



COMUNE DI CARRARA

Decorato di Medaglia d'Oro al Merito Civile

COMUNE DI CARRARA

SETTORE: CULTURA E BIBLIOTECA/SERVIZI EDUCATIVI E SCOLASTICI

U.O.: ASILI NIDO

**PROGETTAZIONE PEDAGOGICA E LINEE GUIDA
PER LA PROGAMMAZIONE
EDUCATIVA E DIDATTICA
DEI NIDI DEL COMUNE DI CARRARA**

**A CURA DELLE DOTT.SSE SARA ASCHIERI E CLAUDIA COTTI
(ASSOCIAZIONE DI PSICOLOGI *ARCADE 2*)
IN COLLABORAZIONE CON LA RESPONSABILE DELLA U.O.
DOTT.SSA CARLA DELL'AMICO**

1. U.O. SERVIZI NIDO DEL COMUNE DI CARRARA

Gli asili nido nascono negli anni '70 dalla spinta di un intervento sociale da parte dello stato, indirizzato soprattutto agli adulti: datori di lavoro, genitori, educatori, ecc. In questi anni sembra che non sia presente una consapevolezza dei bisogni educativi del bambino da 0 a 3 anni, infatti, nella legge 1044/1971 istitutiva degli asili nido si dice che il nido ha lo scopo di provvedere alla temporanea custodia del bambino per facilitare l'ingresso della donna al lavoro. Il cambiamento di questo concetto di nido ha richiesto tanto tempo e tanto impegno. Ci sono volute molte esperienze, riflessioni condivise tra operatori, esperti e famiglie per elaborare sensibilità e attenzioni verso i bisogni e i diritti dei bambini.

È nel periodo tra gli anni '80 e '90 che il Comune di Carrara attua una politica sull'infanzia in sintonia con il nuovo sentire psico-pedagogico: apre nuove strutture (grazie ai finanziamenti regionali), favorisce l'ingresso di personale qualificato e garantisce una politica formativa costante, promuovendo e partecipando a convegni nazionali e lavorando in rete con le altre istituzioni presenti sul territorio. La trasformazione della qualità dei servizi si è riverberata anche sulla cittadinanza, dando una consapevolezza alle famiglie utenti e, di fatto, esercitando un sostegno genitoriale, facendo sì che i nidi diventino un punto di riferimento per chi deve usufruire delle tematiche dell'infanzia. I servizi educativi assumono un ruolo chiave riguardante la possibilità di costruire contesti in grado di affermare la centralità di alcuni processi, ossia risultano in grado di promuovere meccanismi relativi alla costruzione sociale dell'identità, dell'incontro e della socializzazione, del sostegno alla genitorialità e il superamento di stereotipi e pregiudizi.

Grazie all'esperienza maturata negli anni della storia dei nidi, l'Amministrazione comunale può mettere in atto, oggi, progetti educativi di grande significato, disponendo di un patrimonio di conoscenze e di buone pratiche, utili a coloro che intendono impegnarsi nel lavoro educativo di un servizio per l'infanzia, ai genitori, ma soprattutto ai bambini, continuando ad accogliere nelle proprie strutture circa 300 bambini l'anno, tenendo sempre presente che il bambino è un titolare di diritti, che devono essere tutelati, così come deve essere tutelato il suo benessere psico-fisico e deve essere favorita la sua capacità di socializzazione.

Proprio all'esperienza del nido va riconosciuto il merito di aver inserito elementi di trasformazione dei modelli culturali nei bambini e di aver creato più consapevolezza delle loro potenzialità sociali e cognitive.

I nidi comunali :

- **I Cuccioli** - via Erevan - Carrara,
- **Il Koala** - via Casalina - Bonascola,
- **Le Mimose/La Margherita** La Margherita- via Luni - Avenza,
- **La Cicogna / L'Airone** - via Bassagrande - Marina di Carrara,
- **Il Girotondo /La Trottola**- via Marco Polo - Marina di Carrara.

Le diverse strutture sono state inserite nel territorio secondo un'analisi dei bisogni dell'utenza ed ospitano differenti fasce d'età:

- I Cuccioli 3-36 mesi,
- Il Koala 3-36 mesi,
- Le Mimose/La Margherita 3-36 mesi,
- La Cicogna/L'Airone 3-36 mesi,
- Il Girotondo/La Trottola 13-36 mesi.

I bambini inseriti nei nidi comunali vengono raggruppati in sezioni (Piccoli, Medi e Grandi), divise in gruppi misti secondo il numero degli iscritti e delle educatrici.

Le priorità a cui è attento il Comune nella costituzione delle graduatorie sono: le disabilità e il disagio socio-economico. Rispetto all'organizzazione dell'accesso, si fa riferimento al Regolamento Servizi Educativi per la Prima Infanzia che disciplina il funzionamento dei servizi educativi per la prima infanzia nel territorio del Comune di Carrara.

Il servizio è erogato dal 1° settembre al 30 giugno, come da calendario scolastico previsto dalla Regione Toscana. Inoltre, nel mese di luglio, viene attivato un servizio di Nido Estivo, in base alle risorse numeriche ed economiche.

L'orario, per tutti i nidi, è dalle 7:30 alle 17 dal lunedì al venerdì, ad eccezione del nido Il Girotondo nel quale è in atto un progetto di tipologia di frequenza frazionata con apertura annuale comprensiva del sabato mattina. Tutte le strutture offrono un servizio mensa interno, seguito da dietisti dell'A.S.L. Vengono utilizzati cibi freschi e biologici con possibilità di diete personalizzate, che tengono conto di particolari situazioni di alimentazione, incluse quelle che riguardano le filosofie di vita.

In sintonia con le leggi della Regione Toscana, il Comune di Carrara fa proprie le indicazioni della Strategia di Lisbona e s'impegna a contribuire allo sviluppo dell'occupabilità e della partecipazione al lavoro delle donne.

1. FINALITÀ EDUCATIVE E PRINCIPI EDUCATIVI

La definizione di finalità e principi educativi fondanti i servizi per l'infanzia, oggi, non può prescindere dal considerare la complessità sociale come irriducibile e dal ridefinire i punti di vista, sia concettuali che operativi, in modo che la complessità stessa venga intesa come portatrice di nuove possibilità. Un contesto storico, sociale, culturale ed economico sempre più complesso e in continuo cambiamento impone, anche alle agenzie educative, di adottare una logica progettuale che permetta di "essere" co-protagonisti nel cambiamento stesso.

In questo senso, la funzione sociale ed educativa del Nido si esplica nel garantire sia opportunità di sviluppo armonico e formazione integrale del bambino piccolo, sia risposte adeguate ai bisogni delle famiglie. Secondo un'ottica sistemica, che pensa al bambino connesso ai suoi sistemi di appartenenza (famiglia d'origine e allargata, vari servizi preposti all'infanzia, ambiente socio-culturale, reti di relazioni formali e informali in cui è coinvolta la famiglia), tale funzione del nido diviene strategica anche nell'offrire uno spazio d'incontro tra punti di vista diversi per permettere trasformazione, sperimentazione, scambio e condivisione delle pratiche educative.

Il Nido può essere, quindi, definito come uno spazio in cui interagiscono bambini, famiglie e adulti, intrecciando relazioni diverse e complesse e nel quale il lavoro educativo è orientato a ricercare e favorire un clima di benessere in cui il bambino possa crescere acquisendo senso di fiducia in sé e rafforzando la propria spinta allo sviluppo. Ciò è salvaguardato dal continuo perseguimento di alcune **finalità** intrinseche al concetto di Nido, fra loro interconnesse in un circolo virtuoso, quali:

- assicurare un contesto di **cura**, di **protezione** e di **sostegno** ai bisogni primari dei bambini;
- costruire **legami di fiducia** fra tutti gli attori partecipanti;
- creare opportunità d'incontro e di **socializzazione**;
- valorizzare **le differenze** e la loro **inclusione**;
- sostenere lo **sviluppo psicofisico** in tutte le sue aree nell'ottica di accrescere le autonomie dei bambini;
- diffondere l'idea di Nido come "**sistema sociale**" che partecipa allo sviluppo e al progresso della comunità con qualità e competenza, superando la riduttiva etichetta di "servizio".

Nell'attuale panorama psicopedagogico, il bambino e la bambina sono sempre più concepiti come soggetti attivi, partecipanti e co-costruttori del proprio sviluppo psico-fisico. Già Piaget negli anni '70 parlava di un bambino che, fin dalla nascita, entra in relazione con proprie capacità e modalità, costruendo legami, vivendo emozioni e con un'innata propensione al conoscere. Il proseguimento degli studi di psicologia dello sviluppo ha via, via confermato e rafforzato questa idea di bambino "capace", superando quella di "tabula rasa", supportata anche dagli studi fatti sul periodo prenatale, a partire dal secolo scorso ad oggi, grazie ai quali si può già parlare di un bambino che riceve stimoli, elabora informazioni e memorizza esperienze.

Da queste riflessioni, sempre secondo una lettura sistemica, si giunge a parlare di un bambino "competente" in grado di osservare, decodificare e reagire con intelligenza e originalità agli stimoli esterni, protagonista ed "attore" del proprio processo di crescita. Attraverso condotte esplorative il bambino attiva le proprie competenze psicomotorie (percettive, motorie, cognitive, affettive, sociali) in un agire globale che lo porta a scoperte e sperimentazioni sempre più autonome nella relazione con sé, con gli altri e con la realtà oggettuale. In tale processo di conoscenza, ogni bambino utilizza e manifesta uno stile individuale e, in un certo senso "unico", determinato dalle sue specificità personali, dalla sua storia e dall'ambiente che lo circonda.

Il quadro di pensiero e di azione del Nido prende in considerazione la teoria piagetiana, che sostiene l'idea di un/a bambino/a competente e portatore di bisogni. Un bambino che entra in

relazione, fin dalla nascita, con proprie capacità e modalità. Queste abilità permettono al /la bambino/a di inserirsi in sistemi relazionali, quale il nido d'infanzia, che diventano per lui/lei cornici d'apprendimento.

"Un elemento che caratterizza i contesti educativi è la presenza di storie che si costruiscono, si ri-pensano e ri-significano nelle continue relazioni in cui sono inserite" (Fornasa e Salomone, 2007). In una prospettiva "ecologica" e "sociale" dell'educazione, il Nido rappresenta un sistema di relazioni (inteso come ambiente di sistemi evolutivi) e mette al centro l'analisi dei molteplici scambi cognitivi, emotivi e culturali tipici di un contesto (la "cornice d'apprendimento" sopra menzionata). Tale contesto non è, tuttavia, dato una volta per tutte, ma è in continua mutazione grazie alle interazioni che in esso si svolgono e lo definiscono (Bateson, 1972).

In questo senso, il bambino partecipa – in modo attivo - alla definizione dei propri apprendimenti e l'adulto non può non tenere in considerazione le novità da lui introdotte (le sue "emergenze").

Il concetto di "educazione", troppo spesso sovrapposto e confuso con quello di "insegnamento" trova le sue radici in quel "ex-ducere", cioè "tirare fuori", che non lascia dubbi rispetto al fatto che anche un bambino o una bambina molti piccoli abbiano una loro specificità definita come "competenza". Diverse ricerche su bambini fino a 24 mesi, hanno rilevato la comparsa precoce di procedure complesse mediante le quali il bambino costruisce il suo ragionamento, organizzando il reale che percepisce (Di Blasio, 1995). Se la competenza è la caratteristica dell'infanzia attraverso cui si manifesta il carattere provvisorio di modelli strategici di scoperta, lo sviluppo non è più legato alla semplice catena lineare di stadi progressivi, ma è paragonabile ad un reticolo, il cui andamento è individuale per ciascuna persona e imprevedibile a priori. Se la complessità è una caratteristica evidente dello sviluppo, l'educatore non può fare ricorso a modelli esplicativi che tendono a semplificare, così come non può perseguire obiettivi comuni a tutti i bambini, appiattendosi così le differenze e ostacolando, anziché favorire, lo sviluppo di qualcuno di essi. La vera uguaglianza delle opportunità educative sta nell'aver la possibilità di sviluppare le proprie differenze (Fornasa, 2003).

Sulla base di questi concetti teorici che staranno alla base dell'azione educativa, i principi educativi essenzialmente seguiti saranno, in sintesi:

- Lavoro con i bambini basato su una progettualità educativa intenzionale e riflessuta, che si avvale di attività quali osservazione, documentazione, verifica e valutazione qualitativa e quantitativa di quanto realizzato dentro al progetto stesso.
- Attenzione e riflessione sull'agire educativo degli adulti di riferimento per costruire opportunità diverse di sviluppo che possano garantire il più possibile risposte ai bisogni propri di ogni singolo bambino.
- Utilizzo di pratiche educative che sostengano l'inclusione di tutte le differenze fisiche, psichiche e socio-culturali presenti
- Programmazione delle attività educative che tenga conto, con flessibilità, delle esigenze e delle caratteristiche del gruppo bambini.
- Continuo monitoraggio e aggiornamento sulle pratiche educative e delle metodologie utilizzate, finalizzati ad una continua crescita professionale del personale educativo e non educativo.
- Coinvolgimento attivo delle famiglie alla vita del servizio.
- Dialogo e integrazione tra le diverse discipline che si occupano di infanzia (pedagogia, psicologia, medicina, sociologia, antropologia, ...).
- Dimensione collegiale come risorsa del personale educativo e non
- Riflessione condivisa e disposizione ragionata degli spazi dal punto di vista non solo funzionale della sicurezza e del soddisfacimento dei bisogni primari del bambino, ma anche educativo, a sostegno di una crescita armonica in tutte le sue aree di sviluppo.

2. RISORSE UMANE

2.1 Le educatrici e gli educatori

Educatrici e educatori hanno a che fare con una rete complessa di relazioni che vede coinvolti ogni singolo bambino (nella sua unicità e singolarità), il gruppo dei bambini (diverso dalla somma dei singoli individui che lo costituiscono), le famiglie dei bambini, i colleghi di lavoro e gli esperti, a vario titolo, sull'Infanzia. In ognuna di queste relazioni, vengono messe in campo competenze che Nice Terzi (2005), suddivide su tre piani: **individuale**, **collettivo** e **istituzionale**.

Il piano **individuale** si riferisce a competenze e abilità, specifiche e trasversali, del singolo educatore. Sono, quindi, di fondamentale importanza da una parte le conoscenze teoriche di tipo pedagogico, sociologico, psicologico e antropologico relative allo sviluppo nella prima infanzia, nonché i continui aggiornamenti delle stesse; dall'altra capacità e abilità più trasversali quali comunicazione, empatia, progettazione, organizzazione, osservazione e strategia d'azione.

Il secondo piano, quello **collettivo**, si riferisce alla capacità di stare, attivarsi, pensare e pensarsi all'interno di un gruppo e di un contesto. Essere un gruppo di lavoro non è solo una condizione di fatto, ma anche una modalità professionale che si fonda sulla cooperazione. Non è sufficiente scambiarsi pensieri, informazioni ed esperienze, ma bisogna essere anche disposti ad accogliere nuovi apprendimenti derivanti dalla condivisione di punti di vista differenti. Ciò significa essere, quindi, aperti ad un continuo cambiamento e rinnovamento delle proprie competenze professionali. Questo livello, inoltre, implica anche l'integrazione, il coinvolgimento e lo scambio con tutti gli altri operatori del servizio (operatori di sostegno, ausiliarie, cuoche, ...), che devono partecipare a pieno titolo alle attività del collettivo.

L'ultimo piano, quello **istituzionale**, percepito spesso come "sovra", rappresenta, invece, la cornice che orienta il "fare". Implica innanzitutto la consapevolezza dell'assunzione di un ruolo e di una responsabilità. Essere coscienti di essere parte di un contesto più ampio significa che la propria attività non può rimanere chiusa dentro al Nido, ma che deve interfacciarsi con regole e valori che fungono da limite all'autoreferenzialità dei servizi.

Fra le varie competenze menzionate, ve ne sono alcune che rivestono un importante ruolo strategico nella realizzazione di buone pratiche educative. Fra queste vi è la cosiddetta **competenza responsiva**, che per un educatore si esplica nella capacità di dare una risposta adatta ai bisogni di sviluppo del bambino: *"un educatore accompagna con parole ogni evento, sostiene la comunicazione e l'ascolto reciproco, esplicita sentimenti e emozioni, facilitando le relazioni fra bambini. Relazioni di ascolto attivo, dialogo esperienze sono stimolo di crescita non solo emotiva e sociale nel bambino, ma anche cognitiva"* (Terzi, 2005). E ancora: *"... ad ogni educatore spetta di cogliere, leggere, reagire a segnali che muovono il comportamento di ogni bambino. Cogliere e accogliere questi segnali, perché diventino comunicativi, è la competenza più importante nella relazione educativa perché fa sì che i comportamenti assumano significato, riconoscendo identità ed esistenza al bambino"*. Come direbbe, inoltre, Walter Fornasa (2002) gli educatori devono saper offrire ai bambini una vasta "rete" di opportunità, di punti di vista, *"... pensare di essere con il bambino per far sì che i suoi sogni, i suoi progetti, il sui desideri di diventar grande si realizzi nella condizione, nell'ecologia migliore possibile"*.

A questo si lega l'importanza di una buona **competenza osservativa**. All'osservazione si dedicherà un paragrafo più specifico e ampio nel presente progetto, qui si vuole sottolineare la necessità da parte di un educatore di sviluppare un occhio attento e critico, che scaturisce dall'abitudine di interrogarsi sull'esperienza quotidiana al nido. Saper osservare significa cogliere aspetti quantitativi e qualitativi della situazione, saper osservare se stessi come parte integrante di ciò che si osserva, saper porre il proprio punto di vista su tutto ciò che emerge per differenza, dare un significato a partire da propri saperi, esperienze e vissuti, nella consapevolezza che la propria lettura non sarà mai oggettiva, ma costruzione parziale della realtà. Per questo motivo, parte di questa competenza si esplica nella capacità di confronto fra più letture e, quindi, il sapersi raffrontare con gli altri su quanto osservato e saper integrare i differenti punti di vista, a testimonianza che un'identità professionale è in continua evoluzione e mai statica.

Di particolare rilevanza è anche la **competenza organizzativa**. Riprendendo ancora Nice Terzi, la professionalità di un educatore è legata la *"capacità di organizzare lavoro e ambiente"* due

dimensioni attraverso le quali si esplicitano i valori educativi di un nido. L'organizzazione deve far sì che tempi e modi di bambini e adulti sostengano le scelte educative di fondo con coerenza ed equilibrio (stabilità delle figure di riferimento, compresenza di educatori in momenti significativi e delicati, ...), perché l'azione educativa, che sia di routine o gioco strutturato, funga da sostegno ai bisogni e allo sviluppo delle competenze dei bambini. L'organizzazione dello spazio deve essere funzionale alle relazioni e al fare di bambini e adulti e deve modificarsi in base allo sviluppo esperienziale dei bambini stessi. L'educatrice e l'educatore propongono, stimolano, accompagnano e sostengono, ma in modo non intrusivo, perché il bambino possa sperimentare ed esprimersi secondo le proprie capacità e potenzialità.

La **competenza progettuale**, invece, è per definizione una competenza complessa e dinamica, che s'interseca con le capacità comunicative e relazionali e si costruisce grazie ad un costante impegno di ricerca e azione, di approfondimento professionale e iniziativa personale, di condivisione e cooperazione. "Progettare" significa tener conto delle caratteristiche contestuali, ma anche saper stare nell'incertezza dei possibili cambiamenti; significa osservare, raccogliere e accogliere ciò che il contesto propone, ma sapersi anche porre in modo dialogico con ciò che si osserva (interagire, confrontarsi, riflettere, ...) (Fornasa, 2003). Sempre secondo Fornasa *"pensare per progetti"* vuol dire saper dare al proprio agire una *"specificità e originalità, apertura alle relazioni, proiezione nel futuro e tensione culturale"*. Questa competenza ha una dimensione collettiva (implica necessariamente condivisione e confronto, come già affermato sopra) ed agisce in ottica di continui "aggiustamenti" per arrivare agli obiettivi prefissati secondo significati, aspettative e bisogni dei soggetti coinvolti, in primis dei bambini. In questo senso, la base per una prassi educativa ecologica è agire per progetti, non eseguire programmi.

Altra **competenza** fondamentale è, come si può evincere, quella **relazionale**, che comprende a livello più specifico anche la **competenza comunicativa**. Gli educatori esprimono la loro professionalità anche nella capacità di instaurare un rapporto significativo e individualizzato con i bambini, nel saper offrir loro occasioni di crescita in un clima di sicurezza affettiva, nell'organizzare e mediare le relazioni di gruppo, nel dimostrarsi sensibili e attenti verso i loro bisogni, nel creare un ambiente relazionale stimolante, nell'attivare l'indispensabile rapporto con le famiglie. Devono sapersi relazionare, quindi, con tutti gli attori della rete che ruotano attorno al bambino e devono saperlo fare con un linguaggio comprensibile anche per i non addetti ai lavori, per evitare di essere autoreferenziali e poter, così, dialogare con un sistema di competenze più ampio possibile. Nelle relazioni, saper comunicare significa innanzitutto saper ascoltare e comprendere l'altro (adulto o bambino che sia), saper leggere non solo gli aspetti verbali, ma anche quelli non verbali, che a volte possono contrastare tra loro. La famiglia, in primis, ricopre un ruolo di co-partecipazione alla vita del nido. L'educatore, quindi, non deve solo saper raccogliere e dare informazioni, ascoltare e raccontare, ma anche sapersi interrogare con il genitore sul significato di eventi o comportamenti relativi al bambino e relativi agli adulti (educatore compreso), sapersi confrontare su obiettivi e creare lo spazio dialogico nel quale i genitori possano, da una parte, accrescere le proprie competenze e, dall'altra, fornire essi stessi competenze. Ciò favorisce un equilibrio fra i ruoli, evitando l'istaurarsi di forme di dipendenza o di rivalità (Terzi, 2005). In ultima analisi, oggi in particolar modo, parte rilevante della competenza relazionale è anche la capacità di riconoscere, accogliere e integrare le culture differenti.

Esprimere e sviluppare continuamente tali competenze significa agire con professionalità, una professionalità che, accompagnata alla dimensione della collegialità, permette di costruire validi percorsi educativi.

L'educatrice e l'educatore, oltre alle competenze specifiche e trasversali non devono dimenticare che ogni bambino ha diritto alla sua singolarità, fatta di tempi e ritmi di crescita propri e differenti da tutti gli altri, e unicità nella sua molteplicità di potenziali cognitivi, emotivi, sociali e motori. Essi non possono, inoltre, non tener conto dell'immagine di bambino che portano dentro di sé, della propria mappa mentale che fin dall'inizio di un inserimento permette di cogliere ogni singolarità e di creare spazio (anche mentale e non solo fisico) per ciascuno. Due fattori che determinano la qualità educativa sono le "ideologie degli educatori" e le "dinamiche emotive" a cui essi concorrono. Formazione, stereotipi culturali, dinamiche messe in atto con i bambini

influiscono sull'immagine di bambino stesso, del servizio, del proprio ruolo professionale e sulle modalità di intervento (Musatti e Mantovani, 1986)

Per incrementare e aggiornare queste competenze sono importanti i momenti dedicati alla riflessione, sia individuale che di gruppo, e l'attività di formazione continua. La professionalità dell'educatore non può essere statica, ma in continua evoluzione, al passo con le scoperte scientifiche, i cambiamenti socioculturali e i nuovi contesti che, di anno in anno, vanno a costituirsi. Questo è fondamentale affinché l'azione educativa sia adatta e rispettosa per il bambino che si ha davanti e per evitare l'insidiarsi di azioni e pensieri stereotipati, contrastanti con il concetto di "crescita" e "sviluppo". *"Essere aperti ad imparare dal bambino: quindi osservare e mettere a confronto quello che si è visto con le proprie conoscenze. Avere una visione ecologica, nel senso di una visione che riguarda il vivente e le sue relazioni con il contesto in cui vive e nel quale anche l'educatore è compreso. Farsi domande critiche sul proprio lavoro e sul proprio pensiero, serve curiosità culturale, capacità critica e curiosità nella ricerca. Devono proporre elementi e situazioni ridondanti, dotate cioè di più soluzioni possibili, perché i bambini possano fare propria quella che più gli si addice. Salvaguardare la bio-diversità cognitiva dei bambini"* (Fornasa, 2002).

2.1.1 Organizzazione del personale educativo a tempo pieno e part-time

Il **rapporto numerico** educatore/bambino nei nidi di Carrara è determinato dalla L. 32 del 2002 e ss.mm. e prevede un educatore ogni sei bambini frequentanti. Per ogni bambino diversamente abile presente in sezione, sono previste 15 ore settimanali di compresenza di un **operatore di sostegno** con qualifica in neuro-psicomotricità.

Ad ogni sezione è assegnata una educatrice part-time a 2 ½ ore giornaliere, oltre che una ausiliaria con mansioni di pulizia a tempo pieno.

Le **educatrici part-time**, vista la loro funzione educativa vera e propria (nonostante l'orario ridotto di servizio) e il loro essere parte integrante del collettivo, dovranno elaborare *un loro progetto* riguardante gli obiettivi e le modalità specifiche con cui intenderanno intervenire durante i momenti di entrata e uscita dei bambini dal nido, momenti in cui loro stesse saranno presenti in struttura. Tale progetto dovrà essere presentato entro la fine del mese di ottobre, verrà discusso in sede di Collettivo di Struttura, con la presenza del coordinatore pedagogico e, in linea generale, *dovrà centrarsi sulla finalità tipica dei momenti di transizione nido/famiglia*, ossia il contenimento dell'ansia da separazione, la gestione delle emozioni e delle ritualità connesse al distacco (durante l'entrata) e la gestione dei tempi di attesa del ricongiungimento bambini/genitori (durante l'uscita).

La **turnazione del personale educativo a tempo pieno** all'interno di ogni struttura prevede tendenzialmente quattro fasce orarie:

TURNO A	TURNO B	TURNO C	TURNO D
7,30 - 13,30	8,00 - 14,00	9,15 - 15,15	10,00 - 16,00

Esempio di turnazione "tipo" con 3 educatrici full time:

	7.30	8.00	9.15	10.00	13.30	14.00	15.15	16.00
Ed 1								
Ed 2								
Ed 3								
P.T. (in alternativa)	Prima ipotesi				Seconda ipotesi			
Ausiliaria	Da stabilire secondo necessità							

Esempio di turnazione "tipo" con 2 educatrici full time:

	7.30	8.00	9.15	10.00	13.30	14.00	15.15	16.00
Ed 1								
Ed 2								
P.T.								
Ausiliaria	<i>Da stabilire secondo necessità</i>							

Il personale viene concentrato nelle ore di maggior presenza dei bambini. La turnazione tiene conto sia delle esigenze del servizio che della frequenza dei bambini ed è organizzata in modo da poter garantire la scansione della giornata educativa, tenendo in considerazione sempre le caratteristiche della struttura (intesa come numero dei bambini e numero degli educatori full e part time).

La sostituzione del personale avviene a qualsiasi titolo, in considerazione del numero di bambini presenti e delle turnazioni del personale assente.

Le educatrici prendono servizio gli ultimi 3 giorni lavorativi del mese di Agosto, svolgendo 16 ore complessive, rientranti nelle ore non frontali e suddivise secondo il seguente orario:

- primo e secondo giorno 8,00-13,00
- terzo giorno 8,00-14,00.

Questi giorni sono dedicati all'organizzazione degli spazi e delle azioni per l'inserimento dei bambini e delle relative famiglie, che avviene di norma l' 1 settembre, e a decidere l'organigramma relativo alle funzioni extra-educative

Rientreranno, invece, nelle **ore frontali** le seguenti attività:

- **Primi colloqui con i genitori in inserimento:** 14 ore da svolgere nei primi 10 giorni di inserimento, dopo l'uscita dei bambini. Il calendario dei colloqui verrà proposto dalle educatrici già nell'incontro assembleare previsto a giugno/luglio di ogni anno, tenendo conto di eventuali esigenze dei genitori (impedimenti lavorativi, assenza per ferie, ...);
- **Festa di fine inserimento:** previsto in occasione dell'ultimo giorno di inserimento dei bambini, durante la mattina dalle 9,30 alle 10,30/11,00. Il coinvolgimento dei genitori è obbligatorio, pertanto gli educatori si preoccuperanno di invitarli caldamente a fermarsi al nido con i loro bambini. L'iniziativa sarà annunciata durante l'incontro assembleare, i colloqui individuali e mediante avviso esposto in apposita bacheca per le comunicazioni Nido-Famiglia;
- **Festa di Primavera:** prevista in occasione dello svolgimento del progetto di continuità con la scuola materna. La festa sarà svolta durante la mattina e non prevede la presenza dei genitori. Saranno, invece, coinvolte le docenti della materna stessa.

2.1.2 Organizzazione del lavoro extra-educativo

L'1 settembre di ogni anno le educatrici comunicheranno all'Ufficio Nidi i nominativi relativi all'organigramma delle educatrici che hanno responsabilità di funzione extra educativa (esempio cancelleria, prodotti per la pulizia, farmacia, ecc.) e che avranno il compito di compilare apposita modulistica entro il 10 di ogni mese.

2.1.3 Modulistica in uso

Le educatrici sono tenute a compilare i moduli previsti in base ai diversi compiti di competenza, sia di natura educativa che extra-educativa. In allegato si riportano tutti i suddetti moduli. Sarà cura dell'Ufficio Asili Nido far pervenire entro l'1 settembre di ogni anno tutta la modulistica necessaria per ogni struttura.

2.1.4 Servizio non frontale

Le **160 ore annuali di servizio non frontale** saranno ripartite annualmente in **16 ore mensili da agosto a giugno (escluso il mese di gennaio)** e riguarderanno le attività di seguito specificate.

(A) I COLLETTIVI. Per collettivo s'intende, in primis, uno "spazio di pensiero". È il momento privilegiato in cui il gruppo di educatori può e deve costruire e scambiarsi riflessioni sui bambini e sulle pratiche educative messe in atto, rappresentando sia un momento formativo, sia progettuale. Ciò implica una responsabilità individuale e collettiva che si esercita attraverso la "messa in gioco" della propria esperienza, l'espressione del proprio punto di vista, la disponibilità a condividere idee e osservazioni, nonché a negoziare differenti modalità d'intervento. Lo scopo prioritario dei collettivi dovrà essere la co-costruzione di letture integrate, il più possibili complesse, sulle situazioni e questioni discusse, al fine di arricchire gli interventi educativi in modo che rappresentino molteplici e differenti opportunità per i bambini. Lo svolgimento degli incontri di collettivo necessitano di una metodologia di lavoro aperta, sensibile ai cambiamenti e ai bisogni emergenti, pertanto flessibile in divenire. In quest'ottica di riflessione continua, il Collettivo cura l'organizzazione interna della struttura, la programmazione didattica e il monitoraggio degli obiettivi stabiliti nel *Progetto educativo annuale di struttura* e nel *Progetto Pedagogico generale*, il tutto anche attraverso il riordino periodico della modulistica. A tal fine gli educatori, durante i collettivi, decidono le metodologie più funzionali al raggiungimento degli obiettivi preposti, condividono aggiornamenti e formazioni individuali, organizzano il lavoro quotidiano (routine e attività) per garantire il sostegno allo sviluppo dei bambini, pianificano gli interventi necessari e gestiscono le proprie risorse. Questa attività si suddivide in ulteriori tipologie: **Collettivo di struttura** e **Collettivo di sezione**, entrambi caratterizzati da continuità e documentazione mediante appositi verbali, forniti dall'Ufficio Nidi. Alcuni Collettivi prevedono la partecipazione del coordinatore pedagogico e del personale non educativo, a seconda delle tematiche e delle necessità da affrontare. Il monte ore complessivo previsto per i Collettivi è di **60 ore all'anno**, vale a dire **almeno 2 Collettivi (di struttura e/o di sezione) al mese da 3 ore ciascuno**. Tutte le riunioni di Collettivo saranno documentate con apposito verbale fornito dall'Ufficio Nidi [\[vedi allegati\]](#).

Alcune disposizioni che si ripeteranno costantemente negli anni sono:

- **almeno 1 Collettivo di struttura al mese**, in cui si riuniscono tutte le sezioni del nido presenti, con inizio ore 16,15. In ottica di Nido come "sistema", è imprescindibile salvaguardare e sviluppare l'identità della struttura, nonostante la suddivisione in sezioni, quindi è fondamentale garantire dei momenti deputati allo scambio tra tutte le educatrici. Argomenti di condivisione e confronto saranno: l'andamento dell'azione educativa quotidiana differenziata per fasce d'età, la programmazione di attività o iniziative aggiuntive che coinvolgono tutte le sezioni, la riflessione e il sostegno collettivo rispetto a esperienze particolarmente significative, eventi di difficile gestione, bisogni emergenti, ecc. Tra questi Collettivi **almeno 3 all'anno prevedono la presenza anche delle educatrici part-time e del personale extra-educativo** (ausiliarie e cuoche), compatibilmente con le ore a loro disposizione. La distribuzione di questi 3 Collettivi "allargati" sarà decisa congiuntamente dal personale educativo e non, secondo bisogni, obiettivi preposti e preferenze;
- **1 Collettivo di struttura ogni 2 mesi (circa) finalizzato al monitoraggio/verifica del Progetto educativo annuale di struttura in corso**. Tale tipologia di Collettivo si svolgerà tendenzialmente nei mesi di dicembre, marzo e maggio, per un totale di 3 volte all'anno [\[si rimanda al punto 5 della sezione C per specifiche\]](#);
- **ore non frontali da svolgere negli ultimi 3 giorni del mese di agosto**. Le educatrici, in questi giorni, si riuniranno per **alcune ore di Collettivo di sezione**, secondo necessità, al fine di decidere l'organizzazione degli spazi e le azioni specifiche del

periodo di inserimento. Inoltre, sempre secondo necessità, dedicheranno **alcune ore al Collettivo di Struttura** per decidere l'organigramma relativo alle funzioni extra-educative;

- i mesi di **settembre e ottobre** prevedono tematiche specifiche per i collettivi:
 - tutti i **Collettivi di Sezione** saranno dedicati alla **discussione dell'inserimento**;
 - tutti i **Collettivi di Struttura** saranno impiegati per la stesura del **Progetto educativo annuale di struttura (compresa la programmazione delle attività)** in vista della consegna al 31 ottobre della bozza del progetto stesso al coordinatore pedagogico.
- **il 1° o il 2° Collettivo di Novembre** sarà necessariamente **di Struttura** e verterà su l'analisi, le eventuali modifiche e la definitiva approvazione del Progetto Educativo annuale di struttura, insieme al coordinatore pedagogico;
- **il 2° Collettivo di Giugno** sarà un **intercollettivo** a cui parteciperà tutto il personale educativo ed extra-educativo di tutti i nidi comunali e sarà condotto dal Coordinatore Pedagogico. La finalità di tale intercollettivo dovrà essere lo scambio di osservazioni, esperienze e riflessioni sui diversi progetti realizzati in ogni struttura e di proposte utili per progettare il nuovo anno educativo.

(B) ALLESTIMENTI E PREPARAZIONE MATERIALI PER ATTIVITÀ. Questi momenti sono dedicati alla predisposizione di spazi e materiali funzionali alle attività specifiche, alle routine e ai momenti particolari della vita al Nido, ad esempio le feste. Come sarà più ampiamente spiegato nell'apposito paragrafo sullo spazio, è di particolare importanza la cura dell'ambiente intesa come buona conservazione degli oggetti, disposizione intenzionale degli arredi e cambiamenti di collocazione per entrambi (oggetti e arredi) sulla base delle trasformazioni che interessano i gruppi di bambini. Sarà, quindi, necessario che le educatrici dedichino periodicamente alcune ore non frontali alla riorganizzazione degli spazi educativi. La preparazione dei materiali, invece, riguarda tutto ciò che le educatrici predispongono, costruiscono e assemblano per lo svolgimento di attività strutturate e la realizzazione di oggetti (ad es. i regali per i genitori) da parte dei bambini, ma anche alcune forme di documentazione (ad es. fotografie, cd, ecc.). Si evidenzia, inoltre, che nel mese di agosto le 16 ore non frontali saranno dedicate in buona parte all'organizzazione degli spazi e delle azioni per l'inserimento dei bambini e delle relative famiglie. Rispetto alla preparazione dello spazio in vista dell'inserimento, si specifica che con ciò s'intende sia la pulizia che la sistemazione degli arredi, con particolare attenzione alle esigenze che deriveranno dal numero di bambini e famiglie in ingresso, ma anche dalle attività che si vorranno proporre in questa prima fase. Il monte ore per questa attività è di **30 ore annuali, tendenzialmente suddivise in 3 ore al mese**, salvo diverse esigenze legate a momenti particolari dell'anno in cui sarà possibile sfruttare alcune ore aggiuntive tra quelle indicate "in alternativa" nello *Schema di suddivisione del monte ore non frontale*.

(C) INCONTRI CON I GENITORI. Questi incontri sono dedicati sia alla restituzione di quanto il personale educativo osserva in struttura e nei gruppi di bambini, sia alla rilevazione di nuove informazioni o domande da parte dei genitori, nell'ottica di scambio tra ciò che avviene nei due contesti differenti (casa e nido). Ancor di più, però, rappresentano significativi momenti di condivisione di metodi, strategie e azioni utili per sostenere il benessere e la crescita del bambino nei suoi sistemi di appartenenza (famiglia e nido), attraverso uno scambio di competenze e punti di vista tra educatrici e genitori. Il monte ore per questa azione è di **22 ore annuali** suddivise in:

- **1 Riunione di struttura** a fine giugno/inizio luglio (dell'anno scolastico precedente) della durata di **2 ore**, finalizzata alla **presentazione del servizio**. Durante l'incontro vi

sarà un primo momento collettivo che vedrà riuniti tutti i genitori e tutte le educatrici, indistintamente dalle sezioni, e finalizzata a descrivere finalità, obiettivi, organizzazione e caratteristiche tipiche del Nido *[vedi il presente progetto]*, mentre in un secondo momento, i genitori, che potranno anche portare con sé i loro bambini (futuri fruitori della struttura), verranno suddivisi nelle sezioni assegnate e potranno esplorare insieme alle educatrici l'ambiente, fare domande, raccogliere informazioni più specifiche relative alla fascia d'età del proprio figlio. Per tale riunione è prevista la compilazione da parte delle educatrici di un verbale *[vedi modulistica allegata]*;

- **almeno 3 Riunioni di sezione della durata di 2 ore ciascuna (per un totale di 6 ore annuali).** In tali occasioni sarà discusso e condiviso con i genitori l'andamento del Progetto Educativo annuale di struttura, eventuali elementi critici riscontrati, nuove iniziative e organizzazione delle eventuali attività da svolgere in collaborazione tra genitori e educatori (ad esempio i laboratori creativi, la partecipazione attiva dei genitori ad alcune attività del nido, ...) Anche per queste riunioni è prevista la compilazione da parte delle educatrici di un verbale *[vedi modulistica allegata]*;
- **Colloqui individuali in itinere.** A tale azione saranno dedicate circa **14 ore annuali** (intese non come ore complessive necessarie per svolgere tutti i colloqui, bensì come ore in cui ogni educatrice è impegnata in colloqui). Queste ore saranno utilizzate prevalentemente per **i colloqui individuali programmati a metà e a fine anno scolastico**, come momento di condivisione tra genitori e educatrici del percorso di crescita di ogni singolo bambino, e in piccola parte conservate per destinarle ad **eventuali situazioni particolari** che necessitino di ulteriore incontro e confronto tra educatori e genitori. In questi casi, il colloquio potrà essere richiesto sia dai genitori, sia dalle educatrici. Per tutti i colloqui in itinere è stato predisposto un apposito modulo che permette di raccogliere i principali elementi dell'incontro *[vedi modulistica allegata]*.

Si ricorda che le ore previste per i primi colloqui, svolti durante il periodo di inserimento, fanno parte delle ore frontali del personale, pertanto da non conteggiare in questa categoria d'azione *[Vedi paragrafo 2.1.1 del presente progetto]*.

(D) FESTE: per ogni struttura dovranno essere previste 2 feste rientranti in orario non frontale per un **totale di 8 ore annuali** così suddivise:

- **Festa di Natale.** Tale evento prevede il coinvolgimento obbligatorio dei genitori, una durata di 3 ore (con inizio previsto per le ore 15.00). Sarà, inoltre, disponibile per le educatrici 1 ora per l'organizzazione, in aggiunta alle ore dedicate agli allestimenti e preparazione dei materiali per le attività. Totale **4 ore**;
- **Festa di chiusura del nido** Anche tale evento prevede il coinvolgimento obbligatorio dei genitori, una durata di 3 ore (con inizio previsto per le ore 15.00). Sarà, inoltre, disponibile per le educatrici 1 ora per l'organizzazione, in aggiunta alle ore dedicate agli allestimenti e preparazione dei materiali per le attività. Totale **4 ore**;

Si ricorda che le altre due feste previste (fine inserimento e continuità), fanno parte delle ore frontali del personale, pertanto da non conteggiare in questa categoria d'azione *[vedi paragrafo 2.1.1 del presente progetto]*.

(E) FORMAZIONE: per tale azione sono previste **30 ore annuali obbligatorie**, relative ad un corso di formazione proposto dal Comune. Verrà istituito un controllo presenze, mediante raccolta di firme dei partecipanti. Affinché si possa assolvere a questo obbligo, sarà necessaria, da parte degli educatori, una presenza pari al 100% delle ore previste. Eventuali ore d'assenza dovranno essere giustificate mediante documenti che attestano

ferie o permessi orari approvati dal Dirigente oppure malattia con certificato medico. Diversamente verrà attribuito un debito orario .

La scelta delle tematiche formative sarà a carico del Coordinatore Pedagogico, che dovrà cogliere, raccogliere ed analizzare eventuali bisogni e richieste del contesto.

- (F) **AUTOFORMAZIONE:** a questa azione sono dedicate **un massimo di 10 ore annuali**. Si riferisce a seminari, convegni e corsi di formazione scelti autonomamente dall'educatore, fuori dall'offerta formativa del Comune e, pertanto, a carico del partecipante stesso. Gli educatori che ne usufruiranno sono caldamente invitati a condividere, in sede di collettivo di struttura, quanto raccolto e appreso durante l'esperienza. Nel caso in cui le ore non vengano utilizzate (in parte o totalmente) per l'autoformazione, gli educatori dovranno impegnarsi in ulteriori Collettivi o azioni di allestimento e preparazione materiali per le attività.

In base all'anno scolastico, verrà stilato da parte dell'Ufficio Nidi un calendario delle ore non frontali e consegnato ad ogni struttura, pertanto si rimanda allo [Schema di suddivisione del monte ore non frontale](#) rinnovato annualmente.

2.2 Il coordinatore pedagogico

Il coordinatore pedagogico è una figura di sistema poiché si occupa della progettazione delle politiche educative di un territorio, interfacciandosi con tutti gli attori che, a diverso titolo, hanno a che fare con l'infanzia, allo scopo di promuovere una cultura dell'infanzia che integri e coordini tutte le opportunità educative e intrecci i bisogni educativi con quelli sociali (Tanzi, 2001).

Tra le macrofinalità di questo ruolo non si può dimenticare la promozione del benessere all'infanzia, il sostegno della genitorialità diffusa e delle responsabilità familiari, il sostegno delle pari opportunità e la difesa dei diritti dei minori. Dare ai bambini valide opportunità di sviluppo vuol dire garantire loro di essere prima di tutto "bambini", di vivere in un mondo a "misura di bambino", il che non significa solo occuparsi di strutture, ma anche di figure adulte che sappiano espletare il proprio ruolo educativo in modo consapevole e competente. Ciò che muove il coordinatore deve essere l'attenzione al bambino tenendo conto della complessa rete di relazioni che lo circonda (famiglia, adulti in genere, istituzioni).

Il coordinatore pedagogico è una presenza importante, accreditata sotto il profilo istituzionale, riconosciuta come "leader esterno", i cui ruoli e relativi compiti possono essere riassunti nei seguenti punti generali:

- **referente scientifico e supporto tecnico-organizzativo per le politiche educative:** elabora obiettivi pedagogici e strumenti didattici a partire da aggiornamenti e scoperte scientifiche, da rilevazioni contestuali e da riflessioni condivise con i diversi attori della scena educativa locale; promuove lo sviluppo culturale e sociale nell'ambito delle politiche per l'infanzia e partecipa, laddove è possibile, alle attività di ricerca con gli Enti Locali. Ha, inoltre, il compito di individuare e leggere i cambiamenti socio-economici e culturali per mettere in luce quelli che sono i bisogni emergenti legati all'infanzia e alla famiglia, in modo da sottoporli all'attenzione di politici e amministratori che dovranno stabilire linee di intervento a sostegno della coesione sociale e della qualità dei servizi alla persona. Come supporto tecnico-organizzativo dovrà, quindi, concorrere alla costruzione, nonché al consolidamento, di una rete di relazioni tra pubblico e privato, tra soggetti diversi che gestiscono i servizi per garantire l'integrazione delle politiche sociali ed educative per l'infanzia. Per adempiere a questo compito è, quindi, fondamentale una relazione costante non solo con educatori e bambini, ma anche con gli altri attori protagonisti dell'educazione, in primis le famiglie stesse;
- **organizzatore e coordinatore del servizio:** programma, insieme ai collettivi, l'attività educativa, elabora ipotesi pedagogiche, definisce linee metodologiche e individua strumenti di

verifica; cura gli ambienti, i materiali e le procedure; cura le pratiche di selezione dell'utenza e del personale di servizio. È referente per gli interventi specialistici (pediatri, assistenti sociali, professionisti esterni, responsabili sicurezza, ecc.); è incaricato della vigilanza e del controllo sui servizi all'infanzia. Sa cogliere e valorizzare le risorse di ogni individuo, ponendo al centro la "persona", sia essa bambino, educatore, ausiliario, genitore o altra figura coinvolta, e tenendo ancorati idee, progetti e interventi al contesto in cui opera;

- **gestore della qualità del servizio:** è responsabile della realizzazione degli obiettivi stabiliti dal Progetto Pedagogico comunale e relative linee di indirizzo per la programmazione educativa/didattica, anche attraverso azioni di monitoraggio e verifica svolte partecipando direttamente ad alcuni Collettivi di struttura e di sezione. Segue la realizzazione dei programmi di aggiornamento e sostiene la qualità senza scambiarla per l'obiettivo finale, sapendo adoperarsi per mantenere la flessibilità e, dove è necessario, modificando i servizi perché siano più rispondenti alle esigenze, che cambiano, degli utenti;
- **promotore e gestore della formazione permanente del personale;**
- **curatore dei rapporti interni ed esterni:** verso l'esterno, contribuisce alla promozione della gestione sociale; persegue l'omogeneità degli indirizzi e della circolarità delle esperienze; si occupa dei rapporti con l'utenza, soprattutto promuove l'incontro e il confronto con le famiglie e predispone percorsi formativi e informativi rivolti alle stesse famiglie; promuove l'integrazione socio-sanitaria e sostiene l'inclusione sociale delle fasce a rischio di emarginazione. Verso l'interno, invece, ha il compito di sostenere il personale educativo nel suo percorso evolutivo, di accompagnare in modo discreto ed efficace la professionalità degli operatori indirizzata alla definizione e concretizzazione del progetto pedagogico e alla promozione della partecipazione attiva dei genitori.

Le sue principali competenze riguardano, da una parte, l'ambito professionale specifico (pertanto è esperto di educazione, pedagogia, psicologia, sociologia e antropologia), dall'altra parte, l'ambito relazionale (pertanto è esperto di comunicazione, è empatico e cooperativo). Competenze e capacità derivano, oltre che dalla sua formazione, anche dalla conoscenza diretta dei servizi educativi. È capace di interpretare i bisogni e di progettare interventi innovativi attraverso risorse presenti o da individuare ed è in grado di progettare, attuare, monitorare e supervisionare la qualità degli interventi per l'infanzia in atto.

Anche il coordinatore, come tutti i professionisti, è tenuto a progettare e a partecipare a specifici piani di aggiornamento legati al proprio ruolo. Per assolvere ai propri compiti può avvalersi della consulenza di tecnici esterni all'Amministrazione.

2.3 Le altre figure al nido: ausiliarie e cuoche

Ausiliarie e cuoche vengono considerate a tutti gli effetti figure rilevanti all'interno del "sistema" Nido, non solo per le indispensabili mansioni specifiche che svolgono, ma anche perché rappresentano ulteriori punti di riferimento quotidiano per i bambini e le loro famiglie. Non si pensa, infatti, che le ausiliarie siano semplicemente coloro che curano gli spazi dal punto di vista dell'ordine e dell'igiene, bensì persone che con il loro lavoro garantiscono la possibilità di svolgere attività sporchevoli (ad es. la pittura, la manipolazione, ecc.), di utilizzare in modo polifunzionale gli spazi nelle sezioni, di aiutare le educatrici nella somministrazione del pasto ai bambini. Nel caso delle cuoche, invece, non si pensa solo a chi ha il compito di preparare i cibi secondo le norme igieniche e le regole della trasformazione degli alimenti, bensì a coloro che entrano anche in relazione diretta con i bambini, portando l'attenzione sulla tematica dell'alimentazione, ma non solo, e rappresentando un'altra figura di riferimento per loro e per le famiglie. Per i genitori è prevista la possibilità di mettersi in contatto anche con l'Ufficio Mensa del Comune. Entrambe queste figure, quindi, collaborano insieme alle educatrici nel ruolo di accompagnamento alla crescita dei bambini inseriti, coordinandosi con il lavoro più strettamente educativo, interagendo con educatrici e bambini secondo vincoli e possibilità dettate dalle situazioni e rappresentando un

ulteriore modello relazionale per i bambini. È fondamentale, però, che l'integrazione e il coordinamento tra personale educativo e non, rispetti sempre i confini, le competenze e le specificità del ruolo di ognuno, senza deleghe o sovrapposizioni eccessive.

In base a questa considerazione, le ausiliarie e le cuoche parteciperanno ad almeno 3 collettivi all'anno insieme alle educatrici (*vedi paragrafo 2.1.4*) per condividere il progetto e le pratiche educative. Possibilmente, tutto il personale dovrà costruire, in modo condiviso, un protocollo che definisca competenze e limiti di attività specifiche che in qualche modo possano coinvolgere direttamente o indirettamente bambini o/e educatrici, per evitare interferenze o ingerenze sia del personale educativo che del personale non educativo.

3. STRUMENTI E METODOLOGIE

3.1 Lo spazio educativo

“ Lo spazio è come un acquario nel quale si riflettono i pensieri, i valori, le attitudini di chi lo progetta e di chi lo abita”

(Loris Malaguzzi)

Parlare di spazio del nido d'infanzia significa porre contemporaneamente attenzione al “tutto” e alle “parti”, al “visibile” e all’ “invisibile”, al “reale” e al “rappresentato”, non basta riferirsi alla dimensione fisica, cioè lo *spazio* propriamente detto comprendente stanze, oggetti e arredi, bensì bisogna avere in mente l'insieme delle relazioni che in esso si stabiliscono. Lo spazio, in senso lato, si riferisce quindi anche alle interazioni tra bambini, tra bambini e adulti, alle connessioni tra il nido e l'ambiente esterno, agli affetti vissuti, alle percezioni e alle rappresentazioni di chi vi appartiene. Diventa, così, prioritario concepire lo spazio educativo come *contesto* che, derivante da “cum textum” (tenuto insieme) ed inteso nella sua accezione etimologica di “*tessitura di idee, di fatti contenuti in una situazione*”, assume un particolare significato in campo educativo: il contesto, e non semplicemente lo “spazio” o “l'ambiente”, ridefinisce un luogo, sia fisico che metaforico, ove ogni attore/osservatore agisce sul piano mentale, corporeo e relazionale in modo connettivo e complessivo (Fornasa, 2002).

Il ruolo costruttore di tutti coloro che “vivono” un contesto e la mutevolezza e molteplicità delle relazioni che costituiscono la “trama” del contesto stesso, rendono prioritaria l'osservazione, la valutazione e la riflessione pedagogica continue attorno al tema dell'organizzazione degli spazi. Quando si devono compiere scelte educative, ma anche organizzative e gestionali, è fondamentale partire dal presupposto che organizzare gli spazi di un nido d'infanzia significa affrontare la complessità di un sistema polifunzionale che, come tale, deve soddisfare contemporaneamente una molteplicità di funzioni, bisogni e relazioni. Parlare di strutturazione ed organizzazione degli spazi del nido in funzione del bambino non significa riferirsi esclusivamente alla loro distribuzione fisica e alla collocazione dei materiali e degli arredi, ma anche e soprattutto occuparsi dei diversi contesti che danno forma alla rappresentazione stessa del luogo “nido”. Essi si muovono su piani diversi, in funzione di ciò che rivelano e possiamo identificarli come:

- **contesto estetico:** l'insieme organizzato di spazi e arredi con funzioni polivalenti, che rispondono alle esigenze del progetto pedagogico e si adeguano al progetto educativo di struttura. La sua particolarità è la dinamicità: si modifica, infatti, nel corso dell'anno; è organizzato in modo accogliente e flessibile, per costituire un luogo sicuro dove il/la bambino/a si sentano liberi di esplorare e sperimentarsi; evolve nel tempo, accogliendo sia i cambiamenti dei bambini in continua crescita, sia le esigenze organizzative della programmazione in corso. Recenti studi di psicologia dello spazio, unitamente alle esperienze maturate all'interno dei servizi per l'infanzia, dimostrano come la cura estetica dello spazio trasmetta un messaggio di cura del bambino e contribuisca ad educarne il gusto. In questo senso, è necessario superare lo stereotipo secondo cui i bambini apprezzano solo produzioni tipicamente “infantili” (colori accesi, disegni stilizzati,

immagini stereotipate, musiche per bambini, ecc.). Inoltre, il contesto estetico deve essere anche adeguato a garantire e promuovere "igiene sensoriale" affinché il bambino non viva una sorta di "stress ambientale" che, invece, può essere generato da sovra-stimolazioni sensoriali (ad es., rumori forti e costanti, luci troppo intense, colori contrastanti e disarmonici, ecc.);

- **contesto narrativo:** l'insieme di immagini e racconti (foto, disegni, cartelloni, documenti, comunicazioni ecc..) aventi la funzione di caratterizzare la comunicazione tra nido e famiglia. Questo contesto, inoltre, stimola immagini mentali, risonanze emotive e memorie diverse in chi lo osserva: nei bambini rimanda immagini e memorie delle proprie esperienze, mentre negli adulti di riferimento (famiglie ed educatrici) rappresenta l'insieme del percorso che si propone al gruppo dei bambini. Alle persone che incontrano il servizio per la prima volta, il contesto narrativo, comunica e spiega, invece, l'identità del servizio grazie alla documentazione di fatti, storie, esempi, percorsi ed esperienze. A questo livello, *"lo spazio è contenitore e contenuto della memoria dell'esperienza"* (Marchetti, 2004).
- **contesto relazionale:** questo contesto rappresenta la visione del nido come luogo confortevole e rassicurante, dove tutti i soggetti che lo "vivono" possono muoversi sentendosi a loro agio. Gli intrecci fra relazioni ed emozioni che l'equipe educativa accoglie e rimanda, costruiscono un contesto rassicurante dal punto di vista emotivo ed affettivo. Il contesto relazionale viene "tessuto" con accoglienza, sostegno e contenimento positivo, grazie ad un ambiente che agisce come promotore di esperienze educative, che contribuisce allo sviluppo dell'identità personale e che incoraggia l'esplorazione e la curiosità. Inoltre, se *"lo spazio è luogo della relazione di bambini e adulti (educatori e genitori), che intrattengono fra loro relazioni di interdipendenza per cui il benessere dell'uno dipende da quello degli altri [...]"* allora il Nido realizza la possibilità di evocare nei bambini sentimenti di appartenenza e benessere anche attraverso caratteristiche contestuali, oltre che operative, finalizzate al sostegno della genitorialità, all'incontro e confronto sia tra educatori e famiglie, sia tra genitori. In questo senso, *"non solo metaforicamente ma anche fisicamente, il nido non dovrebbe essere troppo e solo puerocentrico, bensì offrire spazi e arredi capaci di accogliere anche gli adulti e dare risposta alle funzioni e attività che essi esplicano all'interno del servizio"* (Marchetti, 2004)

La contestualizzazione degli spazi, intesi nell'accezione relazionale, estetica o narrativa, come sopra esposto, si fonda su presupposti psicologici e pedagogici relativi allo sviluppo del bambino nei primi tre anni di vita. In questo periodo, infatti, la modalità prevalente di relazione con la realtà è quella legata all'azione: è l'agire del bambino sulle cose del mondo circostante, il farne esperienza diretta attraverso l'utilizzo delle categorie mentali (oggetto, spazio, tempo e causa) che costituisce il principale motore dello sviluppo della conoscenza (Piaget, 1964). Il processo di sviluppo nella prima infanzia è una sorta di *"prodotto mai finito derivante dal continuo scambio fra il sé e il fuori di sé, fra la persona e lo spazio fisico e sociale"* (Marchetti, 2004). In altre parole, il pensiero del bambino si costruisce nell'azione, nel saper stabilire delle differenze, nel confronto, nella relazione con "l'altro", in quanto tutto ciò lo sostiene nei continui tentativi di dare senso e significato a ciò che lo circonda e nelle emozioni che lo pervadono. Il nido, quale "contesto relazionale", si rifà anche alla teoria "dell'ecologia della mente" di Bateson, secondo la quale *"...la mappa non è il territorio"*. Per mappa s'intende l'elaborazione che ogni singola mente fa della realtà che percepisce, quindi, citando Fornasa (2002) possiamo dire che ogni individuo *"... esercita il proprio filtro creativo, apprende ad apprendere, produce domande, piuttosto che rispondere solo a input cedendo ad un filtro dormitivo"*. Questa riflessione crea una cornice attorno all'idea di nido come "sistema" in cui le relazioni tra gli individui, portatori di proprie "mappe", costituiscono il piano della co-costruzione di significati, di una personale "esperienza del mondo" e, quindi, di apprendimenti multipli grazie alla stretta relazione gli uni con gli altri.

Tale concetto non è molto distante da quello che Winnicott intendeva con "spazio transizionale" con il quale si riferiva alla costruzione della realtà da parte del bambino a partire dalla propria percezione "onnipotente", quindi soggettiva, per arrivare ad abbracciare una visione

dello "spazio oggettivo condiviso", dove l'altro esiste indipendentemente dall'egocentrismo del bambino. Lo spazio transizionale è rappresentato da una sorta di "terza realtà" che è, secondo Winnocott, sia costruita soggettivamente che relazionalmente e permette al bambino di condividere lo spazio con gli altri, senza particolari difficoltà, perché caricato di significati comuni agli altri stessi, ma, allo stesso modo, gli permette di conservare la sua soggettività, il suo punto di vista originale e creativo. Lo spazio transizionale non è semplicemente una fase evolutiva dello sviluppo umano, ma è anche lo spazio potenziale che intercorre tra individuo e ambiente, in continuo cambiamento lungo l'intero arco di vita di un individuo. Grazie allo "spazio potenziale" si modella ogni forma di processo mentale creativo, che ci permette di sviluppare una autonomia riflessiva personale e di cogliere l'opportunità che ciascuno di noi vuole concedersi, di dare un nuovo e personale senso alla propria esistenza e al mondo, a partire dalle pregresse esperienze sociali e culturali. (Winnicott, 1967)

Affinché lo sviluppo psico-fisico del bambino sia favorito in modo integrato e armonico, lo spazio educativo dovrà, innanzitutto, soddisfare i suoi bisogni di esplorazione e sperimentazione, acquisizione progressiva di autonomie, costruzione del sé ed elaborazione dell'identità. Rifacendosi anche alle più recenti teorie psico-pedagogiche che considerano il bambino come "competente", nel senso che sin dalla nascita possiede un proprio e peculiare codice percettivo, mediante il quale seleziona, accoglie, respinge, trasforma le informazioni provenienti dal mondo esterno, si evince quanto lo spazio educativo possa e debba configurarsi come risorsa. Al contrario, se lo spazio educativo non è ragionato e organizzato secondo le suddette finalità, rischia di connotarsi come limite/ostacolo sia del benessere personale, sia dello sviluppo di competenze.

In particolare, le **finalità** principali che devono essere perseguite attraverso l'organizzazione dello spazio educativo sono:

- garantire **sicurezza**;
- offrire **stimolazione**: l'ambiente deve essere stimolante e offrire occasioni differenziate di apprendimento, garantendo la possibilità di compiere sia attività ridondanti (fondamentali per il consolidamento delle conoscenze), sia attività inedite (ugualmente importanti per favorire nuove conoscenze). In un contesto educativo lo spazio deve essere ragionato in modo da sollecitare tutte le aree di sviluppo del bambino: i ritmi e le potenzialità evolutive, in un'area psico-fisica piuttosto che in un'altra, sono diversi e specifici per ogni individuo, ma gli stimoli che incontrano devono riferirsi il più equamente possibile a tutte le aree di sviluppo (motoria, cognitiva, affettivo-emotiva e sociale). Considerando il gioco come strumento principe di relazione e apprendimento nella fascia 0-3 anni, gli spazi in cui i bambini potranno giocare e adottare le proprie modalità ludiche devono, quindi, essere attrezzati con: percorsi motori; angoli di interesse (ad es. lettura, gioco simbolico, travestimenti, relax, ecc.); spazi "laboratorio", fissi o organizzati ad hoc a seconda delle possibilità strutturali del Nido, per le attività grafico-pittoriche, di manipolazione e costruzione; spazi sociali (ampi, aperti, adatti al libero movimento); spazi individuali (ad es. le "tane");
- garantire, al contempo, **socializzazione e individuazione**: siccome l'esperienza al Nido, potenzialmente ricca di molteplici stimoli, può diventare confusiva e faticosa in assenza di confini, è fondamentale che lo spazio garantisca il rispetto e il sostegno dell'individualità "in divenire" del bambino pur all'interno di una dimensione collettiva. Il Nido deve garantire sia la possibilità di socializzare, sia quella di ritrovare intimità, riservatezza e sicurezza fondamentali per lo sviluppo dell'identità infantile. All'interno degli spazi collettivi (salone e sezioni) sono, quindi, necessarie "zone d'intimità" (spazi circoscritti, un po' nascosti e chiusi, come ad es. le casette, le "tane", ecc.) in cui i bambini possano rifugiarsi quando desiderano distaccarsi dal gruppo. Rifugiarsi per vivere momenti di fisiologica solitudine oppure per instaurare relazioni privilegiate a coppie o in piccolo gruppo: in entrambi i casi, il luogo "tana" permette al/la bambino/a di rielaborare l'esperienza vissuta nel grande gruppo spostando l'attenzione e la concentrazione su di sé

e/o sull'altro "privilegiato", trasformando così elementi sociali (interazioni, comunicazioni, stimoli esterni) in elementi individuali (emozioni, memoria, identità);

- garantire **personalizzazione di alcuni spazi**: all'interno dello spazio sociale, ogni bambino ha esigenza di lasciare e ritrovare tracce del sé e del proprio contesto di appartenenza, quindi è necessario utilizzare elementi familiari (es. fotografie e oggetti propri del bambino) per personalizzare alcuni spazi-individuali, come l'armadietto e il lettino, ma anche cercare di allestire spazi-collettivi, come ad es. i luoghi connessi allo svolgimento delle routine, con oggetti personali di tutti i bambini e con elementi d'arredo che richiamino un clima "domestico".
- garantire **equilibrio tra stabilità e flessibilità**: affinché i bambini possano sperimentare autonomamente lo spazio, è necessario organizzarlo in modo chiaro e leggibile per le sue potenzialità evolutive. Da un lato, tra gli 0 e i 3 anni sono indispensabili elementi di stabilità e continuità che favoriscano la costruzione dell'orientamento spazio-temporale, come ad es. zone fisse per lo svolgimento delle routine. Spazi e oggetti che siano punti di riferimento stabili, oltre alle attività strutturate finalizzate a tale scopo, favoriscono la costruzione delle categorie logiche relative al concetto di spazio (caos e ordine, pieno e vuoto, lontano e vicino, dietro e davanti, sopra e sotto), quindi il luogo Nido deve preservare una certa stabilità e non essere continuamente modificato. Dall'altro lato, lo spazio deve essere interpretato e organizzato in modo dinamico e flessibile affinché possa seguire i cambiamenti evoluti dei bambini, quindi fungere da risorsa, e non limite, per il progresso dello sviluppo e non rischiare di essere ostacolante;
- offrire **articolazione e differenziazione**: ogni zona del nido può essere più o meno delimitata e dare opportunità differenziate di esperienze evolutive. È molto importante che il bambino sia messo nelle condizioni di comprendere queste differenziazioni presenti nello spazio in cui vive, le possa decodificare per poterle utilizzare in modo competente e, allo stesso tempo, personalizzato (Bosi, 2002). La cosiddetta *tipicizzazione* (Saitta, 1991) di spazi e materiali, inoltre, contribuisce alla stimolazione dell'affettività, delle capacità cognitive ed espressive e della motricità. Quindi non è solo il criterio dell'utilità, sicurezza e della funzionalità che deve guidare gli educatori ad organizzare lo spazio, ma anche l'intenzione di creare stimoli diversificati che ogni bambino potrà cogliere a partire dalle proprie caratteristiche;
- favorire la crescente **autonomia evolutiva dei bambini** attraverso una sistemazione degli arredi e dei materiali che favorisca l'iniziativa dei bambini, stimolando la loro curiosità ed esplorazione, che permetta la loro libera fruizione degli oggetti e che, quindi, connoti lo spazio fisico anche come "*spazio psicologico di libero movimento*" (Marchetti, 2004). In questo senso, se il bambino può agire lo spazio in modo competente e volitivo, percorrendolo e impadronirsene con tempi e modi personalizzati, allora lo sviluppo dei suoi apprendimenti e della sua identità saranno fortemente sostenuti. Affinché ciò si realizzi è necessario che:
 - o arredi e oggetti siano a "misura di bambino";
 - o alcune zone siano polivalenti;
 - o spazi strutturati e non-strutturati siano sempre presenti in modo equilibrato;
 - o arredi e oggetti siano adatti ai differenti livelli di sviluppo motorio dei bambini, sia longitudinalmente durante l'anno, sia parallelamente data la presenza di ritmi evolutivi personali. Ad es. nelle sezioni dei piccoli, arredi e oggetti devono favorire i progressi motori (dal gattonamento su superfici semimorbide con possibilità di vari appigli per l'elevazione eretta, ai primi passi con appoggi e corrimani), mentre nelle sezioni dei medi e grandi devono stimolare livelli sempre più crescenti delle capacità motorie ed esplorative (dall'acquisizione di sicurezza nel camminare che favorisce un'esplorazione libera dell'ambiente, ai movimenti più complessi - come

la corsa e i salti – che si sperimentano e consolidano con percorsi ad ostacoli, percorsi di avventura, ecc.);

- curare **l'estetica**: la disposizione di arredi e materiali deve essere, oltre che funzionale, anche piacevole, questo perché il nido deve rappresentare un luogo attrattivo, accogliente, e gradevole, dove adulti e bambini vogliono trascorrere del tempo con piacere .

Affinché siano garantite le sopraccitate finalità, l'equipe educativa di ogni Nido dovrà dedicare attenzione particolare all'allestimento e all'arredo sia delle aree-bambino, sia delle aree destinate agli adulti, attraverso specifiche scelte ed azioni organizzative all'inizio di ogni anno scolastico, ma anche attraverso azioni di monitoraggio e ri-organizzazione ogni qualvolta l'evoluzione del gruppo e/o le esigenze del progetto lo rendano necessario. Lo spazio dovrà, quindi, configurarsi come "elemento analizzatore del progetto educativo", nel senso che l'equipe educativa dovrà frequentemente valutare i livelli di funzionalità/disfunzionalità degli spazi in riferimento agli obiettivi da perseguire e, soprattutto, allo stato di benessere psico-fisico dei bambini, cercando via, via soluzioni coerenti con gli stili educativi ed i vincoli e le possibilità strutturali. Le finalità istituzionali e pedagogiche del Nido potranno essere realizzate nella misura in cui esiste un'organizzazione dello spazio razionale, efficace e frutto di una costante ottica interrogativa da parte degli educatori.

Sarà fondamentale che in ogni struttura siano presenti i cosiddetti "**angoli**" o "**centri di interesse**" che consentono ai bambini di dirigere la loro attenzione e i loro interessi verso proposte che possono valorizzare le curiosità e disponibilità individuali, fornendo anche al grande gruppo la possibilità di suddividersi autonomamente in piccoli gruppi, che si ritroveranno, così, vicino allo stesso "centro" o "angolo" (Stradi, 2000). Tali angoli, seppur piccoli, dovranno essere ben identificabili, rimanere stabili nello spazio per un certo periodo, ma dovranno variare sia in collocazione che per oggetti durante l'anno per creare nuove opportunità esplorative e conoscitive. Inoltre dovranno essere dotati di materiali e oggetti vari, utili alla realizzazione delle attività, ben visibili e alla portata dei bambini. Nel caso in cui lo spazio a disposizione, in struttura e/o in sezione, non sia sufficiente per delimitarli in modo permanente, questi "angoli", potranno collocarsi all'interno di bauli o valigie: quando verranno aperti, ne uscirà tutto l'occorrente per animare situazioni e attività di vario interesse. A seconda delle disponibilità (in termini di spazio e materiali) di ogni struttura, o ancor meglio sezione, ove possibile, **i principali "centri"** che si dovrà garantire il più possibile sono:

- lettura, comunicazione, narrazione, tane;
- giochi tranquilli, giochi da tavolo, costruzioni,
- giochi simbolici (cucinetta o altri attrezzi di vita quotidiana, travestimenti, teatro, drammatizzazione);
- morbido, movimento e musica

In considerazione delle diverse età dei bambini inseriti, ogni sezione prevederà questi "centri" diversamente organizzati secondo il loro sviluppo psico-fisico. Qualora alcuni "centri" fossero collocati in zone comuni a tutte le sezioni, sarà cura delle educatrici programmare l'uso di tali spazi in modo consono al gruppo dei bambini. In particolare, nelle **sezioni Piccoli** lo spazio e i materiali dovranno essere soprattutto organizzati sul pavimento, luogo dei primi tentativi di movimento con tutto il corpo da parte del bambino. Particolarmente funzionale è la predisposizione di materiale per il gioco euristico, adatto proprio per stimolare l'esplorazione e l'attività creativa. Inoltre è importante la presenza di angolo raccolto, tranquillo e delimitato, che permetta ai bambini di fermarsi, riposare o giocare in solitudine, ma non eccessivamente chiuso, perché i possano comunque guardarsi intorno, vedere gli altri e scegliere di spostarsi verso un altro centro. Nelle **sezioni Medi**, invece, occorrerà maggiormente, rispetto alle altre sezioni, modificare parte dell'allestimento spaziale in corso d'anno, in quanto l'evoluzione delle abilità, sicurezze e conoscenze dei bambini di quest'età è notevole e veloce. Le principali emergenze evolutive da considerare con particolare attenzione saranno tendenzialmente: la nascita

dell'interesse per la propria immagine e quella altrui (quindi, ad es., predisporre spazi con specchi); la scoperta della propria corporeità con intensificazione e complessificazione della motricità; l'inizio del gioco imitativo e simbolico. Infine, nelle **sezioni Grandi** lo spazio dovrà essere pensato per favorire e sostenere situazioni di scambio linguistico tra bambini e tra bambini e adulti, situazioni di progettualità attraverso il gioco simbolico e quello logico-rappresentativo, situazioni di raccoglimento, nonché di movimento libero. A quest'età, infatti, i bambini sanno pensare e muoversi per organizzare le loro attività/giochi con notevoli spunti di autonomia e le dinamiche relazionali sono molto varie e ricche. Quindi, lo spazio di queste sezioni dovrà, ad es., non essere troppo strutturato dall'adulto, pur mantenendo una propria connotazione specifica di "centro di interesse", per dare la possibilità ai bambini di collocarvi oggetti e materiali a loro discrezione, secondo il gioco specifico che hanno pensato.

3.2 Le routine

Lo svolgersi della giornata attraverso il trascorrere quotidiano di momenti ben connotati e ridondanti aiuta i bambini ad accrescere le proprie conoscenze e la capacità di anticipare eventi che permette loro di essere non solo fruitori di servizio, ma partecipanti attivi e competenti del proprio percorso di crescita. Le routine rappresentano situazioni in cui è meno esplicita l'intenzionalità educativo-didattica, ma non per questo meno presente e rilevante. Spesso si è portati a pensarle come momenti di passaggio da una situazione più strettamente didattica all'altra e come mero accudimento. La successione dei contesti entro una certa regolarità temporale, invece, favorisce nel bambino, dal punto di vista psicologico, il consolidarsi di apprendimenti specifici e trasversali, all'interno di una situazione sociale che prevede la condivisione di regole, delle capacità e dei valori. *"La somma dei contesti (quindi anche le routine) opera come un progetto circolare volto alla formazione della personalità dei bambini"* (Compagnoni e Piaggese, 2003). Tutte le routine hanno una duplice funzione: fornire al bambino sia elementi di continuità con il proprio contesto familiare che la novità di una relazione unica, sia differenziazione che ripetitività, sia stacco che integrazione fra momenti differenti.

Come già menzionato, non rappresentano solo le attività quotidiane di cura del bambino, ma anche un'altra occasione per realizzare importanti obiettivi educativi ed evolutivi, sostenendo soprattutto l'acquisizione di autonomia e la conoscenza del proprio corpo. Questi momenti ricorrenti (soprattutto cambio e sonno), danno, inoltre, la possibilità di instaurare una relazione intima con l'adulto: un dialogo verbale e non, che si caratterizza per ritmo e modalità propri di ogni coppia adulto/bambino. Il bambino, pian piano, impara ad anticipare tutto quello che sta per avvenire e il come avverrà, ma anche ad accettare novità e imprevisti, costruendo nuovi attaccamenti sicuri con gli adulti presenti. Ciò gli permetteranno di esplorare e "avventurarsi" in nuove esperienze, come direbbe Edgard Morin ancorati ai suoi, "iceberg di certezze, in un mare di incertezze". Le routine sono occasione di apprendimenti anche sul versante emotivo legati alla soddisfazione di propri bisogni primari insieme ad aspetti percettivi, motori, sociali e cognitivi.

Le routine rappresentano momenti importanti anche a casa, per la funzione di cura che rivestono e per l'intimità e l'intensità della relazione che implicano. Non va, quindi, sottovalutata l'attenzione di un genitore che, spesso, concentra dubbi e ansie su questi momenti. La perdita di esclusività in queste azioni può portare a vissuti difficili da accettare e rielaborare. Diventa fondamentale, allora, coinvolgere i genitori, informarli sulle pratiche del nido, dividerle e, fin dove possibile, anche accogliere e riproporre le modalità familiari.

Le routine devono innanzitutto rispettare le caratteristiche del bambino, quindi organizzazione, turnazione, orari devono essere pensati a sua misura e non a misura di adulto. Va tenuto in considerazione che il riconoscimento e l'adattamento verso questa scansione è una fase delicata e graduale dell'inserimento, alla quale va dedicata osservazione, riflessione e progettazione continua. Spazio e tempo devono essere pensati affinché risultino essere momenti distesi, rilassanti e sereni. Inoltre, le modalità comunicative dell'educatore e l'attenzione a cogliere

segnali del bambino durante la routine è fondamentale, e per questo deve essere oggetto di osservazione e riflessione professionali, perché il bambino manifesta i suoi bisogni e le sue caratteristiche in maniera più chiara e leggibile proprio attraverso i comportamenti abituali, quelli tipici delle routine.

Segue una breve descrizione delle singole routine e relative caratteristiche che dovranno assumere le pratiche educative.

L'ACCOGLIENZA. Un bambino che arriva al nido sta per affrontare un momento particolare della giornata: dovrà salutare il contesto familiare e le figure d'attaccamento per inserirsi in un altro contesto e convivere con altre figure di riferimento. Ogni bambino, però, porta dentro al nido caratteristiche, abitudini e pensieri della propria casa, contaminando così il contesto. Compito dell'educatore è cogliere e sostenere questi elementi di continuità, importanti perché i bambini si sentano rassicurati durante la lontananza dai genitori. L'accoglienza è un momento di incontro a tre, in cui vengono scambiate informazioni sul bambino e sulla giornata che sta per iniziare. Nel dialogo è importante non solo che il bambino possa vedere complicità e fiducia fra gli adulti che si prendono cura di lui, ma anche che si veda coinvolto, partecipe della conversazione, come parte di un "triangolo relazionale" (Fruggeri 2002; Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, 1999; Vegetti Finzi, 2005). Perché ciò sia possibile, non vi devono essere barriere strutturali o regole che impediscano ai genitori di entrare in sezione, così da permettere loro di fungere anche da momentanei punti di riferimento per gli altri bambini già presenti. La finalità è quella di creare un clima disteso e rassicurante, che accompagni il passaggio del bambino in modo fluido e naturale. Durante l'accoglienza i bambini sono lasciati liberi di scegliere se partecipare a proposte ludiche fatte dall'adulto (piccoli giochi, canzoncine, lettura, ...), oppure auto-organizzare una propria attività d'interesse. L'educatore deve essere pronto ad osservare e cogliere tutti quegli elementi che permetteranno di organizzare la giornata educativa in maniera funzionale.

I PASTI. L'alimentazione va curata a partire dal controllo dei cibi che arrivano in tavola, con particolare attenzione per chi deve seguire diete specifiche e differenziate e il tutto va seguito rigorosamente secondo le norme igieniche.

Dal punto di vista dello sviluppo, attraverso questa routine il bambino impara un'importante sequenza di eventi, a prevederla e a ricostruirla secondo le proprie caratteristiche; impara a utilizzare gli strumenti adatti al contesto e a riconoscere i vari alimenti, con i relativi sapori, colori, odori e forme. Grazie alla varietà dei piatti offerti, ma anche alla riproposta di piatti già sperimentati, il bambino può elaborare, per mezzo anche della stimolazione dell'educatore, oltre alle basi per una corretta alimentazione, la consapevolezza dei propri gusti e, quindi, imparare a conoscere una parte di sé. Inoltre apprende regole di ordine, di attesa, di condivisione con l'altro, di rispetto per l'altro e per il cibo stesso.

Il ritmo dei pasti deve tener conto delle caratteristiche dei bambini (sia riportate dai genitori, che osservate in struttura), i quali devono poter vivere questi momenti come piacevoli, stimolanti, ma non costrittivi. Dal punto di vista sia salutare che educativo, infatti non è necessario che l'impostazione dei pasti preveda rigidità, quali lo stare seduti per lungo tempo al tavolo oppure il non parlare o il non toccare il cibo con le mani, ma piuttosto regole quali l'assaggio, il rispetto del posto scelto dall'altro, il non sprecare o fare un cattivo uso del cibo, ecc. Le educatrici, appena possibile, accompagnano i bambini verso l'autonomia, anche se le capacità motorie fini non sono ancora ben sviluppate, anche quando ciò significa, come già detto, un approccio al cibo con le mani. In questo senso potremmo dire che la funzione dell'adulto è quella di stimolare, incoraggiare e aiutare, laddove necessario, ma senza mai sostituirsi al bambino.

Il pasto è un momento collettivo, quindi anche l'aspetto relazionale è molto importante, spesso vivace e allegro, non deve, però, trasformarsi in un momento di gioco. L'educatore crea un clima relazionale positivo accompagnato dal dialogo tipico delle situazioni conviviali. I bambini devono essere lasciati liberi di scegliere il proprio posto e di poterlo cambiare ogni giorno per poter condividere il momento con chi desiderano. Questa routine sostiene lo sviluppo di competenze sociali ed emotive. Risulta, quindi, importante la stabilità delle figure di riferimento in questi

momenti, figure che conoscono bene i bambini e delle quali i bambini si fidano e alle quali si affidano.

Le figure adulte rappresentano, oltre che punti di riferimento affettivo, anche modelli da imitare e da cui apprendere. Per questo motivo è particolarmente importante che i bambini possano mangiare insieme a educatori ed educatrici e possano osservare gestualità e comportamenti che fungono da modello. Per i lattanti, che necessitano di un aiuto dell'adulto nell'imbocco, l'educatrice che segue i bambini fino a 12/13 mesi può anche non mangiare contemporaneamente ai bambini, laddove la situazione lo necessiti. Questo implica, necessariamente, che l'adulto trovi un altro momento per consumare il proprio pasto, senza colludere con le esigenze dei bambini (per es. con il bisogno di essere cambiati o accompagnati a letto). Nel momento in cui per un bambino, crescendo, cambia la tipologia di alimentazione (menù), sarà cura delle educatrici accompagnarlo nello sviluppo delle autonomie necessarie e, quindi, anche attraverso l'esplicitazione della sua funzione di modello, mangiando in contemporanea con i bambini. Infatti durante l'anno questi bambini crescono e acquisiscono capacità motorie, di attenzione e di imitazione molto rapidamente, quindi non sollecitare l'aspetto dell'autonomia anche attraverso la propria proposta di modello, diventerebbe riduttivo e poco evolutivo.

Rispetto all'orario del pranzo, nei nidi di Carrara si è deciso, diversamente da tante altre realtà, di servirlo alle ore 12.00, per avvicinarsi alle abitudini familiari medie. Nel primo periodo dell'anno, per dare modo e tempo ai bambini di abituarsi ai nuovi ritmi e al nuovo contesto, è previsto un anticipo del pasto alle ore 11.15 per la sezione dei Piccoli e alle 11.30 per i Medi e i Grandi. Pur nel rispetto delle caratteristiche dei diversi gruppi, è importante il progressivo spostamento in avanti di tale orario, fino ad arrivare all'orario abituale previsto dalla tabella organizzativa della giornata educativa (*vedi paragrafo 3.4*). Si specifica che per i lattanti è possibile, ma non fatto obbligo, anticipare il pranzo alle 11.30 sia perché necessitano di tempi più lunghi, sia perché la stanchezza potrebbe ostacolare un regolare pasto. Ma anche in questo caso la progettualità dell'educatore deve accompagnare il gruppo dei lattanti a uniformarsi il più possibile all'orario del resto delle sezioni durante l'anno scolastico, in armonia con la loro crescita.

Anche l'alimentazione rappresenta un tema di rilievo da condividere con i genitori: così come è opportuno che vi sia uno scambio di informazioni iniziale tra educatrici e genitori circa i menù, il consumo e le abitudini alimentari dei bambini, è altrettanto importante condividere progressi e difficoltà del bambino verso l'autonomia. Altresì rilevante è il dialogo collaborativo tra educatori e consulente tecnico (nutrizionista o dietologo) addetto alla preparazione dei menù, perché possano essere coniugate le informazioni medico-scientifiche con le informazioni sui bambini presenti al nido.

IL CAMBIO. Anche questa routine non rappresenta soltanto l'espletamento di bisogni fisiologici, ma anche un momento relazionale ed educativo significativo. I bambini imparano a prendersi cura del proprio corpo, le norme di pulizia, a conoscere e riconoscere il proprio fisico e i suoi bisogni, a svestirsi e rivestirsi, sviluppando autonomia, ma anche legami sicuri con adulti diversi dai propri genitori.

Non è sufficiente che il cambio avvenga nel rispetto di norme igieniche quali l'uso di guanti e carta, la sanificazione di fasciatoi e water, l'aerazione dei locali. Perché assuma le funzioni sopra menzionate, è importante che il cambio si svolga in un clima disteso, sereno, mai frettoloso affinché ogni bambino possa gustare il piacere del contatto corporeo e possa pian piano imparare a prendersene cura con attenzione e riguardo. L'organizzazione del cambio in piccolo gruppo permette di approcciarsi al corpo dell'altro con delicatezza e rispetto, oltre che essere occasione di apprendimento per imitazione.

Per i bambini più grandi e quelli già avviati dai genitori (previo accordo), è importante sostenere lo sviluppo del controllo sfinterico, sempre nel rispetto dei loro tempi e senza forzature, in un clima tranquillo e giocoso. Dare l'opportunità di utilizzare i piccoli water a chi volesse provare e renderla un'alternativa accattivante al fasciatolo, è l'inizio di un nuovo modo per

l'espletazione dei propri bisogni fisiologici, che li accompagna verso una "conquista" significativa, non solo dal punto di vista fisiologico, ma anche cognitivo ed emotivo.

La conoscenza da parte degli educatori delle abitudini familiari legate al cambio e all'igiene personale è un altro elemento indispensabile per costruire un percorso evolutivo armonico nel bambino, così come la condivisione con i genitori delle pratiche al nido, degli obiettivi pedagogici e dei progressi osservati durante l'anno.

IL SONNO. L'attenzione principale durante questa routine va all'ambiente e al clima. La stanza del sonno deve essere pensata e disposta con la massima cura: oscurità, aerazione, lontano da fonti di disturbo per favorire il sonno, disposizione dei lettini tale per cui i bambini possono autonomamente entrarvi e uscirne. Il sonno deve essere anticipato da un momento di transizione che prepara i bambini ad uno dei passaggi più difficili, quello dalla veglia al sonno. Anche se stanchi, molti bambini faticano a lasciarsi andare e a lasciare andare il contatto con la realtà. Poiché ogni bambino è diverso, anche le modalità con cui si rassicurano possono essere differenti: chi necessita di oggetti transizionali (ad es. oggetti familiari, peluche, giochi personali), chi di contatto fisico, chi del ciuccio, chi di ascoltare la voce delle figure di riferimento. È compito dell'educatore avere una conoscenza approfondita di queste caratteristiche, per favorire l'addormentamento secondo tempi e modi propri del bambini e non dell'adulto. Questo momento concorre anch'esso allo sviluppo del bambino in senso più ampio. Oltre a riposare e recuperare energie fisiche e mentali, questa routine favorisce lo sviluppo relazionale (condivisione dello spazio con gli altri, apprendimento di regole specifiche per la convivenza, ecc.) e lo sviluppo emotivo (vissuti piacevoli o spiacevoli nel condividere il sonno con altri bambini, paura o sorpresa per una situazione diversa da quella familiare, percezione, comprensione e partecipazione rispetto alle emozioni espresse dagli altri bambini, ...). Durante tutto il momento, almeno un educatore rimane nella stanza del sonno, attento e disponibile ad intervenire in caso di bisogno con un contatto fisico, una ninna nanna o per ristabilire le condizioni ottimali.

Qualora vi siano bambini con difficoltà ad addormentarsi, non riuscissero a prendere sonno o non ne sentissero alcun bisogno, un'educatrice li accompagnerà in sezione dove potrà utilizzare l'angolo del morbido per svolgere attività rilassanti e riposanti o, comunque, dove potrà trovare attività alternative adeguate al momento di riposo degli altri.

IL RICONGIUNGIMENTO. Così come l'accoglienza, anche il ricongiungimento è un passaggio delicato. Il bambino dovrà nuovamente abbandonare un contesto a lui familiare. Durante l'attesa, i bambini devono essere liberi di intraprendere attività auto-organizzate oppure scegliere proposte fatte dagli educatori. Come al mattino, anche a chiusura della giornata gioca ruolo importante lo scambio di informazioni tra adulti, con il coinvolgimento in prima persona del bambino. Mentre tutto quello che riguarda i pasti e il sonno possono essere riassunti in apposite e semplici tabelle esposte a portata dei genitori, ciò che non può mancare nel dialogo è la restituzione delle attività svolte, della partecipazione del bambino, dei suoi progressi e delle sue difficoltà. Ciò serve ai genitori per ricostruire quel pezzetto di vita dei propri figli che non ha potuto vivere direttamente. Laddove necessario, questo momento può essere utilizzato dall'educatore anche per coinvolgere i genitori nelle iniziative del nido, per richiedere colloqui individualizzati mirati ad affrontare criticità, per accogliere richieste e dubbi.

3.3 Le attività per la promozione e il sostegno dello sviluppo nei bambini

Fin dalla nascita il bambino dispone di competenze volte ad apprendere e a rispondere agli stimoli interni ed esterni. Il processo su cui si basa lo sviluppo del bambino in relazione all'ambiente che lo circonda è l'adattamento, di cui parlava già Piaget negli anni '60 del secolo scorso.

Il nido ha tra le sue principali finalità, quella di sostenere la crescita armonica di ogni bambino rispettando caratteristiche, tempi e modalità che contraddistinguono ogni piccolo individuo. È possibile descrivere lo sviluppo naturale del bambino prendendo in considerazione le principali aree di sviluppo cerebrale: motoria, cognitiva, affettivo-emotiva e sociale, suddivisione possibile solo a livello descrittivo, ma non dal punto di vista effettivo, in quanto tutte le aree di sviluppo sono strettamente correlate le une alle altre.

AREA MOTORIA

Lo sviluppo motorio è spesso pensato come strettamente correlato a quello corporeo. Tale affermazione, pur corretta dal punto di vista teorico, non è completa per descrivere tale area e dare elementi per una pedagogia mirata al suo sostegno.

Durante la crescita il bambino va incontro non solo ad un cambiamento fisico rispetto alle dimensioni, proporzioni e capacità o potenzialità fisiche, ma anche ad un'evoluzione di coordinazione, gestione, uso finalizzato, sensazioni e percezioni, emozioni, aspettative e motivazioni annessi al proprio fisico. Questo ci dà l'idea di come lo sviluppo motorio sia strettamente interconnesso a tutte le altre aree di sviluppo.

Il bambino apprende a compiere movimenti sempre più fini, a dosare la sua forza, ad utilizzare l'equilibrio e lo può fare sia in modo graduale, sia in modo improvviso.

Rispetto alla gestione del proprio corpo, un passaggio molto importante è quello che segna il raggiungimento del controllo sfinterico, uno degli obiettivi relativi all'autonomia perseguiti proprio all'interno del Nido.

Talvolta lo sviluppo motorio subisce degli arresti, delle regressioni o delle deviazioni, ma i motivi non sempre sono legati a problematicità. È compito dell'educatrice, attraverso l'attenta e continua osservazione del bambino, intravedere e segnalare possibili rischi, distinguendoli da una normale discontinuità o tempistica di sviluppo.

Lo sviluppo motorio è un'importante fonte di riflessione per l'educatrice sia rispetto all'immagine che lei stessa si crea del bambino (ad es. spesso si è portati a considerare più grandi della loro età i bambini che fisicamente sono più sviluppati) sia rispetto a ciò che significa per un bambino avere un certo aspetto fisico nel gruppo dei pari. Alcune caratteristiche corporee o le modalità fisica possono, infatti, favorire l'inclusione e la socializzazione, mentre altre possono incentivare il rifiuto e l'isolamento negli altri.

Il movimento ha per il bambino una funzione molto importante anche a livello cognitivo, perché favorisce la sua capacità di organizzare le sue rappresentazioni. Ciò è favorito dalla percezione, che permette di acquisire e selezionare le informazioni dell'ambiente (colori, forme, temperature, ecc.). Muoversi implica intervenire "nello spazio" e "sullo spazio" e richiama sia la capacità del corpo di controllare lo spazio stesso, sia la capacità mentale di controllarsi nello spazio. Attraverso l'attività motoria i bambini imparano a collocarsi e a misurarsi con esso e, quindi, a conoscere se stessi attraverso i limiti che lo spazio e gli altri individui pongono a loro. Il bambino prende, quindi, coscienza di sé anche in rapporto allo spazio e ciò gli permette di individuare la strategia d'azione più adatta per raggiungere i suoi obiettivi e soddisfare i propri bisogni.

Dal punto di vista pedagogico è importante lasciare molta libertà di movimento e libera esplorazione dell'ambiente: li si incoraggia prima a gattonare e poi a camminare, fornendo loro l'adeguata guida fisica. Si stimolano ad utilizzare le attrezzature per il gioco motorio adatte alla loro età. Attività che sostengono lo sviluppo di questa area sono: percorsi predefiniti di motricità che prevedano la corsa, il salto, lo strisciare e il rotolarsi, l'arrampicarsi, lo stare in equilibrio, il pedalare, ecc. Inoltre, tutti i giochi e le attività che permettono di muovere oggetti nelle direzioni "sopra-sotto", "davanti-dietro" e "dentro-fuori", ma anche che stimolano a riconoscere tali posizioni degli oggetti, sono tutte esperienze fondamentali per lo sviluppo dell'orientamento spaziale dei bambini. Altri esercizi riguardano il consolidamento della conoscenza del proprio corpo, il muoversi nello spazio in relazione con persone ed oggetti circostanti, la manipolazione di vario genere e i giochi ad incastro (costruzioni, puzzle, palline o formine da infilare, chiodini, ecc.).

Si incoraggia il movimento anche su base musicale (danza) mediante giochi guidati e canzoni mimate.

Altre attività coadiuvanti riguardano, invece, la capacità sensoriale, attraverso l'utilizzo di materiale differente per caratteristiche (ruvidi-lisci, rigidi-morbidi, caldi-freddi, ecc.), colore e odore. Anche tutte le attività grafico-pittoriche implicano attività di manipolazione che favoriscono non solo l'acquisizione conoscitiva di concetti motori base, ma stimolano le connessioni linguistiche. Queste attività diventano occasione per esprimere fantasia e creatività, oltre a rafforzare competenze motorie, sensoriali ed espressive. A questo scopo i materiali e le tecniche rappresentative devono essere rigorosamente molteplici e il loro utilizzo deve essere il più possibile lasciato libero al gusto, al piacere e alla capacità del bambino. Ad es. è importante che, nelle pratiche educative, i fogli utilizzati per disegni, collage o altre attività grafiche non siano orientati dall'adulto, ma dal bambino stesso oppure che i bambini non vengano corretti qualora utilizzino colori non attinenti alla realtà oppure, ancora, che si organizzino "spazi da colorare" il più ampi e non preformati possibili (come porzioni di muro o tavoli riscoperti di carta, pavimento, ecc.).

AREA COGNITIVA

A livello cognitivo, in questa fascia d'età, si ha il maggior sviluppo della nostra vita. È consuetudine affermare che il bambino "*ogni giorno impara qualcosa di nuovo*": la sua mente è flessibile e ricettiva, il suo pensiero si modifica rapidamente e così alcune sue funzioni psichiche, come quelle percettive, linguistiche, logiche, di coordinazione visuo-motorie o oculo-manuali. Rispetto alle fasi di sviluppo che derivano dagli studi piagetiani, ancora oggi considerati validi pur con i dovuti aggiornamenti, quelle che riguardano i bambini dagli 0 ai 3 anni sono: la fase dell'intelligenza senso-motoria (pre-linguaggio, tra 0 e 18 mesi) e la fase dell'intelligenza pre-concettuale (caratterizzata per la funzione simbolica e che va dai 18 mesi ai 7 anni).

Le capacità simboliche, intese come capacità di distaccarsi dal contesto concreto, di permanenza dell'oggetto e delle sue caratteristiche anche senza la presenza fisica, permettono ai bambini di apprendere i codici comunicativi non verbali e verbali. Si cerca quindi, in questo ambito, di favorire il passaggio da una comunicazione più prettamente gestuale e mimica a quella maggiormente di tipo verbale (la narrazione, la costruzione di storie, ...). La capacità simbolica fa uso comunque di una varietà di mezzi di rappresentazione in aggiunta al linguaggio, compresa l'imitazione differita, il gioco di finzione, e le immagini mentali di azioni ed eventi (Piaget, 1951, 1972; Piaget e Inhelder, 1976).

Per il sostegno di quest'area si parla di un'azione educativa trasversale che implica l'uso attento e intenzionale della verbalizzazione da parte dell'educatore in tutte le occasioni della giornata: uso di espressioni fonetiche che favoriscono dapprima la lallazione e poi l'articolazione di singole parole, ascolto e ripetizione delle espressioni utilizzate dai bimbi, ampliamento del discorso, denominazione, descrizione e commento di ciò che circonda il bambino o accade. Incoraggiamento ad esprimersi verbalmente, attesa dell'espressione verbale e rinforzo della produzione verbale devono tener conto, naturalmente dei livelli di sviluppo di ogni bambino/a. Tra le attività specifiche vi sono, invece, il racconto di storie, la lettura di libri, la narrazione in generale. Oltre all'uso di libri, possono essere impiegati cartelloni, foto, immagini fantastiche e/o di vita quotidiana. Altra attività importante, specie per i più grandi, è la drammatizzazione, cioè la possibilità di "mettersi nei panni di ...", con fantasia e attraverso i modelli che i bambini conoscono. Vengono utilizzate attività con travestimenti, burattini, pupazzi, maschere, stoffe, nastri, scatole di vario formato. Molto importante sostenere la comunicazione verbale non solo tra bambino e adulto, ma anche fra bambini, rispettando i loro tempi e senza sostituirsi a loro.

Lo sviluppo della competenza linguistica va considerato all'interno della più ampia competenza comunicativa, che si sviluppa di pari passo alla capacità di considerare le azioni e interazioni altrui (Morra Pellegrino e D'Aniello, 1986).

A questa area di sviluppo appartengono anche altre capacità, di tipo logico, quali la comprensione delle funzioni d'uso degli oggetti, la padronanza di sequenze d'azioni, la possibilità di compiere azioni mentali per l'organizzazione della realtà (es. raggruppare, ordinare, ecc.), il

saper ripercorrere situazioni attraverso l'imitazione e l'azione simbolica e il fare scelte. Non solo attività strutturate, ma anche la libera esplorazione sono fondamentali stimoli per lo sviluppo cognitivo: i giochi di esplorazione tattile, visiva e sonora; i giochi di travaso; lo scambio di osservazioni sulla qualità degli oggetti e degli eventi; i giochi interattivi con gli oggetti (per esempio "cucù"), per i più piccoli; l'osservazione di eventi naturali e le conversazioni sul "tempo che trascorre" (stagioni, sequenze di eventi, gite) e i giochi di classificazione, per i più grandi; il gioco con sabbia e acqua; le costruzioni, ecc.

Anche per sostenere l'evoluzione di queste capacità è importante il tempo che l'educatore dedica a soffermarsi e a riflettere insieme ai bambini sui processi che ci permettono di raggiungere un certo obiettivo. Qualsiasi tipo di attività può essere utilizzata come occasione di sperimentazione per prove ed errori, soprattutto quelle di tipo esplorativo e di manipolazione libera come, ad es. nel gioco euristico. Sarà compito delle educatrici cogliere dalla spontaneità dei bambini situazioni da riproporre in maniera strutturata e ridondante, per agevolare apprendimenti e consolidamenti logici incoraggiando a ragionare e sperimentare.

Parte della nostra azione cognitiva è anche l'espressione della creatività. Le canzoni, l'ascolto della musica, la guida nel seguirne il ritmo sono alcune attività che sostengono l'espressione creativa dei bambini. Per i più piccoli si usano anche giocattoli musicali e sonori, si valorizzano le vocalizzazioni sonore infantili. Ambiente e immagini devono stimolare la vista e l'osservazione. L'uso dei colori (grandi pastelli, pennarelli, tempere, a dita, ecc.) è adatto a qualsiasi età da nido e permette di creare i primi "scarabocchi" che ricoprono molteplici funzioni: esercitano la motricità, la fantasia e l'identità del bambino. Bambole e peluches rappresentano, invece, i giocattoli affettivi o la possibilità di "far finta che ...". L'uso di materiali malleabili non strutturati (pasta, plastilina, sabbia, acqua, farina, ecc.) forniscono anch'essi occasione creativa individuale o di gruppo

AREA AFFETTIVO-EMOTIVA

Quest'area prende in considerazione le modalità relazionali utilizzate dal bambino che interagisce con gli *altri significativi*. Le prime relazioni hanno la funzione di prototipo per tutte quelle successive.

All'ambito dell'affettività appartengono anche le emozioni, gli stato d'animo e i sentimenti.

Le emozioni di base (gioia, rabbia, sorpresa, sofferenza, paura, disgusto) sono la parte più arcaica dell'affettività; sono istintive perché basate su una forte componente biologica e neurofisiologica; sono universali nelle diverse culture; sono adattive (selezionate evolutivamente); sono brevi, reattive e intense, spesso transitorie e non controllate in quanto implicano una reazione neurovegetativa (Ekman, 1992).

Lo stato d'animo (umore) è una modalità affettiva più duratura, stabile, complessa e ricca di aspetti cognitivi e valutativi. Si distinguono un "umore di fondo" (caratteristica di base della personalità, anche indipendente da situazioni e stimoli ambientali) e uno "stato o tono dell'umore" (variabile a seconda dei momenti sulla base di pensieri, situazioni, stato psico-fisico e influente su attività mentale, volontà e comportamenti). Gli stati d'animo possono sfuggire alla nostra comprensione ed essere ambigui oppure essere molto chiari e evidenti, possono essere molto profondi e pervasivi (es. tristezza e ansia) oppure più superficiali e legati alla situazione (es. imbarazzo). I 4 fattori responsabili degli stati d'animo sono: il temperamento (parte della struttura di personalità), la storia personale, l'autostima e processi di pensiero, più o meno consci, sugli eventi, sugli altri e su di sé. Alcuni stati d'animo possono essere l'irritazione, il timore, la soddisfazione, la disperazione, lo stupore, l'avversione, ecc.

Infine, i sentimenti sono tensioni affettive verso qualche "valore" che ci attrae o ci respinge; sono legati ai valori, alle motivazioni, agli obiettivi e agli "oggetti di desiderio"; hanno un'origine culturale e storica molto più radicata degli altri atti affettivi.

Poiché la sfera affettiva è imprescindibile dalle capacità cognitive, dallo sviluppo fisico e dall'accrescimento delle abilità sociali, sarà influenzata da questi e li influenzerà a sua volta.

È ormai dato per scontato che i bambini fin da piccoli provano emozioni, le esprimono e sanno riconoscere i cambiamenti emotivi degli altri. Non si parla più di uno stato esclusivamente egocentrico del bambino. L'egocentrismo è prevalente, ma fin da piccoli sanno prendere in considerazione l'altro.

Lo sviluppo della capacità di provare empatia (cioè saper comprendere le emozioni vissute dagli altri e sapersi mettere nei loro panni) è dovuto soprattutto dalla capacità di provare emozioni, di distinguere le emozioni degli altri e di accettare le emozioni degli altri. Ciò dipende molto dalle esperienze emotive vissute. Affinché sia stimolato tale sviluppo, quindi, condizioni favorevoli, ancor più che attività specifiche finalizzate, sono tutti quei comportamenti e atteggiamenti adulti volti a: soddisfare le necessità emotive del bambino (ascolto, espressione, comprensione, bisogno di rivivere certe emozioni, ecc.); scoraggiare l'eccessiva concentrazione su di sé; incoraggiare il bambino a riconoscere, sperimentare ed esprimere la più ampia gamma possibile di emozioni; differenziare le sfumature affettivo-emotive; offrire occasioni di osservazione e/o imitazione sia dei modi di esprimere le emozioni, sia delle reazioni emotive più istintive che gli altri (adulti e bambini) mettono in atto.

Quindi, l'affettività segue uno sviluppo graduale, continuo, che cambia sia per maturazione (soprattutto cognitiva e sociale), sia per esperienze vissute e persone incontrate.

Lo stesso vale per lo sviluppo sessuale che, inteso come cambiamento non solo fisico, ma anche mentale e relazionale, inizia fin dal primo anno di vita, quando iniziano a sorgere curiosità, esplorazioni del proprio corpo e del corpo altrui, riconoscimento di differenze tra maschi e femmine, scoperta e ricerca del piacere del corpo.

Sulla base di quanto detto sopra, le routine - soprattutto il cambio e il sonno - non possono rappresentare solo azioni di cura, ma anche importanti occasioni di sviluppo emotivo e affettivo, in quanto momenti privilegiati per interazioni più dirette, "intime", fisiche e "intense" tra educatrici e bambini.

Un buon sviluppo affettivo risulta essere un fattore protettivo per molte problematiche infantili, quindi va accuratamente preso in considerazione e sostenuto.

AREA SOCIALE

La socializzazione rappresenta una delle finalità perseguite al Nido e costituisce una delle aree più importanti nella vita del bambino. Dopo la famiglia, il nido rappresenta uno dei primi ambiti sociali di cui il bambino è parte. Il gruppo dei pari rappresenta elemento di confronto costante attraverso cui il bambino può riconoscere sé stesso. Il progressivo apprendimento della capacità empatica porta il bambino a pensare, sentire ed agire tenendo in considerazione l'altro. La posizione che si assume all'interno del gruppo, inoltre, influisce sull'autostima e sull'auto-efficacia anche nel bambino.

I bambini colgono progressivamente le connessioni e le regole di convivenza sociale del proprio ambiente d'appartenenza. Il linguaggio simbolico è ciò che permette di legare significati socialmente condivisi a determinati segni. Il bambino è uno dei protagonisti nella costruzione della propria cultura praticando i modelli che meglio sembrano conformarsi ai propri bisogni e alla propria esperienza (Rogoff, 2004). In questo senso il gioco simbolico e del "fare finta di ..." rappresentano due attività importanti per lo sviluppo di quest'area. Lo stimolo sociale è una condizione motivante e, talvolta, indispensabile per esplorare e conoscere il mondo. Il ruolo dell'educatrice è importante, come interlocutore e propulsore per il coinvolgimento sociale del piccolo all'interno del gruppo. L'educatrice deve essere competente nel trasmettere al bambino messaggi di "apertura" verso gli altri, deve saper stimolare l'interazione e la comunicazione tra bambini ponendosi, a volte, anche come mediatore, così come deve sapersi ritirare ai margini e non essere troppo direttiva per assecondare una condivisione più spontanea fra pari. Resta suo compito rinforzare, incoraggiare, confermare, accogliere e rilanciare (Musatti e Mantovani, 1986).

Le competenze sociali e prosociali vengono, inoltre, stimolate e sostenute in tutte le occasioni di routine, attività strutturate e semi strutturate e gioco libero. Alcuni giochi motori svolti a coppie

o a piccolo gruppo, attività di costruzione cooperativa, disegni a foglio unico, possono essere alcune delle proposte specifiche per il sostegno di tali apprendimenti

Non vanno dimenticate le attività mirate ad inserire il bambino nella cultura di appartenenza e ad avvicinarlo al rispetto delle diversità culturali. Ogni bambino viene da una storia e da una cultura non solo familiare, ma anche sociale in senso più ampio. Il nido ha dunque il compito di accogliere e garantire modalità culturali non uniformi, che tengano conto delle diversità di genere, d'età e di provenienza socioculturale, promuovendo l'integrazione come arricchimento. Feste, ricorrenze, uscite, racconti, giocattoli, cibi possono costituire occasioni per presentare al bambino la varietà dei modi con cui il mondo adulto realizza la propria "diversità" e costruisce la propria identità.

Ogni **attività finalizzata** a sostenere una determinata area, può essere utilizzata, allo stesso tempo, per stimolare lo sviluppo in tutte le aree. È fondamentale declinare le attività secondo la fascia d'età dei bambini coinvolti, ma, soprattutto, le caratteristiche specifiche di quei bambini che vi partecipano, che potrebbero discostarsi dallo sviluppo descritto nei manuali.

Attenzione particolare va data al **gioco libero**, in quanto momento privilegiato per l'osservazione da parte dell'educatore che, pur non essendo direttivo o interventista, si rende comunque fruibile da parte dei bambini. L'educatore ha l'occasione di cogliere, in questi momenti, acquisizioni e consolidamenti di apprendimenti o autonomie, dinamiche individuali e di gruppo, caratteristiche e livelli comunicativi tra bambini, bisogni e interessi dei bambini da sostenere in ulteriori attività strutturate. Il gioco libero rappresenta un regno esclusivo del bambino che gli permette di difendersi dalla "pesantezza" dell'intervento dell'adulto e dei suoi condizionamenti. Favorisce, inoltre, i rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo che relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le proprie potenzialità e di rivelarsi a se stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni. È un'attività auto-motivata, che si intraprende solo per il gusto ed il piacere che ci procura, in cui ci si impegna fintantoché tale piacere non viene meno; è un modo altro parallelo a quello ordinario nel quale vigono regole che non appartengono alla logica e alla realtà abituale. Si connette con lo sviluppo dell'identità e della personalità del bambino, il quale comunica con proprie modalità le sue emozioni, investe le sue esperienze.

Il bambino non solo impara a giocare, ma impara a sperimentare la propria motivazione verso qualcosa, impara a promuovere relazioni non conflittuali, acquisisce procedure di riordine delle cose e impara a partecipare al contesto. Se permettiamo ad un bambino di scegliere gioco e attività attiviamo un'operazione cognitiva molto importante: il bambino immagina quello che farà, anticipa le azioni prefigurandosi la risposta. Prova ad immaginare il futuro, a progettare, è un momento che costituisce le premesse per l'apprendimento e segna il passaggio tra spontaneità casuale e senza scopo, ad affermazione di un'intenzionalità. Facendogli immaginare quello che farà costruisce una dimensione temporale del vissuto, competenza necessaria per una buona convivenza sociale. Per questo è importante che nell'arco della giornata vi siano momenti di gioco libero o con poca strutturazione, ma allo stesso tempo, è importante parteciparvi come osservatori attenti, non solo per la salvaguardia della sicurezza dei bambini, ma anche per raccogliere informazioni e spunti pedagogici da condividere nel collettivo e da utilizzare nella quotidiana programmazione delle attività.

Il **gioco strutturato**, invece, rappresenta un momento educativo pensato, riflettuto e organizzato dall'adulto, che pone degli stimoli secondo tempi e modalità predefinite. Questi giochi diventano qualitativamente validi dal punto di vista evolutivo, quando si caratterizzano per articolazione e differenziazione dei materiali proposti, dello spazio utilizzato e dell'andamento del gioco stesso (ad esempio uso di oggetti di diversa forma e consistenza, ambiente modificabile o disposto per i cambiamenti apportati dai bambini durante l'attività, ritmi di azione che si modificano nel tempo, modalità d'interazione dell'adulto diversificate, ecc.). Un'altra caratteristica del gioco strutturato è la ripetitività nel tempo della stessa, senza che vengano a mancare elementi di novità che accompagnano l'accrescimento delle competenze dei bambini. La ridondanza, come

già detto in precedenza, è una delle caratteristiche che sostiene lo sviluppo in quanto dà occasione di riconoscere e ripercorrere esperienze precedenti, di collegarle a nuovi vissuti, di lavorare per differenza e uguaglianza e di consolidare gli apprendimenti già avvenuti. Alla base di queste attività non deve mancare l'intenzionalità dell'educatore: obiettivi, metodologie e organizzazione oltre ad una serie di scelte meditate rispetto a tipo di guida che si vuole offrire ai bambini e grado di direttività dell'adulto. La presenza dell'educatore non è solo fisica, ma, a maggior ragione che nel gioco libero, è più che mai interattiva, stimolante e dialogica, perché il momento sia il più ricco possibile di sfumature. L'educatrice fa leva sull'apprendimento per imitazione mostrando i movimenti, le azioni e le scelte consone all'attività, stimolo i bimbi ad agire, ad osservare, ma senza forzare. L'adulto non esprime mai giudizi negativi davanti al non raggiungimento degli obiettivi pensati. L'educatrice è sempre presente nella presentazione del materiale, come guida nel gioco, fa rispettare i tempi e i modi d'uso (come modello organizzativo), è un conduttore che innesta processi evolutivi, ma anche un osservatore che cerca di cogliere le proposte e i bisogni dei bambini. Il compito più importante resta, comunque, quello della preparazione dell'attività, che parte dalla riflessione sul cosa, come e perché proporre, prosegue nella predisposizione dei materiali e dell'ambiente affinché sia stimolante, motivante e accessibile (Anolli e Mantovani, 1981). Non deve sorprendere che lo si definisca anche gioco strutturato e non solo attività, poiché deve sempre essere intrinseco ad ogni azione educativa con i bambini il carattere ludico, piacevole, distensivo e creativo.

I **criteri** che guidano le educatrici **nella scelta e alla gestione delle attività** sono molteplici. In primis la progettazione: le attività sono scelte e realizzate secondo un progetto intenzionale, riflettuto, condiviso dal collettivo (e, laddove possibile, anche dai genitori) che espliciti gli obiettivi educativi, i modi, i tempi, gli spazi, i gruppi, il tipo di conduzione, tenendo conto delle caratteristiche della fascia di età cui è rivolto e del livello evolutivo dei singoli bambini. La stessa giornata è frutto di un progetto, che preveda tempi distesi, transizioni armoniche, alternanze di routine e attività ben ponderate e un'organizzazione dei gruppi in modo che ciascun bambino, nel corso della settimana, possa svolgere l'intera gamma delle attività pedagogiche previste. Altro criterio è quello dell'alternanza di eccedenza e ridondanza: da una parte la proposta di una pluralità di occasioni differenti fra loro finalizzate a promuovere l'intera gamma di capacità (motorie, linguistiche, esplorative, simboliche, espressive, sociali) e dall'altra la possibilità di consolidarle in esperienze ripetute. L'adattamento delle attività ai cambiamenti dei bambini è un altro criterio fondamentale per il sostegno delle capacità, dei bisogni e degli interessi concretamente presenti nel gruppo dei bambini in quel dato momento. Inoltre la regolarità delle attività, pensata come occasioni di sviluppo di tutte le aree (*vedi sez. C – Linee guida per il progetto educativo annuale di struttura e relativa programmazione*). Infine, la ludicità: le attività vanno organizzate e svolte in forma giocosa, coinvolgente e creativa. Il nido, a differenza della scuola per l'Infanzia, non ha fra i suoi obiettivi quello di insegnare elementi propedeutici alla scuola, bensì quello di favorire al massimo l'espressione delle potenzialità e delle inclinazioni dei bambini. Ciò significa che ogni bambino deve poter trovare occasione di affermazione e di arricchimento personale: non vanno costretti a partecipare, a svolgere l'attività secondo canoni rigidi ed è opportuno che l'apprendimento avvenga per via esperienziale e in modo non scolastico.

3.4. Organizzazione della giornata educativa

Una "giornata tipo" al Nido segue una scansione temporale che permette di rispondere sia alle esigenze dei piccoli utenti, in quanto procede all'interno di quell'area in cui ciascun bambino può raggiungere nuove acquisizioni (la cosiddetta "*area di sviluppo prossimale*", secondo Vygotskij), sia alle necessità organizzative del servizio, nel rispetto delle finalità educative del progetto pedagogico. Questo vuole dire dare risposta alle esigenze e ai tempi delle famiglie, ma al contempo rispettare i tempi psicologici e fisiologici dei bambini, i tempi delle routine e degli intenti educativi. La giornata prevede momenti differenziati: quelli in cui i bambini si trovano in un gruppo grande ed eterogeneo (ad es. il momento dell'entrata nel salone) e quelli in cui si

formano piccoli gruppi omogenei per età (durante la suddivisione nelle sezioni); altri momenti più guidati dall'adulto (ad es. le routine e le attività strutturate) e altri ancora più "autogestiti" dai singoli bambini (ad es. il gioco libero).

La giornata si sviluppa generalmente dalle ore 07:30 alle ore 16:00, fatte salve le differenze di permanenza al Nido tra chi frequenta il "tempo lungo" e il "tempo breve" ed eventuali altre eccezioni (ad es. i bambini che escono dopo il pranzo). È importante che i genitori possano conoscere l'organizzazione del nido e il suo svolgimento quotidiano, per questo motivo verrà esposta nelle apposite bacheche dedicate alle comunicazioni con le famiglie la scansione della giornata.

Di seguito si riportano due tabelle con l'organizzazione tipo della giornata al nido distinta per sezioni dei "piccoli" e sezioni dei "medi e grandi".

Scansione giornata PICCOLI	Orario	Contenuti
PRIMA DELL'ACCOGLIENZA	7:30	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiare lo Steril sistem - Lasciare fuori dal Steril Sistem i biberon di ogni bambino per bere - Appendere in bagno lo schema dei cambi giornalieri - Datare lo schema delle uscite - Datare lo schema cuoca <p>La cura e la predisposizione di quanto segnalato sopra è un'esigenza organizzativa, ma assume anche il significato di creare fin dal mattino uno spazio e un tempo mentale per i bambini che stanno arrivando e che troveranno un clima sereno, disteso e preparato</p>
ACCOGLIENZA	7:30-9:30	<p>L'ingresso mattutino delle famiglie al nido è un momento delicato perché implica l'elaborazione del distacco tra bambino e figure genitoriali. Per facilitare il distacco e garantire il passaggio, favorendo il benessere di tutti, l'educatore garantisce: tempi adeguati per ogni famiglia, attenzione e disponibilità, modalità relazionali e comunicative che sostengano la triade bambino-genitori-educatori.</p> <p>Dalle 7:30 alle 8:45, prima della divisione in sezioni, ai bambini via, via entrati, gli educatori devono sia lasciare opportunità di auto-organizzazione, sia offrire alcune occasioni più strutturate di gioco collettivo. Tali attività rientrano nel progetto elaborato dalle educatrici part-time per gli specifici momenti di entrata e uscita</p>
INIZIO DELLA DIVISIONE IN SEZIONI	8:30	<p>La suddivisione permetterà di continuare a garantire un'adeguata accoglienza dei bambini nei tempi previsti e contemporaneamente un'adeguata attenzione per i bambini già presenti. A tal fine un'educatrice (quella part-time) propone attività al gruppo, mentre un'altra continua l'accoglienza interfacciandosi con bambini e genitori in entrata</p>
PICCOLO SPUNTINO A BASE DI FRUTTA	9:30-10.00	<p>Momento legato all'educazione alimentare, alla socializzazione al riconoscersi come gruppo di appartenenza attorno ad un tavolo.</p> <p>Ai bambini vengono controllati e cambiati, al bisogno, i</p>

		pannoloni e viene somministrata la colazione: lo spuntino viene porzionato in singole ciotole
CONTROLLO DEI PANNOLONI E DEI BISOGNI SFINTARICI	Costante	Porre particolare attenzione a segnali e eventuali richieste esplicite provenienti dai bambini, nonché prevedere il controllo secondo intervalli temporali adeguati
SOMMINISTRAZIONE DI ACQUA	Costante	Porre particolare attenzione a segnali e eventuali richieste esplicite provenienti dai bambini, nonché prevedere il controllo secondo intervalli temporali adeguati. L'acqua viene servita a ciascun bambino con idoneo bicchiere individuale
ATTENTA IGIENE DEL BAMBINO	Costante	In ogni momento si presenti la necessità di pratiche di cura, tipo la pulizia del nasino, del viso, della bocca e delle mani. Per ovvi motivi di igiene e per evitare il più possibile contaminazioni è fatto obbligo di usare materiale usa e getta per ogni bambino
ATTIVITA' ORGANIZZATA IN PICCOLI GRUPPI SECONDO IL CALENDARIO DELLE ATTIVITA' DI SEZIONE	10:00-11:10	Le Educatrici si dividono in sottogruppi con i bambini per lo svolgimento delle attività programmate. Le attività organizzate devono stimolare le diverse aree di sviluppo (motoria, affettivo-emotiva, cognitiva, sociale) del bambino, al fine di implementare le capacità e favorire il progresso delle autonomie.
CAMBIO	11:10-11:30	Si preparano i bambini per andare a tavola: si cambiano i pannoloni e si lavano le mani. Nel momento del cambio è importante garantire, il più possibile, il rapporto intimo tra adulto e bambino, nonché facilitare l'acquisizione di autonomie personali (ad es. uso del vasino/water, lavaggio mani, ecc.)
PRANZO ANTICIPATO <i>Periodo dell'inserimento</i> (All'incirca dal 15 settembre al 15 ottobre)	11:15-11:55	Le finalità e le modalità di svolgimento del pranzo "anticipato" sono quelle tipiche di questa routine, invece l'orario è anticipato al fine di favorire un graduale adattamento dei ritmi del bambino alla scansione della giornata al Nido. Tale orario implica l'adeguamento degli orari e/o la restrizione dei tempi dei momenti sopraelencati.
PRANZO	11:30-12:10	La routine del pranzo costituisce un momento privilegiato per l'acquisizione delle regole, la socializzazione e l'educazione alimentare. A tal fine, le fondamentali caratteristiche del pranzo che vengono garantite sono: interazioni dirette adulto-bambino, clima sereno e tranquillo, stimolo e sostegno alle interazioni bambino-bambino, stare insieme a tavola, ecc. L'educatore consuma il proprio pasto insieme ai bambini, proponendosi come modello e partecipando alle relazioni conviviali.
CAMBIO	12:10-12:30	Nel momento del cambio è importante garantire, il più possibile, il rapporto intimo tra adulto e bambino, nonché facilitare l'acquisizione di autonomie personali (ad es. uso del vasino/water, lavaggio mani, ecc.)

RICONGIUNGIMENTO PRIMA USCITA	12:30- 12:45	L'uscita dei bambini dal nido rappresenta un passaggio e di distacco, questa volta dai compagni e dagli educatori. Come l'accoglienza, richiede tempi, attenzioni e modalità relazionali adeguate alla delicatezza del momento. Inoltre prevede che l'educatore dia comunicazioni e informazioni specifiche ai genitori circa la giornata trascorsa dal bambino al nido. Qualche minuto prima dell'uscita, i bambini devono essere adeguatamente preparati.
SONNO	12:45- 14:45	La presenza dell'adulto è necessaria per assicurare il bambino nel passaggio dalla veglia al sonno il quale agisce nel rispetto dei ritmi individuali. L'educatore svolge mansioni di vigilanza durante tutto il periodo indicato. Il sonno dei bambini è accompagnato da colonne sonore che predispongono al rilassamento pertanto l'adulto deve tenere un tono di voce sommesso.
RICONGIUNGIMENTO SECONDA USCITA	14:45- 15:00	L'uscita dei bambini dal nido rappresenta un passaggio e di distacco, questa volta dai compagni e dagli educatori. Come l'accoglienza, richiede tempi, attenzioni e modalità relazionali adeguate alla delicatezza del momento. Inoltre prevede che l'educatore dia comunicazioni e informazioni specifiche ai genitori circa la giornata trascorsa dal bambino al nido. Qualche minuto prima dell'uscita, i bambini devono essere adeguatamente preparati.
MERENDA	15:15- 15:30	Condivisione della merenda dopo il risveglio durante questo periodo non ci sono uscite per permettere ai piccoli di terminare la merenda con la presenza dell'educatrice.
RICONGIUNGIMENTO TERZA USCITA	15:30- 16:00- 17:00-	L'uscita dei bambini dal nido rappresenta un passaggio e di distacco, questa volta dai compagni e dagli educatori. Come l'accoglienza, richiede tempi, attenzioni e modalità relazionali adeguate alla delicatezza del momento. Inoltre prevede che l'educatore dia comunicazioni e informazioni specifiche ai genitori circa la giornata trascorsa dal bambino al nido. Qualche minuto prima dell'uscita, i bambini devono essere adeguatamente preparati. Essendo più ampio l'intervallo di tempo per l'uscita, è fondamentale garantire attività organizzate, con la finalità di sostenere i bambini nell'attesa e continuare ad offrire opportunità educative. <i>Tali attività rientrano nel progetto elaborato dalle educatrici part-time per gli specifici momenti di entrata e uscita</i>

Scansione giornata MEDI/GRANDI	Orario	Contenuti
---	---------------	------------------

PRIMA DELL'ACCOGLIENZA	7,30	<ul style="list-style-type: none"> - Applicazione del metodo Milton per Biberon e Ciucci - Appendere in bagno lo schema dei cambi giornalieri - Datare lo schema delle uscite - Datare lo schema cuoca <p>La cura e la predisposizione di quanto segnalato sopra è un'esigenza organizzativa, ma assume anche il significato di creare fin dal mattino uno spazio e un tempo mentale per i bambini che stanno arrivando e che troveranno un clima sereno, disteso e preparato</p>
ACCOGLIENZA	7:30-9:30	<p>L'ingresso mattutino delle famiglie al nido è un momento delicato perché implica l'elaborazione del distacco tra bambino e figure genitoriali. Per facilitare il distacco e garantire il passaggio, favorendo il benessere di tutti, l'educatore garantisce: tempi adeguati per ogni famiglia, attenzione e disponibilità, modalità relazionali e comunicative che sostengano la triade bambino-genitori-educatori.</p> <p>Dalle 7:30 alle 8:45, prima della divisione in sezioni, ai bambini via, via entrati, gli educatori devono sia lasciare opportunità di auto-organizzazione, sia offrire alcune occasioni più strutturate di gioco collettivo. Tali attività rientrano nel progetto elaborato dalle educatrici part-time per gli specifici momenti di entrata e uscita</p>
INIZIO DELLA DIVISIONE IN SEZIONI	8:45	<p>La suddivisione permetterà di continuare a garantire un'adeguata accoglienza dei bambini nei tempi previsti e contemporaneamente un'adeguata attenzione per i bambini già presenti. A tal fine un'educatrice propone attività al gruppo, mentre un'altra continua l'accoglienza interfacciandosi con bambini e genitori in entrata</p>
APPELLO DI SEZIONE	9:30-9:40	<p>Momento legato all'identità e al riconoscimento dell'altro. A tal fine è imprescindibile il coinvolgimento attivo dei bambini, radunati in gruppo e con modalità particolarmente stimolanti per la loro curiosità e attenzione</p>
PICCOLO SPUNTINO A BASE DI FRUTTA	9:40-10:00	<p>Momento legato all'educazione alimentare, alla socializzazione al riconoscersi come gruppo di appartenenza attorno ad un tavolo.</p> <p>Ai bambini vengono controllati e cambiati, al bisogno, i pannolini e viene somministrata la colazione: lo spuntino viene porzionato in singole ciotole</p>
CONTROLLO DEI PANNOLONI E DEI BISOGNI SFINTARICI	Costante	<p>Porre particolare attenzione a segnali e eventuali richieste esplicite provenienti dai bambini, nonché prevedere il controllo secondo intervalli temporali adeguati</p>
SOMMINISTRAZIONE DI ACQUA	Costante	<p>Porre particolare attenzione a segnali e eventuali richieste esplicite provenienti dai bambini, nonché prevedere il controllo secondo intervalli temporali adeguati. L'acqua viene servita a ciascun bambino con idoneo bicchiere individuale</p>

ATTENTA IGIENE DEL BAMBINO	Costante	In ogni momento si presenti la necessità di pratiche di cura, tipo la pulizia del nasino, del viso, della bocca e delle mani. Per ovvi motivi di igiene e per evitare il più possibile contaminazioni è fatto obbligo di usare materiale usa e getta per ogni bambino
ATTIVITA' ORGANIZZATA IN PICCOLI GRUPPI SECONDO IL CALENDARIO DELLE ATTIVITA' DI SEZIONE	10:00-11:30	Le Educatrici si dividono in sottogruppi con i bambini per lo svolgimento delle attività programmate. Le attività organizzate devono stimolare le diverse aree di sviluppo (motoria, affettivo-emotiva, cognitiva, sociale) del bambino, al fine di implementare le capacità e favorire il progresso delle autonomie.
CAMBIO	11:30-11:50	Si preparano i bambini per andare a tavola: si cambiano i pannolini e si lavano le mani. Nel momento del cambio è importante garantire, il più possibile, il rapporto intimo tra adulto e bambino, nonché facilitare l'acquisizione di autonomie personali (ad es. uso del vasino/water, lavaggio mani, ecc.)
PRANZO ANTICIPATO <i>Periodo dell'inserimento</i> (All'incirca dal 15 settembre al 15 ottobre)	11:30-12:10	Le finalità e le modalità di svolgimento del pranzo "anticipato" sono quelle tipiche di questa routine, invece l'orario è anticipato al fine di favorire un graduale adattamento dei ritmi del bambino alla scansione della giornata al Nido. Tale orario implica l'adeguamento degli orari e/o la restrizione dei tempi dei momenti sopraelencati.
PRANZO	11:50-12:30	La routine del pranzo costituisce un momento privilegiato per l'acquisizione delle regole, la socializzazione e l'educazione alimentare. A tal fine, le fondamentali caratteristiche del pranzo che vengono garantite sono: interazioni dirette adulto-bambino, clima sereno e tranquillo, stimolo e sostegno alle interazioni bambino-bambino, stare insieme a tavola, ecc. L'educatore consuma il proprio pasto insieme ai bambini, proponendosi come modello e partecipando alle relazioni conviviali.
CAMBIO	12:30-12:45	Nel momento del cambio è importante garantire, il più possibile, il rapporto intimo tra adulto e bambino, nonché facilitare l'acquisizione di autonomie personali (ad es. uso del vasino/water, lavaggio mani, ecc.)
RICONGIUNGIMENTO PRIMA USCITA	12:30-12:45	L'uscita dei bambini dal nido rappresenta un passaggio e di distacco, questa volta dai compagni e dagli educatori. Come l'accoglienza, richiede tempi, attenzioni e modalità relazionali adeguate alla delicatezza del momento. Inoltre prevede che l'educatore dia comunicazioni e informazioni specifiche ai genitori circa la giornata trascorsa dal bambino al nido. Qualche minuto prima dell'uscita, i bambini devono essere adeguatamente preparati.

SONNO	12:45-14:45	La presenza dell'adulto è necessaria per assicurare il bambino nel passaggio dalla veglia al sonno il quale agisce nel rispetto dei ritmi individuali. L'educatore è obbligato a svolgere mansioni di vigilanza durante tutto il periodo indicato. Il sonno dei bambini è accompagnato da colonne sonore che predispongono al rilassamento pertanto l'adulto deve tenere un tono di voce sommesso.
RICONGIUNGIMENTO SECONDA USCITA	14:45-15:00	L'uscita dei bambini dal nido rappresenta un passaggio e di distacco, questa volta dai compagni e dagli educatori. Come l'accoglienza, richiede tempi, attenzioni e modalità relazionali adeguate alla delicatezza del momento. Inoltre prevede che l'educatore dia comunicazioni e informazioni specifiche ai genitori circa la giornata trascorsa dal bambino al nido. Qualche minuto prima dell'uscita, i bambini devono essere adeguatamente preparati.
MERENDA	15:15-15:30	Condivisione della merenda dopo il risveglio durante questo periodo non ci sono uscite per permettere ai piccoli di terminare la merenda con la presenza dell'educatrice.
RICONGIUNGIMENTO TERZA USCITA	15:30-16:00	L'uscita dei bambini dal nido rappresenta un passaggio e di distacco, questa volta dai compagni e dagli educatori. Come l'accoglienza, richiede tempi, attenzioni e modalità relazionali adeguate alla delicatezza del momento. Inoltre prevede che l'educatore dia comunicazioni e informazioni specifiche ai genitori circa la giornata trascorsa dal bambino al nido. Qualche minuto prima dell'uscita, i bambini devono essere adeguatamente preparati. Essendo più ampio l'intervallo di tempo per l'uscita, è fondamentale garantire attività organizzate, con la finalità di sostenere i bambini nell'attesa e continuare ad offrire opportunità educative. Tali attività rientrano nel progetto elaborato dalle educatrici part-time per gli specifici momenti di entrata e uscita

3.5 L'inserimento e il reinserimento dei bambini al nido

L'inserimento è un processo non prevedibile a priori: ogni bambino, ogni genitore, ogni educatore ha tempi di adattamento differenti a quella che è un'esperienza nuova e unica nel suo genere. Spesso lo si identifica con stati d'animo da parte di genitori e figli quali lo sconforto, per la separazione, e lo sconcerto, per l'ambiente sconosciuto, ma vi sono altre componenti in gioco quali la curiosità, l'attrazione verso il nuovo e il piacere verso un determinato clima percepito.

Alla base della partecipazione al nido vi è il comportamento sociale, anch'esso un processo in continua evoluzione: cambia il rapporto tra stare da soli e stare con gli altri, "stare da soli" diventa progressivamente un modo non opposto allo "stare con gli altri" e la partecipazione attiva all'ambiente diventa sempre più frequente. La familiarità concorre alla qualità del comportamento sociale, ma non è sufficiente, infatti le differenze non si appianano con la familiarità dei nuovi.

Dall'evoluzione della teoria dell'attaccamento di Bowlby, oggi possiamo affermare che è nel normale sviluppo dei bambini costruire relazioni di attaccamento multiple. L'inserimento della figura paterna, ad esempio, come fondamentale nella formazione del sé infantile, apre già notevolmente la visione analitica classica che prevedeva l'attaccamento come relazione esclusivamente diadica (madre-bambino). La prospettiva della molteplicità mette in evidenza un bambino competente nella possibilità di co-costruire relazioni di "attaccamento" (cioè significative e funzionali al processo di costruzione della personalità secondo limiti di necessità e di possibilità) aperte a raggiera sul panorama delle possibilità contestuali in cui viene a trovarsi. Relazioni in cui il significato di attaccamento, non necessariamente stabile e inserito in dinamiche di continuità, è slegato dalla scansione temporale (prima, durante, dopo) e dalla ripetitività, che sono costrutti solo adulti e non propri dell'infanzia. La garanzia psico-educativa deriva da contesti sociali in cui poter costruire significati relazionali diversi, unici, in cui il bambino possa costruire "l'altra emotività", "l'altra cognizione" e "l'altra appartenenza".

L'inserimento deve tener conto delle individualità del bambino e delle sua famiglia: caratteristiche, tempi, emozioni e vissuti. Poiché, come si menzionava inizialmente, questo processo non è prevedibile, si possono creare situazioni di incertezza da parte delle famiglie, ma il lavoro giornaliero delle educatrici è finalizzato a fornire costanti informazioni, rassicurazioni e di far vivere serenamente la giornata al nido. Le modalità educative devono essere finalizzate alla costruzione di una relazione a "base sicura", che permetta al bambino e alla sua famiglia di esplorare in tranquillità e costruire attivamente il contesto Nido. Torna l'idea di un bambino competente e di una famiglia partecipante, ma che hanno bisogno entrambi di imparare a fidarsi e affidarsi a nuove figure di riferimento. Per questo motivo l'inserimento va preparato con cura e attenzione prima che inizi.

Tra le principali modalità che l'educatore deve utilizzare in fase d'inserimento troviamo la gradualità, la condivisione dell'esperienza da parte del bambino con almeno un genitore e la preparazione di un ambiente accogliente e rassicurante. Per il bambino è di notevole importanza vedere collaborazione e fiducia tra i diversi adulti partecipanti (genitori e educatrici), per cominciare a costruire la propria relazione "sicura" che gli permetterà di esplorare serenamente la nuova situazione e intrecciare via, via una relazione di attaccamento con le nuove figure di riferimento.

L'educatore, in questa fase, svolge principalmente due compiti: quello di osservare le nuove famiglie e le loro dinamiche, per coglierne informazioni utili all'inserimento, e quello di mediare tra famiglia e nuovo contesto, per cogliere e creare momenti di disponibilità del bambino verso la nuova situazione, senza che sia vissuta come costrizione, rigidità o "abbandono". Le principali capacità e competenze dell'educatore messe in gioco sono: l'empatia, l'accoglienza, l'organizzazione dello spazio e la catalizzazione di relazioni positive tra il bambino e gli altri bambini, le altre figure adulte del nido e l'ambiente stesso. Rispetto a queste competenze, va specificato che l'educatore, in quanto "addetto ai lavori", non può non mettersi nei panni di un genitore che spesso arriva al nido con paure, diffidenze, preoccupazioni, sensi di colpa, aspettative e progetti, mentre non è pensabile aspettarsi un genitore che sia necessariamente capace di mettersi nei panni dell'educatore al momento dell'inserimento, sia perché non addetto ai lavori, sia perché affettivamente molto coinvolto nel legame col figlio. Di conseguenza, la maggior comprensione, accettazione e propulsione alla costruzione delle nuove relazioni deve venire dall'educatore.

Il processo dell'inserimento può essere pensato come un'insieme di fasi tra loro complementari:

- a) **Riunione di sezione con i genitori.** Questo incontro assembleare è previsto a fine giugno, in concomitanza con la fine dell'a.s. precedente. Consiste nella presentazione del servizio, con le sue finalità educative, gli obiettivi pedagogici specifici, le metodologie e gli strumenti utilizzati. Questa occasione rappresenta anche il primo momento in cui il genitore entra in contatto con terminologie, pratiche e modalità tipiche del Nido oltre che con le professionalità specifiche del contesto, un bagaglio di conoscenze che deve permettergli di comprendere, riflettere e

confrontarsi sulle tematiche che riguarderanno il proprio figlio. Per questo motivo le informazioni rispetto a regole, vita quotidiana, contributo attivo dei genitori devono essere chiare e comprensibili per tutti. Saranno di aiuto la brochure illustrativa preparata e aggiornata annualmente dall'Ufficio Nidi, tabelle riassuntive esposte in struttura lungo l'intero anno scolastico riguardanti orari, materiali da portare, calendari degli incontri, disponibilità per colloqui, numeri di telefono inerenti al servizio, regole, ecc. I genitori hanno, inoltre, occasione di esplorare l'ambiente che accoglierà i loro figli, conoscere personalmente coordinatore pedagogico e equipe educativa, fare domande sia di carattere teorico che tecnico e avere strumenti per aiutare il bambino ad affrontare il cambiamento in modo sereno e propositivo. L'incontro rappresenta, infine, un momento di condivisione fra genitori sulle proprie ansie, paure, preoccupazioni e incertezze permettendone così una rielaborazione del proprio vissuto attraverso chi sta affrontando lo stesso momento, in un'ottica di "genitorialità diffusa" (Vegetti Finzi, 2003).

- b) **Il primo colloquio individuale con i genitori:** è importante fin dall'inizio raccogliere tutte le informazioni relative alla salute (intolleranze, allergie, patologie risolte o in atto, ... certificazioni) e alle caratteristiche, abitudini e usanze dei bambini, ma soprattutto è importante creare un momento di ascolto individualizzato e conoscenza reciproca. Il genitore è visto come portatore competente di informazioni sul proprio figlio, ma può aver bisogno di capire di quali informazioni ha bisogno l'educatore per prendersene cura. Il colloquio deve, allora, essere guidato da una traccia che riporta i punti salienti della conversazione. Allo stesso tempo il genitore deve trovare spazio per ricevere informazioni sull'organizzazione (obiettivi, finalità, metodologie e tempistiche), sugli spazi e sulla quotidianità al nido. Non va dimenticata l'importanza di condividere opinioni, desideri, preoccupazioni e aspettative reciproci nei confronti di questa esperienza. Il tutto è finalizzato alla costruzione di una collaborazione biunivoca e di una relazione di fiducia. Nel limite del possibile viene incentivata la partecipazione di entrambi i genitori, come portatori di ruoli e punti di vista differenti. Rispetto alle modalità utilizzate, il colloquio viene svolto da due educatrici di struttura e assume l'aspetto di conversazione alla pari, ove domande e risposte possono venire da ambo le parti. Pur seguendo una traccia, le educatrici non la pongono come indagine unidirezionale, ma come spunto per stimolare il dialogo. Le caratteristiche principali sono quelle di non direttività, di ascolto e comprensione dell'altro, di sostegno e, soprattutto, di riconoscimento delle competenze e delle capacità dell'altro (secondo l'approccio "centrato sul cliente" di Rogers). Sempre secondo tale metodologia, l'educatore non formula giudizi o valutazioni rispetto a quanto riportato dal genitore, tiene conto delle condizioni sociali e culturali di appartenenza del genitore e accoglie positivamente tutto quello che gli viene riportato. Le educatrici si avvalgono della *Traccia per il primo colloquio* [vedi [modulistica allegata](#)] anche per l'annotazione scritta delle informazioni emerse durante la conversazione. Tale documento servirà non solo per accogliere e rispettare le unicità del bambino in inserimento, ma anche per poter monitorare i cambiamenti che avverranno durante l'anno. I colloqui individuali si svolgono nei primi giorni di inserimento, con calendario stabilito in base alla disponibilità dei genitori, per poter fin da subito accogliere bisogni ed esigenze dei bambini. I colloqui coinvolgono non solo le famiglie esordienti, ma anche quelle riconfermate. In tal caso il colloquio verte soprattutto sulla raccolta di eventuali cambiamenti significativi del bambino durante l'estate e su impressioni, vissuti e nuove aspettative dei genitori nei confronti del Nido e del/la proprio/a figlio/a.
- c) **L'inserimento propriamente detto:** l'intenzione di procedere inizialmente con il reinserimento dei bambini riconfermati (ad accezione delle sezioni lattanti, che sono tutti esordienti) si fonda sull'importanza di dare a questi bambini uno spazio temporale e mentale per ritrovare e consolidare parti di sé costruite "con" e "nel" contesto Nido. Allo stesso tempo la loro esperienza e la loro maggior dimestichezza può fungere da modello attrattore e rassicurante per i nuovi che stanno per inserirsi. I bambini riconfermati possono rappresentare un valido aiuto, se coinvolti in un'azione di tutoring, come attori di supporto e accoglienza per i nuovi

arrivati, azione che stimola non solo lo sviluppo delle capacità sociali, ma anche cognitive ed emotive. Per quanto riguarda i nuovi inseriti, i principali compiti delle educatrici saranno, fin dai primi giorni, quelli di favorire e stimolare, sia nei bambini che nei genitori, l'esplorazione dell'ambiente Nido, la conoscenza delle educatrici e delle loro caratteristiche (personali, oltre che professionali) e l'approccio verso il gioco. Per questo motivo è molto importante la preparazione e la disposizione dello spazio, che va pensato in modo intenzionale, il rispetto dei tempi e dei bisogni della famiglia, sapendo cogliere i momenti in cui inserirsi. L'osservazione delle dinamiche fra bambini e adulti servirà alle educatrici anche per raccogliere informazioni utili sulle modalità di distacco, creare situazioni opportunamente differenziate e per stimolare curiosità e interesse nei bambini stessi.

3.5.1 Organizzazione e gestione dell'inserimento

Si specifica che i primi due giorni di apertura del servizio saranno dedicati al reinserimento dei bambini confermati. Con il termine "inserimento", invece, ci si riferisce all'ingresso dei bambini esordienti che avverrà a partire dal terzo giorno di apertura del servizio. Per ogni bambino sono previste quattro settimane lavorative di inserimento, a partire dal loro effettivo giorno di ingresso in struttura.

Come premesso nella prima parte di questo paragrafo, l'andamento dell'inserimento dovrà seguire i tempi e i bisogni dei bambini e delle loro famiglie nel delicato processo di distacco.

Di seguito si sintetizza l'organizzazione generale del reinserimento dei bambini "riconfermati" e dell'inserimento dei bambini "esordienti".

Si ricorda che lo schema, di seguito riportato, è passibile di modifiche.

▪ REINSERIMENTO DEI "RICONFERMATI"

I primi due giorni di apertura del servizio previsti per settembre (di norma il 1° del mese, fatta eccezione degli anni in cui tale data sia sabato o domenica) avverrà il reinserimento dei bambini riconfermati dall'anno precedente, che in entrambi i giorni, rimarranno in struttura per 2 ore circa a partire dalle ore 9.00, con la presenza di un genitore per tutto il tempo di permanenza.

Dal primo al quinto giorno di servizio, dedicati all'inserimento dei bambini esordienti, i riconfermati permarranno in struttura ancora per 2 ore circa a partire dalle ore 9.00, mentre i loro genitori potranno allontanarsi dalla struttura, pur rimanendo a disposizione e facilmente reperibili.

Dal sesto al decimo giorno di inserimento ai riconfermati sarà data la possibilità di allungare la loro presenza al nido, ma non sarà ancora possibile usufruire del pasto. I genitori potranno allontanarsi, pur rimanendo facilmente reperibili e fatta eccezione per situazioni che richiedono ancora la loro presenza nelle vicinanze della struttura.

Dall'undicesimo giorno fino alla fine dell'inserimento, i riconfermati seguiranno gli stessi orari e tempi degli esordienti. I genitori saranno invitati ad essere reperibili per tutta la permanenza dei bambini al nido secondo le modalità consuete del restante anno scolastico.

▪ INSERIMENTO DEGLI "ESORDIENTI" (le "settimane di inserimento" vengono calcolate sulla base del primo giorno d'ingresso del bambino)

I bambini esordienti verranno inseriti a gruppi di 4/5 bambini per giorno. Per favorire questa delicata fase, gli esordi avverranno per due giorni consecutivi e sospesi al terzo giorno, che servirà per consolidare l'ambientamento dei bambini già entrati.

I primi due giorni di apertura del servizio non sono previsti inserimenti di bambini esordienti.

Prima settimana (dal 1° al 5° giorno). Ogni bambino del gruppo in esordio rimarrà in struttura per 2 ore circa a partire dalle ore 9.00. Le educatrici avranno la possibilità di prevedere una presenza anche più breve (ma di almeno 1 ora e mezza e solo per validi motivi) e una modalità d'ingresso ad orari differiti di 10 minuti l'uno dall'altro. Pertanto l'ultimo bambino del gruppo potrà entrare alle 9.40. Durante questi giorni il genitore resterà in struttura per tutto il tempo di permanenza del figlio. Tale presenza, oltre ad essere funzionale al progressivo distacco tra genitori e figli, sarà occasione per avviare una relazione di scambio e collaborazione tra educatrici e genitori, nonché per favorire la costruzione di un rapporto di fiducia tra il bambino e il nuovo contesto.

Seconda settimana (dal 6° al 10° giorno). Il bambino permarrà in struttura dalle 9.00 alle 11.00 circa, mentre i genitori verranno invitati ad allontanarsi, pur rimanendo nei paraggi del nido, per essere facilmente reperibili.

Terza settimana (dall'11° al 15° giorno). Questa settimana verrà dedicata al consolidamento dell'inserimento, nel senso che aumenteranno le ore di permanenza dei bambini nel Nido prevista dalle 8.00. alle 12.00 circa e sarà introdotta la routine del pasto. La presenza del genitore sarà concordata con le educatrici secondo necessità del bambino, ma anche in caso di allontanamento il genitore dovrà essere facilmente reperibile. Rispetto al pasto, si dovranno rispettare i tempi di adattamento dei singoli bambini, con l'obiettivo minimo di far provare almeno una volta questa esperienza durante la settimana.

Quarta settimana (dal 16° al 20° giorno). Durante questa settimana verrà posticipata l'uscita del bambino alle ore 14.00 (con entrata sempre alle ore 8.00) in seguito all'introduzione della routine del sonno. Naturalmente tale obiettivo è previsto solo per i bambini iscritti al "tempo lungo" e con le stesse modalità flessibili previste per il pasto. I genitori saranno allontanati dalla struttura, ma dovranno essere sempre facilmente reperibili.

A partire dal mese di ottobre verrà introdotto l'orario completo della giornata educativa.

Tali disposizioni potranno variare in ordine di tempi, orari e modalità rispetto sia al bambino che al genitore solo a fronte di necessità giustificate dal punto di vista del benessere del singolo bambino e da scelte educative concordate con il coordinatore pedagogico.

Gli inserimenti che avverranno in periodi successivi dell'anno scolastico (previsti fino al 31 marzo) dovranno seguire la stessa scansione settimanale sopra indicata per gli esordienti. Sarà cura delle educatrici cogliere la possibilità di ridurre alcuni passaggi, ma solo se le caratteristiche del bambino, del genitore e del contesto nido lo permetteranno senza creare alcun tipo di disagio.

Per quanto riguarda i **bambini diversamente abili**, essi seguiranno la stessa organizzazione sopra menzionata a seconda che siano "riconfermati" o "esordienti". La peculiarità di questi inserimenti sarà il contemporaneo ingresso dell'operatore di sostegno previsto per il bambino. Il Comune di Carrara, insieme all'ASL competente, ha introdotto un protocollo per l'inserimento dei bambini diversamente abili il quale prevede per ogni bambino un'analisi funzionale che coinvolge il genitore, l'operatore di sostegno del bambino e il neuropsichiatra infantile, al fine di realizzare un documento che raccolga tutti gli interventi potenzialmente programmabili per il benessere del bambino e della sua famiglia.

3.6 Il coinvolgimento dei genitori nella vita del nido

Se da una parte la necessità delle famiglie è quella di poter usufruire di un servizio sicuro e competente, che lo sostenga nella crescita dei propri figli, dall'altra non si può negare che ancora oggi, spesso, il nido rappresenta una scelta obbligata e funzionale per il rientro al lavoro di entrambi i genitori e ciò può essere vissuto con sensi di colpa, di inadeguatezza o con poca attenzione alle reali finalità del servizio. La relazione tra famiglia e nido va, quindi, pensata e agita affinché vi sia dialogo, ascolto e reciprocità continui. I rischi sono, infatti, da parte degli educatori di chiudersi dietro la qualifica di "esperto d'infanzia" ed assumere un atteggiamento autoreferenziale, mentre da parte dei genitori di delegare la funzione educativa a terzi, riservando per sé gli aspetti affettivi, andando a costruire, così, un'immagine di confine invalicabile tra i due contesti (famiglia e nido). Per evitare questi effetti, è importante che gli educatori predispongano condizioni di apertura, riconoscano e valorizzino le competenze dei genitori, creino spazi fisici e mentali perché essi possano essere partecipanti attivi della vita al nido. Una delle finalità dei Nidi di Carrara è proprio quello di promuovere e sostenere il modello della "co-evoluzione" tra famiglia e Nido. Tale modello si fonda sulla "*natura triadica e circolare dei processi*" che intercorrono tra bambino, famiglia e servizio educativo e orienta l'educatore "*... ad interrogarsi all'interno della relazione fra sé e la famiglia e ad organizzare il suo intervento non semplicemente sulla base di ciò che ritiene utile ed evolutivo per l'utente, ma sulla base di quello che ritiene utile ed evolutivo per l'utente come componente di un sistema famiglia*" che ha delle sue peculiarità (Fruggeri, 1997). I genitori diventano, quindi, parte integrante del sistema in cui opera l'educatore e i due contesti (famiglia e nido) intrecciano costantemente le proprie esperienze in modo intenzionale, consapevole e ragionato insieme.

Sono diversi e molteplici le occasioni e gli strumenti a disposizione del personale educativo per dare valore e qualità al rapporto con i genitori, alcuni di tipo quotidiano, altri periodici o occasionali. Oltre alle competenze intrinseche al loro ruolo educativo, un altro elemento che qualifica l'operato degli educatori nei confronti delle famiglie sarà la documentazione di tutte le azioni proposte e svolte attraverso apposita modulistica.

Nello specifico, i momenti organizzati dai Nidi di Carrara saranno:

- **riunione di sezione con i genitori**, prevista a giugno/luglio, prima dell'inizio dell'anno scolastico. In buona parte è già stata descritta nel paragrafo 3.5. Qui si sottolinea soprattutto l'importanza che assume questo primo incontro tra famiglie (esordienti e non) ed educatori. È dalle prime informazioni date e dall'ascolto attivo offerto che un educatore inizia a creare lo spazio in cui il genitore si sente autorizzato ad entrare e a condividere. La dimensione collettiva di questo primo incontro fa sì che le famiglie, oltre a conoscere il personale, conosca o ritrova altri genitori simili e differenti a sé allo stesso tempo, quindi è importante prevedere anche la possibilità che i genitori, in questa occasione soprattutto, dialoghino fra loro, scambino opinioni e perplessità rispetto al momento che stanno vivendo. In tale occasione sarà stilato un apposito verbale da parte delle educatrici presenti [\[vedi modulistica allegata\]](#) ;
- **il primo colloqui individuale**, anche questo già descritto nel paragrafo precedente, rappresenta, invece, il primo momento individualizzato, in cui i genitori devono essere messi a loro agio e nella condizione sia di ascolto che di intervento. In questa occasione, più che mai, rappresentano le persone più competenti rispetto alle caratteristiche e le dinamiche dei propri figli, ma sono anche portatori di preoccupazioni, dubbi e aspettative. Come già affermato, il primo colloquio non è un interrogatorio finalizzato alla mera raccolta di informazioni, pur utili che siano, ma è uno scambio reciproco di informazioni e un momento dedicato a costruire le prime basi di un agire in sinergia favorevole allo sviluppo del bambino. Per il primo colloquio è prevista una traccia comune [\[vedi modulistica allegata\]](#) che prevede la raccolta di informazioni utili sia per l'inserimento dei bambini e delle loro famiglie, sia per il monitoraggio dei cambiamenti che accompagneranno la crescita del bambino;

- **la partecipazione attiva nella fase dell’inserimento**, durante il quale gli stessi genitori hanno la possibilità di inserirsi in questa nuova fase della loro esistenza, oltre ad accompagnare i propri bambini in questo cambiamento e aiutarli a creare un atteggiamento positivo verso il nuovo contesto. A fine inserimento, nell’apposito modulo dedicato alla raccolta di informazioni, impressioni e valutazioni sull’andamento del periodo, saranno segnalate caratteristiche importanti relative anche ai familiari *[vedi modulistica allegata]* ;
- **le riunioni di sezione aperte ai genitori**, nelle quali viene condiviso l’andamento delle attività quotidiane al nido, si scambiano impressioni e riflessioni rispetto sia su ciò che accade al nido che a casa, in quanto contesti strettamente connessi fra loro. Ciò è finalizzato non solo a monitorare quanto accaduto fino a questo momento, ma anche a pensare insieme possibilità future a breve e ungo termine. In tale occasione sarà stilato un apposito verbale da parte delle educatrici presenti *[vedi modulistica allegata]* ;
- **i colloqui in itinere programmati o straordinari**, per continuare a sostenere le individualità che caratterizzano i bambini, dedicare spazi dedicati e mirati al fronteggiamento di situazioni particolari, normalmente problematiche o di difficile gestione che necessitano uno stimolo verso un’evoluzione positiva per il bambino. Anche per questa azione è previsto un modulo apposito per fissare le principali informazioni emerse *[vedi modulistica allegata]*;
- **l’accoglienza e il ricongiungimento**, come si è detto nel paragrafo dedicato alle routine del nido, queste sono due fasi della giornata particolarmente delicate non solo per lo stacco fisico prima dal genitore, poi dai compagni e dalle educatrici di riferimento, ma anche per il passaggio mentale che un bambino deve compiere tra un contesto e l’altro che si differenziano per molti aspetti. Appunti, considerazioni e vissuti significativi delle educatrici rispetto a questi momenti saranno riportati nel *Libro delle tracce delle educatrici (vedi paragrafo 3.8.)*;
- **le feste**, che rappresentano momenti distesi, ludici e ricreativi, ma caratterizzati per la compresenza di più figure di riferimento per i bambini, più adulti che devono sapersi integrare, saper collaborare e intercambiarsi. Queste occasioni sono fondamentali anche per offrire a tutti i bambini più punti di riferimento, al di là degli educatori e dei propri genitori. Quindi ogni adulto deve essere disposto al dialogo e all’agire insieme a qualsiasi bambino presente e non solo al proprio. Da ultimo, non meno importante, è l’occasione di incontrare gli altri genitori ancora una volta per scambiare idee, dubbi e aspettative. Queste occasioni saranno documentate il più possibile con fotografie, videoregistrazioni, raccolta di impressioni dei bambini, genitori e educatori raccolte, anche in questo caso, nel *Libro delle tracce delle educatrici*;
- **altre occasioni di partecipazione alla vita del nido**, tra le quali laboratori pomeridiani per genitori (se l’organizzazione delle ore non frontali del personale educativo lo rende possibile), partecipazione ad alcune attività svolte in orario di nido (ad es. durante i progetti specifici facenti parte dell’offerta educativa della struttura). Anche in questo caso vi sarà una documentazione fotografica o video registrata, raccolta di impressioni dei bambini, genitori e educatori raccolte nello stesso *Libro delle tracce delle educatrici*;
- **bacheca per lo scambio di comunicazioni e informazioni**, nella quale verranno esposte
 - tabelle permanenti che descrivono la scansione della giornata educativa, elenco del personale di riferimento e numeri telefonici utili per contattare la struttura o il servizio più ampio, calendario annuale;
 - tabelle giornaliere con le principali informazioni sui bambini (pasto, sonno, bisogni fisiologici);
 - la programmazione settimanale delle attività didattiche *(da conservare per la documentazione)*;

- o convocazioni a: riunioni di sezione, colloqui programmati, incontri tematici promossi dalla struttura, dall'Ufficio Nidi oppure dal territorio, laboratori per genitori, feste e relativi momenti di preparazione;
- o comunicazioni per segnalare variazioni, eventi straordinari, chiusure della struttura, richieste varie legate all'attività del nido.

Le educatrici saranno sempre a disposizione per accompagnare tali comunicazioni scritte con approfondimenti e chiarimenti, oltre a sollecitare l'attenzione dei famigliari a consultare tale bacheca quotidianamente e in particolare in occasione di nuove informazioni. Lo strumento della bacheca permette di velocizzare il passaggio di informazioni, lasciando così più tempo per il dialogo e il confronto tra genitori ed educatori sulle questioni educative ed anche l'eventuale sostegno a bisogni specifici delle famiglie.

3.7 Osservazione del bambino

Al nido d'infanzia, osservare significa, innanzitutto, sviluppare e condividere una "disponibilità" a cogliere la realtà del bambino e delle sue relazioni così come essa si esprime; significa disporre di una "forma mentis" che permetta all'educatore di conoscere e agire nel contesto educativo, in una parola "vivere al nido", in modo intenzionale, mirato e riflettuto, così come la sua professionalità richiede. L'uso dell'osservazione deve essere accompagnato dalla riflessione pedagogica che ne scaturisce e dalla condivisione delle letture possibili sulle informazioni raccolte, affinché si costruisca un percorso "mentale" e operativo che colleghi la rilevazione contestuale alle pratiche educative, sia a livello individuale che di equipe. L'osservazione per l'educatore è più di uno strumento di lavoro giornaliero, in quanto rappresenta un modo di "essere educatore", che deve indurre costantemente alla riflessione sulle proprie intenzioni ed azioni, alla revisione e messa in discussione dei propri metodi di lavoro, alla consapevolezza della propria professionalità in divenire. In questo senso, quindi, l'osservazione diventa fonte e occasione di formazione permanente per chi opera in campo educativo. Riprendendo Enzo Catarsi (1985), *"l'osservazione è uno strumento di formazione in servizio, volta ad aggiornare le competenze degli educatori"*, in quanto permette di: accrescere la conoscenza sui processi di apprendimento dei bambini; di raccogliere materiali su cui l'equipe può confrontarsi; di costruire circolarmente il contesto.

Inoltre, facendo riferimento alla teoria dei sistemi complessi, è prioritario sottolineare come l'osservatore sia all'interno del sistema osservato e ciò implichi il suo partecipare alla costruzione del sistema stesso: l'osservatore, quindi, definisce dal suo punto di vista le relazioni presenti e/o emergenti. Così come attribuisce senso a eventi, situazioni e cambiamenti presenti in un contesto. Di conseguenza, un sistema è definibile solo in funzione di un osservatore che lo distingue e tale distinzione è un atto soggettivo che l'osservatore può costruire solo in base ai propri criteri, significati, premesse, teorie e aspettative attraverso un'attività di selezione, organizzazione ed interpretazione dei "dati", che diventano così dei "costruiti". Premesso ciò, è evidente come sia impossibile parlare di osservatore neutro e di osservazione completamente oggettiva (Ceruti M., 1989). Ancora, come affermano Loriedo C. e Picardi A. (2000), *"...osservatori diversi, ovvero punti di vista differenti, tracciano confini diversi tra sistema e ambiente, stabiliscono rapporti diversi tra i livelli sistemici, identificano diverse dinamiche"*, per cui è irriducibile la pluralità dei punti di vista e, di conseguenza, la pluralità delle "realtà" osservate (o conoscenze costruite).

Nell'orientamento sistemico-relazionale il processo di osservazione si caratterizza per alcuni elementi particolari: innanzitutto, si osserva direttamente la relazione e non gli elementi che la costruiscono, si va oltre l'individuo osservando, anche, le strutture sociali in modo da mettere in evidenza le transizioni tra i diversi livelli (individui, gruppi, sistemi, reti di sistemi). Si tiene presente che qualunque descrizione della relazione non è quella reale ma una delle possibili, non è assoluta ma parziale, è provvisoria e parte da un punto di vista ben preciso (quello dell'osservatore), quindi, è soggetta a perdita di informazione. L'osservazione può essere intesa

come circolare in quanto l'osservatore osserva se stesso nelle relazioni che costruisce osservando (Von Foerster, 1987). L'accento si pone sull'interazione, la circolarità, il grado di congruenza fra i diversi livelli e si cerca di osservare il grado di armonia fra aspettative, capacità del sistema umano, richieste e risorse del contesto. L'azione allora è diretta su più sistemi (bambino, gruppo di bambini, collettivo educativo, famiglie) fra i quali si cerca di promuovere un migliore coordinamento, al fine di sviluppare le risorse, di operare dei mutamenti strutturali e funzionali nei sistemi stessi, in modo da facilitare maggiormente la "gestione delle situazioni" degli individui. In questo senso, anche l'eventuale disagio e/o problema sociale non sono concepiti come anomalie ed eccezioni allo stato di normalità, ma come correlati a situazioni complesse in progressiva e, a volte, conflittuale evoluzione (Fornasa W., Medeghini R., 2003). Declinando, quindi, tali principi in campo educativo si può sostenere che l'osservazione non è lo strumento attraverso cui rilevare solo carenze o bisogni di un soggetto quanto, soprattutto, la sua storia e le sue caratteristiche come "ricchezze" uniche e differenti, mutevoli nel tempo e nei contesti. L'osservazione *"può essere funzionale non solo ai bambini o al progetto, ma anche all'organizzazione del sistema educativo e/o agli atteggiamenti relazionali ed educativi degli adulti coinvolti"* (Fornasa W., 2002).

Simili premesse epistemologiche hanno importanti risvolti in campo educativo, quali:

- l'importanza che l'educatore (e ogni altro professionista che interviene al nido) colga la complessità della rete di sistemi, di cui entra inderogabilmente a far parte, in modo consapevole, intenzionale e competente, attraverso l'osservazione continua del contesto e delle sue relazioni. In questo modo, il singolo e il collettivo potranno muoversi operativamente in una circolarità di interazioni che rendono il "sistema Nido" sempre modificabile e flessibile, sempre aperto al cambiamento possibile;
- la necessità di ri-bilanciare la relazione educatore-bambino, in quanto essi co-evolvono a livello emotivo, comunicativo, cognitivo e motivazionale;
- la consapevolezza della provvisorietà, soggettività e parzialità dell'osservazione/valutazione compiuta dall'educatore-osservatore;
- la rinuncia ad anticipare definizioni e interpretazioni che partano dall'adulto e non tengono conto delle specifiche modalità espressive infantili e delle linee di sviluppo che sono individuali, differenti e, in parte, "imprevedibili";
- la necessità di ri-definire in modo continuo le proposte educative (attività e progetti specifici) e l'organizzazione dei contesti (spazi e materiali), senza prescindere dalla comunicazione e dal confronto di molteplici punti di vista;
- la concezione dell'osservazione come "metodo educativo", oltre che strumento di conoscenza e/o di verifica del progetto. Ciò significa usare l'osservazione principalmente per "attualizzare il contesto", cioè per percepire, stare e intervenire nell'ambiente circostante in modo tale da mettersi sempre nelle condizioni di cogliere novità, trovare soluzioni, cambiare, agire in modi differenti, quindi calibrarsi continuamente sull'hic et nunc delle relazioni e delle situazioni in atto. Tale utilizzo dell'osservazione si inserisce in una "pedagogia dell'ascolto" che utilizza la molteplicità dei canali percettivi e comunicativi (non solo l'occhio) per considerare il bambino come soggetto principale del rapporto educativo (Catarsi E., 1985);

Analizzando più nello specifico le implicazioni dell'utilizzo del metodo osservativo rispetto allo sviluppo delle competenze professionali dell'educatore, va in primo luogo evidenziato come il ricorso continuativo all'osservazione stimoli il potenziamento di una specifica attenzione alla crescita del bambino, un'attenzione mirata e selettiva che serve per raccogliere elementi che permettano il più possibile di comprendere la situazione e di intervenire in maniera coerente e adatta. Tale atteggiamento di attenzione e selezione guida lo sguardo dell'osservatore, avvalora o nega le sue ipotesi, amplia la raccolta delle informazioni nel modo più accurato ed efficace possibile. Un'osservazione al nido di questo tipo non ha obiettività scientifica, ma diventa un prezioso strumento di comprensione dello sviluppo infantile nelle sue differenze interindividuali e un utile strumento di verifica delle pratiche educative, ovviamente se viene condotta secondo

procedure sistematiche, ripetibili e comunicabili. Inoltre, poter osservare e leggere in modo differente la stessa situazione e poter mettere a confronto i molteplici punti di vista permette, a chi si occupa di educazione, di avere a disposizione un quadro della situazione più complesso e avere, quindi, anche maggior varietà d'azione. La discussione in gruppo del materiale osservativo aiuta non solo le educatrici, ma anche il coordinatore pedagogico a riflettere sull'incidenza delle aspettative personali rispetto ai comportamenti osservati, stimolando l'emergere di una diversa prospettiva di valutazione degli eventi. Acquisire una mentalità osservativa comporta, perciò, un processo di formazione che ha come scopo privilegiato quello di promuovere, nell'adulto, interventi più consapevoli e adeguati ai bisogni rilevati nella realtà educativa: l'educatore osserva ciò che il bambino esprime come "bisogno" di crescita e su questo agisce la progettazione delle attività, come campo di esperienza intersoggettiva. In tal senso, per l'educatore l'osservazione diventa strumento di auto-formazione e parte integrante per sviluppare e consolidare la consapevolezza del proprio ruolo, la conoscenza e il controllo di molteplici fattori che influenzano e rendono più o meno efficace l'azione educativa, la capacità di analizzare e riflettere sul proprio operare (Camaioni, Buscetta, Aureli, 1988). Inoltre, l'osservazione nel nido d'infanzia è determinata dall'adozione di un paradigma teorico di riferimento (progetto pedagogico) e dalla formulazione di ipotesi circa gli intenti educativi che operazionalizzano un determinato fenomeno (riferito al progetto educativo specifico). Tutta l'equipe educativa è impegnata in una pratica osservativa che permetta di sostenere il bambino nei suoi apprendimenti cognitivi, emotivi, fisici e sociali, partendo dalle caratteristiche (capacità espresse o potenziali) del bambino stesso e che faciliti il monitoraggio dei suoi cambiamenti, in modo da valutare sia la parte progettuale che operativa del proprio lavoro di educatore.

In sintesi, a livello operativo, l'osservazione dovrà caratterizzarsi per:

- adozione di un metodo osservativo comune a tutte le educatrici del collettivo di struttura e, possibilmente, condiviso anche tra tutte le strutture;
- utilizzo di alcuni strumenti specifici previsti dal metodo adottato;
- continuità nel tempo (intero anno scolastico) e nelle situazioni (entrata/uscita, routines, attività, momenti di transizione, interazioni tra bambini e tra bambini e adulti, ecc.);
- scelta condivisa all'interno del collettivo di alcuni specifici "oggetti" di osservazione, in connessione con gli obiettivi del progetto educativo annuali di struttura e con le "emergenze" del contesto;
- pianificazione delle osservazioni (tempistiche, modalità di svolgimento, momenti di discussione in gruppo).

3.8 Documentazione

La documentazione è un insieme di "fotografie" che deve permettere di ricostruire ad ogni suo protagonista il percorso costruito al Nido e deve rendere visibile e trasparente la vita al suo interno. Non significa, infatti, solo informare, ma comunicare attraverso parole e immagini, ciò che accade al suo interno.

Per l'educatore rappresenta uno degli strumenti a disposizione per monitorare, ripensare e organizzare costantemente la propria pratica educativa e il progetto posto in essere. Non è soltanto il ricordo di ciò che è accaduto e si è vissuto, ma anche uno strumento di progettazione, che permetta di riflettere e agire in modo consapevole, mirato e adatto agli individui che partecipano. Documentazione e progettualità sono, quindi, strettamente interconnesse e per gli educatori significa riflettere sul proprio agire e essere in grado di superare un fare dettato dall'improvvisazione e dalla casualità.

Rispetto alle famiglie, permette loro di condividere il percorso del bambino e sentirsi partecipanti attivi anche in quei momenti di crescita non vissuti direttamente con il proprio bambino. In un certo senso è un'occasione per arricchire l'immagine che hanno del proprio

bambino, grazie al riappropriarsi di quei momenti mancati, gesti, parole e cambiamenti avvenuti lontano dai loro occhi.

Per i bambini raffigura la traccia delle loro attività, permettendo loro di ricordare, ripercorrere e rivivere momenti importanti della loro crescita. Inoltre la valorizzazione di ciò che ogni bambino ha pensato e realizzato nel contesto Nido, stimola in loro lo sviluppo dell'autostima e della fiducia nelle proprie capacità, grazie al riconoscimento da parte dell'adulto dei suoi sforzi e del suo impegno.

Infine, la documentazione permette di mettere in condivisione le proprie esperienze con altre realtà, innescando circoli virtuosi di accrescimento culturale in materia di Nido.

Per questi motivi la documentazione è stata pensata in modo articolato e differenziato per destinatari e di seguito si elencano i documenti che dovranno essere prodotti, da parte del personale educativo, durante ogni anno scolastico

- ***“Il mio nido”***: quaderno dei progressi (disegni, cose incollate, ecc.) fatto da tutti i bimbi (da consegnare alle famiglie)
- ***“I miei tesori”***: scatola con i ricordi dell'anno trascorso al nido per ogni bambino di tutte le età e da ripetere per ogni loro anno di presenza al nido (da consegnare alle famiglie)
- ***Video di sezione + CD fotografie*** (da consegnare alle famiglie)
- ***Verbali di collettivo*** (da consegnare all'amministrazione)
- ***Schede degli incontri con i genitori (da tenere in struttura) + verbali incontri assembleari coi genitori*** (da consegnare all'amministrazione)
- ***Progetto educativo annuale di struttura*** (comprendente: programmazione e progetto “POF” aggiuntivo) (da consegnare all'amministrazione)
- ***Report finale del progetto educativo annuale di struttura*** (da consegnare all'amministrazione)
- ***“Il libro delle tracce delle educatrici”***: è il libro di sezione che raccoglie comunicazioni, riflessioni, vissuti giornalieri
- ***“Al nido ho fatto questo ...”*** (relativo, soprattutto, al progetto aggiuntivo “POF”): foto, disegni, cartelloni e oggetti costruiti (da conservare per un anno al nido e poi da consegnare all'Ufficio Nidi che provvederà all'archiviazione)
- ***Raccoglitore annuale*** con copia di : programmazione, progetto aggiuntivo “POF”, foto dei cartelloni, foto dei bimbi, tutti i verbali (da conservare al nido)
- ***Video di struttura*** (da conservare al nido)

1. INDICAZIONI GENERALI

Se con progetto pedagogico si intende la più ampia “anticipazione di possibilità” operative fondate su precisi presupposti esplicitamente declinati, che puntualizzano la fisionomia e le linee d’indirizzo dei nidi comunali, il progetto educativo di struttura trova la sua connotazione e il suo senso proprio nel Progetto Pedagogico. Quindi, secondo quanto afferma anche Bondioli (2002), deve indicare con precisione:

- *le ragioni su cui si fonda, ossia*
 - o le finalità e i presupposti teorici;
 - o gli obiettivi che ci si propone di raggiungere in un dato periodo;
 - o i contenuti e l’oggetto principale del progetto (la tematica, il “filo conduttore”);
 - o i punti di connessione con il Progetto Pedagogico;
 - o i bisogni espressi o rilevati nei soggetti coinvolti (bambini e adulti);
 - o le osservazioni/informazioni di partenza che suffragano questi bisogni;
 - o le competenze che si intende promuovere nei soggetti coinvolti e quelle su cui si desidera far leva;
 - o eventuali connessioni con progetti realizzati in precedenza in quel nido;
- *le risorse: materiali/non umane (quelle disponibili in struttura e quelle eventualmente da acquisire in termini di spazi, attrezzature, materiali);*
- *le modalità di realizzazione:*
 - o i dettagli delle fasi attuative (*vedi paragrafo 3.1*);
 - o le modalità di attuazione e i metodi di lavoro (la *programmazione*), ossia l’esplicitazione delle *singole azioni didattiche* previste dettagliandone gli spazi, i materiali, i tempi, l’organizzazione dei gruppi di lavoro
- *le modalità di verifica e di valutazione:* poiché i progetti educativi annuali di struttura si realizzano attraverso diverse fasi sequenziali, la valutazione non può riguardare solo un singolo momento del progetto (come per esempio alla fine dell’anno scolastico), ma *“accompagna il progetto nel suo dispiegarsi”* (Leone e Prezza, 1999).

Per ogni Nido di Carrara sarà previsto un progetto educativo “specifico” che dovrà avere la durata di un anno (o al massimo due, se il filo conduttore trattato o i bisogni che hanno ispirato tale progetto richiedono tempi più ampi) e dovrà seguire le linee generali del Progetto Pedagogico comunale.

Il presupposto di tale specificità per ogni struttura presente sul territorio si basa proprio su uno dei punti centrali da sviluppare indicati sopra: le ragioni che muovono verso una simile progettazione. Ciò significa che annualmente viene elaborato “il percorso” educativo di “quella specifica struttura”, ossia che, a partire dai bisogni “reali” dei bambini, vengono progettati piani di lavoro, di sezione e di nido, affinché occasioni di esplorazioni, apprendimenti, costruzioni e relazioni possano promuovere la crescita individuale e collettiva dei bambini che animano “quel” nido. Per questo motivo il **progetto educativo annuale di struttura** dovrà essere elaborato solo dopo un primo periodo in cui il collettivo ha accentrato il suo obiettivo di lavoro sugli inserimenti, sull’organizzazione degli spazi e dei tempi della giornata, nella consapevolezza comune che la qualità dell’esperienza che il nido offre ai bambini dipende dall’adeguatezza delle diverse situazioni che nel corso della giornata vanno ad intrecciarsi. Tenendo conto di quanto viene osservato rispetto alle specificità dei gruppi e dei singoli, la preoccupazione trasversale dell’agire educativo dovrà essere quella di aumentare le opportunità di scelta nei bambini e non tanto di raggiungere risultati giusti o sbagliati rispetto a standard prestabiliti e/o alle aspettative degli educatori. Per questo motivo, il progetto educativo dovrà prevedere margini di flessibilità collegati ai feedback dati dai bambini rispetto all’adeguatezza o meno delle proposte fatte loro.

Nell'ottica di garantire una continuità tra le esperienze proposte nel progetto (attività strutturate, laboratori, realizzazione di oggetti, uscite didattiche, ecc.) e le quotidiane esperienze di vita all'interno del nido, i collettivi dovranno annualmente scegliere una sorta di "filo conduttore" che permetta di accomunare le varie situazioni educative e di motivare i bambini nei campi di esperienza necessari al loro sviluppo psico-fisico. Alcuni esempi di tematiche sono: un personaggio fantastico, una favola breve, le stagioni, il mare, ecc.

Il progetto dovrà riguardare l'intera struttura con specifiche per le diverse sezioni (declinazione del progetto per fasce d'età); dovrà prevedere alcuni momenti di coinvolgimento dei genitori (ad es. feste, laboratori, restituzioni finali, ecc.) e dovrà essere stilato sulla base delle linee guida e dei criteri descrittivi qui indicati.

Parte integrante del progetto educativo sarà la programmazione settimanale delle attività educative finalizzate al raggiungimento degli obiettivi del progetto stesso. La modalità di programmazione è basata sul concetto di progetto, anziché su quello di programma comunemente inteso, infatti **la programmazione** è quel processo in cui si supera l'occasionalità dell'intervento e in cui si tende, a partire dalle osservazioni, dalle ipotesi e dalle verifiche in itinere, a costruire un progetto da realizzare in un arco di tempo con cadenze determinate (Fornasa e Vanni, 1992). La programmazione diviene così il cammino metodologico degli educatori, che si intreccia con il cammino di crescita dei bambini al nido: è il metodo di lavoro di un collettivo che pensa e pianifica il proprio intervento, senza lasciarlo al caso o all'improvvisazione quotidiana, bensì fondandolo su intenzionalità pedagogica, seppur non abbandonando l'originalità, la creatività e la spontaneità, tipiche del bambino ma anche possibili risorse dell'essere educatore. Programmare non è un compito semplice, ma bensì una competenza composita. *"I presupposti della programmazione sono costituiti da una serie di conoscenze plurime riguardanti l'ambiente in cui si opera, lo sviluppo del bambino da zero a tre anni, gli strumenti per l'osservazione e per l'analisi della situazione di partenza di ogni bambino"* (Gay, 1985).

La programmazione, infine, deve essere flessibile e quindi modificabile poiché deve potersi adattare alle eventuali e mutevoli esigenze, individuali e collettive, sia dei bambini che degli adulti (educatori e genitori).

2. CONNESSIONI CON ALTRI PROGETTI SPECIFICI

Nel corso dell'anno scolastico può emergere l'occasione, o addirittura il bisogno, di ampliare l'offerta formativa proposta dalla struttura. Pertanto un progetto educativo annuale non parte mai dal presupposto di essere esaustivo e chiuso, ma, all'opposto, ogni educatore ha la consapevolezza che la propria progettualità sarà sempre parziale e integrabile con altri progetti. Perché la presenza contemporanea di più progetti sia funzionale ai bisogni di crescita dei bambini, è necessario, però, che tale "convivenza" non sia solo un accostamento superficiale di attività, ma venga concepita insieme da educatori del nido ed esperti esterni conduttori del progetto specifico, secondo criteri di coerenza, armonia e continuità con il progetto educativo annuale di struttura. L'integrazione delle due azioni diventa essa stessa oggetto di programmazione, che prevede lo stabilirsi di obiettivi, metodologie, organizzazione, tempistiche e valutazione.

Tali progetti, intesi come **"progetti aggiuntivi del P.O.F." del singolo Nido**, dovranno rispondere a determinati canoni quali: fondatezza teorico-scientifica; qualifica riconosciuta dell'esperto esterno; conoscenza del contesto Nido da parte dell'esperto stesso; condivisione di intenti, riflessioni e monitoraggio in itinere tra le educatrici e l'esperto. Dovranno, altresì, rappresentare una sorta di "valore aggiunto" del servizio offerto dalla struttura che, insieme ad altri elementi contestuali, vada a meglio definire e arricchire la sua identità, consentendo così un'offerta differenziata all'interno dei Nidi comunali di Carrara, pur nel rispetto delle linee pedagogiche e dei regolamenti comuni.

3. LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO

3.1 Fasi e modalità

Per elaborare e poi attuare il progetto educativo annuale di struttura, secondo i criteri sopra esposti, sarà necessario un piano di lavoro organizzato in fasi:

- **Fase preliminare:** riguarda l'ideazione e la stesura condivisa del progetto e della relativa programmazione didattica, si svolge durante tutti i Collettivi di Struttura previsti nei mesi di settembre ed ottobre e prevede la consegna della Bozza di Progetto al 31 ottobre. Tale bozza sarà supervisionata dal coordinatore pedagogico con il quale, successivamente, avverrà un momento di discussione e presa di decisione condivisa su eventuali punti ancora indefiniti. La discussione e l'approvazione del progetto è prevista per il 1° o 2°collettivo del mese di novembre, alla presenza del coordinatore pedagogico. Questa fase preliminare terminerà con la stesura definitiva del progetto che verrà, così, avviato alla sua realizzazione pratica;
- **Fase iniziale:** consiste nel momento di avvio dell'intera esperienza durante il quale, seguendo la programmazione didattica stabilita, si inizierà a sperimentare quanto ideato nella fase precedente. L'accezione "sperimentale" di tale fase risiede nel fatto che il "pensare" e l'"agire" educativo dovranno concentrarsi su un'attenta osservazione delle attività svolte coi bambini (ma anche delle routine), al fine di capire se i contenuti, i materiali proposti, le modalità di utilizzo degli spazi e i ritmi della programmazione, previsti dal progetto, sono più o meno adatti sia agli specifici gruppi di bambini, sia all'organizzazione e alle tempistiche previste dal servizio. La fase iniziale si svolgerà all'incirca da metà novembre a fine gennaio (massimo). In questo periodo, le educatrici dovranno dedicarsi soprattutto a proporre le diverse tipologie di attività, finalizzate a sostenere tutte le aree di sviluppo psico-fisico del bambino, dovranno porre particolare attenzione agli imprevisti, a ciò che i bambini esprimono di sé (caratteristiche individuali, preferenze, ecc.) e ai vincoli e alle possibilità che iniziano a delinearsi. Infine, durante Collettivo di Struttura del mese di dicembre (appositamente dedicato al Progetto educativo annuale), le educatrici avranno occasione di confrontarsi sulle prime rilevazioni, riflessioni e ipotesi di "aggiustamento", per eventualmente concordare riorganizzazioni del progetto e/o della programmazione didattica oppure introdurre novità che potranno essere ancora sperimentate fino a fine gennaio;
- **Fase intermedia:** si svolge da febbraio ad aprile e riguarda il pieno svolgimento del Progetto educativo annuale. Verrà riservata particolare attenzione ai progressi, ai cambiamenti e agli adattamenti che si osservano nei singoli bambini e nei gruppi. In questa fase la programmazione settimanale dovrà assumere, ormai, una buona fluidità e un buon radicamento nelle pratiche quotidiane; le attività saranno in continuità con quelle della fase precedente secondo quanto pensato nella scelta preliminare del "filo conduttore";
- **Fase conclusiva:** corrisponde all'incirca al mese di maggio in cui verranno svolte le attività, sempre secondo la programmazione settimanale, ma con attenzione a concludere i contenuti scelti e gli eventuali esiti finali previsti (ad es. drammatizzazione di una favola; realizzazione di una raccolta di materiali inerente al tema; costruzione di cartelloni e poster; ecc.). In questo senso, le educatrici dovranno soprattutto dedicarsi a sintetizzare esperienze vissute, riproporre attività particolarmente significative e rinarrare il percorso svolto, al fine di favorire nei bambini il consolidamento degli apprendimenti e la costruzione di una memoria personale e collettiva. Contemporaneamente il Collettivo dovrà maggiormente concentrare il lavoro di equipe sulla documentazione e la riflessione condivisa sul "fare il punto della situazione", al fine di avviare la verifica finale del progetto.

3.2 Tempi e modi della programmazione didattica

La programmazione dovrà seguire una scansione settimanale e prevedere la rotazione di tutte le tipologie di attività, ognuna finalizzata a sostenere differenti aree di sviluppo psico-fisico del bambino *(come descritto nel paragrafo 3.3. di pag. 24 e seguenti)*. Con "rotazione delle attività" si intende che sarà necessario alternare all'interno della stessa settimana attività con finalità differenti, senza rischiare così di concentrare troppo la stimolazione di un'unica area di sviluppo a scapito di altre, ma poi ripetere nel tempo in modo piuttosto regolare (intervalli di circa una settimana) la stessa tipologia di attività, favorendo così l'arricchimento e il consolidamento dell'esperienza del bambino in ogni sua area. La ripetizione delle tipologie di attività richiede, però, che siano via, via cambiati i materiali utilizzati, le modalità di consegna/proposta, i gruppi di bambini coinvolti e il setting di svolgimento dell'attività stessa.

La programmazione dovrà essere elaborata e decisa entro il 31 ottobre e presentata insieme al progetto educativo annuale di struttura.

4. MONITORAGGIO E VERIFICA DEL PROGETTO

La verifica della realizzazione del progetto avviene, principalmente, attraverso il dialogo e il confronto tra il personale educativo e il coordinatore pedagogico, nelle occasioni di incontro prestabilite, durante le supervisioni in struttura effettuate dal coordinatore stesso e in eventuali momenti aggiuntivi richiesti in caso di necessità. Al termine dell'anno, gli educatori preparano un *Report finale del progetto educativo annuale (vedi modulistica allegata)* che documenta il percorso stesso e avranno occasione di condividere la loro esperienza con anche le colleghe degli altri Nidi in occasione dell'intercollettivo di giugno.

4.1 Tempi, modalità e strumenti

Per ognuna delle fasi di attuazione del progetto *(vedi paragrafo 3.1 di questa sezione)* saranno previsti anche il monitoraggio e la verifica delle stesse secondo i tempi, le modalità e gli strumenti di seguito descritti:

- al termine della fase preliminare: 1° o 2° collettivo di novembre con la presenza del coordinatore pedagogico per la supervisione, integrazione e approvazione del progetto. Documentato con apposito verbale di collettivo;
- durante la realizzazione del progetto (fasi iniziale e intermedia) in questa fase, il monitoraggio avverrà attraverso i 2 collettivi di struttura di dicembre e marzo ad esso dedicati e si documenterà con gli appositi Verbali di Collettivo
- a conclusione del progetto (entro il 31 maggio) in questa fase il monitoraggio sarà documentato con il Report finale del progetto educativo annuale, redatto dall'intero collettivo e coordinato dalla Referente di struttura. Inoltre, la verifica avverrà, in termini di riflessione e proposizione futura, anche con il contributo delle colleghe di altri Nidi durante l'intercollettivo di giugno.

Durante tutte le fasi di realizzazione, nei Collettivi di Sezione di dovrà dedicare, tra le altre cose, anche un po' di attenzione al monitoraggio e alla verifica del Progetto educativo annuale al fine di valutarne l'adeguatezza rispetto all'età dei bimbi e ai loro particolari ritmi di crescita. Qualora le rilevazioni, e conseguenti riflessioni educative, lo rendano necessario, all'interno di una sezione potranno essere apportate lievi modifiche al progetto di struttura, non in termini di obiettivi e contenuti, ma di modalità di proposta delle attività, di materiali e spazi utilizzati, ecc.

Gli strumenti attraverso cui restituire l'esperienza svolta al fine di monitorare e verificare il progetto educativo annuale di struttura corrispondono ad alcune azioni e ai relativi moduli previsti per la documentazione. In particolare:

- il *Verbale del Collettivo di Struttura dedicato all'approvazione del progetto*
- i 3 *Verbali dei Collettivi di Struttura dedicati al monitoraggio previste del progetto* (dicembre, marzo e maggio)
- il *Report finale del progetto educativo annuale di struttura*
- il *quaderno "Il mio nido"* (strumento che fungerà da monitoraggio e verifica durante la sua costruzione)
- la *scatola "I miei tesori"* (strumento che fungerà da monitoraggio e verifica durante la sua costruzione)
- i *Verbali dei Collettivi di Sezione*.

Tali strumenti avranno la funzione di permettere al personale educativo di fare via, via il punto della situazione su come stanno procedendo le azioni previste dal progetto e valutarne la coerenza, significatività e fattibilità rispetto agli obiettivi e ai tempi predisposti. Allo stesso tempo, tali documenti possono essere visionati dal coordinatore pedagogico e fungere da monitoraggio e verifica in quanto oggetti di confronto con le educatrici ed eventuale sua supervisione, qualora le educatrici stesse lo richiedano.

1. CORNICE TEORICA E METODOLOGIA

“La valutazione è una pratica che può essere intrapresa per una pluralità di scopi, comporta la messa a punto e la realizzazione di un processo di investigazione sistematica su una particolare realtà, processo che ha immediatamente risvolti operativi (...)” (Bondioli, 2002). La motivazione principale che muove verso un sistema di valutazione che riguarnerà punti di forza e punti deboli di questo progetto, è l'idea di un possibile e continuo suo miglioramento affinché sia sempre più appropriato e adatto al contesto dei nidi di Carrara. Ogni contesto è, inoltre, per sue caratteristiche, in continua evoluzione e, quindi, soggetto a cambiamento, per questo una valutazione in questo senso permette ad un progetto pedagogico di non cristallizzarsi in un insieme di pratiche standardizzate stabilite una volta per tutte.

Il dibattito sulla valutazione di un progetto pedagogico è ancora molto acceso e non ha dato ancora vita ad una vera e propria condivisione tra le principali voci scientifiche impegnate in questo campo. Pertanto, in questa sede, si è optato per una metodologia di monitoraggio e verifica che fosse innanzitutto utile per le finalità che tale progetto si predispone: sostegno di uno sviluppo armonico del bambino, costruzione di una pratica educativa condivisa tra i diversi adulti di riferimento, condivisione e omogeneità delle linee guida di tutti i Nidi comunali, pur nel rispetto delle specificità e offerte differenziate di ogni struttura, nonché

“Valutare comporta sempre un confronto tra un «essere» e un «dover essere», (...) comporta una definizione di criteri di merito, di parametri di adeguatezza, un'esplicitazione della rappresentazione del concetto di «qualità»” (Bondioli, 2002). Da qui la necessità di pervenire ad una condivisione di tali criteri attraverso il confronto tra punti di vista e il presupposto fondamentale che il rigore e l'attendibilità di ciò che si valuta *“non sta tanto nell'accertare [la sua] adeguatezza rispetto a standard definiti una volta per tutte e dall'esterno, ma nell'elaborazione condivisa e partecipata di tali standard e criteri di qualità all'interno di un gruppo di riferimento e in una loro formulazione passabile a sua volta di confronto intersoggettivo”* (Bondioli, 2002). Ne consegue che la finalità pratica delle operazioni di valutazione sia quella di meglio indirizzare le proprie azioni, scelte, soluzioni a problemi e progettualità consapevoli, il tutto allo scopo di innescare processi di ripensamento, rinnovamento e riorganizzazione dei servizi, e non solo di espletare mera burocrazia o puri scopi intellettuali o ricognitivi (Bondioli e Ferrari, 2000).

Ancora oggi, spesso, la metodologia di controllo e verifica utilizzata in ambito educativo indaga la corrispondenza tra obiettivi predefiniti e risultati raggiunti, rifacendosi ad un'idea di sviluppo lineare e cumulativo. Gli strumenti utilizzati sono preferibilmente quelli che permettono un'analisi di tipo quantitativo. Tale approccio, però, lascia fuori il processo, cioè *“i percorsi individuali e sociali che portano alla costruzione di significati, all'utilizzo di strategie, al superamento o mantenimento delle difficoltà”* (Fornasa e Meneghini, 2003). È ancora aperto l'acceso dibattito scientifico fra valutazione oggettiva e soggettiva, dove per oggettiva si intende la ricerca di metodi valutativi che lascino da parte tutti quegli elementi relazionali che inficiano l'oggettività.

In un contesto in cui, però, si parla continuamente di relazione educativa, dell'importanza che ha l'intenzione e le caratteristiche individuali di ogni attore coinvolto, risulta impossibile eliminare tali elementi soggettivi.

Alcuni criteri che Fornasa e Meneghini suggeriscono per monitorare un progetto educativo in tal senso sono:

- considerare l'osservatore dentro ai fenomeni che osserva, il che significa che ogni osservatore porta un giudizio e una valutazione parziale e relativi;
- occuparsi *“dello svolgersi delle relazioni al fine di comprendere come si stanno costruendo le attività, le abilità, le competenze, come possono essere modificati i percorsi e i metodi per meglio adattarli alle esigenze dei singoli, come si rapportano le richieste ai bisogni ed ai sogni dei soggetti ... come ... favorire e accompagnare i cambiamenti rispetto al momento di avvio”*. Ciò che viene valutato è il cambiamento che avviene in quella relazione educativa specifica, il che significa non totalmente dipendente solo dal soggetto valutato, ma tutti i partecipanti alla

relazione. Questo porta a pensare che, allora, in un processo educativo, non solo il singolo oggetto di intervento va verso un cambiamento, ma tutti i partecipanti alla relazione cambiano;

- rinunciare all'uso della sola misurazione quantitativa, poiché parziale, limitata dalle caratteristiche di chi misura, dalle sue rappresentazioni, dai suoi modelli impliciti e dai suoi stereotipi, ma aggiungere anche la ricerca delle relazioni significative critiche, problematiche che hanno sostenuto o ostacolato lo sviluppo di un individuo. Questo conferisce alla valutazione un carattere dinamico e processuale e la colloca dentro alle relazioni e ai procedimenti educativi
- utilizzare un criterio di valutazione riferito alle progressioni del singolo, anziché al gruppo e tanto meno in modo assoluto. Ciò permette di ragionare per differenze nelle pratiche educative e pone attenzione a due fronti coinvolti nella progressione dell'individuo;
- considerare la circolarità e continuità tra osservazione e valutazione. La valutazione diventa un monitoraggio dell'insieme e non solo di risultati finali, che pone attenzione a tutti i passaggi che portano al progresso o lo stallo. È, quindi *“una verifica (valorizzazione) delle innovazioni, degli adattamenti in corso d'opera, delle soluzioni individuate ... ”* (Lichtner, 1999). Ciò ovvia al rischio di fermarsi ad un giudizio statico e cristallizzato.

1.1. Tempi e strumenti

Tutti gli strumenti individuati per la documentazione che accompagneranno il lavoro quotidiano degli educatori, sono stati pensati proprio con duplice valenza: costruire la memoria del servizio per i bambini (e le loro famiglie) e permettere al personale di ripercorrere le tappe del proprio lavoro per poterlo migliorare. In questo la documentazione e l'utilizzo di strumenti diventa una modalità di lavoro che permette di osservare, verificare e monitorare da una parte se il progetto è adatto al contesto e dall'altra se il contesto può essere orientato verso il progetto.

In questo senso i tempi di verifica non sono relegati al solo momento finale dell'anno scolastico, ma vanno di pari passo con la realizzazione della documentazione stessa, che sarà a disposizione di educatori e coordinatore pedagogico per monitorare la corrispondenza tra progetto pedagogico e informazioni raccolte nella modulistica. Per raccogliere ulteriori informazioni su tale corrispondenza, verranno realizzate delle rilevazioni di gradimento da parte delle famiglie relative a modalità, tempi, organizzazione, attività e finalità messe in essere al nido.

BIBLIOGRAFIA

- Anolli L., Mantovani S. (a cura di) (1981), *Giochi finalizzati e materiale strutturato*, Franco Angeli, Milano
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano, 1976
- Bondioli A. (a cura di) (2002), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Junior, Bergamo
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Franco Angeli, Milano
- Bosi R. (2002), *Pedagogia la nido. Sentimenti e relazioni*, Carocci, Roma
- Camaioni L., Buscetta C., Aureli T. (1988), *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Il Mulino, Bologna
- Caggio F., Pinardi I. (a cura di) (2005), *Un piccolo nido per tanti bambini*, Il Grandevetro, Pisa
- Catarsi E. (a cura di) (1985), *Il nido competente*, Juvenilia, Bergamo
- Ceruti M. (1989), *La danza che crea*, Feltrinelli, Milano
- Compagnoni E., Piaggese B. (2003), *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano
- Di Blasio P. (a cura di) (1995), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano
- Ekman P. (1992), *An argument for basic emotions*, in *Cognition and Emotion*, vol.6, pg.169-200
- Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery A. (2000), *Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*, Raffaello Cortina, Milano
- Fornasa W. (2002), *Macchine non banali. Un approccio sistemico ai processi educativi*, Università degli studi di Bergamo – Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione
- Fornasa W., Medeghini R. (2003), *Abilità differenti*, FrancoAngeli, Milano
- Fornasa W., Medeghini R. (2003), *Il bambino difficile*, FrancoAngeli, Milano
- Fornasa W., Salomone M. (2007), *Formazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano
- Fornasa W., Vanni A. (a cura di) (1992), *Con voce di nido*, Franco Angeli, Milano
- Fruggeri L. (2002), "Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici", in Emiliani F. *Psicologia sociale della prima infanzia*, Carocci, Roma
- Gay R. (1985), "Programmazione e crescita del collettivo di lavoro", in AA.VV. (a cura di), *Un nido educativo*, Fabbri, Milano
- Leone L., Prezza M. (1999), *Costruire e valutare progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano
- Lichtner M. (1999), *la qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano
- Loredano C., Picardi A. (2000), *Dalla teoria generale dei sistemi alla teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli, Milano
- Marchetti P. (2004), *Mappe reali e ideali*, in *Bambini*, Aprile 2004, Junior, Bergamo
- Morra Pellegrino M.L., D'Aniello P. (1986), "Dialoghi nell'asilo nido: struttura e funzioni del linguaggio delle educatrici con gruppo numeroso", in Musatti e Mantovani, *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*, Juvenilia, Bergamo
- Musatti T., Mantovani S. (1986), *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*, Juvenilia, Bergamo
- Musatti T., Mantovani S. (a cura di), *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*, Juvenilia, Bergamo

- Piaget J. (1951), *Psicologia dell'intelligenza*, tr. it. Giunti, Firenze, 1970
- Piaget J. (1964), *Lo sviluppo mentale del bambino*, tr. it. Einaudi, Torino, 1967 e 2000
- Piaget J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Piaget J., Inhelder B. (1976), *Memoria e intelligenza*, La Nuova Italia, Firenze
- Rogoff B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano
- Stradi M.C. (2000), *Organizzare gli spazi al nido*, Junior, Bergamo
- Saitta L. (1991), *Pensare lo spazio nelle istituzioni per l'infanzia*, in Infanzia, aprile 1991
- Tanzi V. (2001), "Il ruolo e le funzioni del coordinatore pedagogico: quali scenari per il futuro?", in *Atti del 1° seminario regionale "Il coordinatore pedagogico per l'infanzia nei servizi pubblici e privati dell'Emilia Romagna*, Regione Emilia Romagna
- Terzi N. (2005), "La professionalità dell'educatrice", in Caggio F., Pinardi I. (a cura di), *Un piccolo nido per tanti bambini*, Il Grandevetro, Pisa
- Vegetti Finzi S. (2003), *Oltre la famiglia: una proposta di genitorialità diffusa*, in Costruzioni Psicoanalitiche, n°2/2003, Franco Angeli, Milano
- Vegetti Finzi S. (2005), *Silvia Vegetti Finzi dialoga con le mamme*, Fabbri, Milano
- Von Foerster H. (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio-Ubaldini, Roma
- Winnicott D. W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma.