



COMUNE DI TRENTO

Progetto Pedagogico

dei servizi socio educativi per la prima infanzia



A cura del Coordinamento pedagogico
Servizio Servizi all'Infanzia e istruzione
Comune di Trento
con la supervisione scientifica della prof.ssa Mariagrazia Contini
e la collaborazione della dott.ssa Silvia Demozzi

Anno 2010
Ultima modifica: settembre 2021



INDICE

PARTE PRIMA

- 1. Che cos'è il progetto pedagogico**
- 2. Il sistema integrato dei servizi per la prima infanzia**

PARTE SECONDA

- 1. La cornice teorica**
- 2. I protagonisti principali**
 - 2.1 I bambini e le bambine
 - 2.2 Le famiglie al plurale
 - 2.3 Il gruppo di lavoro
- 3. I contesti, i tempi, gli spazi e i modelli**
 - 3.1 Spazi, tempi, relazioni
 - 3.2 Modelli pedagogici e formazione

PARTE PRIMA

1. Che cos'è il Progetto pedagogico

Il progetto pedagogico è un documento programmatico tramite cui il Comune di Trento esplicita il quadro di riferimenti teorici e le linee di operatività, le “buone pratiche” per il benessere e la crescita dei bambini e delle bambine da 0 a 3 anni all’interno dei servizi educativi per la prima infanzia.

La sua funzione è quella di fornire l’inquadramento teorico comune per l’elaborazione e l’attuazione dei singoli progetti educativi dei servizi all’infanzia che dunque dovranno indicare chiaramente i punti di collegamento con il progetto pedagogico stesso.

In altri termini, nei progetti educativi dovranno essere rintracciabili le finalità, le indicazioni pedagogiche e le modalità organizzative declinate nel progetto pedagogico stesso¹.

In particolare il pensiero verde sulle componenti che consentono ai servizi di avere una valenza educativa offrendo un contesto dove l’attenzione primaria è rivolta a promuovere la qualità della relazione fra bambini, fra operatori e fra famiglie.

Il Progetto pedagogico esprime l’impegno intenzionale e costante di promozione e diffusione delle scelte e degli orientamenti di un Servizio rappresentandone il primo fattore di qualità².

¹ Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., *Il Progetto Pedagogico del nido e la sua valutazione*, Edizioni Junior, Bergamo, 2002

² Caggio F., *Un asilo nido di qualità: alcune annotazioni d’insieme* in Gandini L., Mantovani S., Pope Edwards (a cura di) *Il nido per una cultura dell’infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003

2. Il sistema integrato dei servizi per la prima infanzia

Le politiche per la prima infanzia della città di Trento hanno una lunga storia.

L'attività dell'ONAIRC (Opera Nazionale di Assistenza all'Italia redenta) a partire dal 1919, rappresenta nel Trentino il passaggio da un semplice servizio di assistenza agli esposti ad un servizio più adeguato per cure igieniche, sanitarie e sociali. Successivamente nel 1926 l'ONMI (Opera nazionale per la Protezione Maternità e Infanzia) realizza i primi interventi di asilo nido diurno rivolti ai bambini "lattanti o divezzi figli di madri lavoratrici"³.

E' negli anni settanta, in coincidenza con la legge 1.044 (1971), che riconosce al servizio di nido un'identità specifica come contesto educativo, che il Comune di Trento inizia a gestire direttamente alcuni asili nido (Europa e Petrarca).

In meno di un decennio ('70/'80) il Comune offre alla città 7 nidi nuovi per un totale di 380 posti.

Nel 1978 la Provincia vara la prima legge sui nidi che sancisce la connotazione educativa del servizio di asilo nido. L'asilo da servizio con funzione soprattutto sociale, nato per rispondere ai bisogni delle mamme che lavorano, assume sempre più una funzione educativa rivolta ai bisogni di crescita dei bambini, con pratiche educative specifiche che fanno riferimento ad una pedagogia riconosciuta. All'interno dell'Amministrazione comunale questo cambiamento è evidenziato dal passaggio del servizio di asilo nido nel 1989 dal Settore Sociale al Settore Affari Scolastici e Culturali.

Nel decennio '80/'90 il nido "diviene luogo di crescita dei piccoli, luogo di incontro fra genitori, luogo di riflessione sulla genitorialità"⁴ e nel contempo la città vede la realizzazione di sei nuove strutture. In presenza di una differenziazione progressiva dei bisogni delle famiglie e di una sempre maggiore necessità di politiche di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro il Servizio per l'infanzia del

³ Carozzini R., *Al nido con mamma e papà*, pubblicazione del Comune di Trento, 1992

⁴ Comune di Trento, *Il nido e la sua città: crescere a Trento tra storia e cultura*, 2003

Comune si attiva per diversificare la proposta educativa sia nei termini di maggiore flessibilità del servizio di nido tradizionale, offrendo nidi con orari part-time mattutini e pomeridiani, sia in termini di nuove tipologie di servizi integrativi e complementari a quello tradizionale.

Nel 2002 la Provincia di Trento vara la legge n.4 del 12 marzo 2002, dove viene abbandonato il termine *asilo nido* a vantaggio di *nido d'infanzia*; tale legge fa riferimento a un Sistema di servizi socio-educativi per la prima infanzia e la Città di Trento si dota di nuovi nidi e, attraverso anche momenti di sperimentazione e apposite modalità di rilevazione della domanda potenziale dell'utenza⁵, propone servizi integrativi specifici.

Attualmente il Comune di Trento offre alla città 24 nidi d'infanzia, di cui 19 a tempo pieno e 5 ad orario part-time, andando ad offrire complessivamente 1027 posti rispondendo così al 33% della domanda potenziale.

I servizi integrativi si articolano in:

- un Centro Genitori e Bambini che offre a genitori e bambini insieme un contesto in cui socializzare e condividere momenti di gioco e scambio
- uno Spazio Gioco pomeridiano caratterizzato da proposte educative specifiche per bambini dai 18 ai 36 mesi.

I servizi socio educativi per la prima infanzia del Comune di Trento costituiscono un insieme di opportunità educative per favorire in collaborazione con le famiglie, l'armonico sviluppo psico-fisico, affettivo e sociale dei bambini e delle bambine di età compresa tra i tre mesi e i tre anni al fine di concorrere alla:

- gestione condivisa delle responsabilità genitoriali;
- realizzazione di politiche di pari opportunità fra donne e uomini in relazione all'inserimento nel mercato del lavoro;

⁵ Cfr. Piano sociale del Comune di Trento - Fazi L., Scaglia A., *Il governo della città nella trasformazione del welfare: l'esperienza del piano sociale nella città di Trento*, Angeli, Milano, 2001

- conciliazione dei tempi di vita dei genitori;
- diffusione della cultura e dei diritti dell'infanzia⁶

I servizi per la prima infanzia del Comune di Trento costituiscono inoltre punto di riferimento per la realizzazione di politiche di prevenzione e recupero del disagio fisico, psicologico, sociale, di mediazione culturale e di valorizzazione delle tradizioni locali.

⁶ Comune di Trento, *Regolamento Comunale per la disciplina del sistema dei servizi socio educativi per la prima infanzia*, approvato con delibera C.C. dd 28.06.07 N.70, Art.1

PARTE SECONDA

1. La cornice teorica

La cornice teorica che fa da sfondo al progetto pedagogico è costituita dai seguenti “tasselli” fondamentali:

Competenze e deontologia professionale: nella consapevolezza che la qualità dei servizi educativi non può essere data per scontata, ma è una conquista da perseguire, le educatrici devono potersi interrogare in modo critico e riflessivo sulle competenze, sui saperi, sulle pratiche che esse agiscono nella quotidianità e – assumendosene la responsabilità - sul loro contributo alla realizzazione, o meno, di quella qualità.

Approccio sistematico: lo sguardo educativo deve rivolgersi ai diversi contesti di appartenenza e di esperienza dei bambini e delle bambine nonché alle loro reti di relazioni, connettendoli e rilevandone gli elementi di reciproca influenza e interdipendenza in una dimensione di continuità e discontinuità rispetto agli stili educativi adottati nei diversi contesti.

Pluralità e differenze: le pluralità si delineano innanzitutto in termini di etnia, cultura, genere, appartenenza sociale, salute-disabilità-malattia⁷. L’attenzione alle pluralità è il presupposto per:

- a) “il prendersi cura educativo” delle differenze che i bambini e le bambine al plurale presentano;
- b) per una personalizzazione e un intervento individualizzato.

⁷ Contini M. (a cura di), *Molte infanzie, molte famiglie*, Carocci, Roma, in corso di pubblicazione (2010)

Lettura dei bisogni e delle potenzialità dei bambini e delle bambine: per promuovere processi di sviluppo, gli interventi educativi devono rivolgersi alle dimensioni cognitive emozionali sociali e funzionali considerate insieme, contemporaneamente, e nel loro ricco, indistricabile intreccio.

Formazione, ricerca e apertura al territorio: per consentire l'individuazione delle risorse (umane, materiali, culturali) necessarie alla realizzazione dei progetti e delle attività; per acquisire più articolate capacità d'analisi dei contesti d'esperienza in cui si svolge la vita dei bambini e delle bambine e delle loro famiglie; per comprendere e saper leggere i trend di mutamento culturale e sociale in atto e la loro ricaduta sugli stili educativi dei genitori, in prospettiva di una alleanza educativa tra famiglie e servizi.

2. I protagonisti principali



2.1 I bambini e le bambine

I soggetti privilegiati dei servizi educativi sono i bambini e le bambine.

Mantenendo come sfondo i "tasselli" teorici indicati in apertura, l'attenzione educativa ai bambini e alle bambine si declinerà su molti piani:

1) I bambini e le bambine vanno visti in relazione e all'interno dei contesti che abitano: oltre al nido e a quello familiare (nelle sue variabili), vanno considerati i contesti urbani o extraurbani; autoctoni o stranieri o misti; ricchi o poveri; socialmente integrati o marginali e devianti... Consapevolezza, da parte delle educatrici, dell'incidenza che i diversi contesti esercitano in termini di promozione o di intoppo, (o dell'una e dell'altro) nei confronti della crescita infantile.

2) L'attenzione ai bambini e alle bambine si rivolge allo loro pluralità, di cui, tra gli altri, sono elementi caratterizzanti:

etnia e cultura: vanno individuati percorsi volti a facilitare, nei servizi, l'accoglienza e la relazione tra bambini, genitori ed educatrici appartenenti a gruppi etnici e culturali sempre più connotati in termini di differenza⁸;

genere: essere bambino e essere bambina significa anche attraversare percorsi di educazione alla femminilità e alla mascolinità; le educatrici devono essere consapevoli di condizionamenti, stereotipi, e pregiudizi che automaticamente si attivano nei diversi contesti e dei mutamenti connessi, anche su questo piano, all'evoluzione degli stili educativi⁹;

appartenenza sociale: lo sviluppo dei bambini e delle bambine è influenzato anche da fattori ambientali che hanno il potere di influenzare la loro crescita finanche a livello neurale. L'esposizione a un ambiente che stimola in modo equilibrato o al contrario povero di stimoli non è pertanto scarsamente significativa. Nell'osservare e valutare l'adeguatezza del contesto di appartenenza sociale, inoltre, devono essere presi in considerazione alcuni fattori che riguardano, in modo particolare, la qualità delle relazioni che i bambini esperiscono e non esclusivamente l'agiatezza, la classe sociale o la morfologia familiare; in altri termini lo sguardo degli educatori dovrà cogliere i bisogni dei bambini in relazione alla capacità degli adulti significativi di prendersi adeguatamente cura di loro, di esercitare le funzioni di normative e di contenimento, la predisposizione a esercitare responsabilmente il ruolo genitoriale facendo fronte ai problemi. Lo sguardo educativo sulle infanzie deve comprendere al proprio interno anche questi aspetti,

⁸ Favaro G., Genovese A. (a cura di) , *Incontri di infanzie*, Clueb, Bologna, 1997; Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (a cura di), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini nei servizi educativi*, Angeli, Milano, 2006; Contini M., Manini M. (a cura di), *La cura educativa*, Carocci, Roma, 2007

⁹ Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A.M., Olivieri S., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano, 2001; Ricchiardi P., Venera A.M., *Giochi da maschi, da femmina e ...da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Edizioni Junior, Bergamo, 2005

tenendo presente che esistono fattori di protezione che favoriscono la resilienza¹⁰ dei bambini diminuendo o azzerando l'effetto negativo degli eventi;¹¹

salute-disabilità: ci sono bambini e bambine la cui diversità è esplicita e richiede attenzioni "speciali"; sono quei bambini e quelle bambine con disabilità (fisica e/o psichica), che richiedono alle educatrici una conoscenza approfondita del loro deficit per promuovere, assieme, percorsi in direzione di riduzione dell'handicap¹².



3) Nei confronti di tutti i bambini e le bambine va poi mantenuta un'attenzione particolare all'intreccio dei processi emozionali-cognitivi-motori e di socializzazione che caratterizzano le loro esperienze e il loro complessivo percorso di sviluppo. In particolare vanno considerati:

- il fondamentale intreccio tra processi emozionali e processi cognitivi e la reciprocità dei loro rimandi che portano o alla crescita degli uni e degli altri o al loro impoverimento¹³.

¹⁰Per resilienza si intende quella capacità di reagire positivamente a vicende drammaticamente difficili che è stata riscontrata in alcuni bambini sopravvissuti ad esempio ai lager o a tragedie personali o familiari cfr. Contini M., *Se io potrò impedire/a un cuore di spezzarsi... Dolore dell'infanzia e impegno pedagogico*, in "Bambini" n.4, 2004

¹¹Cfr. Thomas-Pressword, Pressword D., *Meeting the Needs of Students and Families from Poverty. A Handbook for School and Mental Health Professionals*, Paul H. Brookes Publishing Co., 2008

¹²Cfr. Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano, 1999

¹³Cfr. Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992; Gigli A., Manuzzi P. (a cura di), *Per una pedagogia del nido*, Guerini, Milano, 2005; Goleman D., *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997

Le educatrici devono essere consapevoli che aver cura delle emozioni dei bambini e delle bambine vuol dire anche avere cura del loro conoscere, e viceversa;

- gli aspetti psicomotori e socio-motori: il corpo dei bambini e delle bambine, così come quello delle educatrici, va considerato nelle sue molteplici dimensioni, con particolare attenzione agli aspetti relazionali e comunicativi: nei confronti degli altri bambini, degli adulti ma anche degli spazi e dell'organizzazione dei contesti ("il corpo parla"; "noi non abbiamo un corpo, noi siamo un corpo")¹⁴;
- le recenti ricerche delle neuroscienze sulla plasticità cerebrale, l'imprinting e la sua ristrutturazione¹⁵: quella della primissima infanzia è una fase di grande plasticità cerebrale, e certe esperienze, purché positive, continueranno a favorire la plasticità anche quando i soggetti saranno adulti. È bene che le educatrici siano consapevoli delle tracce che possono "imprimere" con i loro comportamenti e atteggiamenti (che devono essere in direzione di promozione e non di ostacolo della crescita); è altrettanto importante che conoscano la possibilità di "riscrivere" o di "correggere" le impronte prodotte dalle esperienze nella prima infanzia: esperienze di tipo positivo, infatti, affiancandosi a quelle negative, hanno il potere di "ridurre il danno" e di integrarne l'imprinting originario¹⁶;
- la mescolanza tra gli elementi di criticità, fragilità, vulnerabilità di bambini e bambine e le loro risorse-potenzialità: uno sguardo sistematico che tenga conto di legami e connessioni, guarderà sempre ai bambini e alle bambine come portatori, al contempo, di limiti (da conoscere e, laddove possibile, superare) e possibilità (da conoscere e potenziare in direzione di empowerment¹⁷).

¹⁴Cfr. Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini, Milano, 2002; Manuzzi P. (a cura di), *I corpi e la cura*, ETS, Pisa, 2009

¹⁵ Cfr. Ledoux J., *Il sè sinaptico*, Cortina, Milano, 2002; Robertson, *Il cervello plastico*, Rizzoli, Milano, 1999

¹⁶Cfr. Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano, 2006

¹⁷Cfr. Dallago L., *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Roma, 2006

4) Una particolare attenzione è rivolta alla promozione della **capacità relazionale**, tra pari, dei bambini e delle bambine, spesso figli unici che trascorrono la maggioranza del tempo con gli adulti: in termini di autorganizzazione, risoluzione dei conflitti, occasioni di apprendimento.¹⁸



¹⁸ Cfr. Emiliani F., *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*, Il Mulino, Bologna, 2008; Oliverio Ferraris A., *Non solo amore. I bisogni psicologici dei bambini*, Giunti, Firenze, 2005

2.2 Le famiglie al plurale

Le famiglie oggi entrano nei servizi con il loro carico di ricchezza e complessità che, talvolta, si fa fatica a gestire: è fondamentale che educatrici e coordinatrici abbiano le competenze per leggere, conoscere ed entrare in relazione con le diverse o mutanti¹⁹ famiglie che si presentano. A sostegno del lavoro educativo, quindi, deve essere potenziata la competenza in tema di pedagogia delle famiglie che affonda le sue radici su alcuni concetti chiave utili ad approcciarsi adeguatamente alla pluralità delle forme familiari contemporanee. La pedagogia delle famiglie a cui si fa riferimento esprime chiaramente una prospettiva tesa a superare il paradigma "devianza/normalità" ed accogliere invece quello della "differenza". Per lungo tempo si è affermata la tendenza, oggi non ancora del tutto superata, a valutare i contesti familiari facendo riferimento alle loro caratteristiche morfologiche prendendo come riferimento una forma familiare standard che veniva identificata come quella "normale", e in quanto tale considerata la migliore, la più rassicurante, la più efficace; tutte le forme familiari diverse venivano etichettate come disfunzionali. Da alcuni decenni, tuttavia, gli studi interessati alla famiglia hanno stabilito il bisogno di rispettare la pluralità delle forme familiari e di scardinare il principio dell'universalità; oggi, la pedagogia si basa su prospettive che riconoscono anche variabili di carattere relazionale, psicologico, culturale e che tengono in considerazione il sistema di relazioni, i legami interattivi e interpersonali. Compito della riflessione pedagogica è denunciare il perdurare di meccanismi pregiudiziali e di errori epistemologici che spesso sottendono l'agire educativo, come ad esempio la concezione del rapporto educativo secondo una modello diadioco, ossia indipendenti dal contesto e dalle relazioni con gli altri attori sociali che, invece, fanno parte del sistema relazionale. La formulazione dei criteri interpretativi delle realtà familiari dovrebbe evitare ogni forma di discriminazione, emarginazione, colpevolizzazione, attuata in nome di valori oggettivanti, predefiniti in termini assoluti.²⁰

¹⁹Il concetto di famiglia mutante esprime il senso dei profondi cambiamenti avvenuti negli scenari familiari degli ultimi decenni. Si tratta di vere e proprie "rivoluzioni antropologiche" che hanno stravolto le coordinate del vivere familiare e che "riguardano gli aspetti morfologico/strutturali, le coordinate relazionali, le basi valoriali su cui si fondano le coppie e le modalità con cui vengono interpretate le differenze di genere e gli stili genitoriali." Gigli A., *Famiglie mutanti*, ETS, Pisa, 2007, p. 25.

²⁰ Gigli A., op, cit, pag 171

I sistemi familiari, come le infanzie, vanno considerati nella loro pluralità, da almeno un duplice punto di vista:

- 1) in considerazione delle diverse tipologie attraverso cui si declinano oggi (monogenitoriale, allargata, ricomposta, affidataria, adottiva, ecc.)
- 2) in considerazione dei molteplici bisogni (anche problematici) che esprimono e delle molteplici risorse che sono in grado di attivare (famiglie attive)

In particolare, occorre prestare attenzione ai seguenti aspetti:

1) la loro partecipazione e il loro coinvolgimento (forme, modalità, strategie per l'inserimento/ambientamento): dimostrando flessibilità organizzativa e capacità di prefigurare nuove e diverse modalità di coinvolgimento rispetto al passato e rispetto alle diverse culture.

Le famiglie, quali contesti primari di crescita e socializzazione a cui i bambini e le bambine appartengono e in cui si riconoscono, rivestono un ruolo centrale a partire dalla fase dell'ambientamento. Vanno quindi riconosciute e valorizzate nel loro protagonismo, incoraggiando, promuovendo e sostenendo comportamenti ed atteggiamenti che possano favorire un ambientamento sereno dei loro figli e una collaborazione fiduciosa e produttiva tra genitori e educatrici; creando spazi appositi di ascolto e coinvolgimento che non facciano dello "spazio-nido" e delle educatrici le uniche risorse a disposizione delle famiglie, ma promuovano occasioni di relazioni anche "tra di loro".

Valore della creatività, dell'invenzione, del saper sfruttare anche le occasioni che si presentano spontaneamente nella quotidianità, dell'inventare altre forme di coinvolgimento e partecipazione: es. la mamma che si offre mediatrice linguistica rispetto ad altre mamme straniere che ancora non padroneggiano la lingua italiana.

2) la co-costruzione di un patto di alleanza educativa da realizzare insieme, servizi e famiglie, non solo in direzione di un “sostegno alla genitorialità” ma, piuttosto, di un reciproco scambio di progetti e risorse per itinerari in comune. Fatto salvo il ruolo di promozione culturale e di sostegno sociale giocato dai servizi educativi, si tratta di mettere in atto pratiche di condivisione che coinvolgano le famiglie sull’adesione ad obiettivi comuni, percorsi e iniziative finalizzate alla costruzione del senso di appartenenza ad una comunità educante. Il patto di alleanza, tuttavia, non è il punto di partenza ma il punto di arrivo di un percorso fatto di fasi, di tappe, che si costruisce con il tempo e a piccoli passi. Un progetto educativo per l’alleanza, quindi, deve prevedere di attraversare le fasi che precedono la costruzione di un rapporto di fiducia reciproca tra educatrici e genitori, di affrontare adeguatamente le possibili zone d’ombra, le incomprensioni, le ambiguità sul piano comunicativo, a ridimensionare le aspettative reciproche, di accettare le diversità. Solo superando tali tappe si potrà giungere ad un reale rapporto cooperativo che vede famiglie e servizi alleati nel perseguire lo stesso obiettivo: il bene dei bambini e delle bambine.



3) il riconoscimento consapevole di ciò che rende difficile l’alleanza e la costruzione di competenze che permettano al personale educativo di attuare percorsi di superamento di queste difficoltà (empowerment reciproco). L’alleanza, infatti, è anche consapevolezza dei reciproci limiti e ricerca delle buone pratiche da condividere. Alleanza non vuol dire diventare complici di scelte e azioni che non si condividono, tuttavia prevede l’integrazione delle diversità in un clima di reciproco rispetto. Da condividere sono gli obiettivi di promozione della crescita e dello sviluppo dei bambini e una piattaforma basata sul rispetto di regole e condotte comuni.

Nel disaccordo, l'alleanza può produrre, anziché contrapposizione, confronto e disponibilità di comunicazione. Senza andare in crisi, se non si sente riconosciuto dai genitori, il personale educativo dovrà utilizzare i saperi ed esercitare le competenze comunicativo-relazionali necessarie a confrontarsi adeguatamente con eventuali atteggiamenti conflittuali o critici, sapendo mantenere il proprio ruolo professionale, senza entrare in dinamiche di escalation in termini di potere, aggressività, chiusura. Tra le competenze necessarie, (e bisognose di percorsi di formazione), ci sono quelle utili a depotenziare il carattere distruttivo e minaccioso del conflitto gestendo le situazioni in una dimensione collegiale competente e deontologicamente orientata alla soluzione pacifica dei conflitti.

4) la problematicità delle famiglie non esclude una loro capacità intrinseca di coping, per cui è bene che i servizi acquisiscano competenze di lettura e di attivazione delle famiglie anche dal punto di vista delle loro ricchezze, delle loro risorse e della possibilità di loro apporti risolutivi delle difficoltà. Il rapporto tra servizi e famiglie dovrebbe attivare le rispettive risorse e prevedere un procedere affiancati che valorizzi e intensifichi le azioni di coping;

5) la solidarietà tra le educatrici dei nidi e i genitori nel riconoscimento di comuni elementi di problematicità esistenziale e di analoghe difficoltà che si vivono sul piano sociale e dell'organizzazione del lavoro, ad esempio, e che non devono separare e contrapporre.

6) il fattore tempo²¹, da almeno due punti di vista:

- quello delle esigenze di conciliazione tra vita lavorativa e vita privata, che rimane ancora oggi un problema soprattutto materno ma che dovrebbe coinvolgere in modo maggiore anche i padri (magari attraverso azioni di sensibilizzazione alla condivisione). Essendo, questo, un nodo problematico che suscita vissuti di inadeguatezza nelle madri, va compreso dalle educatrici e accolto con disponibilità e flessibilità per evitare scontri e reciproci irrigidimenti. La flessibilità, l'atteggiamento comprensivo delle educatrici, tuttavia, non deve alimentare una "visione privatistica" del servizio, che rimane un contesto comunitario sociale e in quanto tale richiede l'adesione a regole comuni che devono essere rispettate. Proprio in questo senso, il ruolo delle educatrici può agire in sostegno alle famiglie, facendole sentire parte di una comunità e non nuclei isolati.
- quello affannato, che qualche volta rischia di essere insufficiente sul piano relazionale per i bambini all'interno della famiglia e sovraccarico di impegni e stimoli all'esterno; il tempo dei bambini di oggi spesso è "troppo pieno" e strutturato o "passivizzato" dalla fruizione di prodotti mediatici che di fatto anestetizzano le capacità creative e lo spirito di iniziativa tipici dell'infanzia. Di fronte ad una tendenza del mondo adulto a sottrarre tempo libero ai bambini, anche su questo versante è auspicabile una riflessione in comune, per i genitori: con altri genitori, con le educatrici, con le coordinatrici e le pedagogiste, non in termini giudicativi, ma di ricerca di organizzazioni alternative della quotidianità. I servizi educativi, inoltre, possono costituire un "isola di tempo recuperato" in alternativa ai ritmi frenetici e al tempo troppo strutturato che i bambini vivono in famiglia. Le pratiche educative, quindi, dovrebbero porsi l'obiettivo di "liberare il tempo".

²¹Gigli A., *La parola a mamme e papà: cosa pensano i genitori della propria efficacia educativa e dei bisogni delle famiglie*, in RPD Ricerche di Pedagogia e Didattica, Vol. 5 n.1, 2010

2.3 Il gruppo di lavoro

La cornice organizzativa propria dell'istituzione cui appartengono i servizi educativi costituisce un contesto che crea significati e che definisce l'esercizio del ruolo per chi all'interno vi opera; il personale in servizio all'interno dei contesti educativi sperimenta quotidianamente una molteplicità di livelli di azione del proprio ruolo (con i bambini, le famiglie, le colleghi, l'istituzione, con altre agenzie educative, con la comunità e il territorio...) che richiedono un atteggiamento di flessibilità e di apertura alla complessità.

Il gruppo di lavoro di ciascun servizio per la prima infanzia è costituito da operatori che insieme concorrono alla realizzazione del progetto educativo²²:

- la **coordinatrice interna**, presente in ciascun nido, è punto di riferimento per le famiglie e per il Servizio di competenza, fungendo da collegamento e favorendo l'integrazione tra componenti educative, organizzative ed amministrative. È inoltre garante del buon funzionamento del nido, definisce e verifica l'attuazione della progettazione educativa annuale in accordo con il Coordinamento pedagogico, coordina gli incontri del personale del nido, assicura quotidianamente la qualità del servizio offerto. La sua professionalità si gioca nell'intreccio tra elementi organizzativi e comunicativo-relazionali, in quanto promuove la riflessione sull'agire educativo, e richiede precise competenze comunicativo-relazionali di gestione delle dinamiche di gruppo e di tenuta rispetto al "baricentro emotivo" del servizio²³
- l'**educatrice**, attraverso la costruzione di un'alleanza educativa con la famiglia, ha un ruolo di sostegno ai processi di sviluppo del bambino tramite strategie educative di "promozione dall'interno"²⁴. L'educatrice ha una funzione di cura e contenimento emotivo

²² Cfr. Comune di Trento, *Regolamento Comunale per la disciplina del sistema dei servizi socio educativi per la prima infanzia*, approvato con delibera C.C. dd 28.06.07 N.70, Art.1

²³ Trevisan L., *Il tempo del nido, trasformazioni e complessità*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003

²⁴ Bondioli A., *Promuovere dall'interno* in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2005

rispetto alle emozioni e ai comportamenti dei bambini; crea un contesto spaziale e affettivo che consente al bambino di sperimentare relazioni sicure e la possibilità di agire i propri interessi attraverso l'esplorazione e l'azione, confermandolo nella sua capacità di fare esperienze in modo autonomo. Ciò richiede la capacità di agire nell'area potenziale di sviluppo del bambino attraverso una funzione di mediazione, evitando l'intervento direttivo e strutturante per favorire piuttosto la libera esplorazione, il gioco, le interazioni gli scambi spontanei tra bambini.²⁵

- le **addette d'appoggio**. Il ruolo si gioca su una duplice dimensione: 1) contribuire alla realizzazione del progetto pedagogico ed educativo attraverso la condivisione dei significati e degli obiettivi educativi; 2) promuovere la qualità spaziale, prossemica, comunicativa dell'ambiente, inteso come luogo facilitante lo sviluppo dei bambini. Dunque, non solo ambiente pulito-ordinato, ma ambiente caldo, sicuro, curato, accogliente, che risponde ai loro bisogni e desideri e sollecita, favorisce le loro esplorazioni e relazioni.
- la **cuoca**, figura di riferimento particolare per i bambini e le famiglie che permette di realizzare un approccio curato e qualificato all'alimentazione (con attenzione, anche, a specifiche esigenze o difficoltà).
- il **coordinatore pedagogico** progetta e coordina l'attuazione dell'indirizzo pedagogico ed educativo del sistema dei servizi per la prima infanzia comunali, promuove la continuità educativa, sostiene le competenze del personale e favorisce l'integrazione della rete dei servizi a gestione diretta e indiretta attraverso occasioni di confronto e verifica²⁶. Le pedagogiste, attraverso il lavoro di equipe ed una visione complessiva dei servizi nei loro aspetti pedagogici ed organizzativi, assumono una funzione di connessione collegamento tra realtà interna ed esterna ai servizi; attraverso una presenza costante e un intervento sul campo sostengono i gruppi di lavoro nel leggere e interpretare la complessità della

²⁵ Bondioli A., opera citata

²⁶ Comune di Trento, *Regolamento per la disciplina del sistema dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*, approvato con delibera C.C. dd 28.06.07 N.70, Art.1

realtà, nell'accogliere e valorizzare le differenze, promuovendo un atteggiamento di osservazione, ricerca e sperimentazione²⁷.



²⁷ Musatti T., Mayer S., *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003

2.3.1 Metodologia di lavoro

La definizione delle finalità educative, che all'interno di ciascun servizio per la prima infanzia dovrà tradursi nell'elaborazione del progetto educativo, si opera attraverso la condivisione e l'esplicitazione nel gruppo di lavoro di una metodologia su cui fondare l'intenzionalità educativa.

Per questo è fondamentale prevedere per il personale specifici tempi e contesti di incontro per la promozione di azioni riflessive che connettano il fare e il pensare:

- incontri del gruppo di lavoro (costituito da coordinatrice interna, educatrici, addette d'appoggio, cuoca con l'eventuale partecipazione del coordinatore pedagogico). Costituiscono uno spazio di integrazione tra i diversi ruoli all'interno del nido basato sul riconoscimento reciproco, sul senso di appartenenza, la tensione comune verso l'autenticità comunicativa. Il gruppo di lavoro è chiamato a definire e ri-definire costantemente la propria organizzazione tenendo conto dell'esperienza acquisita e anche dei nuovi bisogni e risorse presenti nel contesto in relazione ai bambini, alle famiglie, agli operatori e all'istituzione.
- incontri del gruppo educativo (di cui fanno parte coordinatrice interna ed educatrici, con l'eventuale partecipazione del coordinatore pedagogico). Il gruppo educativo - che può riunirsi sia in forma allargata a tutte le educatrici del nido sia coinvolgere solamente una parte del personale educativo - costituisce un contenitore emotivo, cognitivo e relazionale per esprimere e confrontare progetti e problemi, un supporto al lavoro educativo, un luogo di appartenenza in cui si condivide un'identità professionale e uno spazio creativo, di esplorazione di mondi possibili²⁸. Per le educatrici rappresenta un'opportunità per elaborare, definire e ridefinire la progettualità educativa sviluppando la capacità di decentrarsi dai propri schemi di riferimento e la disponibilità ad accogliere ciò che gli altri comunicano. Va tenuto presente che un gruppo non è educativo di per sé, ma lo diventa se è in grado di

²⁸ Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano, 2003

suscitare e promuovere nei soggetti che ne fanno parte capacità progettuale, espansione di possibilità nei vari piani dell'esperienza esistenziale e se si danno spazi e tempi per la riflessione critica.

Un elemento fondamentale a cui porre attenzione all'interno dei gruppi di lavoro è la fisiologica coesistenza di forze costruttive e distruttive (anti-gruppo): l'emergere del conflitto rappresenta un'opportunità di riconoscimento dello scontro, espressione di modi di conoscere, sentire e comunicare divergenti. I gruppi di lavoro costituiscono luoghi di "alfabetizzazione conflittuale" dove imparare a riconoscere, tollerare e gestire produttivamente i conflitti. Educare ed educarsi al conflitto significa allenare la capacità di decentrarsi dai propri schemi di riferimento per vedere quelli degli altri e considerarli elementi di confronto possibilità di meta-comunicare sul proprio clima relazionale, le dinamiche di gruppo, la conflittualità stessa²⁹.

2.3.2 Strumenti e percorsi dell'agire educativo

L'agire educativo si basa su un ascolto del bambino reale tenendo conto dei processi evolutivi, secondo una procedura circolare di lettura dei bisogni, progettazione e verifica, evitando pratiche spontaneistiche e casuali. In questa direzione gli strumenti del lavoro educativo - osservare, progettare, documentare - si intrecciano e si integrano costantemente, sollecitando una riflessione collettiva.

Osservazione

L'osservazione rappresenta lo strumento privilegiato della professionalità educativa, che consente di accogliere e conoscere ciascun bambino nel rispetto delle sue specificità, bisogni, dei suoi tempi personali e dei suoi ritmi di sviluppo. L'atteggiamento osservativo permette di cogliere le tante

²⁹ Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, 2000

sfumature delle relazioni nei contesti educativi – tra bambini, tra bambini e adulti - al fine di riflettere su ciò che accade mettendo pensiero sulle azioni³⁰.

Attraverso l'osservazione si possono infatti leggere i comportamenti dei bambini attribuendo loro un significato, per poi fondare su questo le strategie e la progettazione educativa in un'ottica di promozione delle risorse.

Il campo dell'osservazione non include solamente il bambino, ma anche la dimensione emotiva e cognitiva di chi osserva nonché la relazione tra i due. Per questo nell'osservazione deve trovare spazio la soggettività dell'educatrice - con le proprie emozioni, sensazioni e vissuti – che deve essere vista non come limite ma come strumento di lavoro nell'ottica di un sistematico confronto all'interno del gruppo di lavoro.

Progettazione

Progettare significa “anticipare”, cogliere ciò che è e prospettare ciò che sarà; costituisce quindi un impegno, un'anticipazione di ciò che si intende realizzare e di cui si espongono le motivazioni. Lo sforzo del progettare sta quindi nell'esplicitare le finalità dell'agire educativo. All'interno dei servizi educativi si intrecciano vari livelli di progettazione:

- una dimensione “quotidiana” di progettazione, nella definizione di scelte e strategie educative legate a specifici momenti e accadimenti della vita nei servizi come ad esempio nell'ambientamento, nelle modalità di accoglienza o ricongiungimento, nel favorire i momenti di transizione tra attività.
- una progettazione a livello di gruppo (percorsi educativi) e individuale (progetto educativo individualizzato, nel caso di bambini con bisogni educativi speciali) dove le educatrici, partendo dall'osservazione dei bambini esplicitano le direzioni dell'agire educativo definendo obiettivi, tempi, modalità delle attività proposte.

³⁰ Trevisan L., *L'osservazione: uno strumento per accogliere e per pensare*, in L. Trevisan, *Il tempo del nido. Trasformazioni e complessità*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003

- una progettazione che riguarda le scelte legate allo specifico servizio, esplicitata nel progetto educativo, che traducono a livello operativo e di scelte educative le indicazioni contenute nel progetto pedagogico. Le parti fondamentali dei progetti educativi riguardano l'organizzazione dei gruppi dei bambini, il pensiero sugli spazi del nido...

La progettazione educativa, a qualsiasi livello, richiede un atteggiamento costante di apertura ad accogliere l'insolito e l'inaspettato, ri-progettando se necessario quanto inizialmente previsto.

Documentazione

La documentazione all'interno dei servizi socio-educativi è uno strumento fondamentale per consentire di lasciar traccia di ciò che accade, costruendo una storia e una memoria della crescita. La documentazione consente infatti di restituire al bambino, alle famiglie e alle educatrici stesse gesti, sentimenti, emozioni e vissuti che caratterizzano la quotidianità dei nidi e dei servizi integrativi; consente inoltre di dare visibilità all'interno dei servizi, delle istituzioni e nella comunità ai bambini e al lavoro educativo, nell'ottica di promuovere una cultura dell'infanzia.

La documentazione rappresenta uno strumento di verifica che consente uno sguardo nuovo e complessivo su quanto esperito, fornendo elementi di rilancio e riprogettazione.

Valutazione

La valutazione all'interno dei servizi educativi si rifà ad un modello di tipo formativo, dove lo scopo consiste nel promuovere nei partecipanti la consapevolezza rispetto all'agire educativo, l'incremento delle competenze professionali e l'esplicitazione delle idee che fondano il proprio lavoro. Si tratta quindi di una valutazione rispetto ai processi e alle metodologie di lavoro più che ai risultati.

La valutazione in ambito educativo deve partire necessariamente da un'esplicitazione delle finalità perseguiti dal servizio, prendendo in esame sia gli aspetti di tipo gestionale-organizzativo sia quelli di natura educativa e relazionale.



3. I contesti, i tempi, gli spazi e i modelli

3.1 Spazi, tempi, relazioni

La specificità dei servizi educativi per la prima infanzia è quella di essere contesti, sistemi relazionali complessi che fanno leva sulle esperienze relazionali quali strumento di crescita.

All'interno di essi si realizza con consapevolezza e intenzionalità la teoria interazionista costruttivista (cfr. Bruner) e il passaggio dal concetto di socializzazione a quello di sviluppo sociale. Lo sviluppo non dipende unicamente dal bambino né dall'ambiente che lo circonda ma dall'interazione tra i due: lo sviluppo è risultato dell'interazione e l'origine delle competenze e degli apprendimenti anche cognitivi non derivano dal rapporto con il mondo fisico inanimato (cfr. Piaget) ma dalle relazioni che il bambino instaura con l'ambiente in cui vive, fatto di persone, oggetti e situazioni.³¹ Da qui l'attenzione alla qualità della relazione e la consapevolezza che occorre un'attenta programmazione e verifica dei contesti intersoggettivi specifici dei servizi educativi.

Conseguenze operative fondamentali e irrinunciabili nel promuovere la qualità della relazione sono la previsione in ogni progetto educativo di un sistema di riferimento³² composto da:

- Educatrice di riferimento che rappresenta la possibilità di un rapporto personalizzato e privilegiato indispensabile a realizzare l'accoglienza e la cura della relazione necessari all'ambientamento prima e alla realizzazione delle potenzialità di sviluppo poi. La continuità e la stabilità di una o più educatrici promuovono nel bambino la realizzazione del nuovo legame relazionale e facilitano il percorso di costruzione di fiducia dei genitori verso il nuovo contesto attraverso l'identificazione di un interlocutore privilegiato che favorisca la continuità educativa tra il servizio e la famiglie.

³¹ Comune di Bologna, *Orientamenti educativi per i nidi d'infanzia*, 1993

³² Bove C., *Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido* in Gandini L., Mantovani S. e Pope Edwards (a cura di) *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003

- Spazio/ambiente di riferimento oltre alla continuità delle figure adulte anche quella degli spazi consente la connotazione educativa e di crescita dell'esperienza dei bambini e delle bambine. Considerando lo spazio nella sua dimensione relazionale diventa significativa la sua stabilità intesa come disponibilità di un luogo di vita privilegiato dove realizzare la maggior parte dell'esperienza educativa quotidiana come punto di partenza, base sicura, per poi procedere con sicurezza e autonomia all'esplorazione e alla conoscenza di spazi altri.
- Gruppo di appartenenza perché si connoti come strumento di benessere e di crescita deve essere il più possibile stabile e continuativo. "Per i bambini essere insieme, così uguali nello stesso spazio a fare la stessa cosa è un'esperienza di relazione forte. Ciò può essere un grande legame che diviene un contenitore che permetterà loro di costruire una grande capacità di relazione con gli altri."³³

Queste rappresentano le tre modalità operative e organizzative imprescindibili e necessarie a fare di un servizio educativo per la prima infanzia un ambiente facilitante e di crescita, punti di riferimento che permettono al bambino di sperimentare quotidianamente un ambiente relazionale coerente, attendibile e dotato di continuità.



La valenza educativa dei servizi si esplica soprattutto attraverso la qualità della progettazione delle modalità organizzative degli elementi principali dell'esperienza relazionale del bambino: spazi, tempi e persone.

³³ Trevisan L., *Un nido per crescere*, Edizioni Junior, Bergamo, 1996

3.1.1 Spazio come strumento di lavoro

“Lo spazio non è cosa al di fuori di noi, è forma del conoscere, un conoscere che ha sempre uno spessore cognitivo e un colore affettivo emotivo”³⁴

L'intervento educativo fa leva anche sulle connotazioni affettive e sociali degli spazi. “Il contesto, da semplice sfondo o contenitore si fa elemento pienamente relazionale.”³⁵

Alcuni elementi dello spazio, la disposizione degli ambienti e dell'arredo, la vicinanza o distanza tra le persone, possono favorire o ostacolare la comunicazione. La vicinanza e il contatto determinano le relazioni e i processi di apprendimento. L'organizzazione dello spazio deve permettere la libera espressione degli atteggiamenti del bambino rendendo complementari aspetti apparentemente contraddittori favorendo autonomia e dipendenza, la motricità, il riposo e l'isolamento.”³⁶

A partire da questo il pensiero e l'esperienza delle équipes degli operatori devono essere finalizzati a realizzare spazi che non rispondano solo agli indispensabili criteri di sicurezza e gradevolezza estetica ma che trasmettano:

- Stabilità: la prima ricaduta operativa della consapevolezza della valenza relazionale degli spazi consiste nella stabilità dell'ambiente di riferimento e delle zone per la cura personale e per il riposo. L'appartenenza ad uno spazio stabile permette un primo riferimento sensoriale/percettivo continuativo che facilita i bambini nella lettura e nella comprensione dell'ambiente quotidiano e li rassicura, promuovendo l'iniziativa di gioco e la spontaneità delle interazioni e degli scambi sociali.

³⁴ Dozza L., *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione* in Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, 2000

³⁵ Fortunati A., Tognetti G., *Storie di vita quotidiana. Bambini, educatori e genitori nei nidi e negli altri servizi educativi per l'infanzia e la famiglia di san Miniato* in Gandini L., Mantovani S. e Pope Edwards (a cura di) *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003

³⁶ Comune di Bologna, *Orientamenti educativi per i nidi d'infanzia*, 1993

- Contenimento: la dimensione e l'articolazione degli spazi hanno una precisa connotazione educativa. In altri termini, gli spazi debbono essere sufficientemente ampi da favorire la libera esplorazione degli angoli gioco e dei materiali ma al tempo stesso contenuti al fine di evitare dispersione, confusione e perdita di punti di riferimento. Importante prevedere la disponibilità di spazi raccolti e intimi che forniscano sicurezza e possono proteggere da possibili situazioni di stress visivo e sonoro³⁷ e che rispondano al bisogno di momenti di intimità.
- Accessibilità: gli spazi e i materiali devono essere facilmente accessibili al fine di favorire la libera iniziativa e l'autonomia del bambino e rispondere ai suoi bisogni esplorativi e di conoscenza. "... La presenza di spazi organizzati con molti materiali disposti in modo razionale e di facile visibilità e accesso per tutti, costituisce la mappa di un territorio trasparente e aperto in cui i bambini si orientano [...] capaci di selezionare e moltiplicare le opzioni..."³⁸
- Personalizzazione: in un ambiente di comunità organizzato per gruppi è fondamentale "[...] prevedere spazi in cui si possono sedimentare le storie personali dei bambini"³⁹ sia nella sezione di riferimento che negli spazi comuni. All'interno di questi ambienti va prevista la realizzazione di modalità che valorizzino i linguaggi dei bambini⁴⁰ che restituiscano al bambino la propria unicità, la soggettività della propria esperienza attraverso la presenza di oggetti personali, la possibilità di lasciare tracce di sé e di avere a disposizione le proprie produzioni (ad esempio la documentazione ad altezza bambino).
- Propositività: gli spazi devono essere propositivi, stimolanti la curiosità, suggerire l'iniziativa e sostenere la motivazione dei bambini. Per una possibilità di ampliamento delle proposte di

³⁷ Fortunati A., *Pedagogia infantile e spazio educativo: l'ambiente come progetto di relazioni per esperienze possibili* in *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2008

³⁸ Fortunati A., Tognetti, G., *Storie di vita quotidiana. Bambini, educatori e genitori nei nidi e negli altri servizi educativi per l'infanzia e la famiglia di san Miniato* in Gandini L., Mantovani S. e Pope Edwards (a cura di) *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003

³⁹ Comune di Bologna, *Orientamenti educativi per i nidi d'infanzia*, 1993

⁴⁰ Fortunati A., Tognetti G. opera citata

gioco è opportuno prevedere per ogni spazio di riferimento opportunità educative varie e differenti che caratterizzino le singole stanze per una attività specifica ampia e articolata. Un'attenta programmazione educativa permette così di prevedere un'ampia varietà di opportunità educative e corrispondere così ai diversi interessi e alle diverse competenze dei bambini e delle bambine.

3.1.2 Organizzazione dei tempi

Se tu vieni, per esempio, tutti i pomeriggi alle quattro,

dalle tre io comincerò ad essere felice.

De Saint-Exupéry, Il Piccolo Principe

Il tempo in quanto dimensione astratta ancora più dello spazio fisico richiede un accurato pensiero e una costante ri-progettazione perché possa rappresentare un punto di riferimento sicuro e permettere ai bambini di orientarsi.

I tempi nei servizi educativi devono innanzitutto rispondere al bisogno di prevedibilità. La regolarità e la ripetitività della scansione della giornata educativa rassicurano da un punto di vista affettivo dal momento che rendono riconoscibili i vari momenti e favoriscono l'identificazione di unità temporali precise permettendo al bambino l'attribuzione di sensi e significati all'esperienza.

La prevedibilità data dalla ripetitività permettono ai bambini la lettura del contesto e l'assimilazione di situazioni in modo da poterle anticipare ed essere in questo modo sempre più partecipi e protagonisti dell'esperienza.

Nel caso delle routine, la ripetizione dei gesti di cura da parte delle educatrici consente ai bambini inizialmente di accoglierle e sentirsi gratificati, di anticiparle poi nell'attesa e nel desiderio soddisfatto e successivamente di rappresentarle anche nel gioco simbolico da soli e/o con i pari⁴¹.

⁴¹ Trevisan L., *Il tempo del nido*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003

In un contesto educativo il tempo è tempo dell'ascolto e dell'osservazione, tempo che privilegia l'attenzione ai processi, alle modalità e alle strategie soggettive di apprendimento piuttosto che ai risultati. I tempi distesi, irrinunciabili nei momenti di routine, hanno una valenza educativa poichè valorizzano il "piacere del fare" e del "saper fare da solo" in modo libero "...da attese, aspettative e giudizi...".⁴²

"[...] il nido esalta la contemporaneità "del qui ed ora" attraverso non solo la progettazione del quotidiano, che trova nella routine l'espressione più alta della cura intesa come arte, e quindi della creatività, ma promuove anche la ricerca verso un tempo che non è perso, ma è ritrovato: il tempo dell'attesa speso nell'ascolto, nell'osservazione, nel rapporto che sa provocare, raccogliere, connettere, creare, rompere e riallacciare vincoli, proporre e accogliere modifiche".⁴³

Un contesto educativo è capace di "dare tempo"⁴⁴, di gestire con fluidità e competenza anche i momenti di transizione e di passaggio da un contesto all'altro da una situazione ad un'altra, da una routine ad un'altra.

Specificità dei servizi per la prima infanzia è da un lato l'articolazione dettagliata della giornata educativa con la sua scansione regolare di momenti di attività, routine e gioco elaborati nel progetto educativo, dall'altro la capacità di prevedere al suo interno margini di flessibilità e personalizzazione necessari a far sì che i tempi non siano tempi istituzionali, rigidi e anonimi, ma suscettibili di essere adattati alle soggettività e ai bisogni individuali e collettivi dei bambini e delle bambine. "[...] Educare al nido significa derogare spesso dal tempo istituzionalizzato."⁴⁵ In un certo senso la capacità specifica della progettazione educativa sta nella previsione e nell'anticipazione della variabilità quotidiana, dimensione imprescindibile e irrinunciabile in un contesto di comunità attento a tutelare e valorizzare la soggettività dell'esperienza.

⁴² Filippelli S., *Tempi e contrattempi del crescere*, Sito regionale www.archivio.tempiespazi.toscana.it

⁴³ Marchesi F., Benedetti S., Emiliani F., *L'asilo nido: un servizio per la prima infanzia*, in *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma, 2002

⁴⁴ Filippelli S., opera citata

⁴⁵ Filippelli S., opera citata



3.1.3 Continuità/Discontinuità

L'esperienza di un servizio educativo rappresenta per i bambini e le bambine la possibilità di sperimentare un contesto, differente da quello familiare, costituito soprattutto da una pluralità di modalità comunicative e da differenti stili relazionali che offrono un'opportunità di arricchimento emotivo e cognitivo. In tale realtà essi hanno modo anche di sperimentarsi e giocarsi in ruoli differenti e plurimi.

Le immagini delle famiglie e delle educatrici circa lo stesso bambino possono dunque differire tra di loro. Importante per le educatrici cogliere gli elementi di diversità, discontinuità tra le queste diverse immagini valorizzandole nella loro specificità e rilanciandole come occasione di arricchimento reciproco nel confronto e nello scambio con le famiglie.

Compito delle educatrici è quello di integrare gli sguardi differenti sul bambino al fine di realizzare attivamente quell'alleanza educativa tra servizio e famiglia finalizzata a promuovere la crescita e lo sviluppo dei bambini e delle bambine.

3.2 Modelli pedagogici e formazione

Elementi imprescindibili

- Definire e indicare le competenze necessarie alle educatrici dei servizi per elaborare e realizzare progetti educativi rivolti ai bambini e alle famiglie nell'ottica sistematica dell'alleanza e della co-costruzione dei processi per le parti.
- Esigenza di percorsi di formazione iniziale e ricorrente, all'interno dei quali emergano in termini esplicativi e consapevoli sia i modelli educativi sia i modelli di servizi. E verifica-controllo di quello che succede.
- All'interno della formazione, lavorare sulle rappresentazioni che le educatrici hanno del loro ruolo, della cura nei suoi significati e modalità di realizzazione, dei bambini e delle bambine, delle famiglie e del contesto.

I modelli educativi di riferimento

Sono attingibili dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione e devono vedere prioritaria la definizione di quale identità di bambino e di bambina si assume come riferimento nell'agire educativo.

Assumendo, come detto, un modello di identità complesso e plurale che si sviluppa all'interno di contesti e sistemi, le competenze centrali diventano, quindi, sia in relazione alle infanzie sia alle famiglie sia all'organizzazione dei servizi, le seguenti:

- 1)** Le competenze di lettura, decifrazione e interpretazione dei contesti educativi (in particolare servizi e famiglie) secondo l'approccio sistematico, con lo sguardo rivolto non al singolo soggetto ma al sistema di relazioni al cui interno egli si trova inserito, con particolare attenzione agli elementi che, nelle maglie di quei sistemi, promuovono o ostacolano i processi di crescita dei bambini e delle bambine.
- 2)** Le competenze cognitivo-emozionali dell'empatia: come strumento, strada, percorso di approssimazione agli altri; bambini o adulti che siano, per comprendere il senso che hanno, per loro, le esperienze che vivono (evitare una connotazione del termine empatia in termini troppo coinvolgenti). Decentramento cognitivo dai propri punti di vista e comprensione delle ragioni dell'altro, senza per forza amarle e condividerle.
- 3)** Le competenze di promozione delle possibilità per i bambini, per le famiglie, per i contesti in direzione di empowerment. (dare spazio e valorizzazione ai loro desideri, prospettare percorsi per la soluzione dei problemi o la riduzione dei danni, dare pensabilità a obiettivi ritenuti troppo ambiziosi, dimostrare ai soggetti i progressi realizzati, incoraggiarli a impegnarsi...)
- 4)** Le capacità di contestualizzare domande bisogni problemi da un lato e, dall'altro, risposte e proposte: ad esempio saper valutare le condizioni di accoglienza delle famiglie (è sufficiente il rito dell'inserimento o si possono prefigurare altre occasioni, altri momenti?; come è organizzato lo spazio, è funzionale?); le capacità di lettura e di interpretazione: delle modalità di gestione delle routines, di organizzazione-gestione dello spazio e delle attività, di rapporto con i genitori (prevedere anche delle possibilità più flessibili nell'incontro con loro).

5) Le capacità di rapportarsi alle famiglie: se l'obiettivo è l'alleanza, è fondamentale, nelle situazioni problematiche, comprendere innanzitutto i motivi della incomprensione e organizzare momenti di incontro (piccolo gruppo). Spesso emerge confusione-rumore-disturbo nella relazione, che nasce da un insieme di processi di interferenze che non vengono accettati. Non aver paura del conflitto: prevederne la possibilità e imparare a gestirlo e a superarlo in modo pacifico e "produttivo" per tutti gli interlocutori.

6) Le competenze comunicative all'interno della relazione educativa con i bambini e le bambine: ciò comporta una prioritaria attenzione rivolta alla componente relazionale che aiuta a favorire dapprima il consolidamento del legame adulto bambino (l'educatrice come figura di riferimento, i contesti intimi, i tempi di ambientamento protetti) per poi sfumare progressivamente verso il piccolo gruppo di coetanei con un adulto che si trasforma da soggetto di riferimento, a soggetto che regola nello sfondo la relazione dei bambini tra loro; gli apprendimenti sono quindi sollecitati a partire da una valorizzazione delle relazioni emotive ed affettive riconosciute come basi sicure, condizioni preliminari alla co-costruzione degli apprendimenti. Il gruppo ha una identità, una caratteristica sua.

7) Valorizzare oltre alla relazione il senso di appartenenza ad un contesto rappresentato dal gruppo dei coetanei, dagli spazi, dalla presenza di luoghi strutturati in funzione della sollecitazione degli apprendimenti in chiave creativa (presenza degli atelier in ogni struttura). L'adulto si colloca come una risorsa del contesto alla pari del gruppo dei coetanei e agisce la relazione prevalentemente come regista del contesto, prestando attenzione alle risposte che i bambini esprimono, alle sollecitazioni che devono assecondare le loro personali inclinazioni, rilanciandole, affinché interloquiscano con la realtà circostante.

8) Competenze e capacità di progettare e fare educazione in modo tale che l'esperienza che si realizza al nido si declini in termini di flessibilità, continuità, gradualità.

BIBLIOGRAFIA

- Aa. Vv."Dossier sull'Educazione di genere", Ghigi R.,(a cura di) in *Infanzia*, n. 5/2009
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., *Il Progetto Pedagogico del nido e la sua valutazione*, Edizioni Junior, Bergamo,2002
- Bondioli A., Mantovani S. (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Angeli, Milano, 1995
- Bondioli A., *Promuovere dall'interno* in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2005
- Bondioli A., *Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell'adulto*, in *Il nido compie 20 anni: la qualità delle relazioni. Atti del convegno, Parma 14-15 novembre 1996*, Edizioni Junior, Bergamo, 1997
- Bove C., *Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido* in Gandini L., Mantovani S. e Pope Edwards (a cura di) *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003
- Brazelton T.B., *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e per imparare*, Raffaello Cortina, Milano, 2001
- Caggio F., *Un asilo nido di qualità: alcune annotazioni d'insieme* in Gandini L., Mantovani S., e Pope Edwards (a cura di) *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003
- Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano, 1999
- Carozzini R., *Al nido con mamma e papà*, pubblicazione del Comune di Trento, 1992
- Comune di Bologna, *Orientamenti educativi per i nidi d'infanzia*, 1993
- Comune di Trento, *Il nido e la sua città: crescere a Trento tra storia e cultura*, 2003
- Comune di Trento, *Regolamento Comunale per la disciplina del sistema dei servizi socio educativi per la prima infanzia*, approvato con delibera C.C. dd 28.06.07 N.70, Art.1
- Comune di Trento, *Progetto Pedagogico degli asili nido del Comune di Trento*, 2003

- Contini M. (a cura di), *Molte infanzie, molte famiglie*, Carocci, Roma, in corso di pubblicazione (2010)
- Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, 2000
- Contini M., Manini M. (a cura di), *La cura educativa*, Carocci, Roma, 2007
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano, 2006
- Contini M., *Se io potrò impedire/a un cuore di spezzarsi...Dolore dell'infanzia e impegno pedagogico*, in "Bambini" n.4, 2004
- Dallago L., *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Roma, 2006
- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A. M., Olivieri S., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano, 2001
- Dozza L., *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione* in Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, 2000
- Emiliani F., *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*, Il Mulino, Bologna, 2008
- Favaro G., Genovese A. (a cura di), *Incontri di infanzie*, Clueb, Bologna, 1997
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (a cura di), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini nei servizi educativi*, Angeli, Milano, 2006
- Fazi L., Scaglia A., *Il governo della città nella trasformazione del welfare: l'esperienza del piano sociale nella città di Trento*, Angeli, Milano, 2001
- Filippelli S., *Tempi e contrattempi del crescere*,
Sito regionale: www.archivio.tempiespazi.toscana.it
- Fortunati A., *Pedagogia infantile e spazio educativo: l'ambiente come progetto di relazioni per esperienze possibili* in *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2008
- Fortunati A., Tognetti G., *Storie di vita quotidiana. Bambini, educatori e genitori nei nidi e negli altri servizi educativi per l'infanzia e la famiglia di san Miniato* in Gandini L., Mantovani S. e Pope Edwards (a cura di) *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003
- Gigli A., *La parola a mamme e papà: cosa pensano i genitori della propria efficacia educativa e dei bisogni delle famiglie*, in *RPD Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol. 5 n.1, 2010
- Gigli A., Manuzzi P. (a cura di), *Per una pedagogia del nido*, Guerini, Milano, 2005

- Gigli A., *Famiglie mutanti*, ETS, Pisa, 2007
- Goleman D., *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997
- Kanizsa S., *La paura del lupo cattivo*, Meltemi, Roma, 1998
- Ledoux J., *Il sè sinaptico*. Cortina, Milano, 2002
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini, Milano, 2002
- Manuzzi P. (a cura di), *I corpi e la cura*, ETS, Pisa, 2009
- Marchesi F., Benedetti S., Emiliani F., *L'asilo nido: un servizio per la prima infanzia*, in I bambini nella vita quotidiana, Carocci, Roma, 2002
- Musatti T., Mayer S., *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003
- Oliverio Ferraris A., *Non solo amore. I bisogni psicologici dei bambini*, Giunti, Firenze, 2005
- Ricchiardi P., Venera A.M., *Giochi da maschi, da femmina e ...da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Edizioni Junior, Bergamo, 2005
- Robertson I.H., *Il cervello plastico*, Rizzoli, Milano, 1999
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano, 2003
- Stern D., *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987
- Thomas-Pressword, Pressword D., *Meeting the Needs of Students and Families from Poverty. A Handbook for School and Mental Health Professionals*, Paul H. Brookes Publishing Co., 2008
- Trevisan L., *L'osservazione: uno strumento per accogliere e per pensare*, in L. Trevisan, *Il tempo del nido. Trasformazioni e complessità*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003
- Trevisan L., *Il tempo del nido*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003
- Trevisan L., *Un nido per crescere*, Edizioni Junior, Bergamo, 1996
- Winnicott, D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1979