

NIDO D'INFANZIA

Collana diretta da Battista Quinto Borghi e Paola Molina

Battista Quinto Borghi

Nido d'infanzia

Buone prassi per promuovere il benessere
e la qualità della vita dei bambini

Erickson

Indice

7 Presentazione della collana
(di Battista Quinto Borghi e Paola Molina)

9 Introduzione

PRIMA PARTE **Contesti**

21 CAP. 1 **Le buone prassi**

31 CAP. 2 **La professione di educatore di nido d'infanzia**

39 CAP. 3 **Uno sguardo al passato per pensare al futuro**

47 CAP. 4 **Il nido come servizio per la qualità della vita dei bambini**

SECONDA PARTE **Prassi**

67 CAP. 5 **L'inserimento**

97 CAP. 6 **La vita quotidiana al nido: il tempo dei bambini e il tempo degli adulti**

119 CAP. 7 **Gli spazi**

143 CAP. 8 **Le competenze e le esperienze**

177 **Bibliografia**

179 **Indice delle schede**

Introduzione

Un periodo di rapidi cambiamenti

Nati intorno agli anni Settanta dello scorso secolo, i nidi d'infanzia si propongono come un servizio educativo per piccolissimi ormai consolidato, universalmente riconosciuto e apprezzato, relativamente diffuso nell'intero territorio nazionale. Le loro origini sono da ricondurre al bisogno sociale, nato intorno agli anni Trenta, di una risposta assistenziale per le famiglie in difficoltà economica o socialmente deprivate, attraverso l'istituzione dell'ONMI (Opera Nazionale Maternità e Infanzia). Intorno alla fine degli anni Sessanta e l'inizio dei Settanta del Novecento, a superamento di tale concezione, nasce un nuovo servizio rivendicato dalle lavoratrici madri che sarà conosciuto come nido d'infanzia.

Il nido è anche il servizio educativo nato più di recente nel panorama italiano (e non solo) che vive tutt'oggi una profonda evoluzione. Dopo la prima fase pionieristica dell'ultimo trentennio del secolo appena trascorso, caratterizzata dall'apertura e dall'avvio dei primi nidi comunali, ora si affacciano all'orizzonte nuove sfide a opera di nuovi soggetti che investono nel settore dell'educazione infantile, come cooperative di servizi, società, imprenditori privati: stiamo transitando verso una nuova fase dei nidi d'infanzia che è possibile definire di seconda generazione.

Lo sviluppo del nido trae le sue origini da un rinnovato interesse nei confronti dell'infanzia, i cui motivi principali sono i seguenti:

1. La società in generale vede nel nido d'infanzia una garanzia che permette di coniugare in modo positivo le esigenze del lavoro con quelle della famiglia e della cura dei piccolissimi.
2. Dopo la fase iniziale di sperimentazione e di diffusione, le famiglie nutrono una fiducia di fondo nel nido d'infanzia e lo ritengono un servizio adeguato e rispondente alle loro necessità e alle esigenze di crescita dei bambini.
3. I cambiamenti nell'organizzazione del lavoro (gli orari flessibili e lo sviluppo sempre più ampio del lavoro part-time, tesi a favorire la maternità) hanno evidenziato l'esigenza di strutturare servizi per l'infanzia maggiormente flessibili e in grado di fornire risposte diversificate sulla base delle necessità molteplici delle famiglie: accanto ai nidi d'infanzia tradizionali (che tuttavia possono prevedere orari di funzionamento diversificati) sono sorti anche nuovi servizi complementari in grado di rispondere a bisogni parziali e specifici.
4. Si assiste anche a un nuovo impulso, caratterizzato dalla volontà e dall'impegno di nuovi soggetti sociali (cooperative sociali, aziende, privati) che entrano in questo nuovo mercato aprendo nuovi servizi (in convenzione con enti pubblici o anche in autonomia) e quindi attuando ulteriori investimenti nel settore dei servizi per l'infanzia.
5. Si apre una nuova fase anche per quanto riguarda gli educatori: dopo oltre un trentennio dalla legge istitutiva dei nidi d'infanzia (Legge del 6 dicembre 1971, n. 1044) e la loro conseguente diffusione, si assiste in questi ultimi tempi sia a un rapido incremento di posti di lavoro in questo settore, sia a un progressivo *turn over* del personale; la fase attuale è caratterizzata da un ricambio generazionale che vede uscire di scena gli attori che per primi avevano aperto il servizio «dal nulla» ed entrare in scena nuovi soggetti che debbono tenere conto di una storia già iniziata.
6. Si avverte sempre di più anche la necessità di ripensare la formazione professionale, soprattutto iniziale, ma anche in itinere, degli educatori. Se prima bastavano corsi di prima formazione professionale relativamente brevi (promossi o controllati dalle singole Regioni), ora si avverte la necessità di un impianto formativo maggiormente solido, organico e strutturato, aperto alla collaborazione di agenzie formative istituzionali (preferibilmente — almeno a nostro parere — a cura delle università attraverso la realizzazione di corsi di laurea ad hoc).

Fin dalle sue origini il nido d'infanzia è stato oggetto di una riflessione costante da parte di studiosi e ricercatori: tutto questo ha consentito un rapido consolidamento di pratiche efficaci e coerenti con le esigenze dei bambini e delle famiglie. In un tempo relativamente breve il nido è perciò entrato a buon diritto nel più ampio siste-

ma educativo che caratterizza il nostro Paese, godendo della fiducia delle famiglie e guadagnando un credito via via crescente da parte degli esperti del settore.

L'attuale evoluzione in atto richiede ugualmente un ripensamento e un'ulteriore messa a punto, soprattutto in considerazione della consapevolezza che, come detto, una prima fase della storia di questo servizio si sta chiudendo e se ne sta aprendo un'altra. È utile accogliere la preziosa esperienza passata ma è anche importante, proprio avvalendosi delle conoscenze e delle prassi ormai consolidate, guardare avanti e prefigurare nuovi assetti per il futuro.

Gli obiettivi del libro

Il presente libro vuole proporsi come strumento di riflessione e di lavoro per gli educatori che operano nei nidi d'infanzia pubblici, convenzionati o privati. Il suo principale scopo è quello di affiancare l'educatore nel suo lavoro quotidiano.

E intende farlo in due modi. Il primo è di proporre in modo riflessivo le *buone prassi* ormai diffuse e consolidate nella più che trentennale esperienza del nido d'infanzia per discuterle, argomentarle, aggiornarle ed eventualmente riformularle o modificarle.

Il secondo è di interrogarsi costantemente sui problemi non solo pratici degli educatori che si trovano quotidianamente a compiere operazioni non sempre facili e scontate in contesti a loro volta non sempre semplici e privi di difficoltà.

Il libro vuole proporsi anche come una possibile prima occasione di contatto con il nido d'infanzia per i giovani che si affacciano per la prima volta al mondo del lavoro e, animati da interesse nei confronti dell'educazione, guardano con attenzione ai servizi per la prima infanzia. Inoltre desidera mettere a fuoco i problemi principali che normalmente si incontrano in questo tipo di lavoro e vuole anche dimostrare che quello dell'educatore per la prima infanzia è un lavoro che richiede da un lato motivazione, impegno e dedizione, dall'altro formazione e cultura. Intende anche dimostrare che quello dell'educatore è un lavoro che può essere ricco di soddisfazioni per la sua dinamicità e per il costante atteggiamento di curiosità che esso suscita. Non si tratta di un lavoro routinario e ripetitivo che si apprende una volta per tutte, un lavoro da attuare poi automaticamente (anche se si può cadere nella trappola delle abitudini e delle azioni ripetute); richiede invece continua riflessione e analisi, presuppone l'adozione di modalità e di pratiche in continua evoluzione.

Il sottotitolo del volume, *Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini*, non deve trarre in inganno. Il libro non intende

Per una concezione problematica e aperta delle buone prassi

Analizzare le buone prassi secondo l'approccio problematicista vuol dire prenderle in esame, come già precedentemente si diceva, con sguardo aperto e critico, evitando sia di accontentarsi, riconoscendo riduttivamente ogni pratica in sé buona semplicemente perché animata da buona intenzione, sia di adottare punti di vista rigidi e dogmatici nella convinzione che vi sia un solo modo di «fare bene» o che vi sia una sola soluzione a un determinato problema da affrontare.

In questa prospettiva, abbiamo cercato più sopra di analizzare alcune fra le più significative modalità di intendere le buone prassi. Non abbiamo tuttavia ancora fatto luce sugli elementi fondamentali che le caratterizzano: la dimensione *sogettiva* e quella *oggettiva*, la prospettiva *individuale* e quella *sociale*, le buone prassi considerate *in sé* e affrontate dal punto di vista del *contesto*. Questo perché è importante ricordare come sia forte, nell'ambito di una pedagogia per il nido d'infanzia, il legame fra teoria e pratica. Occorre infatti non dimenticare che le prassi sono buone quando sanno guardare lontano, quando cioè sono in grado di fare riferimento a *ipotesi a monte* che le argomentano e le giustificano. Le scelte che si effettuano al nido non devono essere solamente teoriche perché potrebbero non legarsi con la realtà concreta e fattiva. All'opposto se le buone prassi sono *theory free*, non fanno riferimento a nessun campo ipotesi teorico e corrono il rischio di essere deboli perché prive di solidi riferimenti culturali. Le buone prassi, per essere tali, debbono sempre necessariamente fare riferimento a un modello esplicativo a monte che le spieghi. Conseguentemente anche la scelta delle buone prassi non è indifferente ma dipende dall'ottica di approccio culturale da cui chi le attua parte (Bertin, 1961). Ne consegue che esse possono e debbono essere il frutto dell'esperienza ripensata, rielaborata e riorganizzata. Possono (e debbono) rappresentare la sedimentazione delle soluzioni considerate maggiormente pertinenti ed efficaci. Possono (e debbono) essere il risultato delle soluzioni migliori fra le diverse ipotesi via via sperimentate e messe a punto; possono (e debbono) rappresentare nello stesso tempo il frutto della negoziazione, dell'accordo e delle scelte comuni all'interno del gruppo che decide che cosa è meglio fare. A poco a poco, un traguardo anche faticosamente raggiunto diventa poi un'abitudine e tale abitudine finisce a sua volta per costituire il cemento del gruppo, uno degli elementi che contribuiscono a definirne lo stile, l'immagine e l'identità.

Sarebbe un rischio tuttavia se una pratica, una volta consolidata, fosse data per scontata e considerata imm modificabile. È proprio questo il limite di una concezione approssimativa di buona prassi: una volta conseguito un esito che appare

soddisfacente, abbassare la guardia e non pensarci più, anche quando le circostanze richiedono di pensare a qualcosa di diverso oppure quando il contesto si modifica. In questo caso, la prassi diventa in realtà uno stereotipo, una procedura acritica, uno schema riprodotto automaticamente senza analisi. Finisce, in altre parole, per essere considerata imm modificabile e diviene, per così dire, opaca per coloro che quotidianamente la praticano, trasformandosi in una procedura automatizzata e non pensata.

Consideriamo invece buone prassi quei comportamenti e quelle scelte, sviluppate nel tempo, sulle quali continua a persistere un atteggiamento sia di rilettura e critico, sia permanentemente aperto alle novità e al cambiamento. Non si vuole con questo affermare che dietro le buone prassi si nascondano necessariamente idee semplici o soluzioni ingenu e di prima mano. Spesso una pratica, diffusa e consolidata, è il frutto di lunghe prove sperimentali, anche se non esplicitamente intese o percepite come tali e rappresenta frequentemente la sintesi delle soluzioni migliori e più efficaci fra quelle che era possibile individuare.

È necessario tuttavia non fermarsi solo a questo per due motivi. In primo luogo, non è vero che una soluzione, anche se efficiente e adeguata, sia valida una volta per tutte e per tutte le occasioni e le situazioni. A volte una soluzione ripetuta può non essere adeguata a causa di una circostanza nuova e inattesa di cui non eravamo a conoscenza e che non era stata prevista. In secondo luogo, se ci limitiamo a riprodurre una buona prassi in relazione a una situazione data, corriamo il rischio di perdere di vista il filo che aveva agito da conduttore per quella determinata scelta. In altre parole, il rischio è di continuare abitualmente a ripetere una procedura dandola per scontata e non ricordando più le ragioni (a volte contingenti) che ci hanno spinto a individuare quella determinata soluzione, scartando le alternative. Le buone prassi, in altri termini, richiedono di essere continuamente riprese in considerazione, riformulate, ripensate.

Immaginiamo una persona estranea che entra in un nido d'infanzia per la prima volta e osserva per un certo tempo ciò che avviene all'interno delle sue mura. Se è un buon osservatore non gli occorrerà molto per cogliere il clima che si respira in quel nido. Per quanto il comportamento di ognuno degli attori sia dettato da autocontrollo, avrà ugualmente un'impressione che si trasformerà in un'idea precisa. Col tempo, osservando meglio, tale idea potrà parzialmente cambiare, ma il nucleo centrale (la prima impressione) è destinata — molto spesso, anche se non sempre — a trovare quanto meno una parziale conferma.

La ragione principale sta nel fatto che dalle azioni attuate dalle persone si possono desumere, almeno in parte, le idee (espresse esplicitamente o anche implicite) che stanno a monte dei comportamenti e delle scelte. Così da un certo modo di agire con i bambini di una persona o di un gruppo è possibile cogliere l'idea di

bambino che una determinata persona (o un gruppo) ha. Dalle scelte operative di un educatore è possibile farsi una certa idea di quel determinato educatore. Spesso da un certo comportamento o da uno stile educativo è possibile, in certa misura, cogliere ad esempio se la sezione è intesa come gruppo nel suo insieme oppure come somma dei singoli bambini, se prevale un'idea generale di famiglia oppure se l'educatore in questione è consapevole e tiene conto della molteplicità dei modi di essere della famiglia. La stessa cosa vale a proposito delle idee sullo sviluppo, sul sistema di valori che deve essere perseguito e, in una parola, a proposito della complessiva visione del mondo e delle idee di educazione. Le buone prassi dunque costituiscono un buon osservatorio delle idee (implicite) che stanno a monte. E rappresentano perciò anche, inevitabilmente, un interessante terreno di riflessione e di analisi del processo educativo messo in atto.

Le buone prassi in educazione

È necessario non dimenticare, infine, che le buone prassi assumono una connotazione particolare quando sono riferite all'educazione. Possiamo pensare ad esempio alle buone pratiche infermieristiche, bancarie o anche sportive. Nel primo caso si tratta di quel sistema di azioni e comportamenti finalizzati a trattare e a fare stare bene il malato; nel secondo caso ci si riferisce a tutto quanto può essere ritenuto opportuno allo scopo di trattare bene il cliente e nello stesso tempo continuare a perseguire gli interessi della banca; le buone prassi sportive possono essere intese come l'insieme delle regole di correttezza, onestà, rispetto dell'altro che ogni sportivo dovrebbe possedere. Nel caso dell'educazione invece assumono un significato differente. Nel senso che questo termine rimanda a qualcosa di dinamico, che richiama una trasformazione, o anche che presuppone una *morfo-genesi* (Baldacci, 2006, pp. 40-41). Vi sono posizioni diverse sul significato del termine educazione. Etimologicamente deriva dal verbo latino *e-ducere* che significa letteralmente *trarre da, condurre altrove*. Il relativo sostantivo (in latino *e-ductus*) *edotto* assume il significato di essere informato. Molti affiancano al termine *educazione* quello di *sviluppo*. Educare nel nido d'infanzia significa, da questo punto di vista, *accompagnare* (e quindi assecondare e sostenere) *lo sviluppo*. Anche in questo caso permane l'idea di spostamento, modificazione, cambiamento di qualcosa.

Lo studioso americano John Dewey accosta l'idea di educazione alla crescita e alla ricostruzione (Dewey, 1976). L'educazione è una continua riorganizzazione che il soggetto compie su se stesso in relazione agli stimoli e alle influenze dell'ambiente. In altri termini, l'educazione consiste nel passaggio costante da una forma

Madri e padri

Leggiamo di seguito le parole di una giovane mamma:

Mia figlia si è inserita benissimo. Ha impiegato poco tempo, meno di quanto non avessero previsto le educatrici e meno di quanto anch'io pensassi. Ha accettato quasi subito i nuovi compagni e si è letteralmente buttata a esplorare i giochi che le erano stati messi a disposizione. Accetta abbastanza bene anche il cibo che il nido le offre, e anche questa mi sembra un'ottima cosa. Tutto questo perché le educatrici sono brave, specialmente la più giovane, molto carina e disponibile. Quando ho visto come stavano andando le cose, ho tirato un sospiro di sollievo. Sono veramente contenta.

Non è infrequente sentire affermazioni di questo tipo. Questa madre è soddisfatta di come sono andate le cose, ma nello stesso tempo manifesta quali erano le sue preoccupazioni. Temeva che le cose potessero andare in modo diverso da come sono andate. Le sue aspettative erano meno positive ed era avvolta da una certa ansia: per questo si manifesta tanto entusiasta di come sono andate invece le cose. Dichiara anche come devono essere, dal suo punto di vista, le educatrici.

L'occasione dell'inserimento del bambino al nido rappresenta una separazione non solo del bambino dalla famiglia, ma anche della famiglia dal bambino ed è necessaria un'elaborazione da parte di entrambi. Generalmente, si tratta della prima duratura separazione della madre dal figlio.

Quando un nuovo bambino entra per la prima volta al nido, entra anche una nuova storia. L'idea che una madre e un padre hanno del loro figlio (e perciò anche di ciò che può comportare l'inserimento) dipende da una molteplicità di fattori.

Lo stile di relazione e di comportamento della madre e del padre dipendono dalle caratteristiche personali di ognuno dei genitori, dalla storia della coppia, dalla soddisfazione del loro rapporto attuale, dalle condizioni di vita, dal legame con i rispettivi genitori, dalle relazioni e dalle aspettative sociali, dagli orientamenti valoriali e altro ancora.

La nascita di un figlio in una coppia non si traduce in un impegno in più che si aggiunge ad altri preesistenti. Avviene invece una ristrutturazione globale dello stile di vita della madre e della coppia: la vita si ristruttura intorno al nuovo arrivato. Vi sono alcuni aspetti che perdono progressivamente di importanza, mentre altri che apparivano secondari assumono ora un ruolo primario. Tali cambiamenti riguardano entrambi i partner anche se non avvengono necessariamente in modo simmetrico ed è anche per questo motivo che si rivela spesso necessaria una ristrutturazione delle relazioni all'interno della coppia stessa.

Può accadere che l'inserimento al nido avvenga mentre la famiglia sta muovendosi nella direzione di una ristrutturazione non solo dei propri tempi della vita ma anche della gerarchia dei valori e delle priorità della coppia. Non solo. Può anche accadere che l'esperienza del nido addirittura svolga un ruolo attivo in tale ristrutturazione. Tutto questo è inevitabilmente destinato a influenzare i vissuti dei genitori in relazione all'inserimento e alla permanenza del loro figlio al nido.

Nel frattempo, così come il bambino ha sviluppato un attaccamento alla madre, anche la madre sviluppa un attaccamento nei confronti del figlio, adottando modalità di comportamento e di relazione che determinano lo stile di *parenting*. Anche il padre, con modalità e forme diverse, farà la stessa cosa.

Inoltre madre e padre sanno che, inserendo il bambino al nido, nasceranno nuovi attaccamenti e quelli parentali si modificheranno. Da questo punto di vista l'inserimento di un bambino al nido costituisce sempre una preoccupazione per i genitori: preoccupazione che non si abitui alla nuova situazione (ma anche che vi si abitui troppo presto), preoccupazione che non sviluppi un attaccamento in modo adeguato (ma, contraddittoriamente, anche che lo sviluppi in modo ritenuto eccessivo), fiducia nei confronti dell'educatore (ma nello stesso tempo apprensione che non tutto funzioni a dovere).

Gli educatori

Un giorno una madre si presentò per accompagnare per la prima volta il proprio bambino al nido: era ormai il quarto figlio e la fiducia incondizionata per quel particolare nido e per le educatrici che vi lavoravano e che ormai conosceva da tempo l'hanno indotta a sceglierlo ancora una volta.

Ovviamente il collegio del nido aveva programmato una puntuale organizzazione dell'inserimento distribuendo i tempi in modo uguale per tutti i bambini: i primi contatti, il colloquio iniziale, le prime visite, i turni di inserimento, la permanenza graduale dei bambini al nido, ecc. Dopo qualche giorno in cui il bambino dimostrava di inserirsi bene e senza particolari problemi, la madre chiese all'educatrice un cambiamento: riteneva che ormai il bambino si fosse inserito bene, che non sussistessero problemi e che si potesse perciò allontanare prima del tempo. La scelta della madre non era dettata da esigenze personali o esterne; semplicemente riteneva che il bambino fosse pronto e che fosse giusto lasciargli spiccare il volo da solo.

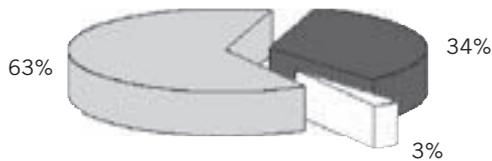
L'educatrice di riferimento nel ricevere questa proposta provò invece una certa apprensione. Non era d'accordo, vedeva questa richiesta come una trasgressione a una regola consolidata. «Non ti preoccupare», insisteva la madre, «ci conosciamo

Traccia del colloquio con la famiglia prima dell'inserimento	Scheda 7
Asilo nido _____ Cognome e nome del bambino _____	
Notizie relative alla famiglia a) Fratelli – Ha fratelli? _____ – Età _____ – Scuola frequentata _____ b) Altri conviventi in famiglia _____	
Notizie relative al bambino a) L'alimentazione – Il suo rapporto con il cibo _____ _____ – L'autonomia _____ _____ – Indicazioni utili (allergie, suggerimenti) _____ _____ b) Il sonno – Le sue abitudini _____ _____ – Dorme da solo _____ – Come prepararlo al sonno? _____ _____ c) Altre notizie – Ha preferenze particolari _____ _____	

Esempio 1

Settimana dal _____ al _____					
Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
7.30					
8.00					
8.30					
9.00					
9.30					
10.00					
10.30					
11.00					
11.30					
12.00					
12.30					
13.00					
13.30					
14.00					
14.30					
15.00					
15.30					
16.00					
16.30					

Abbiamo immaginato che un bambino frequenti il nido per l'intera settimana dalle 7.30 alle 16.30: l'esempio riportato illustra una situazione positiva nella quale la figura di riferimento rimane in contatto con il bambino per tutto il tempo di permanenza in servizio. Una seconda insegnante (della stessa sezione) copre gli orari rimanenti. Una terza insegnante, infine, rimane con il bambino per un tempo relativamente breve. La distribuzione delle diverse figure di riferimento nella settimana è illustrata nel grafico a torta di seguito riportato.



	<p>stili comunicativi di ognuno e chiedersi in particolare se gli spazi, così come sono organizzati, favoriscano la condivisione.</p> <p>Ogni bambino ha un proprio stile personale e un proprio modo di rapportarsi agli altri e di utilizzare le cose comuni. Proprio per questo è importante l'osservazione di ognuno e l'aiuto individuale quando necessario, nella consapevolezza che una regola generale non c'è.</p>
--	---

La comunicazione		Scheda 24
Lo spazio come scambio comunicativo	<p>È noto che lo spazio influenza i comportamenti delle persone che lo abitano. A volte la sua organizzazione è determinante nel dare origine a situazioni disturbanti e di stress oppure genera condizioni nelle quali la comunicazione è scarsamente favorita. È importante invece che gli spazi del nido siano tali da favorire le relazioni e gli scambi fra i coetanei e nello stesso tempo riconoscano e garantiscano le individualità di ognuno.</p> <p>In relazione all'organizzazione degli spazi nel nido d'infanzia è importante agire da una prospettiva ecologica, vale a dire muoversi nella consapevolezza che i comportamenti dei bambini e le loro interazioni comunicative dipendono anche dai loro processi motivazionali. Tali processi sono favoriti anche dalle caratteristiche fisiche degli spazi, dalla collocazione dei materiali, dalla distribuzione degli arredi e dall'organizzazione complessiva del contesto.</p> <p>Gli spazi devono sempre consentire la possibilità di effettuare una molteplicità di scambi comunicativi, come interagire reciprocamente, manifestare affetti, esprimere emozioni, comunicare informazioni, confrontare conoscenze.</p>	
Funzioni comunicative degli spazi	<p>In relazione alla dimensione comunicativa è utile che gli spazi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – siano ben coibentati acusticamente, siano cioè assenti i rimbombi. In questo caso il difetto è a monte e non dipende certo dalle scelte degli educatori. A volte, è tuttavia possibile supplire, almeno in parte, ai limiti acustici dovuti a spazi non ben coibentati, attraverso la collocazione degli arredi e con la disposizione opportuna di tendaggi e altri arredi di tessuto; – consentano lo scambio all'interno del grande gruppo: offrano la possibilità ad esempio di potersi mettere in cerchio per una conversazione o per un momento di «piazza», per attività in grado di coinvolgere l'intera sezione; 	

	<ul style="list-style-type: none"> – permettano il confronto e lo scambio per piccolo gruppo: i tavolini da quattro o sei bambini sono in questo senso l'ideale poiché permettono il rapporto faccia a faccia. È opportuno che sussista anche la possibilità di attività per piccoli gruppi contemporaneamente senza che l'uno disturbi l'altro (questo dipende anche dalle abitudini a parlare sottovoce, ad ascoltarsi vicendevolmente, ecc.); – siano dotati di contesti specificamente predisposti in grado di favorire forme diverse di comunicazione (lo spazio delle conversazioni, l'angolo del libro, il laboratorio della lettura e così via).
Compiti dell'educatore	<p>Vi può essere il rischio che tutto sia inteso come comunicazione e, conseguentemente, sia favorita una sorta di acritica e inconsapevole babele informativa. È importante tenere presente che non tutto ciò che è «segno» assume necessariamente un «significato» per il bambino. È ingenuo pensare ad esempio che ciò che conta sia esporre tutto (perché questo significa non dare specificità a nulla), così come lasciare spazio alla spontaneità di tutti.</p> <p>Mai come nel caso della comunicazione è importante che i flussi comunicativi siano controllati e guidati dall'educatore per far sì che tutti si esprimano (e per fare questo occorre garantire la possibilità dei turni di parola), che siano sollecitati coloro che tendenzialmente si esprimono di meno (per garantire, per quanto possibile e fatte salve le differenze di ognuno, pari opportunità), che il discorso assuma una certa coerenza (pensiamo tanto alla comunicazione verbale, come ai materiali comunicativi esposti in bacheca o appesi alla parete) e funzionalità allo sviluppo dei bambini.</p>

L'apprendimento		Scheda 25
Lo spazio come luogo per la crescita esplorativa	<p>Il nido d'infanzia è il luogo nel quale il raggiungimento di traguardi di esperienza e di apprendimento rappresenta un momento importante. Gli spazi si propongono, in questo senso, come un ambito all'interno del quale comportamenti e atteggiamenti si traducono da un lato in schemi ripetuti (attraverso l'imitazione, l'apprendimento di regole, ecc.) e via via acquisiti, dall'altro, attraverso la programmazione didattica, in strutture (attraverso l'acquisizione di informazioni e nozioni, concetti, abilità formali) progressivamente introiettate e assimilate.</p> <p>Gli spazi del nido devono essere tali da permettere la crescita esplorativa del bambino e garantirgli la possibilità di collocarsi in una posizione attiva,</p>	

Il commiato pomeridiano o serale

Scheda 34

È il momento del saluto serale, quando il genitore viene per riportare a casa il bambino. L'educatore informa brevemente e giornalmente ogni genitore di come i bambini e le bambine hanno passato la giornata al nido attraverso un foglio esposto davanti alla porta o in qualche altro luogo ben visibile.

L'educatore compie tutte le azioni connesse con il rapporto di cura nella prospettiva di garantire il massimo benessere al bambino. Sul piano personale e professionale, che cosa fa l'educatore quando si prende cura di un bambino o di un gruppo di bambini?

È pienamente condivisibile la posizione di Luigina Mortari (Mortari, 2006, pp. 186-201) quando afferma che l'essenza del rapporto di cura come pratica si sviluppa essenzialmente in tre direzioni:

1. *Farsi responsabili.* In primo luogo, il rapporto di cura consiste nella presa di coscienza della vulnerabilità dell'altro e questo fa sentire responsabili. Il rapporto di cura non è limitato solamente al nido d'infanzia ma riguarda tutta la vita degli individui. La cura in questo senso non è una semplice pratica ma assume una dimensione etica che coinvolge l'essenza stessa dell'uomo. Avere cura significa *rendersi responsabili*, come adulti, di intervenire — per così dire — negli *interstizi* delle debolezze e delle fragilità degli altri. Il nido si configura come una comunità di pratiche di cura in cui l'attenzione dell'adulto è tesa a offrire l'aiuto giusto (da qui l'idea di *interstizio*) nel momento e nella misura in cui se ne presenta la necessità.
2. *Avere rispetto.* Offrire cura significa proporsi in termini accoglienti e facilitanti per aiutare chi è in difficoltà (nel nostro caso i bambini piccoli, ma più in generale chiunque si trovi in uno stato di bisogno). Occorre tuttavia che tale rapporto di cura non si trasformi in possesso o in uno strumento di potere di controllo dell'altro. Il rapporto di cura è rispettoso nel senso che si limita, come dicevamo sopra, a offrire l'aiuto giusto senza prevaricazioni, interviene, appunto, negli interstizi o punti deboli per insegnare per il futuro a conquistare un'autosufficienza sempre più piena.
3. *Agire in modo donativo.* L'educatore che instaura un rapporto di cura con un bambino o con un gruppo di bambini (o anche con un adulto, oppure con un anziano) dedica tempo ed energie fisiche, cognitive, emotive. È essenzialmente in questo senso che al rapporto di cura è assimilata l'idea di dono. Ed è in questo senso che il rapporto di cura assume una connotazione etica. Questo perché l'idea

di dono richiama a sua volta insieme l'idea di gratuità e di offerta di qualcosa di importante. Da parte del bambino, avere un'esperienza di sé come destinatario di atti di dedizione è un'esperienza necessaria, è una condizione di crescita sana.

Attività mirate

Si dice che il nido dovrebbe essere un luogo popolato da *bambini pensati*. L'idea è che un buon educatore debba fare tutto ciò che fa tenendo sempre presente i bambini. Sembra una cosa scontata, ma non è sempre così semplice.

Ci può capitare di essere sicuri di conoscere già bene la situazione e in questo caso una pausa di riflessione non ci pare necessaria. Andiamo avanti con le nostre routine, con le nostre abitudini di tutti i giorni dando per scontato che tutto sia al meglio. Potremmo non pensare, in questo caso, che nel frattempo qualcosa si è evoluto nei bambini, che qualcosa è cambiato e quindi avrebbero il diritto di aspettarsi qualcosa di più o qualcosa di meglio. Oppure all'opposto siamo molto attenti a loro e facciamo le cose che desiderano ad esempio ripetendo sempre le stesse cose, senza interrogarci tuttavia sul fatto che il nostro compito è quello di promuovere lo sviluppo (e la cosa non equivale al ripetere sempre le stesse cose). Ci può anche capitare di essere presi da altri pensieri (preoccupazioni di tipo amministrativo o organizzativo, o anche relazionali all'interno del gruppo degli adulti e così via) che ci portano, nella pratica quotidiana, a considerare il rapporto con i bambini quasi come se fosse il problema minore, la cosa più ovvia e su cui, quindi, investire minori energie personali.

Pensare i bambini significa fare in modo che i maggiori sforzi e le migliori energie siano rivolte a loro, e diciamo questo in due sensi: da un lato dobbiamo guardare al bambino attuale con i suoi bisogni, le sue necessità e le opportunità del momento nella prospettiva di offrirgli continuamente il meglio, dall'altro dobbiamo volgere lo sguardo anche al futuro chiedendoci ripetutamente di cosa lo stesso bambino avrà bisogno fra un po', che cosa sta sviluppando che merita di essere potenziato, quali sono gli stimoli più appropriati a cui di volta in volta può essere soggetto e così via. In altre parole, per «bambini pensati» intendiamo un atteggiamento e un repertorio di comportamenti degli educatori che non solo rispondono ai bisogni attuali ma anche a quelli futuri, che non solo favoriscono lo sviluppo in atto ma sanno vedere anche quello potenziale, che da un lato sono attenti alle istanze immediate dei bambini, dall'altro hanno un progetto educativo in testa che sa con competenza e fermezza di volta in volta dove condurli. Pensare i bambini significa non improvvisare ma riflettere costantemente su ciò che si fa e sul perché si fa ciò che si fa. Significa anche riflettere sulle attività che si propongono loro.