato, comprendere:

- costi per il personale (salari, oneri sociali, formazione) che si relazionano al numero ed all'età dei bambini in considerazione dei rapporti richiesti dal bando di gara;
- utenze (gas, acqua, luce, telefono, riscaldamento ed eventuale affitto);
- quota di ammortamento dell'investimento;
- assicurazioni;
- acquisto materiali di consumo (didattico, sanitario, di pulizia);
- manutenzione ordinaria e straordinaria;
- oneri e tasse;
- servizio di refezione (il cui costo dipende dal servizio di refezione che si intende o si ha la possibilità di attivare).

Compensazione

In alcune gare, inizia anche ad essere proposta una specie di "compensazione" nell'offerta economica, derivante dalle attività che l'ente gestore potrà svolgere in propria autonomia e non direttamente poste a carico dall'affidamento. Abbiamo in tal senso già richiamato l'eventuale possibilità di condurre attività integrative ed aggiuntive a quelle normalmente richieste dall'affidamento; tali attività, che inducono possibili entrate aggiuntive, potrebbero essere considerate, nel piano economico, come possibili scomputi alla richiesta finale complessiva formulata a carico dell'appaltante.

In tutti i casi, è da ricordare che l'offerta economica sarà sempre al netto dell'IVA, la cui aliquota quindi non concorre in alcun caso a determinare l'entità economica complessiva richiesta come corrispettivo per la gestione.

7. Criteri di verifica e monitoraggio

Diverse modalità di controllo

Stante il fatto che, come si è già detto, il servizio è gestito da un soggetto privato, ma la responsabilità generale di soddisfacimento del bisogno sociale e della qualità della risposta permane in capo al soggetto pubblico, sempre più nei contratti di affidamento si stanno delineando forme e modalità di verifica e di monitoraggio dell'attività svolta.

In duplice senso. Da una parte, è l'amministrazione che determina forme e modi attraverso i quali provvede a controllare il funzionamento e l'operatività del soggetto privato. Dalle forme più blande, ad esempio periodiche ispezioni presso la struttura sia per verificarne lo stato patrimoniale che per osservare direttamente la

conduzione delle attività, a forme di connessione più accentuata, quale la partecipazione di funzionari comunali a determinate attività (ad esempio, durante gli incontri con i genitori).

Dall'altra, potrebbero essere richiesti al soggetto gestore specifici adempimenti, quali l'adozione di un proprio piano di autovalutazione del servizio, la predisposizione di strategie di customer satisfaction, l'adozione di specifiche carte dei servizi (in conformità al D.L.vo n.286 del 1999, individuando standard erogati, indennizzi unilaterali in caso di mancato rispetto degli impegni assunti, ecc.).

L'adozione di questi veri e propri piani di valutazione si accompagnano, peraltro, ad altri obblighi comunque imposti dalla normativa vigente; ci si riferisce, in particolare, ai piani di prevenzione, protezione e sicurezza del lavoro previsti dal D.L.vo n. 626 del 1994 e s.i.m.(tra cui l'identificazione del datore di lavoro, del responsabile sicurezza e protezione, degli addetti all'emergenza) e quelli relativi all'HACCP, di cui al D.L.vo n.155/1997, nel caso in cui il gestore debba provvedere direttamente anche al servizio di refezione.

Il mancato rispetto di questi adempimenti o la non applicazione dei sopra richiamati strumenti di valutazione e monitoraggio possono comportare, tra altri elementi, l'applicazione di sanzioni e, nei casi più gravi, di interruzione del rapporto contrattuale.

Penalità e sanzioni

Come tutti i contratti soggetti al codice civile, anche quelli stipulati con una pubblica amministrazione possono essere revocati, rescissi o decadere. Senza entrare nel merito specifico, pare sufficiente ricordare che, in generale, le fattispecie di cui sopra ricorrono in particolare quando sussistono gravi motivi di inadempienza nei confronti degli obblighi sottoscritti, per cui si configurano elementi di pregiudizio alla corretta prosecuzione del rapporto, tali, appunto, da giustificare l'interruzione.

Le condizioni e le applicazioni di questi istituti sono generalmente riportati nei bandi di gara e, qualora sommariamente richiamati, si dovrà fare riferimento alle condizioni generali previste, come detto, nel codice civile.

Senza arrivare a tali estremi, è comunque possibile che l'amministrazione abbia previsto particolari sanzioni, in genere di ordine pecuniario, qualora siano contestati e contestabili specifici comportamenti. Trattasi di irregolarità che determinano un'erogazione del servizio non perfettamente coerente con le condizioni pattuite, ma di una gravità tale da non comportare una risoluzione del rapporto: in sostanza, un richiamo ad una condotta in linea con il progetto di attività per il gestore che viene ritenuto, in questo caso, in grado di recuperare rapidamente nel deficit di condotta rilevato. E' altrettanto evidente, comunque, che una reiterata condotta sanzionabile potrà portare alla risoluzione del contratto stesso, venendo meno quella supposizione alla soluzione delle inadempienze appena richiamata.

8. Il contratto

La gara origina la stipula di un contratto tra l'amministrazione pubblica e l'aggiudicatario, ai sensi e nelle forme tipicamente previste dal Codice Civile. Effettuata infatti la scelta del contraente, la pubblica amministrazione si "spoglia" di quel primato di superiorità che le viene riconosciuto, perseguendo -essa- il più generale interesse pubblico e ricade nel generale rapporto contrattualistico. Il contratto pertanto determinerà i rapporti tra i contraenti, i rispettivi obblighi, i reciproci impegni anche finanziari, le scadenze del rapporto contrattuale stesso, le eventuali sanzioni applicabili e le forme di soluzione in caso di lite, oltre a quant'altro sia stato convenuto tra le parti di prevedere in forma accessoria (generalmente tutte queste condizioni sono già esplicitate nel bando di gara).

Le spese di registrazione sono solitamente a carico dell'aggiudicatario, così come i bolli da apporre sul contratto ed i diritti di rogito. In taluni casi, soprattutto quando si agisca in regime di trattativa privata e per contratti di modesta entità economica, si opera attraverso una scrittura privata che non necessita di registrazione (se non in caso d'uso) e di rogito notarile, con ciò limitando i costi per l'aggiudicatario.

La lunga e a volte defaticante presentazione della documentazione richiesta dalle pubbliche amministrazioni (ed i costi relativi) è - invece- stata assai semplificata nel corso degli ultimi anni. A partire dalla Legge n.15/1968, si è giunti oggi ad una completa revisione della materia. Semplificando, possiamo ricordare che per una lunga casistica di situazioni è possibile presentare un'autocertificazione che l'amministrazione pubblica deve considerare definitiva, al massimo potendo effettuare controlli direttamente se esistessero dubbi sulle dichiarazioni presentate. E' ora possibile certificare, tra l'altro, la situazione reddituale o economica, anche ai fini della concessione di benefici e vantaggi di qualsiasi tipo previsti da leggi speciali, l'assolvimento di obblighi contributivi, il possesso e il numero di codice fiscale, della partita IVA e qualsiasi dato inserito nell'archivio dell'anagrafe tributaria, la qualità di legale rappresentante di persone fisiche e giuridiche, l'iscrizione presso associazioni o formazioni sociali di qualsiasi tipo, di non avere riportato condanne penali. Oltre a quanto finora indicato, è altresì possibile presentare dichiarazioni sostitutive di atto notorio, con cui attestare fatti e contenuti che non siano astrattamente certificabili da una pubblica amministrazione: l'oggetto, quindi, della dichiarazione dovrà riguardare fatti a diretta conoscenza di chi sottoscrive, anche se relativi a terze persone.

Nei costi contrattuali, infine, è ancora da ricordare, come già accennato, il versamento richiesto (generalmente non in sede di trattativa privata) di una cauzione(provvisoria all'atto della gara pari al 30 % del costo previsto e definitiva all'atto dell'aggiudicazione pari al 20% del costo contrattuale di aggiudicazione) a tutela del buon esito finale del servizio o della fornitura. La cauzione, versata in numerario o sotto forma di polizza fidejussoria, sarà restituita al termine della gara o al termine del rapporto contrattuale, se trattasi di definitiva.

Il contratto, anche se non ancora stipulato, non impedisce di per sé

l'avvio dell'intervento: è infatti prassi comune ritenere che con l'aggiudicazione la pubblica amministrazione assuma sia la decisione di dar corso a quanto previsto dal bando di gara, sia le relative obbligazioni con l'aggiudicatario e che, pertanto, l'approvazione dell'affidamento sia a tutti gli effetti autorizzazione ad eseguire (fatta salva comunque apposita comunicazione dirigenziale in tal senso, senza la quale è opportuno astenersi da qualsiasi impresa). Ciò vale soprattutto qualora l'atto amministrativo sia dichiarato immediatamente esecutivo, esprimendosi con ciò la motivata intenzione di dar corso senza indugi al rapporto contrattuale: potrebbe, ad esempio, darsi l'esigenza di urgentemente attrezzare un impianto sportivo, senza attendere il necessario trascorrere dei giorni richiesto per la stipula del contratto.

Ultima avvertenza: l'amministrazione, come detto, si impegna con il contraente attraverso l'aggiudicazione e l'ordine dirigenziale, mai prima: bandendo una gara, non è obbligatoriamente tenuta a realizzare quanto richiesto, potendo infatti (per diversi motivi) anche non procedere all'aggiudicazione. L'offerta prodotta, invece, impegna l'offerente che non potrà eventualmente ritirarsi a gara espletata, pena l'eventuale richiesta di danni e risarcimenti.

Un possibile rapporto

Tra l'ente pubblico ed il privato possono crearsi forme diverse da quelle fin qui richiamate? Proviamo ad indicarne brevemente due, derivanti dalla cosiddetta "legge Merloni" (legge 109/1994) che potrebbero, forse in un futuro nemmeno troppo remoto, trovare specifiche forme applicative.

Il Project financing

Il Project financing, o finanza di progetto, è un istituto caratterizzato dal rapporto diretto tra il finanziamento di una infrastruttura, la sua realizzazione e la sua utilizzazione e si configura come concessione per la costruzione e gestione di un'opera pubblica.

I soggetti promotori interessati possono presentare entro il 30 giugno di ogni anno proposte di lavori pubblici o di pubblica utilità inseriti negli strumenti di programmazione dell'ente da realizzare in regime di concessione. Attraverso una procedura di gara, che per brevità non richiamiamo, il soggetto promotore, qualora aggiudicatario finale, potrà provvedere all'intervento sull'immobile e successivamente gestirne il servizio. E' in sostanza, una formula che potrebbe garantire al privato, in una situazione di interesse ad investire, il recupero di spazi dismessi o non utilizzati dall'ente pubblico per aprire un servizio di asilo d'infanzia, con la certezza di poterne essere, a pieno diritto, il gestore.

Il secondo istituto è quello comunemente definito come di "costruzione e gestione"; in questo caso è l'amministrazione che, avendo a disposizione un immobile, può prevedere di individuare, attraverso specifica gara, un soggetto terzo cui affidare l'intervento di recupero dell'immobile e per la successiva gestione in forma convenzionata. La differenza con il Project financing (ovviamente non l'unica) consiste nel soggetto che assume l'iniziativa, ma alla fine del percorso si avrà in entrambi i casi una situazione giuridica in cui un soggetto terzo è autorizzato in forma convenzionata a

gestire per un congruo numero di anni una struttura precedentemente non adibita allo scopo finale. In questo caso, ovviamente, un nido d'infanzia.

Gli autori

1. **Arina Sonia**, laureata in Psicologia e Pedagogia, responsabile del Laboratorio di Didattica Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Urbino.
2. **Borghi Battista Quinto**, Dirigente Pedagogico dei servizi per l'infanzia della Città di Torino, docente a contratto presso la Libera Università di Bolzano.
3. **Borghi Martina**, laureata in psicologia, tirocinante ospedale S. Luigi, Orbassano (Torino).
4. **Campini Carla**, Dirigente Pedagogico per la qualità dei servizi educativi della città di Torino
5. **Celentano Maria Gabriella**, Responsabile di Nucleo Pedagogico del comune di Torino è direttrice del ventottesimo Circolo Didattico Municipale
6. **Dozza Liliana**, professore ordinario di Pedagogia, vicepresidente della Facoltà di Scienze della Formazione, la Libera Università di Bolzano.
7. **Galasso Alida**, Responsabile di Nucleo Pedagogico del comune di Torino è direttrice dell'Undicesimo Circolo Didattico Municipale
8. **Garbarini Aldo**, Dirigente coordinatore Servizi Educativi, città di Torino
9. **Lopez Anna Grazia**, laureata in Pedagogia, lavora come tecnico laureato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Foggia.
10. **Molina Paola**, Professore ordinario di Psicologia dell'età evolutiva presso l'Università di Torino
11. **Nunnari Maria Antonietta**, Responsabile di Nucleo Pedagogico del comune di Torino è direttrice del Quindicesimo Circolo Didattico Municipale
12. **Omodei Luca**, Presidente della Cooperativa Sociale Onlus Codess.
13. **Enrica Rastello**, Responsabile di Nucleo Pedagogico del comune di Torino è direttrice del ventiquattresimo Circolo Didattico Municipale
14. **Roncaglio Marina**, Responsabile di Nucleo Pedagogico del comune di Torino è direttrice del nono Circolo Didattico Municipale
15. **Tiozzo Maria Grazia**, Responsabile di Nucleo Pedagogico del comune di Torino è direttrice del Dodicesimo Circolo Didattico Municipale
16. **Truffa Giuliana**, Dirigente responsabile dei servizi per l'infanzia della città di Padova.