



Progetto pedagogico del Nido d'Infanzia “Raggio di Tenerezza”



**A cura del coordinamento pedagogico Fism in collaborazione
con il Nido d'Infanzia “Raggio di Tenerezza”**

Anno scolastico 2024/2025

Indice

Il progetto pedagogico dei nidi e delle sezioni primavera Fism	
1. Premessa: la presentazione del servizio.....	
2. Finalità.....	
- I valori di riferimento.....	
- L'idea di Nido d'infanzia.....	
- Un Nido inclusivo.....	
- L'idea di bambino e di bambina.....	
- Il ruolo dell'adulto.....	
- Le famiglie.....	
3. Struttura organizzativa del servizio.....	
4. Progettazione e organizzazione educativa del servizio.....	
4.1 Criteri e modalità di organizzazione del contesto educativo.....	
- Gli spazi.....	
- Gli arredi e i materiali.....	
- Le sezioni e gli ambienti comuni	
- I tempi.....	
- Le relazioni.....	
- L'ambientamento	
- Le proposte educative.....	
- Le Routine di cura.....	
- Il pranzo e le merende.....	
- Il cambio e la pulizia personale.....	
- Il riposo.....	
- L'ingresso e il commiato.....	
- Le attività.....	
- Attività grafico-pittoriche e plastiche.....	
- Musica, suono e ritmo.....	
- Attività linguistiche.....	
- Libri e illustrazioni.....	
- Manipolazioni e travasi con la sabbia, la terra e con l'acqua.....	
- Attività all'aperto.....	
- Gioco.....	
- Gioco simbolico.....	
- Cestino dei tesori e gioco euristico.....	
- Giochi di costruzione e di manipolazione.....	
- Giochi di movimento.....	
4.2 Criteri e modalità di relazione e partecipazione delle famiglie e rapporto con il territorio.....	
4.3 Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro.....	

La progettazione.....

- A. Documentazione.....
- B. Osservazione.....
- C. Valutazione

- Bibliografia.....

Il progetto pedagogico dei Nidi e delle sezioni primavera Fism

Il progetto pedagogico si definisce come il “documento in cui si chiarisce l’identità e la fisionomia pedagogica del servizio, declinandone gli orientamenti e gli intenti educativi di fondo ed esplicitandone le coordinate di indirizzo metodologico. Rappresenta quindi il documento di impegni con il territorio e un piano generale di azione, contestualizzato e realizzabile, in cui sono precisate le finalità, i criteri e le modalità di organizzazione educativa”.¹

Il nucleo del progetto pedagogico è costituito, pertanto, dai principi, le finalità, i valori, i riferimenti teorici e gli orientamenti metodologici che stanno alla base dell’agire educativo. Si pone quindi come patrimonio identitario dei servizi educativi rispetto alle famiglie, al territorio, alla comunità e come insieme di linee guida imprescindibili per gli educatori, che in esse si riconoscono e che le praticano nella quotidianità.

Il campo semantico del progetto pedagogico riguarda quindi il futuro, poiché si configura come anticipazione di ciò che si vuole, si desidera e si intende realizzare: è in questo documento che si fonda la plausibilità delle azioni, degli intenti, esponendone le ragioni e gli scopi.

La pensabilità del progetto deriva dalla percezione di uno scarto tra “ciò che è” e “ciò che si vorrebbe” che fosse: senza ragioni, senza motivate intenzioni non si danno progetti ma solo piani di esecuzione. “Uno sfondo valoriale è dunque connaturato dalla dimensione progettuale: la possibilità che esso inaugura si colloca nella tensione tra ‘essere’ e ‘dover essere’ che consente di immaginare e di fondare il nuovo e il diverso”.²

Pertanto si configura come una possibilità di pensare all’oggi e al domani, costruendo legami fra questi due piani; il progettare esige atteggiamenti e pensieri nuovi, pensare a come si potrebbe legare in modo saldo il futuro al presente, responsabilizzandosi a questo rapporto, in modo che costituisca il fondamento forte del proprio fare.

Il progetto pedagogico si delinea quindi come una dichiarazione di intenti, come un’assunzione di responsabilità, che rende esplicite e socializzate le scelte educative: un richiamo alla trasparenza col quale i servizi non solo “parlano di sé”, ma giustificano e motivano i propri propositi esplicitandone le ragioni.

La definizione del progetto pedagogico richiama, necessariamente, il processo di valutazione che si aggancia al tema della qualità: Egle Becchi scrive infatti che “la definizione del progetto pedagogico del Nido costituisce un presupposto necessario ma non sufficiente per la qualificazione dei servizi. Una ulteriore condizione è la verifica della plausibilità del progetto stesso condotta alla luce del confronto tra quanto auspicato e quanto realizzato. Costitutivo della nozione stessa di progetto vi è quella della sua verifica-valutazione”.³

Un progetto pedagogico ben pensato e realizzato, che richiede un confronto continuo tra il gruppo di lavoro, è un elemento di sostegno per sé e per i bambini, un documento che dice con certezza dove si vuole andare, un modo di dire a se stessi che la pedagogia del Nido è un luogo fatto di regole, di azioni pensate e riflettute, di luoghi, di persone, di risorse necessarie anche alla propria crescita.

¹ Linee Guida per la predisposizione del progetto pedagogico, Regione Emilia Romagna, 2012, p. 13

² Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, edizioni Junior, 2002, p. 21

³ Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, edizioni Junior, 2002

1. Premessa: la presentazione del servizio

Il Nido d'Infanzia "RAGGIO DI TENEREZZA", insieme alla Scuola dell'Infanzia e alla Scuola Primaria "Madre Clelia Merloni" è un servizio educativo autonomo a gestione privata, associato alla Federazione Italiana Scuole Materne (Fism). Il Nido è ubicato a Forlì in Corso A. Diaz, 103 nel quartiere Ravaldino, nel centro storico della città ed è gestito dalle Apostole del S. Cuore di Gesù, fondate dalla forlivese Beata Madre Clelia Merloni.

Il servizio sorge inizialmente come Scuola Materna e Scuola Elementare nel 1960 dopo la costruzione dell'edificio che le ospita. Nel 2000 l'intero edificio viene ristrutturato per permettere la regolamentazione a norma di legge dei locali.

Nel 2021, in seguito alle richieste delle famiglie, viene aperto un Piccolo Gruppo Educativo per accogliere 8 bambini dai 3 ai 36 mesi.

Nel 2024, il Piccolo Gruppo Educativo viene convertito in un Nido d'Infanzia composto da due sezioni in grado di accogliere 14 bambini di età compresa fra i 7 e i 36 mesi.

Il Nido è ubicato al primo piano della struttura in due ambienti di 106 mq. All'esterno il Nido può usufruire di uno spazio totale di 163 attrezzato con giochi. Si accede al Nido da un'entrata tramite scale o ascensore; il Nido ha una cucina interna in comune con la Scuola dell'Infanzia.

A piano terra si trova una sala di accoglienza comune alle sezioni del Nido e alla Scuola dell'Infanzia; all'interno dell'edificio è, inoltre, presente l'ufficio di segreteria.

L'identità del Nido, come della Scuola, fa riferimento al carisma educativo di Madre Clelia attraverso il quale l'educatore e tutti coloro che operano nella Scuola hanno come prima e radicale motivazione dell'azione educativa il vero bene del bambino, il suo interesse, la soddisfazione dei suoi bisogni fondamentali espressi con una tenerezza che non significa mollezza, ma rispetto, attenzione, amore per colui/colei che sta davanti. Attraverso il suo impegno, l'educatore cleliano e gli operatori attuano l'impegno formativo per aiutare i bambini ad acquisire valori come il rispetto, la responsabilità, l'amicizia, creando cambiamenti positivi attraverso l'intera comunità. Imparano i linguaggi dei bambini per comprendere i loro bisogni ed instaurare un dialogo educativo e sostenere in tutti lo sviluppo e la formazione umana.

2. Finalità

- I valori di riferimento

*"L'educazione non è un'esperienza intellettuale
ma un'esperienza di vita, non è solo conoscenza
ma anche e soprattutto relazione"*
Papa Francesco

I servizi educativi Fism si fanno promotori della formazione integrale della personalità dei bambini e delle bambine riconoscendoli come protagonisti attivi del loro percorso di crescita. Alla base di ogni gesto educativo c'è una teoria dell'educazione che si fonda su una filosofia della vita. Come scrive Luigina Mortari: "per costruire una buona filosofia dell'educazione, una buona teoria pedagogica, dobbiamo sapere quello che è essenziale nella vita".⁴

⁴Mortari L., Rivista Prima i Bambini, n. 245, settembre/ottobre 2018

La visione cristiana della persona e di ogni sua dimensione è la convinzione che il bambino è in senso pieno una persona umana: con gli stessi desideri di verità, di bene e di amore propri di ogni persona.

L'identità pedagogica dei servizi Fism si rifà alla filosofia personalista, alla cui base sta il profondo legame tra educazione e persona: la persona umana nella sua complessità è fondamento di ogni azione dell'uomo stesso.

Maritain, uno dei maggiori rappresentanti del personalismo cristiano, ci ricorda che l'uomo è persona, in quanto valore in se stesso, che si evolve nella storia attraverso le leggi dell'amore. A tale riguardo scrive che "il dono più prezioso, che un educatore possa avere, consiste in una specie di rispetto sacro e affettuoso per l'identità misteriosa del fanciullo, la quale è una realtà nascosta che nessuna tecnica può raggiungere": gli educatori rispettano l'identità dei bambini, li conoscono e li amano per quello che sono e, amandoli, li vedono crescere e maturare liberi, senza coartare alcun aspetto della loro tenera individualità.

Pertanto l'idea di "umanesimo integrale" sviluppata da Maritain propone una prospettiva di tipo "sintetico" che a livello antropologico riconduce ad unità le dimensioni naturali, sociali, spirituali e politiche dell'uomo. Questo tentativo di sintesi culturale richiede un'attenzione particolare all'educazione: i nostri servizi si fanno promotori di questa considerazione globale della persona coinvolgendo la totalità delle dimensioni della vita personale e, soprattutto, fa della persona il fondamento e il fine dell'educazione.

Un ulteriore punto cardine dell'identità pedagogica dei servizi Fism fa riferimento alla relazione e all'incontro con l'altro. "*In principio è la relazione*", è così che Martin Buber sintetizza il suo pensiero sottolineando l'importanza dell'incontro e della relazione con l'altro. Egli è pervenuto a quella che si potrebbe definire una sorta di "relazionismo personalista" partendo dall'idea secondo cui l'uomo non è una sostanza ma una fitta trama di rapporti e di relazioni.

Per la scuola cattolica lo scopo della relazione è la sua stessa essenza: il tu che incontro nella relazione è, al pari dell'io, unico e irripetibile. Lo scopo della relazione è il contatto con il Tu. Siamo esseri relazionali e abbiamo sempre fundamentalmente bisogno degli altri.

L'educatore è persona che insegnando comunica se stesso, stabilisce un rapporto umano, non si accontenta di trasmettere ma coltiva il sapere e attraverso ciò che pensa e dice fa conoscere la realtà.

La prospettiva educativa del personalismo, oltre alla visione della relazione come sguardo verso l'altro, apre l'attenzione a tutta la comunità, dalla famiglia alla società, come valori che costituiscono le ragioni dell'azione educativa e che si riconducono all'idea di bambino, di persona, di società; valori che alimentano la pratica quotidiana.

Uno dei compiti più importanti per il Gruppo di lavoro (composto dalle educatrici, dal coordinatore pedagogico) è costituito proprio dall'esplicitazione, dal confronto e dalla condivisione attorno ai valori e alle prospettive che vengono poste alla base della gestione educativa.

Compito delicato di chi si occupa di educazione è la capacità di dare inizio: gli educatori danno inizio a percorsi che porteranno i bambini a fiorire nella loro singolarità e per loro predisporranno progetti, strumenti, materiali che li accompagneranno nel cammino per diventare ciò che sono.

La frase di Sant'Agostino "*initium ut esset creatus est homo*" afferma che l'uomo è stato creato per essere un inizio, per far nascere cose che prima di lui e senza di lui non potrebbero venire all'essere. Compito dell'uomo è riscoprire quindi questa originaria vocazione all'inizialità, a incominciare, a dare il proprio contributo alla vita.

Andare alla ricerca delle parole che "danno inizio" all'educazione, che le danno senso, che orientano la via e che fanno risuonare la bellezza che ogni giorno prende vita grazie all'educazione, è una delle buone intenzioni che gli educatori e le educatrici dei servizi Fism

perseguono. La parola è il segno del senso ritrovato, ma anche luogo della costruzione della comunità: come persone impegnate all'interno dei servizi, intesi come comunità educante, si cerca continuamente un linguaggio comune che permette di creare un "sapere pensoso". Come scrive Ubbiali: "riscoprire l'educazione come cosa della comunità, cioè quel luogo dove si mettono in comune i doni e addirittura diventare l'uno dono dell'altro"⁵. Si ricercano quindi parole che non chiudono e definiscono, ma che costruiscono e danno vita. Utilizzando le parole di Luigina Mortari, si ricercano "parole clorofilla, capaci cioè di captare la luce che viene dalle parole di altri per riuscire a strutturare una teoria in grado di dire le cose come stanno"⁶, affinché il nostro agire come servizi Fism faccia crescere foreste che diano ancora più ossigeno al mondo che verrà.

I servizi 0-3 della Fism si fondano sul riconoscimento e sull'affermazione dei bambini come soggetti di diritti sociali e individuali, come persone riconosciute con competenze e potenzialità proprie, interessate a conoscere, interagire e stabilire relazioni significative con altri bambini e con gli adulti.

Per rispettare i diritti dei bambini è necessario, pertanto, che essi "vengano tradotti in scelte legislative e amministrative, in coerenti prassi organizzative, educative e di cura che offrano una garanzia del loro perseguimento".⁷

Già la legge n. 1044 del 1971 ha consentito l'affermarsi sul territorio nazionale di una rete di nidi e ha valorizzato la partecipazione delle famiglie all'organizzazione e gestione dei servizi che si affermavano, consentendo quindi un forte radicamento nella comunità.

Il Nido si afferma come contesto educativo con una progettazione intenzionale e si emancipa da luogo di custodia.

Il piano valoriale che fonda il progetto del Nido ha le sue radici nelle disposizioni legislative vigenti a partire dalla Costituzione della Repubblica (in particolare l'articolo 3) e dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia dell'ONU che declina diritti e doveri in relazione alla condizione infantile.

L'8 marzo 1989, a Ginevra, la Commissione per i diritti umani ha adottato la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che il 20 novembre è stata approvata dall'assemblea generale ONU. La convenzione, composta di 54 articoli, sancisce il riconoscimento, a livello internazionale, dei bambini e degli adolescenti come portatori di diritti. Grazie alla Convenzione i bambini e le bambine vengono rappresentati come persone socialmente e giuridicamente paritarie all'adulto: i bambini e le bambine non sono "futuri adulti", ma il loro valore si riconduce alla loro età, al loro tempo per essere, e sono riconosciuti come soggetti attivi capaci di interagire con la realtà e in grado di trasformarla.

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

Un significativo provvedimento legislativo decisivo per il rilancio a livello nazionale delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza è la legge 285 del 1997: pur non occupandosi di nidi d'infanzia, ha consentito l'ampliamento dell'offerta educativa nella fascia 0-3, attraverso la valorizzazione di nuove opportunità per i bambini e per i genitori, ma soprattutto ha modificato l'ottica con cui guardare all'infanzia, vista come interlocutore attivo con propri

⁵Ubbiali M., *Rivista Prima i Bambini*, n. 243 maggio-giugno 2018, p. 24

⁶Mortari L., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010, p. 37

⁷ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Bozza Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2020, p. 12

diritti ai quali la comunità deve rispondere attraverso politiche pensate e realizzate per questa specifica età.

Anche nei documenti europei viene ribadita la centralità del bambino nel rispetto delle sue esigenze di crescita. Nel documento europeo *“Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care”*⁸ si parla di infanzia come diritto del bambino e come “tempo per essere”, un “tempo presente”, in cui essere bambini significa cercare significati e attribuire significati al mondo circostante sulla base delle proprie esperienze.

Il Nido si evolverà pertanto dalla sua matrice assistenziale a quella educativa attraverso il riconoscimento di far parte del sistema educativo con la legge nazionale numero 107 del 2015.

Il decreto legislativo numero 65/2017, della stessa legge, stabilisce l’ *“Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”* e promuove il carattere unitario ed organico del cammino educativo del bambino, secondo un continuum di obiettivi, proposte, opportunità e riconosce al Nido e ai servizi integrativi 0/3 anni un valore educativo. La costruzione di una prospettiva zero-sei è già radicata nella cultura dei nidi e delle scuole dell’infanzia Fism, e consolida un pensiero pedagogico trasversale tra educatrici di Nido e insegnanti di scuola dell’infanzia, per assicurare una coerenza educativa che possa restituire al bambino il senso unitario del suo percorso di crescita.

Un ulteriore riferimento è costituito dalla Legge regionale 19/2016, in cui nell’articolo 2 vengono indicate le finalità di ordine generale, in particolare relative alla formazione e alla socializzazione dei bambini nella prospettiva del loro benessere psicofisico e dello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, affettive relazionali e sociali. I bambini vengono riconosciuti come soggetti di diritto, non semplici utenti del servizio: “la regione riconosce le bambine e i bambini quali soggetti di diritti individuali, sociali e giuridici e opera perché siano riconosciuti come persone”. La legge regionale con gli articoli 6 e 7 promuove l’inserimento dei bambini disabili e in situazione di svantaggio sociale e culturale, nonchè l’accoglienza di bambini stranieri, facendo eco all’articolo 3 della Costituzione che affida alla Repubblica il compito di *“rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini impediscono il pieno sviluppo della persona umana”*. Con l’articolo 8 sulla partecipazione e trasparenza, la Regione ribadisce l’impegno dei nidi a sostenere e a praticare i valori della partecipazione nei confronti di tutti gli stakeholders. Sempre sul piano dei valori, si fa riferimento al Documento regionale dedicato al “Progetto pedagogico – Indice ragionato” nella parte relativa alle “Finalità”, in cui si dice *“dei valori e degli orientamenti che definiscono l’identità pedagogica del servizio in coerenza con la legge regionale”*.

- **L’idea di Nido d’infanzia**

L’aspetto specifico della pedagogia del Nido è stato identificato nell’attenzione alle relazioni, tra bambini e tra bambini e adulti. La pratica educativa del Nido si riconduce alla “pedagogia della relazione”, che valorizza gli scambi sociali utilizzandoli come strumento di crescita, come un contenitore affettivo che dà sicurezza al bambino e che lo sostiene nella conquista della progressiva conoscenza della realtà (Bondioli, Mantovani, 1987).

⁸ *“Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia, proposta di principi chiave”*, frutto del lavoro del gruppo tematico sull’educazione e la cura dell’infanzia della Commissione europea, è il documento europeo che si offre come guida utile per lo sviluppo e la qualificazione dei servizi per l’infanzia da 0 a 6 anni, 2014

Nido, quindi, come luogo accogliente e relazionalmente ricco, ma anche ambiente di cura e educazione, che propone esperienze che stimolano l'immaginazione, l'apprendimento, la curiosità e l'esplorazione.

Il Nido, inteso come "contesto educativo", "è un sistema complesso in cui gli elementi ambientali fisici si intrecciano con i tempi, le attività e le relazioni, comprendendo in tal modo le interazioni dei soggetti con gli elementi di tipo materiale, tecnico e simbolico presenti in una determinata situazione, anch'essi in continua evoluzione"⁹. Il significato di contesto è quello attribuitogli da Gregory Bateson: contesto come concetto che si riferisce alla co-evoluzione di individuo e ambiente ed è dato, quindi, dalla co-evoluzione di educatori, bambini e ambiente.

La qualità del Nido si manifesta pertanto nella sua capacità di creare intorno ai bambini un ambiente adeguato e ricco di proposte, nella capacità di consentire buone relazioni e nel saper offrire cura, intesa come impegno e attenzione in ogni momento della giornata, nella capacità di organizzare il lavoro collegiale, nella condivisione all'interno del gruppo e nella capacità di costruire una buona relazione con i genitori.

Si tratta di armonizzare aspetti diversi e di costruire un impianto organizzativo in cui le condizioni ambientali facciano da supporto ad esperienze significative sia sociali che cognitive.

- **Un Nido inclusivo**

Il Nido sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione: un Nido che accoglie le diversità sia quelle speciali, sia quelle di culture diverse, ma anche un Nido che sa cogliere tutte le diversità nella specificità di ciascuno.

Un Nido inclusivo sa attrezzarsi e modificarsi per rispondere alle esigenze di ciascuno e ha a cuore il benessere di tutti i bambini. Ogni singolo bambino porta una diversità, che deve essere riconosciuta, accettata e alla quale occorre dare risposta.

Per i bambini di culture diverse l'educatrice attiva forme che valorizzano la cultura di provenienza, attività che fanno sentire il bambino accolto e che favoriscono la sua partecipazione al gruppo dei pari: il Nido può essere un'ottima palestra per allenarsi a condividere, attraverso l'esperienza, le differenze caratterizzate dalla cultura di appartenenza. "Attirare l'attenzione sulle lingue, creare contesti nei quali si possono usare più lingue consente di riconoscere il patrimonio culturale di ogni bambino, di sviluppare abilità comunicative diversificate, di sollecitare curiosità ed esplorazioni di lingue diverse".¹⁰

L'osservazione e l'ascolto consentiranno all'educatrice di cogliere i diversi bisogni dei bambini e i tempi di sviluppo, in particolare quei comportamenti che mostrano motivi di disagio e di difficoltà. Il Nido accoglie i bambini con disabilità, riduce gli svantaggi culturali, rispetta le differenze in tutte le sue dimensioni. Accogliere bambini con bisogni educativi speciali significa riconoscere il loro diritto all'educazione.

Il Gruppo di lavoro si fa carico degli interventi di competenza del Nido nella cura educativa del bambino con deficit, collabora con la sua famiglia e la sostiene comunicando e confrontandosi con essa in modo continuativo e sistematico, collabora con i servizi sanitari del territorio e con le strutture specialistiche.

L'attuazione di percorsi di inclusione va sempre più nell'ottica della qualità, per offrire pari opportunità di crescita, volte al superamento delle vecchie pratiche assistenziali e contenitive del disagio, verso un orizzonte di risposte organizzative, in senso educativo.

Lo sfondo di riferimento è rappresentato da due importanti capisaldi:

⁹ Campidelli T., Silvani S. H., Zanelli P., *Spring. Il gruppo che riflette*, Zeroseiup, 2017, p.50

¹⁰ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Bozza Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2020, p. 12

- dalla legge 104/1992 “*Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*” che all’art. 3 definisce “la persona handicappata, come colui che presenta una menomazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione” e gli art. 12/13/14 che esplicitano il diritto all’educazione e all’istruzione e le modalità dell’integrazione scolastica;
- dal decreto legislativo n. 66 del 2017, “*Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità*”, a norma dell’art. 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge n. 107/2015 “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*” che ribadisce il principio secondo il quale “l’inclusione scolastica riguarda le bambine e i bambini (...) risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità della vita; si realizza nell’identità culturale, educativa e progettuale, nell’organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti nel territorio”.
- Con il decreto legislativo 96/2019 viene modificato, e in parte riscritto, il decreto 66/2017. Tra le novità più rilevanti la costituzione del GLO che assume un ruolo rilevante nell’assegnazione delle risorse, e viene incaricato il ministero di elaborare un modello nazionale di PEI.

E’ con il decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, che si definiscono le nuove modalità per l’assegnazione delle misure di sostegno, previste dal decreto legislativo 66/2017, e i modelli di piano educativo individualizzato (PEI), da adottare da parte delle istituzioni scolastiche. Il nuovo PEI introduce la prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica e si occupa del benessere del bambino in tutte le sue dimensioni: fisico, psicologico, sociale, rafforzando il principio della sua presa in carico da parte di tutta la comunità scolastica.

- **L’idea di bambino e di bambina**

*Tenere conto di tutte le dimensioni del bambino
è costruire un’educazione ed un contesto, capace di fare esperienza,
ovvero di sperimentare il significato profondo di ciò che accade,
di ciò che forma i bambini come persone.*

John Dewey, 1938

I servizi educativi Fism accolgono con pienezza i valori della Convenzione ONU del 1989 e mettono al centro dell’attenzione un’idea di bambino/a considerato/a piena persona, dotato/a di competenze e in grado di conquistare gradualmente, se sollecitato/a e stimolato/a, una propria identità.

Ci troviamo di fronte ad una visione olistica del bambino, in cui la componente affettiva ed emozionale ha pari valore alla dimensione cognitiva, rappresentativa e comunicativa, dove lo sviluppo dell’una non può avvenire senza una parallela e piena espressione di ciascuna delle altre componenti, con un movimento di relazioni circolari, ricorsive, “a spirale”, sullo sfondo di una complessità ecologica di variabili sociali, culturali ed economiche.

Questa visione fa riferimento anche agli apporti dell'attuale contesto storico e culturale: la ricerca scientifica in campo educativo e scolastico, le esperienze maturate nel nostro Paese nel comparto dei servizi per l'infanzia e i documenti normativi citati nel precedente paragrafo, accreditano l'idea di un bambino soggetto di diritti, ricco di competenze che nelle relazioni manifesta un suo punto di vista il quale va accolto ed ascoltato dall'adulto. Quest'ultimo deve pertanto saperne cogliere i bisogni e sostenerlo nella formazione della sua persona e delle sue capacità. La "competenza" del bambino, a cui si fa riferimento, non viene semplicisticamente intesa come un'attitudine a fare determinate cose, anche più complesse di quello che si crede abitualmente, ma viene assunta come una sua generale capacità di partecipare attivamente alle proprie esperienze quotidiane, alle interazioni sociali in cui è coinvolto e alla costruzione della propria conoscenza.

Su questa idea di bambino si fonda l'azione del Nido, che si rivolge ad un bambino ricco di competenze non semplici da comprendere, e che per questo va osservato nei suoi contesti di vita e capito nei suoi comportamenti: un bambino che ha bisogno del sostegno e della mediazione dell'adulto per crescere e sviluppare le sue potenzialità, per costruire la propria identità nell'incontro con il mondo interiore, fisico e sociale. Da qui l'impegno delle educatrici del Nido ad accogliere il tentativo del bambino di esprimere la propria individualità, i propri desideri e bisogni, di relazionarsi con chi li circonda; nel fare questo tengono conto delle sue incipienti abilità, per offrirgli spunti di attività e situazioni che gli consentano di trasformare i suoi interessi in curiosità e lo aiutino nel suo percorso verso l'autonomia e la scoperta del mondo.

- **Il ruolo dell'adulto**

Le dimensioni della professionalità degli educatori richiamano diverse posture educative: costruire una relazione di cura costante e continua con il bambino, assumersi la responsabilità del suo sviluppo integrale e facilitarne il percorso di crescita verso l'autonomia, intesa come immagine positiva di sé ed autoregolazione. Per far questo l'educatrice tiene conto delle competenze presenti e delle potenzialità del bambino, non si sostituisce a lui ed assume un atteggiamento di attesa e di ascolto per capire quelle che sono le esigenze del piccolo e per creargli le condizioni migliori affinché possa esprimersi nel rispetto dei suoi tempi individuali.

Il ruolo di regia educativa dell'educatrice rappresenta la costruzione di una progettazione non intrusiva, nella quale hanno grande spazio i rilanci, le riprese, le attività progettate a partire dalle curiosità, dalle esplorazioni e dalle domande di bambini.

Una delle posture educative fa riferimento ad una modalità di accoglienza quotidiana attenta a favorire una transizione morbida del piccolo da casa al Nido, che gli consente di trovare un ambiente sicuro.

L'educatrice si riserva uno spazio e un tempo per prestare un'attenzione personalizzata ad ogni singolo bambino soprattutto durante i momenti di routine (ingresso, uscita, pasto, cambio, sonno) che riguardano ritmi e abitudini individuali e mettono in gioco fortemente la corporeità e l'affettività del piccolo. Nel contempo l'educatrice guarda al bambino e ne sostiene la propensione sociale creando un clima positivo che favorisca gli scambi tra bambini e tra bambini e adulti.

Nei confronti del gioco e delle attività infantili l'educatrice si presenta come un adulto incoraggiante, paziente, attento e interessato, che è capace di porsi a distanze diverse rispetto all'iniziativa dei bambini, e questo in relazione al contenuto e all'evoluzione delle attività e al livello delle competenze e degli interessi dei bambini.

"L'adulto tiene conto, pertanto, dell'ampia variabilità nei tempi e negli stili di apprendimento, mantiene una sintonia emotiva e intellettuale con i bambini, sia con i singoli sia con il gruppo,

promuove un ambiente educativo che sia inclusivo, democratico e partecipativo, che ascolti e dia voce a tutti i bambini”.¹¹

L'educatrice può limitarsi ad osservare in modo appartato e discreto senza intervenire direttamente, ma avendo provveduto ad organizzare il contesto in cui il bambino e i suoi compagni giocano autonomamente: in questo caso la sua presenza assume una funzione generale di rassicurazione per quanti sono impegnati nell'attività.

L'educatrice può assumere inoltre il ruolo di osservatrice partecipe dei comportamenti e delle dinamiche del singolo bambino e del gruppo dei pari, scegliendo in base all'evoluzione delle attività e del livello di partecipazione dei bambini le occasioni in cui è opportuno che interagisca in modo propositivo e non intrusivo, per sostenerne l'attività e per condividere con loro il piacere del momento. In tal modo l'educatrice non guida l'attività, ma vi interviene in caso di bisogno per facilitarla e sostenere la motivazione e il coinvolgimento dei bambini e, attraverso un'azione di rispecchiamento, ascolta, coglie e sottolinea frasi e situazioni emerse nel gioco e nell'attività dei bimbi per poi rilanciarle al gruppo, permettendo l'evoluzione e l'arricchimento del gioco e dell'attività.

L'educatrice può anche assumere un ruolo più propositivo portando l'attenzione dei bambini su un'attività da lei scelta e condotta od intervenendo mostrando ai bambini come si fa e accompagnandoli passo a passo nell'esecuzione di un compito, e questo tenendo sempre conto dei loro interessi e delle loro competenze.

Pur nella diversità delle modalità di gestione degli eventi educativi, l'educatrice cerca di cogliere nell'interazione coi bambini i momenti appropriati per tradurre in un linguaggio più articolato quanto essi fanno e dicono, conferendo in tal modo alle azioni e alle verbalizzazioni infantili un significato che può essere condiviso e, con ciò, ampliando il desiderio di fare dei bambini. E' un'educatrice che dialoga col bambino, ascolta la sua parola, ne comprende il significato, gli risponde traducendola in un messaggio più articolato ed esteso e la integra in un discorso più ampio che tiene conto del punto di vista infantile e del proprio. In tal modo l'educatrice restituisce al bambino la sensazione di essere compreso e contribuisce ad arricchirne la capacità comunicativa.

Un ulteriore tratto di professionalità è la capacità di relazione e comunicazione tra adulti, in particolare tra educatori e genitori, riconoscendoli come partner attivi con i quali condividere il progetto educativo.

- **Le famiglie**

Nell'ambito di una società democratica caratterizzata da una cittadinanza responsabile, i genitori vengono considerati come partner attivi del progetto educativo del Nido e quest'ultimo viene concepito come un luogo di formazione anche per gli adulti (genitori, educatrici ed ausiliari) che partecipano all'educazione dei bambini. Il Nido considera i genitori come partner di una esperienza basata sull'impegno congiunto e sulla solidarietà di quanti provvedono alla cura di quel *bene comune* costituito dal miglioramento del benessere dei bambini e di coloro che ne condividono l'educazione.

Famiglie e Nido si collocano in una dinamica di relazioni significative e sono chiamati a confrontarsi con un atteggiamento collaborativo e di rispetto reciproco questo per costruire un sapere e un agire condiviso, perché solo dalla coerenza educativa delle figure adulte che circondano il bambino può nascere un percorso formativo che ne prenda in carico tutti gli aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, sociali, affettivi e morali.

Le relazioni che si stabiliscono tra gli adulti che sono vicini ai bambini risultano importanti per il suo benessere e la sua crescita: studi recenti hanno dimostrato che lo sviluppo infantile

¹¹ Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019 (relative ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia 2019/C 189/02)

non dipende solo dalle caratteristiche individuali ma, soprattutto, dai sistemi di interazione e di interconnessioni in cui è inserito il bambino, all'interno dei quali egli apprende i comportamenti sociali, struttura il linguaggio e lo sviluppo mentale. Come sostiene Brofenbrenner¹² lo sviluppo è considerato come prodotto dell'interazione fra un organismo che cresce e un ambiente che si modifica.

E' importante quindi garantire continuità e coerenza tra i diversi contesti in cui vive il bambino, per questo la professionalità degli educatori si misura anche nella capacità di inserirsi nel sistema relazionale in cui il bambino vive.

La comunicazione tra scuola e famiglia, se ben articolata, garantisce la collaborazione e la reciproca conoscenza. Il dialogo, coltivato giorno dopo giorno, all'interno di quei rapporti quotidiani e all'interno di quello spazio di ascolto e confronto organizzato, consentono di accompagnare la crescita del bambino con attenzione.

Il sapere che la famiglia ha del bambino è in buona parte implicito e la relazione con le educatrici e la partecipazione alla vita del Nido offrono motivi ed occasioni per esplicitarlo e risistemarlo, e per acquisire una maggior consapevolezza della propria capacità genitoriale.

D'altro canto per le educatrici la relazione coi genitori costituisce un momento di crescita professionale in quanto ogni bambino e ogni situazione familiare rappresentano un'occasione per il confronto e per la riflessione sul significato del proprio ruolo e della propria operatività pedagogica quotidiana. Così pure l'incontro e il dialogo con le altre famiglie consentono ai genitori di scoprire, condividere e riconoscere emozioni, sentimenti, difficoltà come fattori comuni e non come una personale incapacità o fragilità.

Il Nido si propone pertanto come luogo ed occasione di sostegno alla genitorialità, in cui i saperi delle famiglie e quelli professionali si incontrano avendo come fine la promozione delle competenze educative degli adulti e lo sviluppo dei bambini.

3. Struttura organizzativa del servizio

Il Nido d'Infanzia "Raggio di Tenerezza" è stato autorizzato dal Comune di Forlì con Determinazione n. 2521 del 27/08/2024; è rivolto a tutti i bambini di età compresa tra i 7 e i 36 mesi in regola con le norme vigenti in materia sanitaria ed è formato da 2 sezioni: una sezione a tempo pieno (7.30 – 16.00) e una sezione a tempo ridotto (7.30 – 12.30).

Il Nido è aperto da settembre a giugno. Durante l'anno osserva i periodi di sospensione delle attività educative e in analogia con quanto previsto dal calendario scolastico regionale. È previsto il prolungamento del servizio fino al 31 luglio sotto forma di centro estivo per le famiglie che ne fanno richiesta.

Il servizio Nido è aperto dal lunedì al venerdì dalle ore 7.30 alle ore 16.00. L'orario di entrata è tra le ore 7.30 e le 9.00. La prima uscita è tra le ore 12.30 e le 13.00, mentre la seconda uscita è tra le ore 15.30 e le 16.00.

Il Nido può accogliere fino a 14 bambini di età compresa tra i 7 e i 36 mesi.

L'orario delle educatrici del Nido è così organizzato:

- Educatrice 1 → 07.30 – 12.30
- Educatrice 2 → 11.00 – 16.00
- Educatrice 3 → 07.30 – 12.30

Le educatrici 1 e 2 alternano il loro orario settimanale.

Quotidianamente al Nido è presente anche un'assistente che opera dalle ore 09.00 alle 13.00.

La figura ausiliaria che opera al Nido è l'addetta alle pulizie che svolge il suo servizio dalle ore 14.00 alle ore 18.00 ed è condivisa con la Scuola dell'Infanzia.

¹² Brofenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 2002.

Sono garantite le sostituzioni in caso di assenza di unità di personale, tenendo conto delle esigenze del servizio e nel rispetto di quanto previsto dalla normativa regionale e del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro.

I pasti vengono preparati dalla cuoca nella cucina interna adeguatamente attrezzata e autorizzata dall'azienda USL. È condivisa con la Scuola dell'Infanzia. Si segue la tabella dietetica proposta e validata dall'AUSL.

Il Nido condivide con la Scuola dell'Infanzia la Coordinatrice Didattica, la Coordinatrice Pedagogica e la segretaria.

Il tempo educativo richiede un'organizzazione intenzionale, che tenga conto del bisogno del bambino di riconoscibilità, di prevedibilità e di riferimenti temporali stabili, affinché possa essere sempre più attivo ed autonomo nel contesto.

L'organizzazione del tempo quotidiano, inoltre, comporta la necessità di rispondere ai bisogni e agli interessi del singolo e del gruppo, equilibrandoli con le esigenze istituzionali e organizzative e individuando opportune forme di personalizzazione.

La scansione della giornata, escluso il periodo di inserimento, è così articolata:

ore 07:30 – 09:00	Accoglienza
ore 09:00	Merenda
ore 10:00	Attività per fasce di età: si gioca seguendo le indicazioni delle dade!
ore 11:00	Cambio: i “Raggi di Tenerezza” amano essere puliti e profumati!
ore 11:30	Pranzo: arriva la pappa!
ore 12:30 – 13:00	Letture o ascolto di musica “coccole per dormire” Uscita (per i bimbi che non restano il pomeriggio)
ore 13:00	Tutti a nanna
ore 14:45	Risveglio, igiene personale, merenda, gioco libero
ore 15:30 – 16:00	Ultima uscita

4. Progettazione e organizzazione educativa del servizio

4.1 Criteri e modalità di organizzazione del contesto educativo

La progettazione educativa del servizio è un percorso che, partendo da scelte valoriali e dall'identificazione di finalità educative esplicite, dichiara strategie, metodologie e strumenti, che hanno il fine di arricchire le esperienze, le conoscenze, le abilità e le competenze di tutti i soggetti coinvolti.

La progettazione intreccia momenti di cura, accoglienza, esperienze di gioco e mediazione simbolica, evoca l'idea di un percorso dinamico che contiene dentro di sé l'idea di sviluppo del bambino come cammino evolutivo, che procede per avanzamenti, stasi e retrocessioni in molteplici direzioni.

Pertanto l'organizzazione del contesto educativo porta a considerare il complesso intreccio di elementi che sono coinvolti nello svolgimento delle proposte educative rivolte ai bambini; si considera il contesto non solo come spazi, arredi, materiali ma anche tempi e relazioni. Il contesto è l'espressione concreta, quindi, della cura e riflessività con cui il gruppo di lavoro si interroga sul proprio agire educativo e sul desiderio di consentire ai bambini di sperimentare, apprendere ed esplorare.

- Gli spazi

Lo spazio interno:
uno spazio buono è dove un bambino si riconosce
(D. Winnicott)

Lo spazio educativo è un luogo tangibile e simbolico in cui bambini e adulti trovano e costruiscono identità, relazioni e saperi, e si trasforma in relazione ai percorsi di scoperta e di ricerca dei bambini, alle proposte degli adulti, agli incontri quotidiani pensati e inattesi. E' un linguaggio silenzioso, un prezioso canale di comunicazione dove si intrecciano relazioni e si costruiscono azioni e comportamenti.

L'organizzazione dei diversi spazi del Nido ha lo scopo di proporre un ambiente accogliente, caldo, che coniuga il bisogno di intimità e sicurezza emotiva del bambino con la sua esigenza di esplorazione e di scoperta, lo spazio è un involucro che ci con-tiene, che ci riveste, uno spazio in cui lasciamo tracce, uno spazio che ci appartiene, che costruiamo insieme, che parla di noi.

Il Nido è pertanto uno spazio "abitato" dal bambino, uno spazio che consente familiarità, sicurezza, intimità, che rappresenta un'esperienza profonda, poiché contribuisce a rafforzare lo sviluppo dell'identità personale e a generare vissuti di fiducia che permangono nel tempo come esperienze positive.

La sua cura non si traduce solo in una semplice scelta di materiali, colori, allestimenti, ma si concretizza in una trama dove si intrecciano molti sguardi, dove la progettazione e la ri-progettazione del contesto rappresentano e fanno parte di un approccio riflessivo che necessita di confronti all'interno del gruppo di lavoro.

La progettazione degli spazi interni ed esterni è importante perché contenitore di storie e percorsi educativo-relazionali.

"Spazio interno e spazio esterno dovrebbero dialogare, svilupparsi in continuità, dando ai bambini possibilità di libertà e autonomia di movimento. All'aperto, attraverso l'osservazione e la scoperta, sarà possibile per i bambini incontrare ed esplorare il mondo della natura e dei viventi".¹³

Il Nido dispone di spazi differenziati per funzioni ma coordinati tra loro che assicurano al bambino punti di riferimento in grado di favorire la stabilità e la continuità delle sue esperienze e dei suoi vissuti. Sono spazi che suggeriscono un'idea di accoglienza e di contenimento e, nel contempo, sostengono ed incoraggiano la naturale voglia di esplorazione e di scoperta del bambino favorendo l'instaurarsi di un atteggiamento di tipo ludico e prosociale.

Il gruppo di lavoro presta una particolare cura per valorizzare pienamente lo spazio, arricchendolo di materiali e contenuti coerenti e fruibili, prevedendo una progettazione tale da divenire il "terzo educatore" (Malaguzzi L.), una particolare cura anche al profilo estetico, attraverso la scelta degli arredi, alla loro disposizione, ai materiali (naturali e non, strutturati e non) capaci di stimolare la curiosità e i diversi aspetti della sensorialità infantile.

Il Gruppo di lavoro apporta modifiche in corso d'anno alla configurazione degli spazi interni ed esterni e alla tipologia dei materiali in essi tenendo conto dei dati ricavati dall'osservazione dei bambini e dei loro comportamenti e preferenze, nonché dello sviluppo delle loro competenze.

La predisposizione di spazi generosi stimola la multisensorialità e l'apprendimento, la relazione, la possibilità di concentrarsi, ma anche solo di osservare e di fermarsi. La regia, la predisposizione in angoli, i giochi, gli oggetti, i materiali, strutturano, danno una connotazione, "parlano", rendono visibile l'identità di quel servizio.

¹³ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Bozza Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2020, p. 23

La progettazione intenzionale e ri-progettazione degli spazi tiene conto quindi di alcuni criteri guida¹⁴:

- accessibilità e fruibilità
- leggibilità e riconoscibilità
- differenziazione funzionale, varietà e coerenza
- gradevolezza estetica
- personalizzazione
- flessibilità

- **Gli arredi e i materiali**

Il Nido dispone di arredi e materiali che contribuiscono a definire un ambiente amichevole, curato e gradevole che può essere esplorato e manipolato dal bambino con sempre maggior autonomia, assicurandogli una varietà e una coerenza di stimolazioni e, nel contempo, punti di riferimento che gli consentono di sentirsi situato in un ambiente familiare e prevedibile, non confusivo.

I materiali che i bambini troveranno negli spazi, differenziati in una pluralità di angoli o centri di interesse, facilitano il loro coinvolgimento e la loro partecipazione attiva ai percorsi proposti, dando risposta al loro bisogno di giocare in modo autonomo e di scegliere liberamente i compagni con cui aggregarsi.

Sono materiali scelti e organizzati in modo da avere caratteristiche diverse tra loro: sono formali (preconfezionati, strutturati) e soprattutto informali: poveri, di riciclo e naturali, per consentire ai bambini la ricchezza di esplorazioni sensoriali indispensabile per lo sviluppo intellettuale.

Per gli adulti raccogliere e selezionare i materiali significa riscoprire la ricchezza di oggetti che sono intorno a noi: è attraverso la loro ricchezza e la loro presenza, attraverso le suggestioni che essi inviano, che il bambino è stimolato ad una ricerca attiva, alla ricerca di soluzioni, di progetti da compiere insieme ad altri bambini.

I materiali ludici che l'educatrice mette a disposizione dei bambini sono veri e propri meccanismi di comunicazione, "oggetti mediatori", che organizzano le relazioni fra i bambini e fra questi ultimi e gli adulti. Più di ogni altro strumento essi sono in grado di agganciare la dimensione della ricerca e della sperimentazione.

- **Le sezioni e gli ambienti comuni**

Gli spazi ad uso esclusivo del Nido sono:

- **Sezione:** è la stanza deputata all'accoglienza, al gioco simbolico (cucina, cura e igiene con bambole) e dove sono riposte le scatole coi materiali di recupero finalizzati al gioco euristico (contenitori con elementi naturali divisi per tipologia come bottiglie sonore, pezzetti di legno di varie dimensioni, tappi, scatole). Sono a disposizione dei bambini anche alcuni giochi tradizionali come macchinine, giochi sonori, animali, anche questi contenuti in scatole contrassegnate.

All'interno della sezione è presente una tenda a forma piramidale in legno e stoffa sotto la quale potersi nascondere o trovare intimità. E' presente un tappetone e cuscini con la funzione di angolo morbido. In una parete è appeso uno specchio affinché i bambini possano avere coscienza del proprio corpo e della propria identità. I libri sono riposti su una libreria appesa al muro ad altezza bambino mentre i libroni personali di documentazione sono in un armadietto o su una mensola.

¹⁴ Campidelli T., Silvani S. H., Zanelli P., *Spring. Il gruppo che riflette*, Zeroseiup, 2017

Le sezioni consentono ai bambini di vedere fuori grazie a grandi finestre.

La stanza viene trasformata all'occorrenza coi materiali a disposizione del nido a seconda dell'attività e può assumere il volto di laboratorio di pittura, sala lettura, ...

Sono presenti tavoli con sedie in plastica: essi vengono utilizzati per la fruizione della merenda e dei pasti durante il pranzo e per le altre attività negli altri momenti. Alla parete è appeso il cartellone del Gioco del "Chi c'è e chi non c'è"

Il Nido condivide con la Scuola dell'Infanzia:

- Ingresso: rappresenta il primo luogo attraverso cui il nido accoglie i bambini e i loro genitori. È sempre sorvegliato da personale accogliente e ospitale.
- Sala di accoglienza: costituisce lo spazio dove ciascun genitore può usufruire dell'armadietto personalizzato con nome e fotografia del proprio bimbo, in cui si ripongono giubbotti e scarpe.
- Sala riposo: questa stanza è adibita al riposo dei bambini che usufruiscono del servizio pomeridiano. Si tratta di uno spazio allestito con brandine e culle, a seconda dell'età dei bambini, dove possono ritrovare i loro oggetti per affrontare con maggior sicurezza il delicato momento del sonno.
- Bagno: è adibito alla cura e all'igiene personale. Ci sono i waterini, i lavabo e un fasciatoio. Ogni bimbo ha uno spazio personalizzato dove le educatrici ripongono gli oggetti personali e i vestiti di ricambio.
- Cortile: è lo spazio esterno attrezzato con strutture gioco adeguate all'età dei bambini; sono presenti scivoli, tavoli con sedie, tunnel È l'occasione per favorire il gioco libero in un contesto che presenta caratteristiche di imprevedibilità e promuove attività di esplorazione che stimolano nel bambino un atteggiamento di osservazione e di scoperta, di stupore e di partecipazione emotiva.

- I tempi

*Ma come farebbe a diminuire e a consumarsi il futuro che non esiste ancora,
o a crescere il passato che non esiste più, se non ci fossero nell'anima che compie
questa operazione tre momenti: l'aspettare, lo stare attenta e il ricordarsi?
(...) Dunque non è un tempo lungo il futuro, che non esiste, ma un futuro lungo è la lunga
attesa di un futuro; non è un tempo lungo il passato, che non esiste,
ma un passato lungo è il lungo ricordo del passato.*

(S. Agostino, Le Confessioni, XI, 28)

Al Nido il bambino sperimenta un tempo quotidiano più organizzato e meno flessibile rispetto a quello di casa, in un contesto attrezzato e regolato per realizzare esperienze pedagogiche mirate col sostegno di adulti il cui tempo di servizio è tutto dedicato alla cura e all'educazione dei bambini. Al Nido la giornata educativa viene programmata secondo scansioni regolari che prevedono un'alternanza ragionata di momenti di cura, di gioco e di attività e di situazioni personalizzate, di piccolo e di grande gruppo.

Nella programmazione della giornata educativa si rende necessario rileggere la qualità dei tempi, per sottrarsi al dominio della velocità e della produttività per restituire a sé e ai bambini tempi distesi per fare e per pensare.

Il tempo disteso diventa una dimensione che restituisce la competenza di ri-progettare, ri-dimensionare i tempi ai compiti, di ri-pensare e ri-modulare le proposte in relazione a ciò che, attraverso l'osservazione, si chiarisce e si definisce più utile per restituire ai bambini la libertà di dirigere il proprio fare con i ritmi e le pause necessarie a maturare e gestire le proprie

scelte, senza la fretta che omologa (Nice Terzi). Questa è la condizione per lasciar spazio al pensiero dei bambini e degli educatori, perché il tempo è un organizzatore del pensiero; gli adulti, per dare riconoscimento, devono poter cogliere e leggere un pensiero, un'intenzione o una scelta che si può tradurre in un gesto, una parola o semplicemente in uno sguardo.

Il ritmo delle giornate al Nido è connotato da un'organizzazione temporale di eventi che si ripetono ogni giorno in modo ciclico. I singoli momenti della giornata e le ritualità che li accompagnano aiutano i bambini a orientarsi nel tempo, ad organizzare le attività, ad affrontare le novità e gli imprevisti.

Ripetizione e ricorsività, come le routine, strutturano la giornata educativa in modo riconoscibile, scandita da momenti condivisi che consentono al bambino di poter riconoscere nel tempo del Nido un disegno nel quale trovare punti di riferimento stabili, che gli permettono di collocarsi in un contesto temporale prevedibile e gli consentono di familiarizzarsi con i ritmi della sua giornata. L'organizzazione della giornata dovrebbe essere sufficientemente flessibile da consentire soste, confronti e decisioni che possono modificare le abitudini quotidiane.

Nel Nido viene assicurata la stabilità del gruppo-sezione, delle figure di riferimento e ogni cambiamento significativo nell'organizzazione degli spazi e dei tempi viene presentato ai bambini nei momenti quotidiani della conversazione di gruppo in cui sono previste anche semplici occasioni di negoziazione rispetto ai cambiamenti da apportare.

Oltre le routine, il tempo del Nido è caratterizzato da attività e da giochi che cambiano nel corso delle giornate in relazione alle esigenze individuali dei bambini e al loro progressivo differenziarsi di interessi e capacità: questa è la parte flessibile in cui il bambino sperimenta un impiego del tempo diversificato, aperto a diverse possibilità ed evenienze, che l'educatrice gli restituisce attraverso il dialogo e con documentazioni del suo "fare". Si tratta di documentazioni fotografiche sovente abbinate a prodotti del bambino, che per il piccolo costituiscono motivo per ricordare e ripensare con l'educatrice alle attività svolte e lo aiutano a dare un senso e un significato alla sua giornata al Nido.

I tempi di svolgimento accordati alle diverse situazioni quotidiane sono sufficientemente distesi in modo da consentire la qualità delle relazioni tra i bambini e tra l'adulto e il bambino. L'educatrice evita passaggi frettolosi da un'attività all'altra che possono ingenerare nel bambino frustrazione e fornire un senso di disordine: le transizioni tra le diverse attività e il loro avvicendamento vengono gestite in modo graduale e durante questi momenti di passaggio l'educatrice comunica e spiega al bambino quello che si è terminato di fare e ciò che si sta per fare.

- **Le relazioni**

L'ingresso al Nido rappresenta per il bambino un passaggio evolutivo dalla dimensione familiare a quella sociale attraverso l'elaborazione di una separazione temporanea dai genitori e l'ambientamento in una nuova realtà, nella quale il piccolo può avviare nuovi legami che incidono nel suo percorso di crescita e nella costruzione della sua identità.

L'idea è quella di un bambino affettivo, pertanto l'educatrice pone al centro la relazione educativa con la famiglia e il bambino, accompagnandoli nell'esperienza della separazione affinché venga vissuta in modo evolutivo. L'educatrice, capace di reverie materna (Bion), è orientata e pronta ad accogliere, contenere i vissuti della famiglia e del bambino, a pensarli e a restituirli loro pensati con le parole e i comportamenti.

Nel Nido il bambino sperimenta le prime relazioni sociali coi pari e con adulti non familiari, e osserva le relazioni tra gli adulti per lui significativi, incontra altri bambini con cui forma dei gruppi e coi quali condivide e divide l'attenzione e la cura degli adulti.

A loro volta i genitori incontrano e si confrontano con le educatrici in uno scambio di competenze e conoscenze che sono diverse ma ugualmente utili per promuovere le potenzialità del bambino. L'esperienza della socialità e la dimensione della relazione permeano la quotidianità del Nido e costituiscono per il bambino una palestra di apprendimenti complessi tanto sul piano emotivo-affettivo quanto su quello cognitivo e sociale.

L'educatrice svolge un ruolo di regia in questa complessa dinamica relazionale e comunicativa in cui il bambino costruisce la propria identità nei rapporti con le persone da cui dipende e con cui interagisce. Ascolta il bambino in modo attivo e costruttivo, predisponendo occasioni, spazi, tempi di incontro e attività che configurano il Nido come ambiente accogliente e relazionalmente ricco, che favorisce la partecipazione del bambino alla vita quotidiana del Nido e ne promuove l'autonomia, la crescita e lo sostiene nell'espressione personale anche attraverso momenti individualizzati di comunicazione. E negozia con lui alcuni aspetti delle regole e dell'organizzazione delle attività per promuoverne la partecipazione. E' un'educatrice che presta attenzione alle modalità e ai contenuti della propria comunicazione coi bambini, cura la congruità delle sue parole coi toni e i ritmi della voce, con la gestualità, le posture e con i movimenti del corpo.

In tal modo le cure si presentano in una "visione olistica dove cura e educazione sono inscindibili. Quando l'adulto decifra quello che fa il bambino, allora comincia la cooperazione e nasce la relazione oltre l'interazione, relazione che è alla base del rapporto educativo".¹⁵

La specificità della relazione educativa con i bambini e le bambine al Nido si sviluppa su due piani: quello della cura fisica, poiché occorre prendersi cura del corpo del bambino nelle attività fondamentali per la sua vita; e quello della comunicazione, in quanto quel corpo comprende i messaggi del corpo, è cioè sensibile alla comunicazione non verbale. La questione educativa diventa pertanto la qualità della comunicazione che viene veicolata dal corpo dell'adulto quando incontra il corpo del bambino.

"Il modo in cui l'adulto modula fisicamente le azioni parla al bambino, gli dice di sé, della relazione, di come il mondo si orienta verso di lui e di come lui potrebbe o dovrebbe orientarsi verso il mondo, veicolando messaggi che possono promuovere il benessere e la buona crescita del bambino".¹⁶

L'educatrice sa, inoltre, che per educare il bambino deve aver consapevolezza dei propri stati emozionali e dei propri comportamenti, e che questa consapevolezza è soprattutto l'esito di un processo di crescita della propria professionalità che viene supportata dalla formazione in servizio, dalla ricerca e dalla riflessione nell'ambito del Gruppo di lavoro. Per l'educatrice il Gruppo di lavoro rappresenta uno spazio privilegiato della riflessione e di un dialogo a più voci attorno al "fare" educativo e alle relazioni che lo sostengono.

L'ambientamento

L'ambientamento dei bambini e delle bambine al Nido rappresenta un momento delicato della vita dei piccoli, delle famiglie e delle educatrici, e richiede una progettualità consapevole dei tempi, delle modalità operative, dei ruoli degli adulti coinvolti e del contesto, che facilitano l'avvicinamento dei bambini alla vita del Nido.

Accogliere un bambino significa inserirsi in una complessa rete relazionale familiare: l'inserimento riguarda tanto il bambino quanto i suoi genitori e l'intervento dell'educatrice si concentra sull'accoglienza e sul sostegno della relazione genitore-bambino.

L'educatrice è impegnata dunque a mediare per il bambino e i suoi familiari, una transizione densa di emozioni, predisponendo strategie personalizzate e concordando col genitore

¹⁵ Cocever E., *A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lòczy*, La Nuova Italia, 1990

¹⁶ Bondioli A., Savio D., *Crescere Bambini*, Edizioni Junior, 2017, p. 87

accorgimenti ad hoc per il momento del saluto in modo da facilitare ogni giorno il distacco dal suo bimbo, e tiene conto del suo stesso sentire, con la consapevolezza di possedere come “bagaglio professionale” sapienti competenze relazionali, emotive e sociali, in grado di suggerirle strategie di facilitazione che sostengono l'accoglienza.

L'organizzazione dello spazio e la sua personalizzazione ha una grande rilevanza nelle emozioni e negli atteggiamenti di disponibilità del bambino nei confronti dell'ambiente e diventa necessario, durante l'ambientamento, predisporre spazi che facciano riferimento a due categorie mentali complementari che rappresentano elementi di grande rilevanza nell'esperienza dei bambini: la rassicurazione e l'esplorazione.

Per le esigenze di rassicurazione, le educatrici garantiscono ai bambini un insieme di situazioni e di oggetti creati e scelti per evitare il senso di inadeguatezza e di estraneazione che è proprio di chi si inserisce ed affronta un ambiente nuovo. Si rende indispensabile circoscrivere lo spazio, creare dei luoghi-tana in cui i bambini si possano sentire protetti, di organizzare angoli morbidi con pupazzi, bambole, cuscini, oggetti affettivamente rassicuranti. Le esperienze di esplorazione e di scoperta riguardano, invece, la curiosità del bambino verso ciò che lo circonda.

L'ambientamento si configura pertanto come un progetto condiviso all'interno dei nidi e delle sezioni primavera: influenza fortemente l'esperienza educativa dei bambini e richiede una progettazione rigorosa ed una condivisione di criteri metodologici fondamentali.

Per favorire un graduale ambientamento al nuovo contesto le educatrici programmano diverse modalità di inserimento, le cui tempistiche e modalità generali vengono proposte e discusse coi genitori nell'incontro di presentazione del Nido, nel colloquio individuale e negli incontri di sezione. Durante questi momenti vengono fornite dalle educatrici ai genitori indicazioni e consigli sulle modalità della loro presenza in sezione in modo da aiutarli a trovare una giusta posizione rispetto ai comportamenti del loro bambino e alle iniziative delle educatrici e del gruppo dei pari.

Nel corso dell'anno vengono poi previsti momenti di riambientamento del bambino dopo lunghe assenze.

- **Le proposte educative**

Le routine, il gioco, le attività linguistiche e le prime attività di apprendimento costituiscono le situazioni che sono sempre presenti al Nido, il quale si caratterizza come un contesto capace di orientare la motivazione al gioco e alla conoscenza e la partecipazione del bambino alle diverse attività, tenendo conto dei suoi tempi ed interessi personali. In questa prospettiva, l'educatrice è un mediatore e un facilitatore delle relazioni fra i bambini e un sostegno alla loro attività di esplorazione ed elaborazione delle esperienze, rispetto alla quale si pone come un punto stabile di riferimento e di rifornimento affettivo. È un'educatrice che al momento utilizza in modo sistematico strumenti finalizzati alla lettura delle “tracce” e delle esigenze dei bambini, in particolare tramite l'osservazione partecipata. Un'educatrice che impiega strumenti orientati all'organizzazione del contesto educativo, tra cui oggetti organizzatori e mediatori, per facilitare lo svolgimento delle attività individuali e collettive dei bambini, per supportare l'acquisizione di competenze cognitive e favorire la loro partecipazione ai momenti di cura e alle attività, sostenendone l'identità e la memoria personale e di gruppo.

Diverse, come abbiamo già ricordato, sono le modalità di gestione delle proposte educative e il grado di partecipazione da parte dell'educatrice. Vi sono eventi diretti dall'educatrice la quale struttura la situazione scegliendo le attività da compiere e in parte guidandola, suggerendo le modalità di aggregazione dei bambini, gli spazi e i tempi, e tenendo conto dei loro interessi e delle loro competenze. Vi sono poi gli eventi gestiti autonomamente dai bambini con l'educatrice che assume una posizione osservativa, senza intervenire

direttamente. Vi sono infine le modalità di gestione intermedie, con l'educatrice che non guida l'attività, ma vi interviene in caso di bisogno per facilitarla e sostenere la motivazione e il coinvolgimento dei bambini.

Le routine di cura

La progettualità delle educatrici prevede le routine come componente essenziale del lavoro educativo di cura: mediante il rapporto che si costruisce tra adulto e bambino non solo viene elaborata una ricchezza di relazione interpersonali, ma una serie di conoscenze e competenze che da tali situazioni derivano.

La vita del Nido è scandita da alcuni passaggi organizzativi sempre uguali giorno dopo giorno che per la loro regolarità e ripetitività diventano facilmente riconoscibili e prevedibili agli occhi del bambino, facilitandolo così nell'acquisizione del senso del tempo e della continuità dell'esperienza e con ciò consentendogli di inserirsi più facilmente nelle diverse situazioni della giornata educativa al Nido. Si tratta di eventi ricorrenti che hanno una durata estesa e una ricaduta educativa importante perché conferiscono continuità all'ambiente educativo e danno un fondamento alle prime forme sociali, alle regole e al senso di responsabilità del bambino.

Le routine offrono al bambino elementi di stabilità che gli permettono di prevedere e controllare in qualche misura gli eventi della giornata e la loro successione, e di viverli con più tranquillità. Questa dimensione "rassicurante" delle routine può espletarsi in maniera davvero efficace solo se il bambino ne diventa il protagonista attivo, capace cioè di padroneggiarle e di prevederne i passaggi fondamentali. Il compito dell'educatrice è appunto quello di mettere in condizione il bambino di controllare, in un contesto condiviso con altri, queste attività routinarie che richiedono la sua partecipazione, in modo che diventino per lui occasioni di apprendimento e di organizzazione della memoria.

Vi sono infatti le routine legate al soddisfacimento dei "bisogni fisiologici" del bambino (come il pranzo e le merende, il cambio e la pulizia personale, il riposo) e quelle definite dal ripetersi, negli stessi orari quotidiani, di situazioni sociali e di relazione che coinvolgono il bambino con l'adulto e i pari (come l'ingresso e il commiato al termine della giornata, come la conversazione del gruppo-sezione al mattino o la preparazione rituale ad alcune attività del gruppo-sezione).

Il pranzo e le merende, il cambio e la pulizia personale, il riposo, l'ingresso e il commiato, costituiscono dei momenti di accadimento del bambino con un forte significato emotivo e formativo, in cui si realizza un lavoro di cura che ha come scopo principale il corpo del bambino e le sue esigenze fisiologiche. *La cura* costituisce una dimensione trasversale del lavoro educativo nel Nido, una dimensione relazionale orientata al cambiamento poiché stare nella cura significa accogliere l'altro per soddisfare i suoi bisogni e, nel farlo, promuovere anche la sua crescita. Durante il cambio in particolare, come pure in maniera significativa durante il sonno e i pasti, l'educatrice presta un'attenzione *personalizzata* al bambino proponendogli gradualmente delle condotte precise tenendo conto dei suoi ritmi e tempi individuali, delle sue abitudini e competenze. Attraverso l'osservazione l'educatrice rileva i messaggi verbali e non verbali del bimbo e ne incoraggia l'iniziativa consapevole, restituendogli con le parole quanto vanno facendo insieme. In questo modo l'educatrice instaura con la voce e i gesti un dialogo che assicura al bambino contenimento e possibilità di previsione, e gli offre sostegno sulla via della propria autonomia.

Il pranzo e le merende

Durante il pranzo e le merende l'educatrice valorizza l'attività autonoma del bambino attraverso una cura attenta dell'ambiente e delle mediazioni, col supporto di una pratica osservativa orientata a conoscere ogni bambino e i suoi bisogni.

Per l'educatrice l'organizzazione del pasto non è guidata da un bisogno di praticità e di speditezza, quanto piuttosto dalla ricerca di strategie che favoriscano l'autonomia e l'autoregolazione da parte del bambino. L'educatrice organizza e conduce questa routine tenendo conto del singolo bambino e del suo desiderio di essere attivo e partecipe che lo rende progressivamente autonomo, capace cioè di partecipare alla regolazione e alla gestione del suo pasto e della comunicazione a tavola, poiché "la situazione del pasto è, in primo luogo, una situazione di scambi" (I. Lézine, 1976). Attraverso il momento del pasto passano molti messaggi: le regole, la capacità di attesa, il soccorso all'amico in difficoltà e l'emulazione dell'altro, la scoperta dei sapori, dei profumi, dei colori e soprattutto la convivialità.

La tavola diventa, quindi, luogo di incontro sociale, dove il bambino condivide con i suoi pari e gli adulti il piacere del momento, dove il mangiare "insieme" diventa esperienza di condivisione e di elaborazione da parte dei bambini di una identità di gruppo. Il pasto rappresenta inoltre una importante occasione di educazione alla salute attraverso la scelta e la presentazione degli alimenti somministrati, per consentire ai bambini di acquisire abitudini corrette e per coinvolgere le famiglie in modo che a casa tengano conto di quanto si fa e viene offerto al Nido. La progettazione del pasto ha quindi come obiettivo quello di "qualificare la routine come un'occasione di apprendimento socialmente gratificante per i bambini, in cui il loro desiderio di essere attivi e partecipi possa tradursi nell'acquisizione di un sentimento di competenza ed efficacia personale e di consapevolezza di se stessi nell'ambiente, in un rapporto sereno e curioso col cibo".¹⁷

Il cambio e la pulizia personale

Nei momenti della cura della persona, del cambio e del controllo degli sfinteri, l'educatrice instaura con ogni bambino una relazione individualizzata per rassicurare il bambino e valorizzare il suo impegno e la sua partecipazione, cercando di temperare le esigenze personali del singolo e le necessità organizzative. Il momento del cambio non si deve ridurre ad una sola pratica di igiene e pulizia, ma deve diventare un momento di scambio affettivo, relazionale e linguistico.

L'educatrice chiede al bambino una partecipazione attiva, accompagna anche a parole ogni azione e movimento per dare l'opportunità al bambino di collegare le sue percezioni, le sue sensazioni, i suoi movimenti con le parole che li definiscono. In tal modo l'educatrice facilita l'acquisizione da parte del bambino sia di nuove competenze linguistiche che di conoscenza del proprio corpo e delle modalità per tenerlo pulito.

Il riposo

Anche nel caso del riposo del bambino, l'educatrice cerca di conciliare il rispetto delle modalità di cura ricevute in famiglia con le esigenze della dimensione collettiva che è propria della vita al Nido. Nell'addormentamento l'educatrice rispetta il più possibile, almeno in una fase iniziale, le modalità domestiche e poi, man mano, opera per farle evolvere contando sulla partecipazione del bambino e sulla collaborazione della famiglia.

Il momento di andare a dormire viene preceduto da rituali precisi e prevedibili, per rassicurare il bambino e favorire una situazione di intimità e condivisione.

L'ingresso e il commiato

L'entrata e l'uscita rappresentano momenti molto delicati e densi di significato: sono separazioni e ricongiungimenti del bambino con la propria famiglia e il modo con cui il bambino riesce a superare i suoi primi distacchi non è influente nel processo di elaborazione della sua sicurezza e della sua identità.

¹⁷ Faedi G., *La qualità dei servizi per l'infanzia*, in CISEL Centro Studi per gli Enti Locali, gruppo Maggioli

L'educatrice è impegnata a rendere agevole questa transizione tra casa e Nido attraverso la predisposizione di un ambiente ordinato in cui il bambino possa trovare le proprie tracce e inserirsi in attività intraprese.

All'ingresso l'educatrice dedica ad ogni bambino un'attenzione individualizzata e gli fa trovare un ambiente accogliente dove sono presenti giochi associabili all'idea del contenimento e della cura.

L'uscita dal Nido (il commiato) è gestita in modo tranquillo creando una situazione che faccia da cuscinetto per il ricongiungimento del bimbo col genitore.

Le attività

L'organizzazione degli ambienti, dei materiali e dei tempi del Nido vengono progettati e pianificati per proporre ogni giorno con regolarità, in un contesto sicuro ed accogliente, occasioni di gioco, di esplorazione e di apprendimento che tengano conto degli interessi, delle curiosità, delle competenze e dei tempi personali di ogni bambino. Il Nido garantisce la varietà delle attività offrendo al bambino la possibilità di scelta tra diverse occasioni ludiche che nel tempo vengono cambiate in funzione della crescita delle sue competenze e dei suoi interessi.

La finalità delle diverse attività non è quella di stimolare l'acquisizione di certe abilità strumentali o la realizzazione di determinati prodotti, ma piuttosto quella di incentivare un atteggiamento positivo verso il contatto con il mondo esterno, dove il "fare" diventa per il bambino uno strumento di conoscenza della realtà e delle proprie risorse. L'educatrice osserva il bambino e ne sostiene l'attività, non gli fa fretta ed interviene quando è necessario in modi e in forme che rilanciano l'iniziativa del piccolo e lo incoraggiano nel suo desiderio di fare da solo attraverso il gusto della scoperta personale. Questo consente che ogni attività programmata possa essere svolta in *un tempo disteso* che permetta al bambino di giocare e di esplorare senza fretta, organizzando secondo ritmi personali la propria conoscenza e la costruzione di apprendimenti.

L'apprendimento avviene attraverso attività che sollecitano conoscenze e abilità motorie, linguistiche, espressive, esplorative, riflessive, intrecciate tra loro. Si espande attraverso il contatto con aspetti della cultura che sono alla portata dei bambini, nella conoscenza del patrimonio culturale e della tradizione, nelle conoscenze circa l'ambiente sociale e fisico circostante, nell'accesso ai significati simbolici racchiusi nei libri e nelle immagini.

Le modalità di svolgimento dei giochi e delle attività sono, da parte dei bambini, sia individuali che in coppia o in piccolo e grande gruppo.

Il passaggio da un piano individuale a quello del gruppo dei coetanei consente al bambino di condividere, di negoziare e di entrare anche in conflittualità coi suoi pari stimolandolo a superare il proprio egocentrismo e a comprendere il punto di vista dell'altro.

Particolare attenzione viene posta nel Nido ai passaggi da un'attività all'altra nel corso della giornata; si tratta di eventi che restituiscono al bambino il senso delle esperienze, pertanto vengono evitate le transizioni frettolose che possono ingenerare frustrazione e trasmettere un senso di disordine.

Gran parte delle attività proposte vengono preferibilmente svolte in gruppi composti da un numero ridotto di bambini per favorire la loro attenzione e partecipazione e consentire alle educatrici un'attenta osservazione di quanto avviene al fine di intervenire o meno in modo appropriato.

La possibilità di sperimentare una pluralità di linguaggi espressivi, di materiali, di oggetti, di esperienze, che costituiscono parte di processi artistici, nutrono l'intelligenza emotiva del bambino, la sua sensibilità e lo sviluppo delle competenze.

I bambini sono naturalmente dotati di “cento linguaggi”¹⁸ e quindi di una ricchezza interiore e di un intreccio armonico di potenzialità: l'avvicinarsi a tutte le forme possibili dell'arte, come teatro, musica, arti visive e multimediali, letteratura, poesia, fotografia, cinema, favorisce lo sviluppo dell'intelligenza corporea, semantica ed iconica.

Attività grafico-pittoriche e plastiche

L'espressività viene sostenuta attraverso la disponibilità di strumenti, materiali e supporti con i quali il bambino può sperimentare diversi modi di lasciare i segni, di pasticciare, di abbozzare, di costruire, di assemblare, di modellare. Negli angoli predisposti i bambini trovano vernici, polveri colorate, pennelli, carte di diversi formati e consistenze, colle, stoffe, materiali poveri e di recupero per collage, creta e oggetti per modellarla.

I segni che il bambino traccia sul foglio sono segni che restano, su cui può tornare e arricchire e che fanno parlare gli adulti. Creano anche interazione adulto-bambino nel momento in cui il piccolo fa vedere alla mamma o all'educatrice ciò che ha disegnato; questo aiuta oltre allo sviluppo della creatività anche lo sviluppo del linguaggio perché il bambino verbalizza, traduce in parole il suo disegno.

Le attività pittoriche permettono inoltre al bambino di apprendere una gestualità sempre più raffinata, di tracciare segni, di esplorare e conoscere gli aspetti dei diversi materiali.

Musica, suono e ritmo

La musica aiuta lo sviluppo del senso dell'armonia e dell'equilibrio e, se accompagnata dal movimento, favorisce lo sviluppo della coordinazione motoria.

“Il suono è un elemento di realtà che accompagna lo sviluppo affettivo, cognitivo e relazionale del bambino sin dalla nascita,¹⁹ lo aiuta nello sviluppo del senso dell'armonia e dell'equilibrio e, se accompagnato dal movimento, favorisce lo sviluppo della coordinazione motoria.

Vengono proposte dalle educatrici semplici attività di educazione sonora in cui si esplorano coi bambini le potenzialità sonore degli oggetti, alcuni di uso comune e altri che appartengono alla categoria degli strumenti musicali più semplici (campanelli, tamburelli, cembali e semplici xilofoni di legno e in metallo).

In alcuni momenti della giornata, che introducono o concludono alcune routine, le educatrici propongono canzoni o filastrocche che vengono a costituire un repertorio sonoro che segna la comune appartenenza al gruppo.

Attività linguistiche

L'imparare a parlare e a comunicare è una delle maggiori acquisizioni dell'età infantile. Il Gruppo di lavoro riserva una cura particolare al linguaggio considerato strumento sociale che consente al bambino di avviarsi meglio nel mondo e assumere una competenza spendibile nelle transazioni sociali. Al Nido il bambino viene ascoltato ed ascolta, viene avviato a competenze simboliche proprie delle parole quali il racconto, il libro, il domandare e il rispondere, l'ascoltare e l'essere ascoltato, il descrivere e il raccontare. Ed ogni attività al Nido è potenzialmente un tramite di esperienze linguistiche passive ed attive, in buona parte mediate dall'educatrice che utilizza nel dialogo col bambino il linguaggio per una pluralità di funzioni e secondo registri diversi. Ed infatti realizza situazioni favorevoli di scambio nei momenti di gioco, di lettura e di narrazione condivisi col bambino, e così pure nei momenti

¹⁸ Malaguzzi L., in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, edizioni Junior, Bergamo, 1995

¹⁹ Quinto Borghi B. (a cura di), *Star bene al nido d'infanzia*, Junior, Bergamo, 2006, p. 91.

conviviali e nelle routine personalizzate, garantendo ogni giorno ad ogni bimbo momenti informali di dialogo individualizzato. Nel dialogo l'educatrice ascolta la parola del bambino, ne comprende il significato, gli risponde traducendola in un messaggio più articolato, la arricchisce di significato e la integra in un discorso più ampio che tiene conto del punto di vista infantile e del proprio. In tal modo l'educatrice restituisce al bambino la sensazione di essere compreso e contribuisce ad arricchirne la capacità comunicativa.

Libri e illustrazioni

I libri e la loro lettura rappresentano un punto centrale del lavoro educativo del Nido in quanto costituiscono un'esperienza importante per il processo di crescita dei bambini.

Il leggere per ed insieme ai bambini permette di sviluppare col tempo una serie di abilità legate alla percezione, alla memoria e al linguaggio che accompagnano nel modo migliore il bambino verso l'apprendimento della lettoscrittura. Ma l'obiettivo nei primi anni di vita non è l'apprendimento precoce della lettura del testo scritto, bensì far nascere e sostenere nel bambino la motivazione alla lettura attraverso il piacere dell'ascolto e della narrazione, di incentivare la curiosità di sapere e di alimentare la propria immaginazione.

Il bambino piccolo inizialmente tratta i libri alla stregua di altri oggetti: li assaggia, li morde, li sbatte, li manipola come strumenti di gioco. Poi, con l'aiuto di un adulto consapevole, il bambino comincia a sfogliare i libri ed inizia a nutrire curiosità nei confronti di quello che vede. Ed allora l'adulto gli legge le immagini, e via via connette le figure ai testi partendo da brevi racconti sino ad arrivare a storie più complesse.

Leggere insieme al bambino offre all'adulto l'opportunità di definire con lui una relazione serena e piacevole e di condividere idee, immagini ed emozioni. Il bambino stabilisce un patto di fiducia con l'adulto che leggendo gli dedica parte del suo tempo e condivide con lui una vicinanza emotiva, oltre che fisica, difficile da ritrovare in altre attività.

Ed è per tutto questo che ogni giorno le educatrici organizzano al Nido momenti di lettura ad alta voce dei libri in spazi tranquilli che favoriscono nei bambini l'attenzione e l'intimità.

Leggere ad alta voce ai bambini, raccontare storie, seguirli e facilitarli nella lettura autonoma dei libri li aiuta a sviluppare meglio e più precocemente la rappresentazione simbolica, dove la parola o l'immagine prendono il posto della cosa e la evocano in modo metaforico. La lettura condivisa con l'adulto favorisce lo sviluppo del linguaggio e del pensiero narrativo, consolida nel bambino la capacità e l'abitudine a leggere. Il linguaggio è alla base del pensiero e del ragionamento e costituisce il principale mezzo di comunicazione. Il pensiero narrativo, a sua volta, consente di rappresentare le esperienze, ordinandole e comunicandole attraverso la narrazione, che costituisce un modo tipico dell'essere umano di organizzare e interpretare il mondo degli eventi, delle azioni e dei sentimenti, e di definire la propria identità raccontandosi agli altri e a se stessi.

La lettura diventa al Nido una sorta di rituale atteso dai bambini in quanto capace di scandire momenti particolari della giornata, o perché richiesto quando i bambini manifestano un bisogno di una rassicurazione e di contatto emotivo.

Il bambino ha la possibilità di scegliere direttamente una serie di libri posti alla sua altezza e leggerli da solo o in compagnia di amici o dell'educatrice in uno spazio tranquillo.

Sono libri che vengono letti e riletti, che i bambini sfogliano e raccontano ad alta voce a se stessi e agli altri, interpretando sempre più correttamente le immagini e i loro particolari, cogliendo il senso delle situazioni rappresentate e la loro sequenza temporale, coordinando immagini e racconto, usando le parole nuove apprese dalle letture ad alta voce delle educatrici.

Non tutti i libri sono alla portata del bambino, vi sono libri più preziosi che l'educatrice propone in particolari momenti della settimana, sulla base di una programmazione temporale che viene resa leggibile anche ai bambini in modo che sia per loro prevedibile. Le letture

dell'educatrice ad alta voce vengono svolte in uno spazio dove si sta tranquilli e seduti comodamente. Si tratta di spazi raccolti, intimi come una sorta di abbraccio che contiene e fa sentire i bambini protetti dalle fonti di distrazione esterne.

Manipolazioni e travasi con sabbia, terra e acqua

Sabbia, acqua e terra sono materiali di grande duttilità che periodicamente vengono proposti al bambino o a un piccolo gruppo di bambini, soprattutto in alcuni spazi del giardino o all'interno del Nido con l'utilizzo di appositi contenitori. Attraverso l'utilizzo di materiali diversi i bambini sviluppano la sensibilità tattile e imparano a modellare le prime forme semplici, apprendono i concetti logici come dentro-fuori, il concetto di quantità e imparano a trasformare la materia (per esempio mescolare farina e acqua). Durante il gioco di travaso i bambini scoprono le qualità degli oggetti, ovvero il peso, la consistenza, le grandezze e osservano cosa accade se li mettono in relazione.

Attività all'aperto

L'educazione all'aperto porta il bambino in un ambiente dove la libertà di esplorare, conoscere, giocare liberamente gli consente di sperimentarsi e di vivere situazioni "reali" che possono favorire la sua curiosità e la sua iniziativa e con ciò il suo sviluppo intellettuale e sociale.

Piero Bertolini²⁰ sosteneva che un intervento educativo, per poter essere definito pedagogicamente fondato, dovrebbe realizzarsi attraverso il linguaggio delle cose concrete, sottolineando come nella relazione con il bambino sia fondamentale interagire per mezzo delle cose, che concretamente si fanno o delle esperienze che si vivono insieme. Il mondo naturale è una realtà ricca di elementi concreti che affascinano il bambino e lo trascinano a porsi domande e a fare azioni sul mondo.

L'ambiente esterno e il corpo del bambino che si relaziona liberamente con esso, sono elementi sostanziali nella dimensione della qualità della vita dell'infanzia. Proporre percorsi formativi sull'educazione all'aria aperta significa riconoscere l'ambiente naturale come luogo privilegiato per lo sviluppo infantile, in quanto fonte inesauribile di esperienze, basate sulla creatività e sulla multisensorialità, che integrano e arricchiscono, in senso evolutivo, il mondo conosciuto dal bambino.

Anche l'educazione all'aperto necessita di pensiero e progettazione, lo spazio esterno richiede di essere pensato ed arredato con elementi minimi e con uno stile non direttivo, a cui il bambino attribuirà funzioni e significati. L'ambiente esterno è, pertanto, un laboratorio a disposizione della creatività infantile e della progettazione del gruppo di lavoro.

La natura e lo spazio esterno, con l'infinita gamma di forme, colori, odori, sapori, suoni ed immagini, sono laboratori espressivi a "cielo aperto" ed hanno una ricchezza straordinaria legata alla stagionalità ed alle condizioni atmosferiche, una stagionalità che i bambini possono concretamente vivere anche attraverso la coltivazione dell'orto e del giardino, che consente ai bambini di seguire attivamente tutte le fasi della crescita e dello sviluppo delle piante, dalla semina fino al raccolto. Si tratta di una tipologia di attività che avvicina il bambino al contatto col mondo esterno, e lo porta ad operare e a prendersi cura in modo realistico e costruttivo di elementi e di processi naturali, sotto la guida e in collaborazione con l'educatrice. Sono attività che instaurano un equilibrio necessario tra le esperienze che il bambino fa al chiuso e quelle all'aria aperta.

²⁰ Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Gioco

“Il gioco dovrebbe essere considerato l’attività più seria dell’infanzia”
Montaigne

Il gioco è la principale attività del bambino e riveste un ruolo formativo determinante per lo sviluppo della sua personalità. Esso nasce da un bisogno interiore, che lo spinge a muoversi, ad agire e ad operare sulle cose che lo circondano e ad inventare oggetti che vorrebbe possedere. E’ anche la via per la conoscenza e la comprensione del mondo, della realtà delle cose, delle caratteristiche e dei limiti degli oggetti, in rapporto all’azione.

Attraverso il gioco il bambino prende coscienza della realtà circostante, si sente protagonista dell’azione, afferma se stesso e le sue esigenze arricchendo la sua immaginazione, e impara ad essere perseverante e resiliente.

“Il gioco si riconosce per la sua natura di condotta spontanea, scelta e sviluppata liberamente (non si può imporre a qualcuno di giocare), finalizzata solo a se stessa (si gioca per giocare) e caratterizzata da un vissuto di piacere impegnato”.²¹

Sull’importanza del gioco, nello sviluppo affettivo-emotivo, sociale e cognitivo del bambino, sono state elaborate stimolanti teorie.

Nella teoria psicanalitica il gioco è il luogo in cui il bambino esprime le sue fantasie, i suoi desideri e anche le esperienze reali in maniera simbolica.

Uno dei maggiori teorici, Jean Piaget, riconosce al gioco una responsabilità vitale nella maturazione dell’intelligenza. Il gioco svolge nello sviluppo del bambino due funzioni: in primo luogo, serve a consolidare capacità già acquisite attraverso la ripetizione e l’esercizio; in secondo luogo, rafforza nel bambino il sentimento di poter agire efficacemente sulla realtà perché nel mondo della fantasia non si verificano insuccessi né si è vincolati alle proprietà degli oggetti o delle situazioni reali.

Anche Vygotskij ritiene il gioco un’attività fondamentale per lo sviluppo cognitivo ed il mezzo più adeguato per facilitare il processo di astrazione; è connesso al linguaggio e si arricchisce attraverso l’interazione sociale e produce novità, imprimendo accelerazioni al percorso di sviluppo del bambino ed attribuendogli nuove libertà cognitive.

Winnicott definisce il gioco come una sorta di area intermedia (transizionale), che agisce come un ponte tra il mondo interiore e il mondo esterno ed aiuta il bambino a vivere il distacco dalla dipendenza materna ed il fatto inevitabile di crescere, imparando l’autonomia e conservando una fiducia in una realtà positiva che lo protegge.

Anche Freud ha preso in considerazione il gioco, ritenendolo un ponte fra il mondo interno del bambino e quello esterno, fra realtà e fantasia. Riconosce al gioco la funzione di catarsi, di liberazione, fondamentale per l’equilibrio emotivo del bambino che, attraverso i giochi, supera le paure, le ansie e le frustrazioni della vita quotidiana.

Il gioco è fortemente influenzato dall’ambiente in cui ha luogo, ed è per questo che nel Nido vengono organizzati contesti e situazioni che motivano e sostengono l’interesse e la voglia di fare e di giocare del bambino: da solo, in gruppi ristretti o con tutti i compagni, in modo spontaneo e libero o su invito e con la presenza dell’educatrice.

Nel Nido vengono promosse diverse tipologie di situazioni ludiche tra cui in particolare il gioco libero dove il bambino sceglie come meglio crede il contenuto, i materiali e le situazioni di gioco e rispetto al quale l’educatrice assume una posizione di osservatrice a distanza, incoraggiante e rassicurante. Organizza contesti ben strutturati dal punto di vista degli spazi e della distribuzione dei materiali a disposizione, questo consente al bambino di agire diverse forme ludiche e all’educatrice di assumere con più agio un atteggiamento

²¹ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Bozza Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, 2020, p. 19

osservativo utile a conoscere meglio i bambini, le loro preferenze e le dinamiche interne ai gruppi di gioco.

Dall'osservazione del gioco le educatrici possono trarre importanti informazioni sulla vita emotiva del bambino, sulle sue strategie relazionali, sulla sua capacità di "far finta di", sulla ricchezza e sulla vivacità della sua vita interiore, sul suo patrimonio di simboli e sulla sua capacità di pensare in astratto.

L'educatrice, quindi, ha il compito di predisporre i contesti modificandoli in base all'evoluzione del gioco dei bambini, di facilitare le relazioni, di garantire la cornice ludica e di sostenere il gioco attraverso rilanci e commenti, si prende pertanto cura dell'attività ludica con un atteggiamento educativo che sostiene le intenzioni dei bambini nel rispetto del loro protagonismo.

Gioco simbolico

Attorno ai due anni il bambino sviluppa la capacità simbolica di pensare, evocare, rappresentare oggetti, persone, eventi non presenti. Inizialmente il gioco simbolico si sostanzia in attività isolate e quasi esclusivamente solitarie, in cui il bambino utilizza il far finta in maniera individuale. A mano a mano che il bambino cresce aumentano le variabili del gioco di fantasia che diventa più lungo ed articolato ed investe un numero sempre maggiore di oggetti e, soprattutto, comincia a coinvolgere anche altri bambini a cui vengono assegnati ruoli e funzioni specifici. In tal modo il gioco di fantasia diventa "sociale" arricchendosi della presenza dell'altro che viene a recitare una parte nell'ambito di una struttura narrativa. Tutto questo segna l'ingresso del bambino nel mondo dei significati dove, attraverso la finzione, egli assume ruoli e immagina situazioni che gli offrono un senso di padronanza e di controllo sulla realtà. Nel gioco simbolico si manifesta il percorso che porta il bambino al superamento dell'egocentrismo e alla graduale affermazione della sua capacità di decentrarsi dal sé nei rapporti col mondo.

Per Bettelheim il gioco del far finta consente di mettere in scena esperienze non ancora reali ed educa a una capacità trasformativa dell'esperienza, grazie alla possibilità che offre di imitazione della realtà.

Nel gioco simbolico il bambino esercita la capacità di usare oggetti, personaggi, eventi, tempi, interpretando ruoli a lui familiari, ed è consapevole della finzione. In tal modo il bambino procede nella conoscenza del mondo reale, delle regole sociali, rivive e ripensa le proprie esperienze emozionali. Questa è infatti la tipologia di gioco più permeata di contenuti affettivi in quanto il bambino riproduce le esperienze e i ruoli della sua vita quotidiana ed attraverso ad esso parla delle sue emozioni e del suo stare nelle situazioni.

Il Gruppo di lavoro ha il compito di supportare, incoraggiare e sostenere queste manifestazioni ludiche, osservando ed intervenendo quando è opportuno per favorire nel gioco del bambino un arricchimento dei contenuti ludici da lui proposti e per mantenere viva la comunicazione verbale. Entrare nel gioco del bambino non è necessario, a meno che non sia lui a richiederlo. Utile semmai, da parte dell'educatrice, è una sottolineatura fatta con gli sguardi che offre al bambino la sensazione di essere visto e questo evoca in lui un senso di benessere che contribuisce ad accrescere la sua attitudine al gioco.

Per sostenere l'iniziativa ludica-simbolica del bambino vengono organizzati nel Nido appositi spazi (angoli caratterizzati in senso sia realistico che fantastico, l'angolo delle bambole, dei travestimenti e della parrucchiera, della cucina ecc.) e proposti materiali a tema d'uso quotidiano.

Cestino dei tesori e gioco euristico

Il cestino dei tesori è una modalità di gioco ludica indirizzata soprattutto ai bambini tra i 6 e i 10 mesi e consiste in un cesto riempito di materiali non strutturati, ovvero oggetti semplici

fatti da materiali naturali. I bambini sono liberi di esplorare gli oggetti che vengono afferrati, toccati, passati da una mano all'altra fino ad essere portati alla bocca.

L'esperienza di maneggiare, osservare, esplorare anche con la bocca gli oggetti del cesto fa scoprire ai bambini le loro caratteristiche, come il peso, la grandezza, la forma, la consistenza, il rumore e l'odore. E' necessario quindi fare proposte adeguate e interessanti per far sì che il bambino abbia sempre un comportamento esplorativo nel soddisfare la curiosità di capire come sono fatte le cose, a cosa servono e come funzionano, per questo E. Goldschmied²² chiama i materiali 'tesori'.

L'evoluzione del cestino dei tesori è il gioco euristico, un gioco di scoperta, un'attività di esplorazione e ricerca in cui i bambini hanno la possibilità di scoprire il senso e il significato di diversi materiali e oggetti che l'educatrice mette a loro disposizione. Si tratta quindi di esplorazione libera da parte dei bambini, con i diversi materiali possono compiere azioni combinate, per esempio mettere un contenitore piccolo dentro quello più grande, far rotolare gli oggetti e impilarli. In questa attività avviene il coinvolgimento oculo-motorio e si sviluppano le capacità sensoriali-percettive, quelle uditive e nascono i primi concetti logici.

Le azioni che i bambini preferiscono fare in queste attività sono quelle di infilare, lanciare, svuotare, battere gli oggetti tra loro e successivamente imparano ad impilare, allineare, fare e disfare secondo schemi ripetitivi.

L'educatrice si siede a distanza dai bambini, li osserva e ne incoraggia la scoperta attraverso un uso appropriato degli sguardi e delle sue posture fisiche, lascia che il bambino si avvicini da sé all'esperienza secondo il proprio stile, la sua età e il suo stato emotivo, gli permette di scoprire in libertà ciò che ha di fronte e costruisce intorno a lui una situazione ambientale protetta e contenuta, in cui il bambino possa sentirsi sicuro.

Una caratteristica che fa parte del gioco euristico è quella di rimettere in ordine, è una delle più importanti abitudini da far acquisire ai bambini; al termine dell'attività i bambini prenderanno gli oggetti sparsi nello spazio utilizzato e li metteranno all'interno dei loro sacchetti o contenitori.

Giochi di costruzione e di manipolazione

Dal gioco euristico con materiali informali e di recupero si passa, col crescere dell'età, ai giochi di costruzione coi materiali più vari, strutturati e non, di recupero e non, di diversi formati e dimensioni, che si prestano ad essere esplorati con i diversi sensi, giocati, accostati, pensati ed assemblati in modi diversi. Si tratta di materiali da impilare, da tagliare, da aprire e chiudere, da dividere, da incastrare, da travasare, da infilare, da mettere dentro e togliere, da classificare o da abbinare, da assemblare: materiali che incentivano nel bambino processi di elaborazione di soluzioni e l'acquisizione di una maggior competenza oculo-manuale. Sono tutte attività che stimolano nel bambino l'intenzione di sperimentare, di stabilire e di prevedere relazioni tra gli oggetti e le loro qualità e di cimentarsi in una progettualità più consapevole.

Giochi di movimento

Sono giochi di grande importanza per lo sviluppo del bambino e sempre da lui molto ricercati. Coi giochi di movimento il bambino esprime l'esigenza di controllo delle posizioni e dell'espansione della propria corporeità e della propria presenza nello spazio.

²² Goldschmied E., *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo, 1994.

Attraverso questi giochi il bambino soddisfa motivazioni legate alla locomozione, all'esplorazione, all'equilibrio, al ritmo, all'autoaffermazione. Giocando il bambino impara a conoscere il suo corpo e le sue potenzialità, impara che attraverso la mano può arrivare ad afferrare, lanciare, scuotere, e la mano è uno strumento importante per lo sviluppo dell'intenzionalità. Come scrive Maria Montessori: "la mano è quell'organo fine e complicato nella sua struttura, che permette all'intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in rapporti speciali con l'ambiente: l'uomo si può dire, prende possesso dell'ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza, compiendo così la sua missione nel gran quadro dell'Universo".²³

Le situazioni motorie che vengono predisposte al Nido consentono al bambino di agire il proprio bisogno di libertà all'interno di una cornice sicura e stabile, in spazi che non presentano elementi di pericolo perché attrezzati con arredi morbidi, in cui egli può cimentarsi con azioni e schemi motori via via nuovi, utilizzando anche materiali quali teli, stoffe, scatoloni, cerchi, aste, palle. In queste situazioni l'educatrice si pone come figura incoraggiante e contenitiva e dà importanza all'atteggiamento di maggiore o minore sicurezza con cui il bambino si avventura nelle proposte motorie.

4.2 Criteri e modalità di relazione e partecipazione delle famiglie e rapporto con il territorio

“Ciò che giustifica e illumina il coinvolgimento educativo dei genitori è dato dal fatto che la loro presenza non è qualcosa di opzionale, un arricchimento aggiuntivo, ma si tratta di un fattore costitutivo della identità della scuola cattolica e perciò di un elemento necessario alla sua qualità ed efficacia educativa.
(Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica)

La crescita di un bambino si configura come “una sfida che impegna tutta la società, un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con le responsabilità della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita”.²⁴

L'identità professionale dell'educatore oggi, attraverso la competenza relazionale, costruisce ponti tra la dimensione educativa e quella istituzionale, fra quella relazionale con i bambini, colleghi e famiglie all'interno del proprio servizio e quella sociale e territoriale, in cui le persone sono riconosciute nel diritto e nella competenza a essere parte attiva, tutti elementi determinanti dell'esperienza di apprendimento e crescita del bambino.

Il rapporto dialogico con i genitori diviene filo rosso dell'intera esperienza educativa, nella consapevolezza che le famiglie rappresentano il contesto di appartenenza profonda e quindi più significativo per il bambino. I servizi educativi segnano l'ingresso del bambino in una “comunità educante”, ma anche l'inizio di un'alleanza coi genitori fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproco.

La costruzione di diverse forme di relazione con le famiglie favorisce lo scambio di informazioni, la condivisione del progetto educativo e il coinvolgimento nella vita del Nido. L'intenzione è quella di promuovere e mantenere viva una “cultura della genitorialità”, dove l'agire educativo è volto a favorire occasioni che sostengono le competenze e le risorse delle

²³ Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999, p. 108.

²⁴ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Bozza Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, 2020, p. 13

famiglie, e in un'ottica di "comunità educante", la costruzione di una rete informale di sostegno. L'attenzione è orientata in modo particolare a ricercare e valorizzare la relazione con le famiglie, progettando e organizzando occasioni di partecipazione di madri e padri, ma anche di nonni o di altri familiari particolarmente presenti nella vita dei bimbi e nel proporre alle famiglie occasioni per attivare scambi, confronti e riflessioni su questioni e tematiche educative che coinvolgono i genitori e i loro figli.

Per creare un'alleanza educativa esistono pertanto delle condizioni concrete, tutte riconducibili al senso dell'efficacia pedagogica delle esperienze quotidiane; le pratiche che il Nido propone per cercare di promuovere l'accoglienza, l'alleanza e la partecipazione con le famiglie e di esplicitare la propria proposta educativa si esprimono in diversi momenti.

Sono programmate occasioni di partecipazione dei genitori alla vita del Nido, come gli incontri individuali e quelli di sezione, i laboratori, per offrire ai genitori esperienze ludico-pratiche, e la preparazione e partecipazione alle feste legate agli eventi religiosi e alla progettualità educativa del Nido.

Gli incontri di gruppo e i laboratori costituiscono per i genitori occasioni importanti di reciproca conoscenza, di incontro e di confronto in un clima di socialità positiva che rafforza il sentimento di appartenenza e di collaborazione al progetto educativo del Nido e incentiva la motivazione ad essere genitori più consapevoli e responsabili non soltanto dell'esperienza del proprio figlio al Nido, ma di tutto il gruppo dei bambini di cui lui è parte.

Sono promosse inoltre forme di partecipazione delle famiglie, che possano contribuire alla costruzione e diffusione della cultura dell'infanzia e della genitorialità: incontri con esperti, collaborazioni con i servizi del territorio, scambi di esperienze significative.

In corso d'anno le assemblee con tutti i genitori costituiscono un momento in cui i genitori vengono informati e si confrontano con le educatrici e l'Ente gestore sulle linee fondamentali del progetto pedagogico e sulla sua realizzazione.

Sono previsti inoltre i colloqui individuali come occasione per condividere e confrontarsi sull'esperienza del bambino al Nido; per i nuovi iscritti è un primo colloquio di conoscenza reciproca. Il passaggio di informazioni casa/nido viene curato quotidianamente attraverso forme dirette coi genitori.

L'open day si propone come ulteriore occasione per far conoscere il Nido e le sue proposte educative.

Il Consiglio d'Istituto, composto dal Gestore della scuola, dalla Coordinatrice Didattica, dalla rappresentanza del corpo docente per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e per le sezioni Nido, da un genitore per sezione eletto a inizio anno scolastico dai genitori stessi e da un rappresentante del personale ATA, si riunisce in seduta ordinaria almeno due volte l'anno e in seduta straordinaria quando si presenta la necessità. All'interno del Consiglio vengono eletti un presidente e un segretario, quest'ultimo redige il verbale degli incontri. In sede di Consiglio si discute sui criteri adottati per il funzionamento della scuola, si promuovono iniziative, si condivide il calendario scolastico e si affrontano eventuali problematiche.

Dal 2009 è attiva un'associazione di promozione sociale composta per lo più da genitori, denominata "La famiglia di Clelia Merloni", che si attiva ogni anno per promuovere attività di autofinanziamento volte a contribuire all'acquisto di arredi e attrezzature o a finanziare progetti ludico-didattici per la scuola.

Il Nido prevede e costruisce diverse forme di relazione con le famiglie al fine di realizzare, progressivamente, un contesto educativo integrato nido-famiglia di tipo collaborativo, che supporti in modo adeguato lo sviluppo del bambino.

Nel contempo il Nido, come servizio di comunità, si qualifica come contesto che contribuisce a costruire reti, legami e sinergie fra i diversi soggetti, a diffondere la cura e la cultura dell'infanzia nella collettività.

Oggi, nell'agire educativo, occorre sempre più avere l'opportunità e la capacità di collocare le azioni in un contesto più ampio, avendo nella mente, la rete degli interventi da attivare nel territorio.

In una prospettiva 0/6 la continuità verticale va ben oltre le tradizionali iniziative sulla continuità per favorire un passaggio morbido dal Nido alla scuola dell'infanzia, in quanto prefigura la costruzione di un pensiero pedagogico trasversale tra educatrici di Nido e insegnanti di scuola dell'infanzia, per realizzare in pieno l'idea di unitarietà del percorso educativo del bambino, come una storia che continua senza fratture disorientanti e per costruire un'identità narrabile che si realizza in tante esperienze diverse ma coerenti fra loro.

In una logica di comunità educante il Nido si propone, in una dimensione di continuità orizzontale, di costruire raccordi con le altre istituzioni educative formali ed informali del territorio, quali biblioteche, ludoteche, centri ricreativi, associazionismo, teatri, ecc... con lo scopo di far conoscere ai genitori le risorse del territorio e rendere il Nido un punto di riferimento importante per le famiglie.

Nel territorio è tenuta presente inoltre la comunità parrocchiale o la chiesa di riferimento, sia per sensibilizzare questo ambiente all'importanza e al significato della presenza di una realtà educativa ispirata ai valori cristiani, sia per far vivere a bambini e famiglie i legami con una comunità strutturata su valori condivisi, sia infine per scoprire insieme tradizioni e storia in cui affondano le radici dell'identità personale e comunitaria.

Viene poi curato il rapporto con i servizi socio sanitari, come parte integrante dell'attività del Nido, con lo scopo di realizzare una rete di collaborazioni che consenta di rispondere e far fronte alla complessità dei bisogni che bambini, famiglie e comunità esprimono, soprattutto nelle situazioni di fragilità.

4.3 Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro

“Il gruppo di lavoro rappresenta il luogo principale di confronto, scambio, riflessione, condivisione e decisione degli operatori per favorire l'integrazione e la coerenza del gruppo e assicurare l'efficacia e la produttività del lavoro educativo.”²⁵ Il gruppo è “comunità educante”, spazio aperto fondato sui valori della collaborazione e della co-responsabilità.

Etimologicamente gruppo contiene la parola *nodo*, inteso come intreccio. La nota dominante di un gruppo è la percezione da parte dei suoi partecipanti di costituire un insieme significativo, un *noi* diverso da qualsiasi altro.

Il processo di sviluppo del gruppo va dall'interazione (conoscenza reciproca, dove prevalgono gli aspetti in comune) all'interdipendenza (ogni componente del gruppo ha bisogno dell'altro, anche nell'emergere delle diversità) all'integrazione (che si basa sulla complementarietà).

La definizione chiara dei mandati e delle funzioni dei componenti del gruppo di lavoro definiscono le pratiche collegiali, in un equilibrio tra responsabilità personali e collettive; le modalità comunicative e relazionali sono improntate all'ascolto reciproco e alla partecipazione attiva.

Per questo il gruppo rappresenta una totalità dinamica, che non è sommatoria dei suoi componenti, ma ha una propria personalità, una propria storia e cultura, con fini specifici come la cura e l'educazione dei bambini, dove gli aspetti più significativi si basano sulla professionalità riflessiva, la collegialità, l'intenzionalità educativo-progettuale e la progettazione come processo di ricerca.

Il gruppo di lavoro è composto dalla coordinatrice didattica, dalle educatrici e dalla coordinatrice pedagogica e rappresenta il luogo principale per la realizzazione e definizione operativa del progetto pedagogico.

²⁵ Campidelli T., Silvani S. H., Zanelli P., *Spring. Il gruppo che riflette*, Zeroseiup, 2017, p. 47

Il Gruppo di lavoro si incontra mediamente due volte al mese, a volte con la presenza della coordinatrice pedagogica, in base ad una programmazione definita in relazione degli obiettivi di lavoro. Le educatrici hanno a disposizione un monte ore annue per gli incontri del Gruppo di lavoro, per la formazione in servizio, per i colloqui, gli incontri di gruppo e le iniziative coi genitori. Le educatrici del Nido si incontrano periodicamente con l'équipe della scuola dell'infanzia, condividendo, in un progetto di continuità, alcune importanti proposte educative, con lo scopo di far sentire a bimbi e genitori l'unità dell'intera scuola nei suoi intenti educativi. Per educatori e insegnanti progettare in continuità significa costruire e pensare pratiche innovative e congruenti con l'idea di un percorso zero-sei progressivo e graduale. “La co-progettazione di percorsi comuni prevede esperienze tra bambini di età diverse, con la compresenza di educatori e insegnanti, osservazioni reciproche, passaggi di informazioni descrittive delle autonomie e delle competenze acquisite e in via di acquisizione”.²⁶

La coordinatrice pedagogica sostiene il gruppo di lavoro nella riflessione sulle proprie pratiche nella definizione e gestione delle esperienze di continuità tra Nido e scuola dell'infanzia in un'ottica zero-sei, elabora e discute con le educatrici il progetto pedagogico e il piano educativo, le loro applicazioni e i relativi esiti. Opera per valorizzare le risorse umane del Nido, collabora con tutto il personale, con le famiglie, la comunità e la presidenza della Fism. Sostiene inoltre la pratica della documentazione, della valutazione, della realizzazione di azioni di monitoraggio e partecipa al coordinamento pedagogico territoriale. Il coordinamento pedagogico Fism definisce la programmazione della formazione in collaborazione con università, enti di ricerca e soggetti istituzionali del territorio e ne partecipa sia nel percorso che nel processo. La formazione rappresenta lo strumento principale per qualificare la professionalità educativa e sollecita il confronto tra tutti gli operatori del servizio affinché le scelte siano comuni e condivise.

Il coordinamento pedagogico nella programmazione tiene presente i bisogni e gli aspetti sui quali intervenire per attuare un miglioramento dei servizi. I percorsi formativi si svolgono in un'ottica di circolarità tra azione, riflessione e miglioramento, privilegiando forme di ricerca-azione. La formazione è collocata all'interno di un percorso annuale ed è condotta da formatori esperti esterni e dalla coordinatrice all'interno del gruppo di lavoro.

I seminari di inizio anno aprono il progetto formativo e sono seguiti da incontri a cadenza mensile o bimensile organizzati attraverso laboratori, lavori di gruppo e momenti frontali. Alle educatrici viene riconosciuta, nel monte ore dedicato alla formazione, anche quella promossa dal coordinamento pedagogico territoriale presente nell'ambito di competenza, favorendo un'offerta formativa coerente e un sentimento di appartenenza. La coordinatrice pedagogica dedica momenti del lavoro collegiale alla riflessione della formazione e alle ricadute sull'azione educativa per promuovere una formazione continua e permanente.

La progettazione

L'attività di progettazione contribuisce a rendere visibile ed esplicito un percorso educativo, intenzionale, costruito in modo collegiale, da ogni gruppo di lavoro, è un'elaborazione che anticipa, orienta e accompagna la realizzazione di un'idea che denota un'identità che assume valori e prospettive culturali.

Il gruppo di lavoro è il luogo in cui si progettano con intenzionalità gli aspetti del contesto educativo, esplicitandone le mete e le finalità educative previste dal progetto.

L'attività di progettazione si qualifica come un processo di ricerca che parte dall'esame e dalla conoscenza di ogni specifica realtà educativa allo scopo di contestualizzare i traguardi educativi e le attività funzionali al loro raggiungimento.

²⁶ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Bozza Linee pedagogiche per il sistema integrato “zero-sei”*, 2020, p. 27

Questa definizione di mete e attività contestualizzate viene formalizzata nel progetto educativo in modo “ipotetico”, ossia con una formulazione che resta sempre aperta e flessibile ad accogliere nuove mete ed attività e/o a ricalibrare e articolare quelle già definite, per rispondere in modo adeguato alle impreviste e imprevedibili evoluzioni ed esigenze della situazione del Nido.

La progettazione delle proposte formative deve essere in stretto dialogo con un’attenta e puntuale analisi dei contesti. Deve cioè essere “situata” (Rogoff, 2004) chiamando in causa una costante ridefinizione a livello collegiale di approcci e strumenti per costruirla e monitorarla, declinando le scelte in base alle caratteristiche dei gruppi, agli interessi dei bambini, ai talenti delle educatrici, agli ambienti e alle risorse.

La dimensione aperta della progettazione evidenzia il ruolo della documentazione e dell’osservazione come strumenti di riflessione necessari per la professionalità degli educatori, per la definizione e l’aggiornamento della progettazione educativa ed elementi basilari di ogni processo valutativo.

A. Documentazione

Le molte voci che fanno da sfondo all’importanza della documentazione concordano nell’assegnare alla documentazione una funzione importante, quella di mantenere viva una riflessione e condivisione delle esperienze. Ed è proprio la riflessione sulle esperienze, vissute e raccontate, elaborate che permettono di accostare questo tema alle più consuete attività di formazione. La documentazione recupera, riorganizza e riscrive i percorsi dell’esperienza, la formazione crea uno spazio dove la creatività e la ricerca hanno libero sfogo.

Riflettere sulla documentazione in termini di memoria, ricerca, formazione, informazione, comunicazione permette di investire risorse per sé e per gli altri, di qualificare gli interventi educativi, di potenziare le risorse della scuola, di costruire ponti con il territorio, di valorizzare tutta la comunità scolastica e soprattutto di storicizzare l’attività educativa nel riconoscimento dell’identità di ciascuno.

Queste premesse sostengono la pratica della documentazione che costituisce uno strumento fondamentale del gruppo di lavoro per costruire memoria dei percorsi educativi, promuovere una riflessione critica su di essi, valutarne la coerenza con gli obiettivi educativi, rielaborarne i significati e valorizzare i saperi costruiti nell’azione.

La documentazione riguarda, pertanto, sia le proposte educative sia le attività e i percorsi di formazione del gruppo di lavoro, costituisce un dispositivo con molteplici funzioni: di valutazione, di rielaborazione dei significati, formativa e informativa, di socializzazione, per questo è importante definire un progetto in cui si individuano i destinatari, i criteri, i tempi, i contenuti e le modalità.

Alla luce di quanto riportato, il gruppo di lavoro raccoglie e seleziona le osservazioni, le immagini, i testi e i prodotti dei bambini che rendano conto della loro vicenda al Nido e del percorso compiuto dal servizio.

I destinatari privilegiati della documentazione sono le educatrici stesse in quanto la documentazione elaborata è un documento che resta al Nido, come testimonianza del lavoro svolto e del percorso compiuto dal servizio; è una documentazione che consente ai bambini di ricostruire il loro percorso attraverso un supporto visivo che li aiuta a ripercorrere le tappe delle esperienze vissute, ed è una documentazione rivolta ai genitori che racconta la storia del bambino al Nido.

La documentazione, elaborata anche in chiave narrativa, rende leggibile anche ai non-esperti i significati e i presupposti insiti nel lavoro educativo quotidiano.

Inoltre la documentazione raccolta diventa oggetto di discussione e riflessione all’interno del collegio, e viene risignificata e valutata, diventando risorsa per ri-progettare percorsi

educativi, definire momenti di autoformazione del gruppo di lavoro, costituire materiali per l'aggiornamento delle educatrici in contesti preposti alla formazione.

Costituisce anche uno strumento per la "continuità" che aiuta a presentare il bimbo alle insegnanti della scuola dell'infanzia, mettendo in evidenza i percorsi educativi realizzati.

Particolare attenzione viene posta alla documentazione relativa all'esperienza al Nido di ogni singolo bambino attraverso la costruzione più personalizzata dell'album/diario biografico. Quest'ultimo è un documento che riassume il percorso di vita del bimbo al Nido, in cui si racconta la sua storia intrecciata con quella del suo gruppo dei pari attraverso una selezione di diversi materiali (foto, osservazioni scritte e didascalie, prodotti dei bambini, disegni disposti in una dimensione temporale, resoconti di conversazioni, ecc.) in grado di offrire un quadro processuale dell'esperienza del bambino. E' uno strumento che ha l'intento di raccontare un percorso di vita individuale irriducibile a qualunque altro, colto nella sua dimensione di svolgimento del tempo e di trasformazione, in cui viene sottolineata l'azione del bambino. La documentazione delle esperienze è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le conquiste conoscitive dei bambini.

L'album/diario biografico è rivolto al bambino in modo che possa ripercorrere l'unicità della sua esperienza, per non perdere le tracce della propria storia e per riconoscersi nelle relazioni e nei percorsi realizzati. Si propone alla famiglia affinché i genitori abbiano la possibilità di conoscere aspetti delle esperienze al Nido e le tappe della crescita del figlio e di rivivere le emozioni ad esse legate.

Il gruppo di lavoro predispone inoltre una documentazione anche informativa per i genitori utilizzando strumenti quali la bacheca e il diario di bordo. Tali strumenti sono fruibili anche tramite supporti informatici con il fine di raggiungere tutte le famiglie in una prospettiva inclusiva.

La documentazione si avvale sempre di più, alla luce del momento storico attuale, delle risorse e degli strumenti tecnologici, come dispositivi finalizzati ad aprire nuove possibilità di comunicazione informazione e formazione.

B. Osservazione

Per concretizzare l'attività di progettazione è fondamentale partire dall'osservazione, osservare il soggetto nel contesto in cui agisce, per coglierne le sue peculiarità, le sue relazioni, le modalità del suo sviluppo e le situazioni entro cui egli è sollecitato.

L'osservazione all'interno di un contesto educativo deve avere uno sguardo plurimo: sul bambino, sulle situazioni entro cui lo si considera, sulle sue reazioni, su quanto sembra proporre e chiede in tali circostanze. Pertanto osservare non è solo guardare ma quanto più indirizzare l'attenzione verso un fuoco, un interesse, è un saper guardare mantenendo una flessibilità, un'apertura, un'attenzione duttile, mobile e aperta a mondi possibili, con l'idea che le situazioni e i bambini sono unici e originali, di un'originalità che va colta prima di tutto nel loro comportamento. Osservare significa inoltre volgere uno sguardo all'altro e contemporaneamente su di sé in quanto soggetto che educa: è quindi una postura, un atteggiamento che rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione che orienta l'azione educativa. Si parla quindi di osservazione mobile, transitiva perché in essa entrano più soggetti e questi non sono immobili ma suscitano e guidano forme di fare.

L'osservazione attenta consente di sospendere il giudizio e di accogliere, di ricevere e ascoltare l'altro, è prendersi cura di... stando dentro mantenendo la giusta distanza per individuare le condizioni di contesto che aiutano il bambino a trovare un suo spazio nel mondo. Prendersi tempo per fare e riflettere appoggiando le esperienze su un tempo lento e dare tempo al bambino accompagnandolo là dove è incerto garantendogli il contenimento. E' il distanziamento riflessivo.

L'osservazione è ascolto che viene registrato in varie forme e, per divenire criterio per l'azione, richiede una rilettura collegiale ed un confronto all'interno del gruppo di lavoro per interpretarne i significati, favorendo anche le testimonianze degli educatori e facendole diventare veri racconti. E' solamente tale complessità di visione che consente di apprezzare gli esiti dell'intervento educativo a misura di ciascun bambino.

L'idea dell'osservazione come indagine fa riferimento a J. Dewey, idea a cui si richiama anche D. Schon quando parla del *professionista riflessivo* e definisce il professionista come un ricercatore.

L'educatrice è a tutti gli effetti un professionista riflessivo: professionista inteso come colui che mette al servizio della pratica il proprio sapere teorico ed esperienziale, ed inizia una conversazione riflessiva.

La situazione in cui ha origine questo pensiero è una situazione di dubbio e incertezza, e questo tipo di pensiero assume la veste di un percorso di ricerca e crescita della realtà indagata. "Un percorso in cui i singoli e il gruppo sono chiamati a riflettere su quello che si fa, come lo si fa, su come si pensa a ciò che si sta facendo, su cosa si sente rispetto a ciò che si sta vivendo rispetto a situazioni e a eventi che si presentano come unici, incerti, conflittuali contrassegnati da pratiche ripetitive e routinarie".²⁷ L'orientamento dunque è quello della ricerca, un'inclinazione che è da intendersi come propensione a investigare la realtà, ad aprirsi a nuove conoscenze e a riscoprire quelle già acquisite, a riconsiderare le esperienze, a rinnovare il già definito.

L'osservazione è pratica quotidiana di riflessione e di lavoro, essa è processo, contenuto, atteggiamento, prospettiva mentale e strumento operativo, un'indagine conoscitiva che presuppone un progetto in cui vengono individuati differenti tecniche e strumenti osservativi scelti in funzione degli scopi e delle finalità, possono essere osservazioni narrative o sistematiche. Il contesto di osservazione si realizza attraverso alcune tappe:

- La definizione della motivazione dell'osservazione
- La scelta del soggetto o delle situazioni da osservare
- L'individuazione del problema, dell'aspetto o della situazione da osservare
- La scelta del contesto dell'osservazione
- La scelta dello strumento per la raccolta dei dati (diario di bordo, griglie di osservazione, videocamera, carta e penna, audioregistratore, giornale di bordo, piano di osservazione dello sviluppo).

L'osservazione diventa per il gruppo di lavoro un momento per ripensare i riferimenti che guidano l'azione educativa; favorisce la ricerca di un linguaggio comune e condiviso dal gruppo; facilita l'individuazione di obiettivi negli ambiti di intervento e nelle pratiche educative e favorisce un atteggiamento di cura che sostiene le differenze dei bambini e aperto ad un'indagine ecologica dello sviluppo.

In questa prospettiva l'osservazione diventa una ri-cognizione, non un semplice "mettere insieme" ma un arricchimento dei propri saperi attraverso quelli degli altri. Ri-cognizione è cercare di ri-capire, ri-pensare ciò che accade, evidenziando le relazioni e costruendone delle nuove.

C. Valutazione

La costruzione della qualità del Nido e la sua valutazione costituiscono un unico processo ricorsivo, in cui la valutazione consente la regolazione della progettazione del contesto educativo.

²⁷ Campidelli T., Silvani S. H., Zanelli P., *Spring. Il gruppo che riflette*, Zeroseiup, 2017, p. 48

La definizione di qualità educativa e la sua valutazione nascono sempre da un *confronto sociale* tra attori che presentano una varietà di punti di vista e che sono però interessati a giungere, all'interno di un gruppo di lavoro o di un più ampio contesto organizzativo, ad un accordo operativo su che cosa caratterizza un buon Nido e in che cosa consista la sua qualità.

La qualità educativa non è un dato, ma un *fenomeno* che si costruisce attraverso i valori e le aspettative di ciascuno e su cui influisce l'osservatore con la sua soggettività e con la posizione che occupa nei confronti del Nido. È una qualità impalpabile che vive nelle relazioni e nelle attività quotidiane esperite al Nido per le quali è difficile predefinire degli standard quantitativi e misurare gli scostamenti da essi.

La descrizione e l'esplicitazione delle rispettive idee di qualità è il punto di partenza per giungere ad una definizione negoziata, co-costruita di qualità.

La valutazione è pertanto l'esito di un processo di *costruzione sociale* in cui prima di tutto gli attori devono esplicitare la loro idea di come debba essere un *buon nido*, come dovrebbe funzionare, quale la sua missione educativa e in che modo questa andrebbe realizzata, precisando in tal modo un sapere che per ciascuno nasce dall'esperienza, dalla ricerca sul campo e dall'adesione a principi pedagogici.

La valutazione, infatti, ancor prima di giudicare, è un *descrivere ed esplicitare* ciò che resta sommerso, ciò che è implicito nella impostazione e nella pratica del Nido. Il suo primo scopo è di far emergere le idee di qualità implicita dei diversi componenti del gruppo di lavoro, per confrontarle, approfondirle ed elaborarle in modo da definire i possibili criteri sulla cui base rilevare gli aspetti e i fatti dell'esperienza al Nido. Questa è un'operazione che comporta un confronto, una contrattazione, e richiede un *accordo intersoggettivo e convenzionale* col quale vengono condivisi gli aspetti del servizio da considerare, i criteri di giudizio da adottare, i metodi e gli strumenti da impiegare.

Tale percorso, inteso come stabile e ricorsivo, si pone come requisito indispensabile per l'accreditamento previsto dalla legge regionale n. 19 del 2016 "*Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della legge regionale n. 1 del 2000*", al fine di promuovere e sostenere la qualificazione dei servizi educativi per la prima infanzia, all'interno di un sistema di regolazione e sviluppo dei servizi pubblici e privati e concorre alla costruzione di un sistema integrato nella misura in cui implica intenzionalità di ricerca e di co-costruzione di sapere.

La valutazione costituisce una modalità riflessiva che viene definita annualmente nelle sue modalità esecutive dalle educatrici e dalle coordinatrici pedagogiche, utilizzando come riferimento lo strumento di autovalutazione Spring (Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi).

"Il processo valutativo proposto da Spring accompagna il gruppo di lavoro e i suoi componenti verso la riflessione sulle pratiche, sui contesti, sulle abitudini e le tradizioni del servizio per ricostruirne le ragioni, per verificare se corrispondono ai propositi e agli intenti, per riconsiderare le scelte e innovarle".²⁸

La valutazione intesa come indagine riflessiva da parte del gruppo di lavoro promuove la coerenza tra il dichiarato e l'agito e processi di miglioramento della pratica del gruppo di lavoro, in un alternarsi di momenti individuali e di confronto collettivo su documentazioni, osservazioni, materiali relativi ai percorsi di esperienza assieme ai bambini e alle famiglie.

La riflessione sulle pratiche insita nel processo di autovalutazione è in sé formativa e trasformativa della qualità del contesto educativo e costituisce un aspetto necessario di ogni processo di progettazione educativa, in quanto ne assicura le possibilità evolutive.

La valutazione considera il *riflettere* sul proprio lavoro e il *valutare* il contesto in cui si opera quali aspetti costitutivi e professionalmente qualificanti del mestiere dell'educatore.

²⁸ Ibidem, p. 48

Gli esiti del percorso di valutazione sono utilizzati dal gruppo di lavoro per progettare eventuali adattamenti nelle pratiche e nell'organizzazione del servizio, con interventi di miglioramento e nuovi progetti educativi o percorsi di formazione continua.

La funzione della valutazione si esprime su tre livelli:

- a) ad un primo livello, consente al gruppo di lavoro di analizzare il singolo servizio, attraverso gli esiti della propria pratica professionale, al fine di individuare, oltre che eventuali criticità, concrete possibilità di miglioramento;
- b) ad un secondo livello, permette al gruppo di lavoro di riflettere sulle proprie strategie costruttive e sulla loro adeguatezza, svolgendo, in questo modo, un compito formativo;
- c) ad un terzo livello, infine, consente un'analisi della qualità dei servizi del territorio, offrendo la possibilità ai decisori di individuare le strategie formative e gli interventi progettuali adeguati per l'evoluzione positiva dell'intero sistema dei servizi. Questo livello della valutazione rientra nelle competenze del coordinamento pedagogico tra i cui compiti c'è, appunto, il monitoraggio (raccolta sistematica di informazioni e dati per la valutazione) e la valutazione (apprendere, valutando, dall'esperienza fatta) della qualità dei servizi, oltre alla progettazione delle strategie formative del personale funzionali al miglioramento dei servizi, in considerazione anche degli esiti della valutazione in ambito territoriale.

Pertanto la valutazione è chiamata a svolgere un ruolo formativo nei confronti dei gruppi di lavoro e di individuazione delle possibilità di miglioramento, sia per i singoli servizi che per l'intero sistema dei servizi del territorio.

Per essere utile, la valutazione deve essere condotta in maniera sistematica, non autoreferenziale e sostenibile nel tempo.

La documentazione delle esperienze e dei processi educativi, e l'osservazione che la sostiene e la implementa, costituiscono risorse imprescindibili per le pratiche della progettazione e della valutazione, e ne rappresentano un ulteriore *filtro riflessivo*. Per il gruppo di lavoro la pratica della documentazione rappresenta uno strumento di autovalutazione e autoformazione che consente il passaggio dal *fare esperienza* all'*avere esperienza* e ciò avviene quando si acquisisce una più matura consapevolezza dell'agire educativo e si conserva il filo della memoria della propria storia e della propria identità professionale.

Bibliografia

Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, edizioni Junior, 2002

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988

Bondioli A., Savio D., *Crescere Bambini*, edizioni Junior, 2017

Bozza *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, 2020

Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 2002

Campidelli T., Silvani S. H., Zanelli P., *Spring. Il gruppo che riflette*, Zeroseiup, 2017

Cocever E., *A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lòczy*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Faedi G., *La qualità dei servizi per l'infanzia*, in CISEL Centro Studi per gli Enti Locali, gruppo Maggioli

Goldschmied E., *Persone da 0 a 3 anni*, edizioni Junior, Bergamo, 1994

Linee Guida per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione dei servizi educativi per la prima infanzia, Regione Emilia Romagna, 2012

Malaguzzi L., in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, edizioni Junior, Bergamo, 1995

Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999

Mortari L., *La cura educativa a fondamento del progetto 0-6*, Rivista Prima i Bambini, n. 245 Settembre-Ottobre 2018

Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010

Quinto Borghi B. (a cura di), *Star bene al nido d'infanzia*, edizioni Junior, Bergamo, 2006

Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019 (relative ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia 2019/C 189/02)

Ubbiali M., Rivista Prima i Bambini, n. 243 Maggio-Giugno 2018

Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia, proposta di principi chiave, Gruppo tematico sull'educazione e la cura dell'infanzia della Commissione europea, 2014