

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISSPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO: SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

L'IMPORTANZA DELLO SPAZIO DI APPRENDIMENTO AL NIDO.
PROGETTARE UN AMBIENTE EDUCANTE ALLA LUCE DEI
CONTRIBUTI DELL'APPROCCIO REGGIANO

RELATORE:
Professoressa Daniela LUCANGELI

LAUREANDA:
Eleonora Alberton
Matricola N. 1169539

Anno Accademico 2022/2023

Indice generale

Introduzione.....	2
PRIMO CAPITOLO.....	4
Lo spazio educante.....	4
Importanza dello spazio nella letteratura pedagogica.....	6
Tra pedagogia e architettura.....	9
SECONDO CAPITOLO.....	13
L'Approccio Reggio: il metodo.....	13
L'atelier come spazio di apprendimento.....	20
L'utilizzo di materiali destrutturati.....	25
TERZO CAPITOLO.....	29
L'importanza della documentazione.....	29
Validità scientifica del modello pedagogico di Reggio.....	30
La realizzazione di uno spazio educante.....	43
Conclusione.....	49
Bibliografia.....	51

Introduzione

Durante il corso di studi, il tema dello “spazio” trattato nel corso di “Progettazione, documentazione e valutazione per la prima infanzia” ha da subito catturato la mia attenzione e suscitato molta curiosità, tanto da volerlo approfondire. Anche la presentazione dell’Approccio Reggiano, che la professoressa Restiglian ha tenuto durante il medesimo corso, mi ha affascinato molto e ho ricercato un servizio vicino a me che si ispirasse a questa filosofia, nel quale poter svolgere il mio tirocinio formativo.

Non avevo mai riflettuto su quanto potesse essere importante il ruolo che lo spazio ha sulla vita dei bambini e su quella di tutte le persone che frequentano il nido, educatori e famiglie dei bambini. Di quanto fosse fondamentale garantire un luogo di apprendimento piacevole e stimolante, un luogo che si prenda cura di chi lo frequenta e vi trascorre molte ore della giornata.

In questo elaborato verrà approfondita l’importanza del spazio educativo al nido, che dopo la famiglia è il luogo di vita relazionale più importante per i bambini. Cardine su cui si fonda l’approccio reggiano, di cui verranno presentati alcuni aspetti.

Il primo capitolo evidenzia l’importanza della dimensione pedagogica dello spazio, grazie alla letteratura pedagogica e a teorie e studi che supportano questa tesi. Viene presentata anche una rassegna di documenti normativi e istituzionali che comprendono come e quanto l’ambiente influisca in modo diretto sull’apprendimento e forniscono indicazioni su come progettare e realizzare spazi educativi adeguati e che soddisfano queste esigenze. Verrà evidenziato anche lo stretto rapporto tra pedagogia e architettura e in merito verranno presentati alcuni contributi in ambito architettonico.

Il secondo capitolo tratta dell’Approccio Reggiano, un approccio pedagogico fondato da Loris Malaguzzi, il quale ha dato vita anche all’esperienza dell’atelier, ambiente che promuove conoscenze e creatività. Nell’Approccio reggiano vengono privilegiati i materiali naturali e destrutturati.

Il terzo capitolo indaga l’importanza del lavoro di documentazione al nido. Vengono presentate in seguito delle ricerche scientifiche che dimostrano l’efficacia del modello pedagogico di Reggio. Quest’ultimo capitolo fornisce, inoltre, delle indicazioni su come lo spazio scolastico potrebbe essere abitato, riferendosi alle Linee guida MIUR 2013. Queste linee guida per l’edilizia scolastica rivestono un importante significato culturale, in quanto presentano un’intenzione di rinnovamento degli spazi per l’apprendimento, ripensandoli con criteri di flessibilità, coerenti con i bisogni di tutti coloro che abitano gli spazi e superando la concezione della sezione come unico luogo dell’attività didattica. Sono presentate anche alcune realtà, che ho trovato essere di grande qualità pedagogica e architettonica e, che sono per me fonte d’ispirazione.

E’ fondamentale, secondo il mio pensiero, che educatori e futuri educatori debbano approfondire la conoscenza di questi temi, per acquisire strumenti e competenze utili a sostenere bambini e bambine lungo il loro cammino e per fornire loro un ambiente stabile, sicuro, accogliente e affidabile e che permetta esperienze che promuovono il loro sviluppo. E’ urgente costruire consapevolezza in merito alla qualità dello spazio educativo, in quanto l’ambiente è lo specchio dell’atteggiamento, delle scelte educative ed ha un ruolo troppo importante per essere trascurato.

Nel compilare questa relazione mi sono avvalsa dei testi accademici sui quali ho studiato durante il corso di studi. In particolare ho fatto riferimento al testo della Professoressa Restiglian "Progettare al nido. Teorie e pratiche educative", ai concetti trasmessi dalla Professoressa Lucangeli nel corso di Psicologia dello Sviluppo, che è stata per me di forte ispirazione, non solo nello scrivere questa tesi, ma in generale per l'educatrice che ogni giorno mi impegno ad essere e a diventare e per crescere sempre di più.

Ho approfondito il tema dello spazio educante anche attraverso articoli scientifici, anche in lingua inglese, reperiti in internet e avvalendomi di altri saggi sull'educazione che sostenevano tali concetti.

PRIMO CAPITOLO

Lo spazio educante

L'ambiente in cui ci troviamo influenza la nostra vita, le nostre emozioni, i nostri stati d'animo, la nostra capacità di formare relazioni, l'efficacia nel lavoro o nel gioco e anche la nostra salute.

Per i bambini l'ambiente che li circonda è molto importante per il loro sviluppo e apprendimento. In particolare, nei primi anni di vita, i bambini trascorrono molto tempo della loro giornata nell'ambiente nido.

Il nido è il primo luogo dove il bambino sviluppa relazioni significative con gli adulti e con altri bambini, è il luogo nel quale fa esperienza, manipola, conosce, esplora, trasforma, gioca, dove prova emozioni.

L'obiettivo primario del nido è, infatti, consentire al bambino di sviluppare legami significativi, oltre a quelli familiari, e di garantirgli una base sicura per la costruzione del sé e delle proprie competenze.

Secondo il modello bioecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1986), l'ambiente sociale influisce sullo sviluppo della persona. Questo modello teorico sostiene che l'individuo è inserito in una rete di strutture (bio-micro-meso-eso-macro-cronosistemi), le quali plasmano il suo sviluppo. Il nido, per il bambino, "fa parte del microsistema per la sua relazione diretta con l'ambiente e gli altri che lo vivono, e del mesosistema per le relazioni che lo riguardano (riunioni tra educatori, educatori e genitori) ma a cui non partecipa direttamente" (Lus, Milani, 2011). Questa teoria Ecologica è funzionale per comprendere quanto sia profonda la relazione tra ambiente e apprendimento del bambino. E' importante, quindi, curare questa diade in quanto rappresenta una componente significativa nella crescita del bambino.

Già Vygotskij, psicologo e pedagogista, nei primi decenni del Novecento, elaborando il concetto di zona prossimale di sviluppo, attribuì all'ambiente un ruolo cruciale nello sviluppo cognitivo del bambino.

Il cervello dei bambini nei primi mille giorni di vita è in una fase molto cruciale, in quanto la sua plasticità è massima; per neuroplasticità si intende "la capacità del sistema nervoso centrale di modificare la propria struttura, connettività e funzione, in relazione all'esperienza" (Lucangeli, Vicari, 2019).

Nei primi mille giorni il cervello subisce "le maggiori trasformazioni e i circuiti neurali sono più sensibili alle influenze provenienti dall'ambiente. Le influenze esterne possono causare persino modificazione epigenetiche e influire dunque sull'espressione del fenotipo. L'individuo quindi non è il prodotto determinato dei suoi geni bensì un essere di straordinaria complessità alla cui formazione concorrono in maniera co-causale e interdipendente le sue predisposizioni spontanee e le componenti sociali, emotive,

cognitive, affettive del suo ambiente. Ciascuno possiede un genoma determinato ma anche un'impronta molecolare sensibile all'ambiente" (Lucangeli, n.d.).

Il National Scientific Council of the Developing Child paragona "lo sviluppo del cervello alla costruzione di una casa, affermando che proprio come una mancanza di materiali giusti può portare a progetti che cambiano, la mancanza di esperienze appropriate può portare ad alterazioni nei piani genetici. Poiché le esperienze dei bambini sono limitate dall'ambiente circostante, l'ambiente che forniamo loro ha un impatto cruciale sul modo in cui il loro cervello si sviluppa" (*National Scientific Council on the Developing Child, 2007*).

Lo spazio al nido è l'ambiente in cui i bambini trascorrono una grande quantità di tempo, gran parte delle loro giornate. È importante che questi ambienti siano di qualità poiché questi influiscono sulla vita dei bambini e sul loro sviluppo. Ad esempio, molti studi dimostrano che "i bambini che frequentano ambienti di apprendimento di qualità inferiore hanno livelli di cortisolo più elevati rispetto ai bambini che si relazionano in ambienti di qualità superiore. Alti livelli di cortisolo sono un'indicazione di stress. Livelli cronici di stress possono avere effetti dannosi e impatti sulla salute fisica, sull'apprendimento e sullo sviluppo dei bambini" (Bullard, 2010).

Lo spazio "parla, veicola messaggi" (Bosi, 2002). comunica informazioni sia sul luogo, sul valore che gli viene attribuito e, sia su chi lo abita. L'organizzazione dell'ambiente, guidata da criteri di trasparenza e leggibilità, come indicato dal Miur nelle Linee pedagogiche (2017), rappresenta la "trama visibile del curriculum di ogni istituzione educativa". L'ambiente comunica importanti informazioni, riflette la filosofia e i valori degli educatori sullo sviluppo e sull'apprendimento dei bambini, sulla cultura dell'infanzia che gli educatori hanno. Comunica l'interesse, l'attenzione, la sensibilità per la crescita e l'intenzione di promuovere lo sviluppo del bambino.

Gli educatori di Reggio Emilia, come ha indicato Tiziana Filippini, parlano di spazio come "contenitore che favorisce l'interazione sociale, l'esplorazione, l'apprendimento, ma lo vedono anche come qualcosa che ha un "contenuto" educativo, che offre al suo interno messaggi educativi ed è carico di stimoli in direzione dell'apprendimento costruttivo" (Filippini, 1990, citato in Castoldi, 2018).

Come afferma Carla Rinaldi (2009, citato in Castoldi, 2018): "lo spazio nella scuola è un elemento costitutivo per la formazione del pensiero e possiede un linguaggio forte e incisivo. Il linguaggio spaziale è multisensoriale, coinvolge i recettori a distanza (occhi, orecchie, naso) e quelli immediati (come la pelle, le membrane e i muscoli)".

Lo spazio al nido è uno "spazio di vita" (Bosi, 2002) carico di significati affettivi, di connotazioni educative, la sua organizzazione e il clima che si vive, incide sulla qualità delle esperienze e dei rapporti sociali al suo interno. Esiste una forte relazione tra spazio e comportamento: l'ambiente influenza la qualità delle esperienze e delle relazioni. La qualità è molto importante in quanto al nido il bambino inizia a costruire la propria identità e le proprie memorie, attraverso appunto le esperienze e gli affetti.

È un luogo nel quale il bambino prova emozioni intense di sicurezza o insicurezza, di benessere o malessere, di gioia o tristezza, di noia, di curiosità. Il bambino investe lo spazio dei suoi bisogni, dei suoi desideri ed emozioni. L'ambiente deve essere così progettato da saper accogliere ogni stato d'animo del bambino.

Anche gli studi psicologici sulla prossemica confermano "la forte influenza dello spazio sul comportamento delle persone" (Costa, 2009, citato in Weyland e Galletti, 2018). Il bambino può sentirsi confortato, accolto o al contrario escluso e non compreso sia dallo spazio che dagli adulti al suo interno.

Oltre a sostenere e promuovere lo sviluppo del bambino, un ambiente ben progettato riduce i problemi comportamentali, consentendo ai bambini di dedicarsi più tempo all'apprendimento e agli insegnanti a dedicarsi all'apprendimento dei bambini e a non dover in continuazione risolvere conflitti.

L'ambiente ben pensato, organizzato può prevenire problemi comportamentali in quanto offre la possibilità al bambino di scegliere tra diverse attività a seconda dei propri interessi e stili di apprendimento. I bambini che sono attivamente impegnati in attività interessanti e appropriate allo sviluppo e che hanno autonomamente scelto, di solito mostrano meno problemi comportamentali e atteggiamenti distruttivi (Bullard, 2010). I centri di apprendimento rispettano gli interessi dei bambini, consentono loro di scegliere favorendo così la loro autostima e le loro capacità decisionali. Così come la quantità di materiali che l'ambiente offre è un fattore molto importante, deve esserci un numero sufficiente di giochi e attrezzature per permettere ad ogni bambino di poterli utilizzare.

Uno spazio ben progettato, inoltre, permette al bambino di poter rifugiarsi in luoghi privati e raccolti, le "tane", quando ne sente il bisogno, riducendo così il suo livello di stress e permettendogli di apprendere nelle condizioni emotive adeguate. Offrire un spazio pensato permette una varietà di attività che aiuta i bambini a gestire le proprie emozioni, come ad esempio rilassarsi leggendo un libro dove meglio crede.

Il nido dovrebbe essere anche uno spazio per gli adulti che lo frequentano, educatori, genitori e personale ausiliario che si occupa del servizio. Come afferma Bosi (2002) il nido non è solamente "spazio del bambino ma è anche spazio dell'adulto e per l'adulto" il quale si deve, anch'esso, sentire accolto.

L'ingresso, di solito il luogo frequentato quotidianamente dalle famiglie, è dove avviene il distacco per il bambino dal genitore e dovrebbe consentire a quest'ultimo di potersi trattenere per un tempo sufficiente per poter affidare il bambino all'educatore. In questo spazio, oltre agli armadietti personali dei bambini, ci possono essere delle panchine o poltrone per i genitori e bacheche informative ed espositive della documentazione del servizio e delle attività educative. Ci possono essere inoltre spazi dedicati ai momenti di incontro e confronto con e tra i genitori, e di formazione.

Sono importanti anche gli spazi dedicati agli educatori e alle loro esigenze, ambienti in cui possono riporre le proprie cose, dove possono riunirsi tra educatori per progettare le attività educative, predisporre i materiali e dove poter conservare la documentazione.

Il ruolo educante dello spazio non può essere dimenticato né sottovalutato anche quando le condizioni strutturali sono scoraggianti. "Le inadeguatezze strutturali non possono mai per l'educatore tradursi in passività, rinuncia, superficialità, abbandono poiché è l'azione educativa a rendere gradevole, funzionale e significativo anche lo spazio più imperfetto. Il messaggio di attenzione e di rispetto del bambino e del genitore passa inizialmente attraverso la cura, la predisposizione degli ambienti e dei materiali per la loro accoglienza" (Bosi, 2013).

Come educatori siamo chiamati a collaborare con l'ambiente, a interagire con esso nella convinzione che predisponendo spazi di qualità promoviamo apprendimenti di qualità, nella prospettiva attraverso la quale Malaguzzi (Edwards et al., 2010) ha definito lo spazio come "terzo educatore", insieme ad educatrici e genitori.

Importanza dello spazio nella letteratura pedagogica

La letteratura pedagogica è ricca di riflessioni sugli spazi e sugli ambienti per l'educazione.

Già nella pedagogia di Rousseau (Aldi et al., 2013) era l'ambiente, opportunamente organizzato dall'educatore, ritenuto il principale responsabile dell'evoluzione dell'allievo, insieme ad altri "due maestri" gli uomini e le cose, individuati dal autore nel romanzo pedagogico "Emilio o dell'educazione"(1762).

Rousseau attribuiva molta importanza allo spazio fisico, il quale consentiva al bambino di sviluppare le sue forze spontanee attraverso l'esperienza e rispettando i suoi tempi e i bisogni più profondi ed essenziali.

Con Froebel (Aldi et al., 2013) prende forma la prima istituzione educativa più analoga all'attuale scuola dell'infanzia, e che ha suscitato la maggior influenza in tutta Europa, ovvero il kindergarten. Un centro educativo rivolto non solo ai bambini, ma anche alle madri e alle future madri. Froebel scelse questo nome in quanto lo considerava come un luogo in cui i bambini erano come piante di un giardino e l'insegnante si prendeva cura di lui come un giardiniere con le sue piante. Il pedagogista sosteneva che ogni bambino avesse dentro di sé delle tendenze innate ma che avessero bisogno di stimoli adatti per manifestarsi. L'obiettivo del kindergarten era quindi offrire un'educazione naturale e inclusiva in uno spazio ben organizzato, in un ambiente che attraverso il gioco e il lavoro consentisse al bambino di sviluppare il senso sociale, collaborativo e le sue predisposizioni innate. (Aldi et al., 2013)

E' a partire dal Novecento che si iniziano a considerare gli spazi e gli oggetti della scuola in modo innovativo grazie alle riflessioni delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori.

Rosa e Carolina Agazzi (1929) sostenevano che i bambini dovessero vivere in un ambiente familiare, casalingo, accogliente e abitato, circondati da oggetti tradizionali, domestici, tant'è che chiamarono il loro asilo infantile con il nome di "scuola materna". Le sorelle Agazzi dettero vita ad un vero e proprio museo didattico, che loro definirono "cianfrusaglie senza brevetto" ovvero una raccolta di oggetti portati e ritrovati dai bambini come "sassolini, chiodi, castagne crude, gusci di noci" (Agazzi, 1929), che rafforzavano il legame con l'ambiente domestico, e che costituivano parte del materiale didattico utilizzato dai bambini per fare osservazioni, classificazioni, ma anche a stimolare l'ordine, il rispetto degli altri e della proprietà.

Contemporaneamente si diffondeva il pensiero di Maria Montessori (Trabalzini, 2013). Alla base del suo metodo la pedagogista sostiene che il bambino ha bisogno di libertà, necessaria per poter sviluppare le sue abilità cognitive, sociali e morali. Per tanto nella "Casa dei bambini", fondata nel 1907 a Roma costruisce uno spazio "su misura di bambino", utilizzando arredamenti, oggetti, materiali che fossero leggeri e facili da utilizzare, che permettessero al bambino di agire in autonomia, imparando a muoversi nello spazio e senza il necessario aiuto dell'insegnante, che svolge il ruolo di guida, orientando il bambino a compiere esperienze personali, non sostituendosi al suo processo di scoperta. L'intervento dell'insegnante doveva essere indiretto, predisponendo l'ambiente in modo da fornirgli gli stimoli necessari per la sua crescita.

Montessori attua quindi dei grandi cambiamenti estetici e funzionali degli ambienti, predispone piccoli tavoli e sedie leggeri e facili da spostare per il bambino stesso, credenze e mobili a cassetti, lavabi, specchi e ripiani bassi con tutto l'occorrente per la pulizia di mani, denti e viso, oggetti di vita quotidiana da poter prendere e utilizzare, senza l'aiuto dell'adulto. Credenze basse contenenti forchette, coltelli, tovaglie e salviette come nella vita pratica, ricreando così un ambiente domestico e familiare, nel quale il bambino può essere il protagonista attivo del suo apprendimento.

Le scuole montessoriane sono solitamente più spaziose, luminose ma soprattutto prevedono una chiara divisione degli spazi, i quali sono organizzati per aree tematiche. In una storica Casa dei bambini di Roma "l'ambiente era costituito da zone che raggruppavano i materiali per le attività educative corrispondenti alle diverse aree tematiche: linguaggio, matematica, botanica, geometria, geografia, vita pratica, pittura e nomenclatura" (Trabalzini, 2013). L'ambiente così predisposto consentiva ai bambini di sapere dove recarsi e scegliere liberamente l'attività a cui dedicarsi. In questo modo diceva Montessori "il bambino può trovare, nell'ambiente preparato, il suo centro di interesse, osservando che quando questo avveniva si verificavano fenomeni di polarizzazione dell'attenzione e di concentrazione che favorivano non solo l'apprendimento, ma lo stabilirsi di una condizione psico-fisica di benessere nel bambino e di soddisfazione" (Trabalzini, 2013). La libera scelta, per Montessori, riguardava anche il tempo che i bambini dedicavano all'attività, il bambino è libero di svolgere l'attività che preferisce nel momento in cui lo desidera e per il tempo che ritiene opportuno e se svolgerla da solo o in gruppo con altri. Nell'ambiente, così pensato da Montessori, la libera scelta e la cura per l'ambiente erano favoriti dall'ordine unito dal rispetto per l'attività degli altri, il bambino non poteva interrompere l'attività che stava svolgendo un altro bambino e non poteva prendere un oggetto che stava utilizzando un altro. L'ordine inoltre rassicura il bambino, che sa di trovare quel determinato materiale in quella zona specifica; una regola infatti della Casa dei Bambini era quella di riporre al loro posto i materiali una volta finito di utilizzarli. Anche in questo ambito le attuali ricerche di psicologia indicano che "l'ordine, lontano dall'essere un'ossessione, aiuta in modo altamente significativo sia l'apprendimento sia lo sviluppo" (Trabalzini, 2013, p.82).

Quindi uno dei cardini fondamentali della pedagogia montessoriana è proprio considerare che è l'ambiente che educa indirettamente, l'adulto prepara consapevolmente l'ambiente per il bambino, sulla base di un'attenta osservazione. Montessori definisce la mente del bambino "assorbente", in quanto il bambino assimila, inconsapevolmente, tutto ciò che l'ambiente ha da offrirgli attraverso l'osservazione degli altri e compiendo in prima persona le proprie esperienze.

Anche nel pensiero di Steiner gli ambienti acquisiscono un'importanza centrale con materiali naturali e colori e forme organiche. Negli ambienti scolastici, secondo la pedagogia steineriana, il materiale è ridotto al minimo, ci sono sedie e tavoli di legno massello, trattati con cera naturale, ci sono alcuni giocattoli semplici, gessi, colori, pennelli, acquerelli e creta da modellare ma soprattutto ci sono conchiglie e sassolini, pezzetti di legno di ogni forma, bastoncini e tronchetti usciti dalla falegnameria, pezzi di stoffa, panni, lana, filo, cartone. Le finestre devono essere grandi per permettere un contatto, anche solo visivo con la natura. I colori delle pareti sono tenui. Tutto ciò diviene lo scenario per lasciar libera la fantasia, vengono costruiti villaggi magici, abitati da gnomi e fate, costumi teatrali, mestieri con banchi di lavoro, chioschi e negozi, case e grattacieli, stazioni. Un ambiente che supporta il gioco immaginativo attraverso il quale, secondo Steiner i bambini sviluppano le forze della creatività e l'elasticità del pensiero necessarie per affrontare gli studi scolastici e la vita stessa.

In ogni aula è presente “l’Angolo della Natura” ovvero un tavolo in cui si trovano piante, teli e decori in pannolenci e lana cardata, preparato dall’insegnante ma che raccoglie anche frutti e bacche portati dai bambini e che caratterizzano il momento dell’anno in cui si trovano. In questo modo “il bambino ha esperienza del ritmo dello scorrere dell’anno e si armonizza con il suo ambiente, diventandone sempre più consapevole” (Carlgrén et al., 2001).

In “Democrazia ed Educazione” Dewey (1951) afferma che il corretto sviluppo dei giovani avviene non attraverso “la trasmissione diretta di credenze, emozioni e conoscenze, ma attraverso l’intermediazione con l’ambiente. Se permettiamo all’ambiente di fare questo lavoro casualmente o se progettiamo l’ambiente a tale scopo fa una grande differenza”. L’autore definisce in questo modo l’educazione intenzionale ovvero predisporre un ambiente appositamente pensato con materiali e metodi che promuovono la crescita nella direzione desiderata. E sostiene che la mente si forma attraverso l’influenza dell’ambiente tramite le osservazioni e le esperienze che ogni giorno il bambino mette in atto.

In merito alla progettazione dell’ambiente fisico anche Dewey sostiene che il gusto e il senso estetico avessero un valore importante, l’ambiente deve saper stimolare la curiosità del bambino e permettergli di muoversi liberamente all’interno di esso per scoprire interesse e talenti.

Dewey ha influenzato fortemente l’attualissimo e prezioso pensiero di Loris Malaguzzi, fondatore dell’approccio Reggio Emilia e colui che ha battezzato lo spazio come “terzo educatore”, considerando l’ambiente il luogo dove emergono i “cento linguaggi”.

Di rilevanza sono anche i contributi di Bruno Munari (2010), che pur non essendo un pedagogo ha offerto importanti contributi alla riflessione educativa e didattica, con il suo concetto di arte che si fa ambiente e in cui il bambino è stimolato non solo mentalmente, ma in modo multi-sensoriale. “Pensa spazi in cui le sezioni sono spesso organizzate su più livelli, con piccoli e grandi sopralci per le attività di gruppo o per gli approfondimenti e dove poter fare esperienze con diversi materiali” (Weyland et al., 2018).

Questa rassegna di contributi storici della pedagogia dimostra come la riflessione sulla relazione tra spazi e didattica sia di fondamentale importanza, d’urgenza e non sia del tutto un fattore secondario.

Pedagogia e architettura si incontrano per elaborare una visione più compiuta sullo spazio educativo che risponda alle esigenze di questo tempo presente e con un approccio rivolto al futuro.

Tra pedagogia e architettura

La pedagogia ha un’idea chiara dei soggetti e degli scopi dell’educazione per tanto riesce ad immaginare chiaramente gli spazi entro i quali essa ha luogo.

E’ necessità, per tanto, sostenere la didattica attraverso il dialogo attivo tra pedagogia e architettura, per ideare e creare spazi in cui sia concretamente visibile e utilizzabile quanto detto sull’importanza dello spazio.

Diversi architetti hanno progettato nuovi ambienti didattici, approfondendo il rapporto tra spazio ed educazione.

Un esemplare contributo contemporaneo è quello offerto dall'architetto olandese Hertzberger che ha realizzato edifici pregnanti delle nuove istanze pedagogiche e didattiche. I suoi lavori sullo spazio sono caratterizzati "per l'attenzione per la dimensione individuale, intima, riflessiva dell'individuo e per i bisogni di socializzazione e di appartenenza ad un gruppo" (Hertzberge, H. 1962, citato in Weyland, B., Galletti, A., 2018).

Il suo progetto di learning landscape, ovvero "di un paesaggio di apprendimento diffuso, dove le aule sono in secondo piano o spariscono rispetto a spazi di diverse altezze visivamente interponessi e dinamici" (Hertzberge, H. 1962, citato in Weyland, B., Galletti, A., 2018), si contraddistingue infatti da una parte dalla necessità di lavorare da soli o in piccolo gruppo e dall'altra dal bisogno di appartenere ad una comunità, che genera appartenenza e curiosità. Hertzberger progetta spazi educativi che rispondono a questi bisogni e crea nicchie, angoli accoglienti e intimi dove poter stare da soli, sfruttando per esempio anche i sottoscala, luoghi spesso dimenticati e spazi di incontri come le scalinate, che diventano dei veri e propri piani di lavoro adatti a lavori di gruppo.

Un altro esempio di connessione del mondo dell'architettura con la pedagogia è lo studio di Nair, Prakash e Lackney, gli studiosi "mettono a confronto le intelligenze multiple di Gardner con le tipologie di spazi realizzabili nei contesti educativi" (Nair P., et al., 2009, citato in Weyland, B., Galletti, A., 2018, p). Essi comparano, ad esempio, la presenza di gradinate e angoli d'incontro con lo sviluppo dell'intelligenza interpersonale, le piazze interne con l'intelligenza cinestetico-corporea. Pensano ad un'organizzazione flessibile degli spazi che rende possibile lo sviluppo delle intelligenze linguistica e logico-matematica, ovvero idealizzano un ambiente in cui si possa vivere, lavorare, concentrarsi, rilassarsi e leggere un libro utilizzando il proprio corpo in modi diversi, seduti su una sedia morbida e accogliente o accovacciati sulle scale.

La sfida attuale è quella di maturare un'unione più salda tra pedagogia e architettura, in cui la pedagogia fornisce più informazioni, sulle scelte didattiche che mette in atto, all'architettura, la quale si impegna di elaborare progetti che corrispondano ai bisogni di una nuova azione educativa. L'ambiente scolastico deve agevolare l'autonomia, il gioco, il movimento, l'esplorazione, deve consentire al bambino di essere il protagonista del proprio processo conoscitivo. Deve in altre parole, rispettare i diritti del bambino. E' così che gli ambienti si ripensano, le aule si aprono e i muri vengono abbattuti per creare ambienti come laboratori, atelier, angoli dedicati. Gli spazi più ampi diventano scenari per i momenti d'incontro e collegano i diversi ambienti in modo armonioso, chiamati molto spesso infatti piazza, agorà o forum luoghi in cui gli antichi si riunivano per discutere insieme.

Sono diversi i documenti normativi riguardanti lo spazio educativo e la possibilità di cambiarlo.

Tra i riferimenti più importanti dell'agire scolastico troviamo le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione emesse dal MIUR nel 2012, offrono delle riflessioni importanti, che possono essere valorizzate anche rispetto all'importanza e alla trasformazione degli spazi. Le Indicazioni Nazionali (2012) sostengono creazione di "ambienti protettivi, capaci di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini, in modo che ciascuno di essi possa trovare attenzioni specifiche ai propri bisogni e condividere con gli altri il proprio percorso di formazione". Nel Documento l'organizzazione degli spazi diventa un elemento di qualità

pedagogia dell'ambiente educativo, in particolare "lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante".

Le Indicazioni Nazionali invitano, inoltre, ad utilizzare in modo flessibile e polivalente gli spazi della scuola e a prediligere la realizzazione di laboratori per favorire l'operatività e allo stesso tempo la riflessione su quello che si sta facendo.

Un altro documento normativo cardine sono le Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"(2017) nel quale si sottolinea l'importanza dell'ambiente educativo. Infatti è presente un paragrafo intitolato "l'ambiente educativo: il terzo educatore" nel quale si parla di spazi, strutture e arredi: "Gli spazi interni e all'aperto, gli arredi, la scelta e la disposizione dei materiali orientano adulti e bambini e rendono possibili l'acquisizione di comportamenti sociali positivi, l'esplorazione, la scoperta, il gioco, le attività collaborative, la concentrazione, l'intimità. L'ambiente fisico va consapevolmente progettato e utilizzato per le ricadute educative che ha sulle condotte infantili in considerazione della sua configurazione (ampiezza, rapporto con altri spazi, apertura-chiusura), per il significato sociale in esso incorporato (attività prevalenti, accessibilità, regole di comportamento ammesse...), per le molteplici tipologie di esperienze che vengono rese possibili (gioco, gioco simbolico, narrazione...) e per le qualità culturali che lo contrassegnano. Lo spazio parla: la disposizione degli arredi, la scelta dei colori, la pulizia, l'ordine, l'attenzione ai particolari, l'accessibilità di oggetti e materiali raccontano a chi vi entra una realtà contraddistinta da attenzione, impegno, considerazione verso chi quello spazio vive tutti i giorni per tante ore".

Le linee pedagogiche per il sistema zerosei forniscono una serie di indicazioni e criteri generali per creazione e progettazione di spazi, per ristrutturazione/ampliamento di spazi esistenti e nuove destinazioni d'uso e per definizione/ridefinizione dell'organizzazione e uso degli spazi.

Nel documento vengono indicati i seguenti criteri:

- Sicurezza e accessibilità per i bambini, affinché possano fruirne in modo autonomo e autoregolato.
- Inclusività: gli ambienti dovrebbero essere caratterizzati dall'assenza di barriere e dalla presenza di elementi che accolgano e orientino, siano rassicuranti e stimolanti anche per bambini con impedimenti motori o sensoriali e adattabili alle esigenze di gioco, di movimento e di cura di tutte le età.
- Riconoscibilità: le funzioni e destinazioni d'uso devono essere facilmente identificabili da parte dei bambini, facilitandone l'appropriazione concreta, simbolica ed emotiva.
- Differenziazione funzionale: la configurazione degli ambienti e degli arredi deve essere coerente con il progetto educativo. In ciascun ambiente dovrebbero essere presenti e ben differenziati spazi fruibili dai diversi gruppi dei bambini e spazi dedicati alla cura personale, all'intimità (es. armadietto).
- Flessibilità: arredi e pareti mobili o scaffali devono poter consentire modifiche organizzative funzionali all'attività da svolgere.
- Gradevolezza degli spazi e degli arredi per l'igiene, il riposo, la convivialità per promuovere il benessere fisico e sollecitare nei bambini l'acquisizione di buone abitudini personali e di responsabilità verso l'ambiente. Spazi esterni ben curati

consentiranno ai bambini di fare esperienza della biodiversità e di sviluppare una prima sensibilità ecologica e di rispetto dell'ambiente naturale.

- Progettazione accurata di spazi per gli adulti (incontri del gruppo di lavoro, incontri con i genitori, documentazione) per favorire il benessere, il dialogo, il lavoro comune, il relax
- Infrastrutturazione tecnologica per l'attività didattica, per la formazione e per i contatti con i genitori.

L'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2013) ha proposto il "modello Indire degli 1+4 spazi educativi per il nuovo millennio" per rispondere all'esigenza di spazi educativi più efficaci per l'apprendimento nel terzo millennio. La ricerca di Indire che ha portato al modello 1+4, si è focalizzata sulla riflessione riguardante il ripensamento degli spazi, i quali devono essere il più flessibili possibile, polifunzionali e facilmente configurabili in base all'attività svolta e in grado di soddisfare contesti sempre diversi. Spazi così concepiti favoriscono il coinvolgimento e l'esplorazione attiva dello studente, i legami cooperativi e lo "star bene a scuola". Oltre alle ricadute di natura didattica, la ricerca di Indire in questo ambito pone l'accento sull'ambiente di apprendimento sotto aspetti diversi ma complementari: l'aspetto del benessere e della qualità della vita degli studenti e la cura del senso estetico. Luoghi confortevoli, colorati e accoglienti contribuiscono a rendere piacevole lo stare a scuola e a fare di uno spazio asettico un luogo vissuto. Nel modello 1+4, 1 rappresenta l'ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, l'evoluzione dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Un ambiente a spazi flessibili in continuità con gli altri ambienti della scuola. 4 sono gli spazi complementari della scuola, e non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana. Sono l'agorà, lo spazio informale, lo spazio individuale e lo spazio per l'esplorazione.



Il modello è divenuto un manifesto per gli spazi educativi di nuova generazione.

Un altro esempio di documento formativo che sostiene l'importanza dello spazio e fornisce indicazioni su come esso deve essere strutturato è il National Quality Standard in Quality Area 3 elaborato da Australian Children's Education & Care Quality Authority (2018). Questo standard di qualità nazionale si basa sulle teorie contemporanee e sull'Approccio reggiano che riconoscono l'ambiente come terzo educatore e sostengono che oltre a educatori e famiglie, sono gli spazi fisici a detenere il potenziale per influenzare cosa e come i bambini imparano. Il documento sostiene che bisogna fornire servizi inclusivi e ambienti di apprendimento sostenibili che massimizzano e promuovono l'apprendimento dei bambini. In particolare viene delineato un ambiente inclusivo, che promuove le competenze, che supporta l'esplorazione e l'apprendimento basato sul gioco. Questo documento sostiene che gli ambienti di apprendimento promuovono e producono un senso di appartenenza quando sono esteticamente gradevoli, riflettono la cultura dei bambini e delle famiglie, creando così una connessione con il luogo. Lo slogan della seconda parte di questa Carta di qualità è: "l'ambiente fisico, in quanto tale, non è mai semplicemente uno sfondo del programma ma parte integrante".

Viene pensato, un ambiente in cui risorse, materiali e attrezzature consentano molteplici usi e siano in numero sufficiente per ogni bambino. In cui devono essere prediletti i materiali naturali e mobili che consentono l'autonomia dei bambini (sedie che consentano che i piedi tocchino il pavimento, lavandini altezza bambino o sgabelli stabili che consentono ai bambini di raggiungere in sicurezza il lavandino o di salire sul gabinetto). Il documento incoraggia la creazione di ambienti che consentono la libera scelta e il libero movimento del bambino, il quale agisce in modo indipendente e prende le proprie decisioni, come ad esempio scegliere se stare da solo o insieme con gli altri. La Carta afferma che "il coinvolgimento attivo dei bambini consente la comprensione di concetti, lo sviluppo del pensiero creativo e del processo di indagine, necessari per l'apprendimento permanente".

Questi documenti istituzionali legittimano l'importanza di pensare in modo nuovo gli spazi per l'educazione: "la scuola è un progetto insieme pedagogico e architettonico, un hardware e un software che non possono fare e stare l'uno senza l'altro, se non rimanendo fortemente penalizzati e non trovando la loro vera forza propulsiva" (Weyland, B., et al., 2018). E noi come educatori non possiamo esimerci da questo compito, da questa costante ricerca tesa a sostenere le nostre scelte, perché come ci ricorda Bruner: "Un nido, una scuola è un tipo di spazio speciale in cui gli esseri umani sono invitati a crescere nella mente, nella sensibilità e nell'appartenenza ad una comunità più ampia" (Bruner, J., 1997, citato in Catoldi, C., 2018). E noi, di questo spazio speciale, ne dobbiamo essere i custodi.

SECONDO CAPITOLO

L'Approccio Reggio: il metodo

L'Approccio Reggio viene definito, dall'omonimo portale "reggiochildren": "una filosofia educativa fondata sull'immagine di un bambino con forti potenzialità di sviluppo e soggetto di diritti, che apprende attraverso i cento linguaggi appartenenti a tutti gli esseri umani e che cresce nella relazione con gli altri".

L'esperienza educativa reggiana ha le sue origini alla fine della Seconda Guerra Mondiale, in alcune frazioni rurali della città di Reggio Emilia, dove Loris Malaguzzi rimase colpito dal lavoro che alcune donne stavano facendo per ricostruire le scuole per i bambini. Colpito dalla forte volontà di queste donne (appartenenti all'UDI-Unione Donne Italiane) che senza soldi e risorse decisero di ricostruire le scuole mettendo con le proprie mani mattone su mattone, Malaguzzi decise di abbandonare il suo lavoro di maestro di scuola elementare e affiancarle nella loro opera di realizzazione delle scuole materne. Nel 1963 nasce la prima scuola dell'infanzia comunale. Nel 1971 nasce il primo nido d'infanzia comunale. Nel 1981 viene esposta a Reggio Emilia la mostra "L'occhio se salta il muro" (che fu chiamata poi da Malaguzzi "I cento linguaggi dei bambini"), una documentazione visiva del lavoro degli educatori, dei processi di apprendimento dei bambini e degli insegnanti nei nidi e nelle scuole reggiane. Dal quel momento la mostra viene esposta in tutto il mondo, consentendo uno scambio di pensieri sull'educazione e l'infanzia e costruendo una rete di relazioni internazionali.

Nel gennaio 1994 viene a mancare Loris Malaguzzi, a marzo il Comune di Reggio Emilia finanzia la costruzione di "Reggio Children: Centro internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine". Nel 2006 viene aperto il Centro Internazionale Loris Malaguzzi, da un progetto dello stesso Malaguzzi per valorizzare la creatività dei bambini, e completato nel 2012. Il Centro si presenta come "luogo culturale e strategico per la ricerca e l'innovazione, per la costruzione di una nuova cultura dell'infanzia e dell'uomo ispirata ai valori della differenza e del dialogo e manifesto del Reggio Emilia Approach" (Reggiochildren.it).

Il principio cardine dell'approccio educativo Reggiano è che i bambini sono attivi protagonisti dei loro processi di crescita e sono soggetti di diritti. I bambini possiedono le capacità e potenzialità di apprendimento, e sono costruttori delle proprie esperienze. Il bambino "possiede cento linguaggi: cento modi di pensare, esprimersi, capire, incontrare l'altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza"(Reggiochildren.it).

Secondo la filosofia reggiana il compito della scuola è sostenere il bambino ad esprimere il proprio sé utilizzando molteplici linguaggi, tra i quali egli può trovare quello a lui più congeniale, e consentirgli di svilupparlo secondo i suoi desideri e inclinazioni. Un altro compito del nido è valorizzare tutti i linguaggi, i quali hanno pari dignità, in quanto

esprimono “le potenzialità dei bambini, i processi conoscitivi e creativi e le forme con cui la vita si manifesta e la conoscenza viene costruita” (Reggiochildren.it).

Come recita la Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza all’articolo 13 “il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, ricevere e diffondere informazioni e idee di ogni genere, a prescindere dalle frontiere, sia verbalmente che per iscritto o a mezzo stampa o in forma artistica o mediante qualsiasi altro mezzo scelto dal fanciullo” (Edwards et al., 2010). Questa legge dello Stato italiano dovrebbe essere obbligatoria e vincolante per tutte le scuole, i bambini dovrebbero essere liberi di esprimersi utilizzando i linguaggi preferiti, che rispettano i propri desideri e capacità e non essere costretti ad utilizzare quei pochi linguaggi privilegiati.

La teoria dei cento linguaggi elaborata da Malaguzzi è una filosofia educativa che si fonda su idea di bambino soggetto di diritti e ricco di potenzialità che si sviluppano nella relazione con gli altri e con l’ambiente. Malaguzzi scrive la poesia “Invece il cento c’è”, che diventa poi manifesto del Reggio Emilia Approach, che esprime al meglio l’idea di bambino al centro del progetto educativo e dotato di cento linguaggi.

Invece il cento c’è

Il bambino
è fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire

cento mondi da scoprire
cento mondi da inventare
cento mondi da sognare.
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di fare senza testa

di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.

che non stanno insieme.
Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice:
invece il cento c'è.

Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento gliene rubano novantanove.
Gli dicono che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose

Loris Malaguzzi

In ogni scuola di Reggio Emilia c'è un atelier, un laboratorio di attività espressive, dove si può dipingere con le varie tecniche, con l'uso della china, dov'è possibile il collage, l'acquerello, la pittura murale o su tavoli in piccoli gruppi o in singolo, su piccoli fogli o in fogli di grande dimensione. Dove è possibile modellare la creta, giocare con la luce e le trasparenze, giocare e costruire con i materiali di recupero. Un luogo dove trovano spazio i cento linguaggi, tutti i linguaggi espressivi (visivi, musicali, verbali, del corpo...), i quali uniscono insieme emozioni e sogni con la razionalità. Questo intreccio favorisce l'immaginazione e un approccio più completo alla realtà, contribuendo in questo modo alla formazione di una prospettiva più aperta dell'apprendimento. "Le connessioni e gli intrecci tra differenti discipline e i linguaggi dell'atelier spesso producono, nei nostri progetti, un cambiamento dei punti di vista predefiniti e favoriscono un approccio più complesso ai problemi, rivelando gli elementi espressivi, empatici ed estetici che sono inerenti a ogni disciplina o problema specifico"(Edwards et al., 2010). Veà Vecchi afferma che "includere un atelier nella scuola possa rendere il processo educativo e l'esperienza di apprendimento dei bambini più ricchi e completi"(Edwards et al., 2010). L'atelierista suggerisce di guardare all'arte come fonte di stimolo, come punto di partenza per nuove esplorazioni, elaborazioni, e considerazioni non conformiste e convenzionali della realtà che ci circonda. Approfondendo poi le idee e i concetti che sono emersi dai lavori artistici, lasciando liberi i bambini di sperimentare e avendo fiducia nelle loro capacità creative. Veà

Vecchi ricorda che “uno dei grandi insegnamenti dell’arte è la libertà di pensiero e il coraggio della sperimentazione e della ricerca”(Edwards et al., 2010).

E’ fondamentale, in secondo luogo, rendere visibile il contributo dell’atelier e di tutte le altre esperienze attraverso il lavoro di documentazione. La documentazione è parte integrante e strutturale dell’approccio pedagogico reggiano. Rende visibile i processi di apprendimento dei bambini e i significati dei loro lavori e testimonia il lavoro degli adulti. “E’ un modo democratico di far conoscere, condividere e discutere ciò che succede sia all’interno delle scuole sia all’esterno e per ricordare il valore e l’importanza dell’educazione”(Edwards et al., 2010, pag.310).

La documentazione fornisce il punto di partenza della riflessione degli educatori, aiuta insegnanti e bambini a riflettere sulle proprie esperienze e sulle teorie, sulle idee degli altri, consentendo uno scambio e un confronto di punti di vista differenti per poi pensare e progettare insieme futuri percorsi di apprendimento. Nella prospettiva di Reggio la documentazione non è sinonimo di misurazione, stabilita attraverso unità di misura standardizzata, ma rappresenta tracce di apprendimento che rendono possibili la riflessione, l’interpretazione e la ricerca continua. La pratica di documentazione è condotta in modo da incoraggiare il soggetto che apprende a sentirsi il protagonista di tale processo.

La documentazione reggiana ha reso possibile una rielaborazione nel tempo, in quanto i documenti raccolti (immagini, prodotti dei lavori dei bambini, note di osservazione) sono comprensibili, consultabili da tutti, anche a distanza di molto tempo e rappresentano un punto di riferimento.

E’ emerso, nelle righe precedenti, un altro valore che caratterizza questo approccio pedagogico: la partecipazione. Ovvero la strategia che nelle scuole Reggiane viene conseguita ogni giorno è resa possibile attraverso il coinvolgimento di tutti quelli che frequentano le scuole, servendosi dei cento linguaggi per valorizzare tutti i diversi punti di vista e culture e permettendo incontri e scambi, anche con le realtà territoriali.

Per rendere possibile la valorizzazione dei cento linguaggi e la partecipazione di tutti, adulti e bambini, l’approccio reggiano pensa e organizza gli spazi interni ed esterni del nido come luoghi di convivenze e di ricerche per bambini e adulti. Viene realizzato un ambiente dinamico, che si struttura e si modifica in relazione ai bambini, al progetto educativo e alle esperienze di apprendimento. Uno spazio in cui gli arredi e gli oggetti

sono scelti con cura per generare benessere psicologico, senso di familiarità, accoglienza e appartenenza, senso estetico e piacere dell'abitare. Gli educatori di Reggio Emilia sono molto attenti alla "connessione tra architettura e pedagogia e al potere del principio estetico come principio di collegamento"(Edwards et al., 2010, pag. 317). Sostenendo che la disposizione degli spazi, degli arredi, dei materiali da parte degli educatori diventano per i bambini un invito all'esplorazione. Tutto è collocato con lo scopo di favorire le interazioni tra le persone e gli e le cose in un in sistema di possibili connessioni e costruzioni. Gli adulti offrono ai bambini un supporto attraverso il modo in cui organizzano e usano lo spazio per scoprire e apprendere.

Come sostiene Zini: "I bambini sono un laboratorio sensoriale, hanno una conoscenza di tipo sinestesico, nella quale ogni senso attiva gli altri: vedono la temperatura, toccano la luce, gustano gli odori. Per questi motivi l'ambiente per l'infanzia non può essere considerato un elemento di "sfondo" a serie di attività, accessorio e secondario, ma è un soggetto protagonista nella definizione della identità di ogni bambino e di ognuno di noi e un elemento fondante di un progetto pedagogico, fino a poterlo non solo supportare ma anche rappresentare"(Zini, 2005, citato in Edwards et al., 2010).

Per esempio nelle scuole reggiane è presente una piazza, ovvero uno spazio in cui le persone si incontrano, parlano tra di loro, discutono, come direbbe Malaguzzi: "un luogo in cui le idee vanno e vengono" (Edwards et al., 2010).

Veà Vecchi, in un'intervista con Loris Malaguzzi del 1992 (citata in Edwards et al., 2010) in merito allo spazio nella scuola comunale dell'infanzia "Diana", ha affermato che anche le scuole tradizionali avevano ampi spazi centrali ma che questi grandi spazi venivano utilizzati in modo differente e che quindi la questione non riguardava semplicemente il fatto di avere ampi spazi centrali ma come questi venivano utilizzati. Malaguzzi affermava che questi spazi erano destinati all'intervallo, uno spazio però senza oggetti, senza un obiettivo se non quello di lasciare ai bambini uno spazio così che possano fare quello che vogliono. Veà Vecchi si sofferma sul fatto che se si chiama un luogo con un determinato nome, come in questo caso "piazza", significa che esiste una teoria, una riflessione pedagogica in merito al suo uso. Sempre all'interno di questa intervista Malaguzzi dice che la piazza è anche un passaggio, e oltre ad esserci gli arredamenti, ci sono i bambini che l'attraversano, la vivono come desiderano. E che bisogna ricordare l'influenza dell'ambiente sulle acquisizioni affettive, linguistiche e cognitive. Aggiunge che l'ambiente diventa parte del soggetto, che facilita o ostacola ogni sua azione e decisione. La riflessione pedagogica di fondo, di rispetto e cura per i bambini, con cui gli educatori

ricoprono lo spazio trasforma “la mera igiene in cura autentica e l’interazione con gli oggetti in comunicazione” (Edwards et al., 2010). Senza una base filosofica che dia valore all’esperienza educativa vissuta in un determinato spazio, l’identità di quello stesso spazio non emergerà, e si creerà un’esperienza incompleta, separata dallo spazio.

Nei nidi comunali di Reggio Emilia si sta sviluppando sempre più una connessione tra pedagogia e architettura, la quale ha approfondito le riflessioni e la progettazione dello spazio per i bambini piccoli nel loro ambiente educativo. Questa unione ha coinvolto insegnanti, pedagogisti, progettisti e architetti e ha contribuito alla diffusione di una maggiore consapevolezza e di maggiore rispetto dei diritti dei bambini attraverso l’arricchimento dell’identità dei loro spazi. Questo dialogo tra pedagogia e architettura è reso possibile anche grazie al grande supporto dell’Amministrazione comunale di Reggio e la comunità degli architetti, contributo che nel resto d’Italia è, secondo il mio parere, esiguo, talvolta insufficiente.

I nidi delle scuole comunali di Reggio mostrano l’impegno, anche a livello architettonico, nel creare luoghi belli esteticamente che contribuiscono al benessere dei bambini e degli insegnanti e pensati per accogliere le famiglie.

Nel libro “Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l’infanzia” (Ceppi, Zini, 1998, citato in Edwards et al., 2010) vengono pubblicate una serie di parole-chiave che rappresentano i principi architettonici ed estetici che devono caratterizzare le strutture per l’infanzia secondo l’approccio reggiano. E possono essere considerate come punti di partenza nella riflessione sulla riappropriazione dello spazio educante.

Una parola chiave è “relazione” ovvero le relazioni e le comunicazioni che si creano nel contesto educativo favoriscono la condivisione di idee creative e di strategie, creando esplorazioni, costruzioni tra gli adulti e i bambini. Un altro termine utilizzato è quello di “osmosi”, le relazioni possono riguardare anche gli oggetti, e non solo le persone. Il mondo delle cose ci “parla” attraverso la loro forma e la loro posizione nello spazio.

Si parla poi di “polisensorialità” ovvero i bambini devono essere sottoposti a differenti esperienze sensoriali significative, senza eccedere, che gli consentano di conoscere la realtà e di costruire la loro memoria. Questo è reso possibile attraverso uno spazio opportunamente progettato e organizzato in modo armonioso, ed equilibrato con luci, colori, materiali e forme che stimolano le percezioni e aiutano i bambini a sviluppare la conoscenza di sé e a condurre scoperte cognitive.

Nel saggio viene poi indicato che lo spazio di apprendimento delle strutture per l’infanzia deve essere flessibile, in continua trasformazione, con delle parti mobili e manipolabili dai

bambini stessi. I quali devono poter essere liberi di modificare l'ambiente intorno a loro nel momento in cui lo stanno vivendo e di comunicare agli educatori l'esigenza di farlo attraverso il continuo dialogo. La scuola deve essere un laboratorio in cui è possibile costruire continuamente conoscenza all'interno di un contesto attivo e sociale, attraverso gli scambi con gli altri, con gli adulti e tra i pari. Tutto ciò che è all'interno della scuola, compresi gli spazi all'aperto, non sono materiali passivi ma anzi attivi, sono elementi che condizionano e, vengono condizionati, dalle azioni dei bambini e degli adulti che si muovono al suo interno.

Nelle scuole Reggiane viene data una grande importanza agli arredamenti (talvolta costruiti dagli educatori insieme ai genitori), ai colori dei muri, alla luce che filtra dalle finestre, allo spazio esterno, alle piante e ai fiori.

Lo spazio è organizzato in base alle attività e alle routine dei bambini e promuove il lavoro in piccoli gruppi, favorendo la cooperazione, quest'ultimo fa parte del valore che contraddistingue la filosofia reggiana.

Ci sono pertanto spazi piacevoli dedicati al momento del pasto, ambienti protetti e silenziosi per la nanna e altre aree tranquille in cui si possono svolgere attività che richiedono concentrazione.

Dall'ambiente così organizzato deriva un senso di ricchezza nella qualità e nella tipologia di attività proposte ai bambini, così come nella cura da parte degli educatori e del personale del servizio.

Malaguzzi per sottolineare l'importanza dell'organizzazione dello spazio in modo che le attività siano stimolanti e seducenti utilizza la metafora delle "bancarelle del mercato in cui gli acquirenti cercano gli oggetti di loro interesse, fanno delle selezioni e interagiscono vivacemente" (Edwards et al., 2010).

Il grande obiettivo di Malaguzzi è stato promuovere una nuova idea di bambino e di fare educazione, non più di considerare il bambino con un'immagine di povertà ma di partire dai suoi cento linguaggi, e di un adulto che ascolta, incontra e accoglie il bambino e crea condizioni favorevoli all'esperienza diretta, organizzando gli spazi con l'intento di renderli capaci ad aiutare i bambini a crescere.

Nessuno spazio viene dimenticato o considerato meno importante.

Nelle scuole reggiane anche la cucina riveste un ruolo centrale. Vengono valorizzati i prodotti alimentari del territorio e la loro tracciabilità in un'ottica di etica e sostenibilità.

Nelle scuole reggiane i bambini vengono coinvolti quotidianamente nella preparazione della tavola e di alcune pietanze insieme alla cuoca, figura che riveste un ruolo importante. C'è molta attenzione ai "linguaggi del gusto e del cibo", vengono infatti realizzati percorsi tematici sul cibo locale, etnico e internazionale, laboratori di cucina per bambini e per genitori e corsi di cucina.

Anche i bagni sono studiati in modo efficiente e gradevole con specchi e grandi lavandini per supportare la cura personale e per poter fare atelier d'acqua.

Nelle nidi reggiani si trovano molte pareti di vetro per favorire continuità tra gli ambienti e permettere la diffusione della luce naturale, che consente di giocare con i riflessi.

L'atelier come spazio di apprendimento

L'atelier è stato introdotto nella seconda metà degli anni sessanta, da Loris Malaguzzi in ogni nido e scuola dell'infanzia di Reggio Emilia. L'idea era quella di costruire uno spazio, un luogo dove ogni bambino poteva "affinare tutte le percezioni e dove poteva indagare ed esplorare con mente e mani contemporaneamente: un luogo dove, attraverso le azioni, si rendono visibili i concetti e le idee,... un luogo di osservazione e documentazione privilegiata dei processi dei bambini, dove l'esplorazione di diversi strumenti, tecniche e materiali era, ed è ancora oggi, collocata all'interno di contesti di significato in cui la strumentazione e la tecnica diventano linguaggio di comunicazione ed espressività"(Vecchi, V. 2010. Intervista di Gandini, L. in Edwards et al., 2010).

L'atelier era affidato ad una persona con formazione artistica, l'atelierista, nome con cui vengono identificate le professioniste che lavorano oggi, in ogni scuola comunale dell'infanzia di Reggio Emilia e negli Atelier Cittadini del Centro Internazionale Loris Malaguzzi di Reggio Emilia.

Attraverso l'atelier i bambini fanno esperienza in modo più completo, utilizzando tutti i linguaggi espressivi da quello musicale a quello visivo, da quello verbale a quello del corpo, intrecciando emozioni ed empatia con la razionalità. E' un luogo che valorizza "i cento linguaggi"(Vecchi, V. 2010. Intervista di Gandini, L. in Edwards et al., 2010). Che promuove la creatività, è un luogo aperto all'invenzione; nel quale i bambini esplorano

nuovi concetti con strumenti e materiali differenti. Danno vita a pensieri, idee, immagini che sono il prodotto dei linguaggi che hanno a disposizione.

Nell'atelier i bambini e le bambine lavorano da soli e/o in gruppo. L'atelier propone materiali con caratteristiche percettive interessanti e stimolanti, organizzati all'interno di esso, in scaffali aperti e accessibili. Il valore e le caratteristiche degli oggetti vengono esaltati, attraverso il modo in cui sono disposti e incentivano il fare del bambino. Deve essere uno spazio attraente, bello, gradevole e accogliente. Si tratta di materiali nella gran parte di recupero, che provengono anche dal mondo della natura come pigne, sassi, foglie, talvolta portati da casa dai bambini. Sono oggetti che proprio per le loro qualità percettive suscitano l'interesse dei bambini e sono molto lontani da quelli che il mercato dei giocattoli offre. Si trovano nell'atelier materiali capaci di produrre stupore, meraviglia ed emozionare, capaci di accrescere la sensibilità estetica e la logica dei bambini.

Sempre nell'intervista di Gandini a Veà Vecchi (2010), si parla degli scopi e delle funzioni dell'atelier e l'atelierista afferma che: "l'atelier è uno spazio privilegiato per fare incontrare i bambini con contesti interessanti e seducenti, lasciando loro i tempi per esplorare e progettare utilizzando molti materiali, strumenti e tecniche, attraverso percorsi originali rispettosi dei loro punti di vista".

L'atelier ha messo alla luce come quanto gli aspetti cognitivi siano legati a quelli emotivi e come sia proprio l'emozione a innescare la conoscenza. Per tanto si pone molta attenzione alla dimensione estetica per fare in modo che i bambini avvertano questa emozione e seduzione di cui è investito lo spazio. Ecco che nell'atelier reggiano ritroviamo l'estrema cura per l'attenzione all'organizzazione degli spazi e la scelta degli oggetti. La dimensione estetica funge da iniettore del processo conoscitivo. Bateson intendeva per estetica "la sensibilità alle connessioni tra le cose" (Bateson, 1984, citato in Edwards et al., 2010).

Quotidianamente l'atelier viene utilizzato partendo da osservazioni, esplorazioni e argomenti scelti dai bambini stessi.

Ad esempio è celebre il progetto sulle ombre realizzato in un nido Reggiano, dove tutto è iniziato quando le insegnanti hanno collocato sul vetro di una finestra un uccellino di carta. Dopo un paio di giorni alcuni bambini di tre anni si sono accorti della sua ombra sul pavimento e le insegnanti hanno suggerito loro di ricalcare i contorni con il gesso. Dopo essere stati in giardino per diverso tempo, una volta rientrati hanno trovato solo i contorni

dell'uccellino ma la sua ombra se ne era andata. Si sono interrogati su che cosa fosse successo, ipotizzando che l'uccellino di ombra fosse volato via e da questa ipotesi decisero di costruire una gabbietta per poterlo tenere con loro. Hanno iniziato una serie di esperimenti su come poter fare per raggiungere il loro obiettivo, per prima cosa hanno messo il nastro adesivo sul pavimento per costruire una gabbia, ma l'ombra dell'uccellino continuava ad andarsene. Poi hanno provato a lasciare delle briciole di pane per invogliare l'uccellino a rimanere ma ciò non è bastato, quindi hanno provato a costruire una casa di mattoni ma invece di entrare l'ombra si è arrampicata sui muri. I bambini della sezione hanno voluto allora chiedere ai bambini dell'infanzia, i quali hanno fatto nuove ipotesi. Hanno pensato che probabilmente all'uccellino piaceva quella traiettoria o che il sole puntava l'ombra sull'uccellino perché l'ombra dell'uccellino conosceva quella strada. Tutte queste domande hanno dato vita ad una riflessione nella quale arte e scienza si incontrano. Questo approccio contribuisce alla formazione di un apprendimento più completo e ricco, e ad un modo più complesso di affrontare i problemi. Il compito degli educatori è pertanto creare situazioni all'interno delle quali i processi creativi possono essere sperimentati e accresciuti. È necessario quindi intervenire sul contesto, creando le condizioni opportune affinché il processo creativo possa avvenire ed essere sostenuto.

Un altro progetto che evidenzia alla perfezione il modo di lavorare all'interno dell'atelier è una parte della mostra "Filo di Arianna" parte de "Se l'occhio insegue una foglia di platano" (Malaguzzi et al., 1996, citato in Edwards et al., 2010), la quale permette di vedere lo sviluppo del processo conoscitivo dei bambini in relazione ad una foglia di platano. Proponendo questo tipo di materiale, gli educatori sapevano delle grandi potenzialità che una semplice foglia possedeva, permetteva diverse tecniche e materiali di esplorazione. Il punto di partenza era lasciare quelle idee preconcepite e porsi in ascolto delle interpretazioni dei bambini sul soggetto proposto. La loro naturale curiosità li porterà a trovare nuove considerazioni e nuove conoscenze. Gli insegnanti avevano precedentemente deciso le tecniche e i materiali che i bambini avrebbero usato e con queste i bambini erano liberi di muoversi formulando ipotesi e teorie sulle varie esperienze fatte con la foglia, esperimenti con la luce delle finestre o dei tavoli luminosi, bagnate dalla pioggia, accartocciate o secche.

Tra gli atelier più conosciuti dell'approccio reggiano c'è l'atelier "Raggio di luce" (Reggiochildren.it), allestito presso il centro Internazionale Loris Malaguzzi. Questo atelier nasce dal progetto di un gruppo di esperti tra cui architetti, pedagogisti, fisici ed educatori con il fine di realizzare un luogo di ricerca e sperimentazione dove si indaga la luce nelle

sue diverse forme. E' un atelier aperto a bambini, genitori ed insegnanti per promuovere il pensiero scientifico .

Si tratta di un luogo organizzato e preparato che propone materiali, strumenti e domande su un concetto o un problema conoscitivo sul quale si vuole indagare attraverso i diversi linguaggi, con la parola, con il disegno, con le costruzioni, con le composizioni visive e con il suono.



Figura 1: Immagine dell'atelier "Raggio di luce"



Figura 2: Immagine dell'atelier "Raggio di luce"

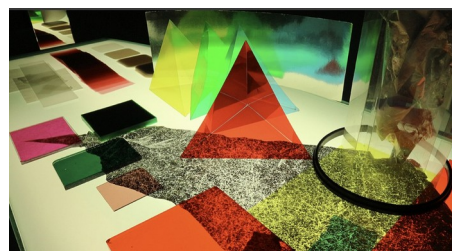


Figura 3: Immagine dell'atelier "Raggio di luce"

Un'atelier di recente realizzazione nel Centro Internazionale Loris Malaguzzi è l'atelier "Paesaggi digitali" nel quale bambini e adulti hanno a disposizione strumenti digitali come microscopi, computer, videoproiettori, webcam e oggetti della quotidianità come specchi. L'interazione di questi strumenti dà vita a esplorazioni affascinanti, meravigliose e seducenti sia sul piano scenico e sia su quello dell'apprendimento. Vengono esplorati i confini tra logica e realtà, tra astratto e concreto, tra suoni e immagini, tra virtuale e concreto. In questo modo si generano occasioni di apprendimento e nuove conoscenze attraverso l'integrazione della tecnologia con gli altri linguaggi.



Figura 1: Immagine dell'atelier "Paesaggi digitali"

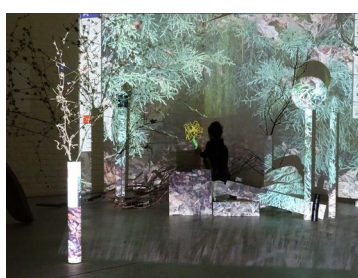


Figura 2: Immagine dell'atelier "Paesaggi digitali"



Figura 3: Immagine dell'atelier "Paesaggi digitali"

Un altro atelier è quello teatrale, luogo della narrazione e dove la trasformazione diventa forma espressiva del sé. In questo caso può essere presente un teatrino tradizionale in cui sperimentare le marionette e burattini, un telo delle ombre in vengono proiettate immagini o si muovono in scena sagome. Un racconto molto caro a Reggio, e che si presta molto bene alla narrazione, è quello di Rodari “A sbagliare le storie” tratto dal libro “Favole al telefono” (1962) in cui un nonno molto sbadato vorrebbe raccontare la fiaba di Cappuccetto Rosso alla nipote ma sbaglia ripetutamente proprio il nome di Cappuccetto, che diventa prima Giallo poi Nero ed infine Verde. Inventa poi personaggi e il finale, creando così un’occasione per inventare nuove avventure da mettere in scena.

Può essere utilizzato anche il kamishibai un antico strumento di origine giapponese, per raccontare le storie. Si tratta di un supporto di legno nel quale vengono inseriti dei fogli stampati, in cui sul davanti c’è il disegno, parte che vedranno gli spettatori, e sul retro c’è il testo che leggerà il narratore.

Vi è poi anche l’atelier costruttivo in cui i bambini fanno esperienza delle tre dimensioni, altezza, lunghezza e larghezza, ed elaborano i concetti di equilibrio, proporzioni, pieno e vuoto.

L’utilizzo di materiali destrutturati

I materiali destrutturati, non strutturati o meno strutturati sono quei materiali e oggetti che non nascono con una funzione educativa, didattica specifica, ma che vengono individuati come scarti della produzione dell’uomo e/o della natura e si prestano a molteplici combinazioni tra loro e con il contesto che li circonda.

Monica Guerra nel suo libro “Materie intelligenti” (2017) indaga sulle caratteristiche che questi materiali non strutturati possiedono nelle esperienze di apprendimento dei bambini, partendo dall’assunto che siano materiali per l’apprendimento, in quanto generano nei bambini la curiosità nel scoprirne le relazioni.

Questi materiali non sono pensati, appunto, per un uso e un fine didattico ma possono essere utilizzati dai bambini come fonte di molteplici potenzialità, per condurre esplorazioni e progettualità, di adulti e bambini, non convenzionale e aperta a una notevole flessibilità.

La loro funzione è la crescita cognitiva, sociale ed emotiva che il bambino fa nella manipolazione di tali materiali.

I materiali non strutturati sono una materia potente per i bambini in grado di sollecitare le loro intelligenze, capaci di generare apprendimenti, conoscenze e orientamenti. Capaci di determinare e influenzare le azioni e le condotte dei bambini. Capaci di creare menti elastiche, flessibili e aperte, richiesta ormai necessaria della società nella quale stiamo vivendo.

Secondo la prospettiva socio-costruttivista (Carugati, Selleri. 2001. Citato in Guerra, M. 2017) è importante riflettere su come la manipolazione degli oggetti e dei materiali generi nuove conoscenze, che possono essere ricombinate molteplici volte in modo creativo. In particolar modo i bambini utilizzando quei prodotti, che la cultura ha realizzato, attivano connessioni, mettono in luce differenze e propongono soluzioni a problemi. La realizzazione di cose nuove avviene attraverso procedimenti non convenzionali, creativi e immaginari.

La presenza di questo tipo di materiale nelle scuole focalizza l'attenzione sui processi che i bambini vivono e non al risultato finale, il prodotto realizzato. Sono importanti i processi di apprendimento, le domande che i bambini si pongono e le strategie messe in atto per risolvere i problemi, per conoscere, capire e vivere nel mondo con gli altri.

Guerra fa una distinzione all'interno dei materiali non strutturati a seconda della loro origine, in materiali naturali e artificiali. Quelli naturali sono quelli che per denominazione si trovano in natura, o appartengono al mondo animale o minerale e sono in continuo divenire, non giungono mai ad una fine, si pensa alle foglie degli alberi che anche quando cadono diventano oggetto di molteplici attività. Con i materiali artificiali la ricercatrice fa riferimento ai materiali di recupero cioè che sono già stati utilizzati e che sono giunti al fine della catena produttiva e per tanto considerati scarto industriale.

I materiali non strutturati rientrano nella categoria definita da Nicholson "loose parts", nella sua teoria degli anni Settanta riguardante i materiali e la qualità degli spazi (1971,1972. Citati in Guerra. 2017). L'architetto afferma che questi materiali siano molto più stimolanti e coinvolgenti di altri oggetti finiti presenti sul commercio o di ambienti statici. Rendono il bambino co-protagonista, non solo nella loro utilizzo, ma nella progettazione attiva degli ambienti, che diventano così luoghi abitati e riconosciuti dai bambini stessi.

I materiali destrutturati oltre a incentivare proposte innovative rimandano alle realtà locali, aiutano a consapevolizzare l'appartenenza dei luoghi. I materiali artificiali rimandano alle

industrie o all'artigianato locale, quelli naturali riportano tracce del mondo vegetale e animale della realtà urbana o rurale nella quale si vive.

Il processo di apprendimento che i bambini vivono lavorando con i materiali non strutturati è caratterizzato dalla creatività intesa come la facoltà che parte dalla realtà, dall'esperienza per divergere attraverso strade alternative. Come sosteneva Munari (2010) essendo l'esperienza il punto di partenza della creatività, è doveroso che il bambino cresca in un contesto ricco di stimoli e impulsi in ogni direzione. I materiali destrutturati sono uno dei tanti stimoli con cui il bambino può entrare in contatto per sviluppare la sua creatività, per mettere all'opera la sua mente, per fare domande e scoprire problemi, invece che trovare sempre soluzioni, per elaborare concetti lontani da conformismi. Sono le caratteristiche di questi materiali, le loro forme, i loro colori, le loro consistenze a spingere i bambini ad esplorarli con nuovi occhi, a immaginarli all'interno di narrazioni e a utilizzarli per giocare. Le molteplici combinazioni e trasformazioni a cui questi materiali si prestano, permettono ai bambini un uso variegato di questi strumenti, attribuendoli un significato simbolico e offrendo uno spunto solido all'immaginazione e alla creatività. Non vi è poi, un modo corretto e univoco di utilizzare tali materiali e questo li rende molto inclusivi, chiunque può trovare risposta ai propri bisogni specifici a seconda di età e interesse.

Non basta solo l'incontro tra il bambino e il materiale affinché le potenzialità di quest'ultimi si realizzino ma è necessaria la presenza dell'adulto che valorizza l'espressione senza giudizi e capace di creare un clima sereno e che accolga tutti i diversi punti di vista.

Munari (2010) suggerisce che quando si lavora con il materiale, l'adulto può limitarsi a mostrare alcuni esempi visivi di combinazioni possibili senza dire nulla, in questo modo i bambini saranno più incuriositi. Aggiunge che "non è necessario dare spiegazioni ai bambini di quello che si deve fare: lo si fa e i bambini lo capiscono". Si struttura così la vera esplorazione del materiale senza consegne, un'attività esplorativa libera, senza istruzioni da parte dell'adulto.

Il materiale non strutturato funge da mediatore nell'apprendimento e nella relazione con l'adulto, in quanto consente l'intervento indiretto dell'educatore e sostiene l'apprendimento tramite l'esperienza. I materiali, come abbiamo già detto dello spazio, possono essere considerati educatori indiretti. "L'intenzionalità non è solo degli interventi espliciti di chi educa, ma è di ogni oggetto e materiale che viene portato all'attenzione, più o meno consapevole, di chi è educato"(Guerra, M. 2017).

Il primo impatto dei bambini con i materiali non strutturati, come ho potuto osservare durante il mio tirocinio presso un'asilo nido d'ispirazione reggiana, è di stupore e curiosità, più o meno marcata a seconda del bambino e della tipologia degli oggetti. In un primo momento, i bambini esplorano gli oggetti nella loro globalità e cercano di capire a che cosa questi assomiglino, cercando un'analogia nel loro ancora piccolo bagaglio di esperienze. Fanno esperienza della loro forma, dimensione, colore, consistenza, se un oggetto ha una superficie liscia o ruvida, appiccicosa o bagnata. Manipolando un oggetto possono capire anche, se questo è morbido o duro, gommoso, flessibile o resistente.

Poi la loro attenzione si sposta sulle caratteristiche proprie dell'oggetto e si chiedono cosa possono farci e come poter utilizzarlo, provano infine a realizzare le loro idee. Ci sono infinite di utilizzi diversi e combinazioni con gli stessi oggetti e non vi è mai un'interpretazione più corretta delle altre, quello che conta è sempre il procedimento. I bambini attraverso queste esperienze sperimentano la relazione tra gli oggetti e i fenomeni, per esempio hanno potuto verificare dopo una serie di operazioni che i cubi di legno sono facilmente più componibili e resistenti per costruire una torre piuttosto dei tappi di sughero con forme meno definite.

Monica Guerra (2017) afferma che: "la conoscenza sia un processo cognitivo articolato e complesso, che nasce a partire dalla percezione sensoriale e si sviluppa attraverso l'osservazione e la descrizione di oggetti e fenomeni, l'applicazione di procedimenti di classificazione e seriazione, la sperimentazione di variazioni e la costruzione di nuove categorie concettuali o la riorganizzazione di quelle che già si possiedono".

I bambini sono molto motivati a scoprire e a indagare i fenomeni intorno a loro, esplorando gli oggetti, costruendo rappresentazioni con il linguaggio per descriverli e dando vita a interpretazioni ovvero spiegazioni di quella categoria.

I materiali destrutturati consentono ai bambini di interiorizzare i concetti logico-matematici di pieno, vuoto, alto e basso; e di acquisire le competenze di raggruppare, ordinare, classificare i materiali secondo criteri stabiliti, confrontare tra loro più oggetti.

E' dunque molto importante permettere ai bambini di esplorare più cose possibili, concedendo loro uno spazio, un tempo opportunamente progettato. E sostenendo il loro processo conoscitivo con un metodo di lavoro, degli educatori, che riesca a predisporre gli ambienti appositamente pensati per loro, con materiale accuratamente selezionato e che riesca a sviluppare le loro naturali inclinazioni a esplorare con competenza e curiosità.

L'atelier con materiali destrutturati diventa uno spazio mentale e, non solo fisico, che offre una diversa possibilità di sperimentare, progettare e comunicare.

TERZO CAPITOLO

L'importanza della documentazione

Gli educatori a Reggio Emilia operano un grandissimo lavoro di documentazione pedagogica, tant'è che quest'ultima viene identificata come "una forma d'arte professionale"(Edwards, C., Gandini, L., Forman G., 2010). Vengono documentati, in modo sistematico, il processo d'apprendimento dei bambini e i risultati del lavoro delle insegnanti con i bambini. In questo modo si costruisce una memoria concreta, per bambini e adulti, di ciò che hanno detto e fatto.

La documentazione reggiana offre anche l'opportunità alle famiglie ma soprattutto alla cittadinanza, nella sua globalità, di conoscere cosa accade all'interno della scuola, con lo scopo di ottenere il loro riconoscimento e sostegno.

Questa procedura consiste, anche, in uno strumento di valutazione sia dell'apprendimento dei bambini, fornendo uno scalino sul quale poi fanno leva per l'apprendimento successivo, sia per l'operato degli adulti, i quali attraverso questa pratica migliorano e ricercano nuove tecniche per rinnovarsi.

Come dice Rinaldi "l'esperienza reggiana pone l'accento sulla documentazione come parte integrante delle procedure per favorire l'apprendimento e per modificare la relazione apprendimento-insegnante" (Rinaldi, 2009, citato in Edwards, C., Gandini, L., Forman G., 2010).

Il processo di valutazione fa riferimento alla documentazione, la quale fa parte dell'approccio educativo e avviene attraverso il metodo del dialogo, dell'ascolto attivo e della ri-progettazione condivisa. Permette di ragionare in termini di costruzione di significati qualitativi e non di indicatori standard di qualità. I quali attraverso procedure predefinite hanno l'obiettivo di misurare conoscenze e risultati predeterminati, acquisiti dai bambini in un arco di tempo determinato, come ad esempio un mese.

Invece a Reggio "la documentazione pedagogica rappresenta un linguaggio alternativo di valutazione, utile per la costruzione di significati" (Dahlberg, Moss, Pence, 2007 citato in Edwards, C., Gandini, L., Forman G., 2010) che presuppone che gli educatori si assumano la responsabilità sulle proprie azioni e pratiche.

Gli insegnanti attraverso il loro lavoro di documentazione riescono a seguire, consapevolmente, le traiettorie d'apprendimento tracciate dai bambini. Rispettando i percorsi individuali di ogni soggetto e favorendo la cooperazione. Creando in questo modo spazi in cui vengono messi in discussione le modalità con cui si raggiungono conoscenze, e si costruisce l'ambiente insieme al bambino e attraverso la sua azione.

Secondo la prospettiva di Reggio, per tanto, il termine "documentazione" non può essere sostituito da "misurazione", con il quale si fa riferimento a parametri quantitativi e ad unità di misura. Ma, invece, la documentazione, come suggerisce Gullo (2004, citato in Edwards, C., Gandini, L., Forman G., 2010), rappresenterebbe "tracce di apprendimento".

La documentazione come dice il portarle di Reggio Children è “un modo di agire la didattica”. Consiste nel raccogliere i dati del lavoro che gli educatori svolgono con i bambini, attraverso annotazioni quotidiane, immagini, foto, video, trascrizioni e pubblicazioni delle loro parole, azioni e operato.

I preziosi materiali raccolti diventano strumenti di lavoro con e per i bambini. Con quest’ultimi si possono ripercorrere i loro percorsi di elaborazione e apprendimento , in modo tale da poterli riesaminare da un punto di vista esterno ed a distanza di tempo. In quanto la documentazione può essere archiviata, fornendo una testimonianza della pratica educativa, rivisitata e ricostruita alla luce di nuove esperienze ed eventi. I percorsi di rielaborazione di questi documenti sono supportati dalle insegnanti attraverso domande e riflessioni. I bambini vengono incoraggiati a rivedere le le proprie idee, pensieri e a spiegarli agli altri bambini.

Inoltre, i materiali ottenuti consentono di “progettare l’azione didattica nel suo svolgersi” (reggiochildren.com) differenziando i percorsi a seconda dei bambini coinvolti, intrecciando la loro individualità con l’apprendimento del intero gruppo.

Questo modo di fare didattica, come già detto, supera l’idea di operare seguendo una sequenza di attività predefinite e uguale per tutti.

Come dice il Regolamento Scuole e Nidi d’infanzia del Comune di Reggio Emilia (2009): “la documentazione, intesa come luogo pubblico, sostanzia l’idea di nido e scuola, forum in cui si elabora, con un processo democratico, una cultura dell’infanzia e dell’educazione”.

Nelle scuole di Reggio Emilia questo avviene grazie alla partecipazione quotidiana dei genitori con gli incontri in sezione, e grazie agli incontri del Consiglio Infanzia Città e dell’Interconsiglio Cittadino. E attraverso la collaborazione con pedagogisti, formatori ed esperti a livello internazionale (reggiochildren.it). L’obiettivo è quello di costruire un ambiente pedagogico e rendere visibile l’impegno, che queste scuole si fanno carico, per rispondere alle esigenze attuali e contribuire a generare un’idea di cultura dell’infanzia e un’idea di bambino, di apprendimento e di scuola condivisa.

Validità scientifica del modello pedagogico di Reggio

Attraverso il lavoro di documentazione si possono svolgere delle analisi quantitative e qualitative su differenti tematiche.

Una ricerca (Beach, P., 2023) che supporta l’efficacia del Reggio Approach è stata condotta per indagare l’alfabetizzazione precoce nelle classi reggiane (e in quelle montessoriane).

La ricercatrice (Beach, P., 2023) ha seguito cinque fasi e ha visionato 26 studi empirici, selezionati attraverso il database EBSCOHost. Inizialmente gli studi sono stati letti in modo approfondito e sono state annotate le prime considerazioni (fase 1: familiarizzare con i dati). Poi sono state codificate le caratteristiche interessanti (fase 2: generazione dei

codici iniziali). Il passo successivo ha comportato la raccolta dei codici in potenziali temi (fase 3: ricerca dei temi) e gli studi hanno evidenziato differenze nelle prestazioni dei bambini e hanno selezionato il tema del vantaggio dell'alfabetizzazione precoce. Infine i temi sono stati sviluppati e a ciascuno di esso sono state date definizioni e nomi chiari (fase 5: definizione e denominazione dei temi), si è poi proceduto con la produzione del report.

Tra i temi individuati nella ricerca sull'alfabetizzazione nelle scuole reggiane (Beach, P., 2023), ben sette riguardavano le metodologie d'apprendimento dell'alfabetizzazione, e includevano l'arte, il gioco e la ricerca.

Literacy skill	n	Studies
Language (general)	4	Chavarría (2021) ; Kim and Darling (2012) ; McWilliams et al. (2014) ; Nilsson et al. (2018)
Early literacy skills (general)	2	Henningesen (2013) ; Souto-Manning and James (2008)
Decoding skills	1	Beltchenko (2016)
Listening comprehension	2	Souto-Manning and James (2008) ; Zhang et al. (2010)
Multimodal and multiliteracies	2	Magnusson (2021) ; Rhoades (2016)
Oral language	2	Beltchenko (2016) ; Magnusson (2021) ;
Writing	2	Hughes and Wineman (2009) ; Magnusson (2021)

Tabella 1: Competenze chiave di alfabetizzazione esaminate negli studi su Reggio

Questi articoli supportavano l'importanza di progettare un ambiente ricco di linguaggio e propenso allo sviluppo del linguaggio orale.

Gli articoli che hanno indagato l'alfabetizzazione nei contesti reggiani hanno utilizzato una metodologia qualitativa, compresa di studio di casi, osservazioni, indagini narrative ed etnografiche. I temi che sono emersi nella ricerca (Beach, P., 2023) vengono rappresentati nella seguente tabella:

Theme	Description	n	Studies
Avenues for literacy learning	Literacy learning occurs through the arts, inquiry, and play.	7	Henningsen (2013) ; Hughes and Wineman (2009) ; Kim and Darling (2012) ; Magnusson (2021) ; Nilsson et al. (2018) ; Rhoades (2016) ; Souto-Manning and James (2008)
Home-school connection	Combining home and school literacy learning.	2	Bryan-Silva and Sanders-Smith (2021) ; McWilliams et al. (2014)
Early literacy advantages	Early literacy learning is impacted by montessori and Reggio approaches.	11	Aydoğan (2016) ; Buldur and Gokkus (2021) ; Courtier et al. (2021) ; Del Grande (1976) ; Elben and Nicholson (2017) ; Lillard (2012) ; Lopata et al. (2005) ; Musa and Adeyinka (2021) ; Rule and Barrera (2003) ; Suortti and Lipponen (2016) ; Zhang et al. (2010)
Enriched literacy environments	Classroom materials and spaces enrich literacy learning.	6	Beltchenko (2016) ; Chavarría (2021) ; Hendi and Asmawi (2018) ; Pérez-Pérez et al. (2021) ; Soundy (2003) ; Veeranna et al. (2011)

Tabella 2: Temi di studi selezionati

Ad esempio uno degli articoli presi in considerazione, lo studio di Magnusson (2021, citato in Beach, P. 2023), analizza l'alfabetizzazione da un punto di vista socioculturale utilizzando una lente multimodale, che esamina fotografie e registrazioni video di cinque classi o atelier nell'arco di tempo di 18 mesi. I bambini attraverso l'uso di un proiettore digitale scrivevano dei nomi facendo pratica di alfabetizzazione visiva ed estetica in modo giocoso. Magnusson ha dimostrato come le pratiche di alfabetizzazione, come la scrittura, siano state potenziate dall'uso della tecnologia digitale.

L'autrice di questa ricerca (Beach, P., 2023) ha riscontrato che nelle classi di ispirazione reggiana l'arte, il gioco e la ricerca sono centrali e forniscono ai bambini occasioni per sviluppare le proprie capacità di alfabetizzazione, all'interno di un ambiente significativo. La ricercatrice (Beach, P., 2023) ha pensato al gioco e all'apprendimento dell'alfabetizzazione come un costrutto unico, e non in termini separati, che contribuiscono nel loro insieme alla crescita dell'acquisizione di significato, di linguaggio e di conoscenze. Un altro aspetto del metodo reggiano che è emerso nella ricerca (Beach, P., 2023) e che favorisce nell'apprendimento dell'alfabetizzazione dei bambini è il ruolo dell'ambiente. Quest'ultimo deve essere ricco di linguaggio, deve promuovere un dialogo, favorire le capacità narrative e lo sviluppo di un vocabolario. Anche i materiali presenti nello spazio forniscono opportunità di conversazione e di avvicinamento a nuove parole e a concetti. Beltchenko (2016, citato in Beach, P. 2023) ha esaminato in modo approfondito il ruolo dell'ambiente, ha dimostrato come la presenza e la lettura di album illustrati possano creare un ambiente ricco di linguaggio e favorire "capacità narrative, comprensione orale e sviluppo del vocabolario".

In molti degli studi esaminati, in questa ricerca (Beach, P., 2023), è emerso che l'ambiente ha agito come "terzo educatore" (Edwards, C., Gandini, L., Forman G., 2010).

Il Reggio Approach sostiene e cerca di perseguire una visione di bambino e di scuola come bene non solo per i soggetti che sono in prima persona coinvolti quotidianamente ma anche per tutta la comunità del territorio. Mette in atto per tanto delle iniziative per far in modo che si stringa questa alleanza e si crei una collaborazione con la cittadinanza.

Come ad esempio grazie all'apertura del Centro Internazionale Loris Malaguzzi per alcuni pomeriggi e domeniche a famiglie, bambini, educatori e a tutti coloro che vogliono fare esperienza, confrontarsi sui processi educativi di tutte l'età.

Il gruppo di ricerca Indire, nel 2020, in collaborazione con il Comune di Reggio Emilia ha dato vita ad una ricerca osservativa ed esplorativa sulle forme di scuola diffusa, indagando i cambiamenti che sono avvenuti rispetto al modello di scuola tradizionale. In particolare la ricerca ha esplorato la collaborazione tra professionisti e la consapevolezza dello spazio, condizioni necessarie per ripensare ad una offerta educativa diffusa migliore ed innovativa e a interventi formativi e strutturali da poter attuare a scuola.

Per scuola diffusa il rapporto di Indire intende la volontà "di garantire il diritto di avere una scuola che si aggiorna, che cerca la partecipazione di ognuno, che offre ascolto e possibilità di accesso all'apprendimento più vicine a bambini e a ragazzi" (Indire, 2022).

La ricerca si basa su uno studio di caso strumentale e successivamente su diversi studi di caso in specifiche aule decentrate come musei, biblioteche, agriturismi e centri sociali, consentendo la trasferibilità di concetti e strumenti in altri contesti che, simili a quelli già esaminati, si distinguono per l'attuazione di un contratto educativo sociale.

Indire nel corso dell'anno scolastico 2020-2021 ha selezionato fra undici Istituti Comprensivi coinvolti nell'esperienza di scuola diffusa del Comune di Reggio Emilia, l'IC "A. Manzoni" come studio di caso rappresentativo di una scuola diffusa. Questa scuola ha sperimentato il dispositivo una settimana al museo: ogni classe della scuola, a turno, si è trasferita per una settimana nel vicino Museo Civico di Reggio Emilia. Questa esperienza ha spinto gli insegnanti a progettare attività didattiche in collaborazione con il personale del museo e a creare una relazione tra le attività e gli spazi della classe e gli ambienti del museo.

I ricercatori (Indire,2022) avevano l'obiettivo di comprendere il ruolo delle alleanze scuola-territorio nel riprogettare una scuola estesa agli spazi culturali (musei, biblioteche, teatri).

Lo studio di questa realtà ha permesso al gruppo di ricerca, nell'arco di due anni, di identificare elementi in grado di modificare alcune delle dimensioni del modello educativo dominante che si pone come modello di riferimento culturale e formativo per la comunità.

Gli studiosi (Indire,2022) attraverso interviste e lo studio di documenti ufficiali sul Patto educativo per la scuola diffusa di Reggio Emilia e avvalendosi dello studio di un caso strumentale, con interviste e video, hanno formulato un'ipotesi: "Il Patto educativo di comunità permette alla scuola di ripensare la propria offerta educativa avvalendosi dei terzi spazi culturali" (Indire, 2022).

E' emersa anche la necessità che scuole e agenzie territoriali debbano condividere la stessa visione educativa e identificano nel dettaglio gli obiettivi che intendono raggiungere. Questa alleanza e condivisione ideologica per Reggio Emilia trova radici nell'operato di Loris Malaguzzi, nel Reggio Approach e nelle iniziative ultime sugli atelier aperti al pomeriggio per attività di proseguo a quelle svolte alla mattina nei nidi e nelle scuole d'infanzia.

Questa esperienza di scuola estesa in terzi spazi ha portato a preferire il metodo esperienziale, favorendo laboratori e consentendo agli studenti di poter utilizzare tutte le loro differenti abilità, che Malaguzzi avrebbe chiamato “cento linguaggi”.

Anche la dimensione temporale in questa esperienza di ricerca (Indire,2022) è stata messa in discussione. Gli insegnanti hanno fatto esperienza di una “nuova” visione di tempo, più lenta, più attenta alla qualità che alla quantità, un tempo dedicato all’ascolto e alle relazioni. Una concezione di tempo differente da quella che abitualmente si avverte all’interno delle scuole tradizionali.

Lo spazio, inoltre, attraverso questa esperienza, ha ricordato di non essere un contenitore che ospita passivamente ma che influisce e diventa fondamentale per il processo di apprendimento e costruzione della didattica. Che suggerisce a educatori e docenti di adottare metodologie, a preparare con cura setting più appropriati per determinare opportunità didattiche di crescita e arricchenti.

In particolare, qui (Indire, 2022), si è indagato sul Museo come luogo altro e pedagogicamente connesso con la scuola e complementare, in cui è possibile realizzare esperienze significative di apprendimento e di scoperta.

Nella seconda parte la ricerca condotta da Indire (2022) diventa più valutativa, utilizza studi di casi multipli per poter trarre le prime generalizzazioni sugli elementi più significativi rispetto alla forma del sistema scolastico tradizionale.

Si sono esplorati i contesti per raccogliere informazioni su tutti i soggetti coinvolti nell’esperienza indagata con il fine di comprendere i cambiamenti in ottica di una scuola diffusa. Gli studiosi (Indire, 2022) per analizzare i dati raccolti hanno ripreso la matrice della competenza spaziale proposta da Carro e Tosi (2012, citato in Indire, 2022) e l’hanno riadattata in forma di Rubrica:

Indicatore	Livelli		
	Novizio	Esploratore	Sperimentatore
Consapevolezza dell’impatto degli spazi nella pratica didattica	Scarsa. Ha bisogno di vedere esempi realizzati.	Generale. Conosce le potenzialità, ma ha bisogno di riflettere criticamente su casi realizzati.	Esplicita e immediata. Inizia a riflettere su delle prime ipotesi di uso degli ambienti.
Conoscenza delle relazioni tra spazi e didattica	Passivamente rassegnato alle circostanze esistenti. Manca della capacità di associare un’esigenza didattica a una possibile soluzione offerta dall’ambiente. Deve ampliare la conoscenza delle relazioni fra quali strategie didattiche possono essere impiegate nei nuovi spazi e come gli spazi possono risultare funzionali.	Conoscenza generale delle relazioni. Ha un ruolo attivo e prova a integrare la didattica nel nuovo spazio. Ha bisogno di riflettere sulla pratica di insegnamento in relazione ai nuovi spazi.	Conoscenza pratica delle relazioni. Sceglie quali strategie didattiche impiegare nel nuovo spazio per una didattica centrata sullo studente. Ha bisogno di mettere in atto pratiche didattiche con contestuali configurazioni degli spazi; procede per tentativi ed errori e tramite confronto fra pari.
Abilità di manipolazione della configurazione degli spazi a supporto della didattica.	Non riesce a usare in modo consapevole gli spazi. Ha bisogno di dedicare tempo alla progettazione delle attività nei nuovi spazi.	È moderatamente efficace nel modificare lo spazio. Ha bisogno di confronto con i suoi pari per riflettere sulle attività nei nuovi spazi.	È in grado di modificare lo spazio in modo immediato. Può assumere il ruolo di esperto.

Tabella 3: Rubrica dell’evoluzione delle competenze spaziali

Nell’indagine di Indire sono state coinvolte, nell’anno scolastico 2021-2022, tre classi della Istituto “Galileo Galilei” di Reggio Emilia, le quali per tre mesi si sono trasferite nel “Centro

Internazionale Loris Malaguzzi". Le classi hanno potuto lavorare in uno spazio molto grande, dotato di ampie finestre e organizzato per favorire la flessibilità e la cooperazione tra gli studenti, grazie alla presenza di tavoli grandi e dall'assenza di postazioni fisse per le insegnati. Gli studenti hanno poi potuto fare esperienza negli atelier in particolare l'atelier Forme sensibili e l'atelier Scintille.

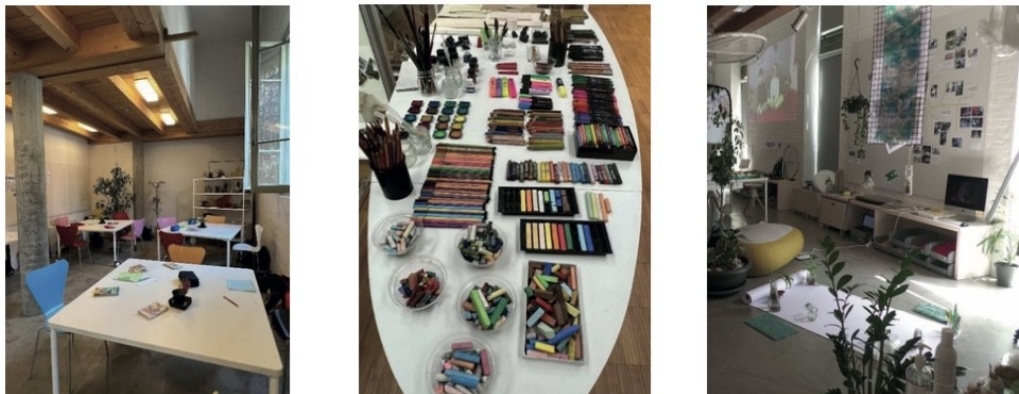


Figura 1: L'aula decentrata, L'Atelier Forme sensibili, L'Atelier Scintille

Successivamente i ricercatori (Indire, 2022) con la collaborazione di insegnanti ed educatori del territorio hanno dato vita ad un formato narrativo di "Learning Story" da compilare per le realtà selezionate, considerate interessanti in base all'analisi preliminare dei tempi trascorsi negli spazi esterni alla scuola e alla collaborazione tra docenti ed educatori del territorio.

Il format della Learning Story è il seguente:

Titolo dell'attività:

Tempo di realizzazione dell'attività descritta:

Durata totale dell'attività:

Numero di studenti coinvolti, età e se si tratta di pluriclasse:

Il contesto:

Gli ambienti della mia scuola:

Disegna o inserisci la pianta degli ambienti utilizzati per l'attività didattica descritta:

Gli obiettivi educativi (Inserire qui obiettivi misurabili):

Un breve abstract del percorso didattico:

Metodologie:

- Group learning
- Inquiry-based learning
- Project-based learning
- Altro (Specificare) _____

Figura 2: Format realizzato dai ricercatori di Indire

Il percorso didattico nel dettaglio:

Il docente	L'esperto esterno	Cosa fanno gli studenti	Situazioni didattiche ¹	Utilizzo dello spazio	Note

Tabella 4: Format realizzato dai ricercatori Indire

Ad esempio attraverso la realizzazione dei video sull'esperienza, citata prima, presso il "Centro Internazionale Loris Malaguzzi" si è potuto indagare circa il livello di competenza spaziale dei docenti. Nel video sono state individuate dai ricercatori delle "unità di significato" con un relativo minutaggio a cui è stata associata una descrizione. Tutte le unità di significato e le descrizioni sono state poi corrisposte ad una "competenza spaziale prevalente" (fra: "conoscenza, consapevolezza e manipolazione), e al relativo livello (fra novizio,esperto e sperimentatore) seguendo la tabella ideata dai ricercatori illustrata precedentemente.

Unità significativa		Descrizione sintetica del comportamento del docente nello spazio	Competenza spaziale
Clip video	Minutaggio	Il docente usa il pannello retro-scrivibile di una libreria come fosse una lavagna per realizzare una mappa concettuale di quanto discusso dagli studenti.	MANIPOLAZIONE - sperimentatore
A008C001_220522_DJOb.MP4	42:22-45:00		

Tabella 5: Esempio di un'analisi di un'unità significativa

La ricerca di Indire (2022) poi si è concentrata sugli spazi esterni e sulla consapevolezza dell'uso di questi spazi da parte dei docenti. Come spazio esterno i ragazzi sono stati ospitati presso la fattoria “La casa del Gufo”. E’ stato utilizzato come metodo sempre la Learning Story e sono state intervistate una docente di materie umanistiche e un’atelierista. Attraverso la trascrizione e l’analisi di quanto detto sono emerse delle considerazioni sulla relazione fra spazio e didattica nell’esperienza di scuola diffusa all’aperto. Ad esempio i soggetti intervistati hanno evidenziato che lo spazio all’aperto suggerisce una didattica necessariamente interdisciplinare, favorisce l’apprendimento esperienziale e l’attivazione dei cinque sensi e l’ascolto attivo. E consente a tutti di mettere in atto i cento linguaggi.

Per quanto riguarda le competenze spaziali dei docenti sono stati analizzati dei video sulla pratica didattica messa in atto presso sempre l’agriturismo “La Casa del Gufo”. Ed è emerso che dopo un momento iniziale di adattamento, grazie alla collaborazione con professionisti ed esperti, hanno acquisito le competenze per saper modificare e strutturare gli spazi per supportare gli apprendimenti.

E’ stato poi indagato il livello di collaborazione tra i membri dei servizi del territorio utilizzando la scala di partecipazione di Wilcox, una scala a cinque livelli in cui uno e due rappresentano il grado più basso di partecipazione e controllo, mentre gli stadi dal terzo al quinto sono quelli che indicano i livelli più alti e sono esempi di partecipazione sostanziale. I soggetti intervistati dovevano indicare la misura in cui sono presenti le dimensioni della collaborazione interprofessionale nella loro esperienza.

Livelli della scala	Caratteristiche/Indicatore
5. Supportare	Aiutare gli altri a fare quello che vogliono con un framework che può offrire risorse.
4. Agire insieme	I diversi stakeholder <u>decidono insieme</u> cosa è meglio, formando una partnership che li fa emergere.
3. Decidere insieme	<u>Incoraggiare</u> i team a fornire ulteriori idee e opzioni, e decidere congiuntamente qual è la via migliore per andare avanti.
2. Consultare	<u>Identificare</u> problemi, offrire un numero di opzioni, soluzioni, e ascolto dei feedback dagli altri.
1. Informarsi	<u>Comunicare</u> al team e agli altri stakeholder quello che è pianificato

Tabella 6: Scala di partecipazione di Wilcox

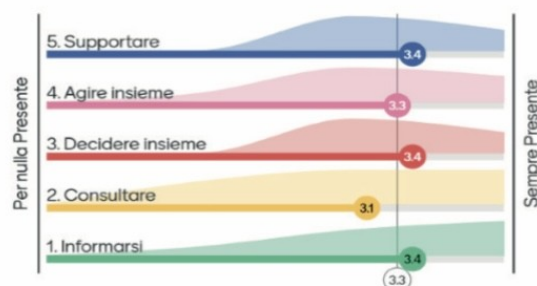


Tabella 7: Scala di partecipazione dell'Istituto Manzoni

Dalle osservazioni effettuate da Indire (2022) emerge una grande disponibilità a collaborare con professionisti esperti in materie differenti ma che però non basta per

attuare una vera e propria interprofessionalità, ma necessità di una presa di coscienza sulla responsabilità e sui ruoli, sull'uso qualitativo del tempo e dello spazio. La ricerca sottolinea anche una preoccupazione sulle risorse finanziarie e in termine di tempo.

Nel 2018 è stata condotta una ricerca da alcuni studiosi (Biroli, P., Del Boca D., Heckman, J., et Al.) che aveva lo scopo di valutare l'approccio reggiano analizzando dati non sperimentali su individui delle città di Reggio Emilia, Padova e Parma di diverse fasce d'età (50, 40, 30, 18-6 anni) a partire dal 2012.

I soggetti, sui quali si indagava, sono stati sottoposti a programmi educativi pensati per bambini dai 0 a 3 anni e dai 3 ai 6 anni dal Reggio Approach. Mentre il gruppo di controllo non si è confrontato con il modello educativo Reggio Emilia ma può aver ricevuto un'istruzione da qualsiasi altro Comune o sistema religioso.

Si sono andate ad indagare i risultati di coloro che avevano frequentato il modello pedagogico di Reggio, con il gruppo di controllo, nelle tre differenti città.

La ricerca (Biroli, P., Del Boca D., Heckman, J., et Al., 2018) è andata incontro a diverse problematiche come la selezione dei partecipanti dello studio e la presenza nelle città, prese in considerazione, di altri servizi assistenziali per la prima infanzia di qualità, che hanno adottato alcuni dei valori e delle pratiche promosse dalla filosofia reggiana. Per questo è stato molto difficile confrontare le diverse città.

Attraverso un sondaggio è stato possibile quantificare queste differenze pedagogiche nelle tre città. I risultati mostrano che le scuole reggiane hanno dei benefici. Tuttavia emerge un'evidenza circa le somiglianze che vi sono tra le scuole che non hanno adottando l'approccio reggiano e le scuole ad impronta reggiana e che le somiglianze aumentano nel tempo. Si riscontrano delle differenze negli adulti di 40 anni che hanno avuto esperienza del Reggio Approach con quelli che invece non hanno frequentato la scuola dell'infanzia. Si riscontrano effetti positivi sull'occupazione, sulle competenze socio-emotive e sull'impegno cittadino nel voto politico.

Tuttavia non si sono riscontrati dei risultati molto significativi dal confronto tra coloro che hanno frequentato scuole del Reggio Emilia Approach con coloro che hanno fatto esperienza in altre.

Attraverso la somministrazione di un sondaggio agli ex coordinatori educativi e agli amministratori scolastici delle tre città, si sono quantificate le componenti chiave del Reggio Approach che nel tempo sono entrate a far parte dei programmi per l'infanzia comunali, statali e religiose delle altre città. I risultati mostrano che alcune componenti del sistema reggiano sono state implementate sempre di più, in misura e tempi diversi, anche negli altri sistemi educativi, per esempio nel programma comunale di Parma. Mentre i sistemi religiosi evidenziano di aver adottato più pratiche di tipo amministrativo che pedagogiche del metodo reggiano.

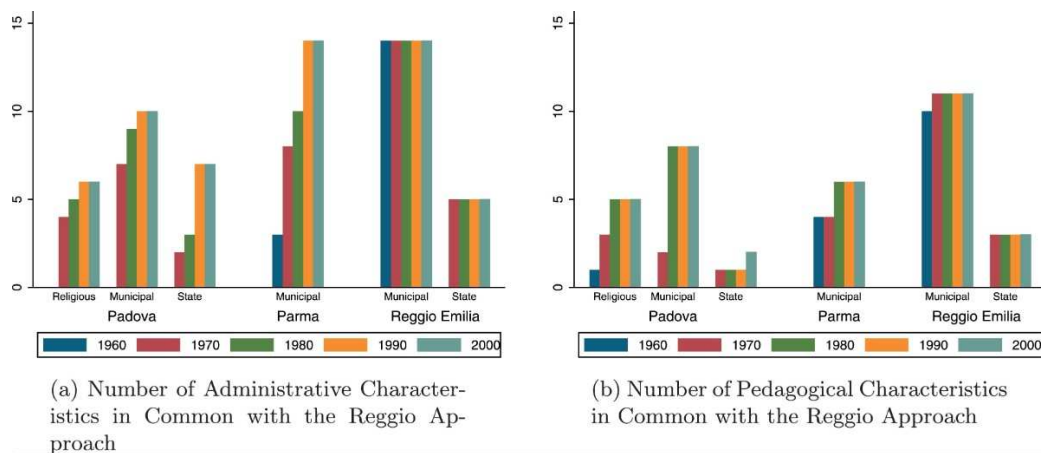


Figura 3: Grafici delle componenti amministrative e pedagogiche che ogni programma ha in comune con il Reggio Approach

La ricerca valutativa del Reggio Approach (Biroli, P., Del Boca D., Heckman, J., et Al.,2018) ha preso in considerazione anche, “il coinvolgimento delle famiglie”, “pratiche amministrative per i bambini a rischio e le famiglie che lavorano” e “la presenza di coordinatori educativi altamente qualificati per lo sviluppo professionale” .

L’indagine mostra, inoltre, i risultati degli effetti dell’assistenza ai neonati e ai bambini seguendo i valori del Reggio Approach rispetto agli effetti che generano altre tipologie di trattamenti. Si evidenziano effetti positivi sul quoziente intellettivo, sull’obesità e sul numero di amicizie instaurate per i bambini che hanno frequentato i centri per l’infanzia reggiani rispetto a coloro che non hanno ricevuto alcun tipo di assistenza.

In conclusione questa indagine (Pietro Biroli, Daniela Del Boca, James J. Heckman, et Al., 2018) dimostra che i benefici derivati dalla frequenza di scuole che seguono il Reggio Approach sono maggiori rispetto a coloro che non hanno frequentato alcun tipo di scuola. Ma non sono significativamente maggiori , come abbiamo detto prima, rispetto a coloro che hanno frequentato altre scuole. La ricerca fornisce come spiegazione a questo risultato il fatto che con il passare degli anni i programmi delle diverse scuole delle città prese in esame (Padova, Parma e Reggio Emilia) hanno implementato la loro qualità, adottando molti degli aspetti pedagogici e amministrativi del Reggio Approach.

Tra gli studiosi che hanno preso parte alla ricerca (Biroli, P., Del Boca D., Heckman, J., et Al.,2018), sopra citata, vi era James Heckman, premio Nobel per l’Economia nel 2018 e membro del comitato scientifico della Fondazione Reggio Children Centro Loris Malaguzzi. L’economista è un fermo sostenitore dell’importanza nell’investire nella prima infanzia. Lo studioso ha analizzato a lungo il metodo educativo reggiano e ritiene che sia un approccio che aiuta molto i bambini ad imparare a lavorare in cooperazione e in democrazia, requisiti fondamentali per i cittadini del futuro.

Attraverso le sue indagini “Perry PreSchool Program” e “ABC Program”, condotte nel Dipartimento di Economia dell’Università di Chicago ha dimostrato che sottoporre i bambini piccoli (dai 3 ai 4 anni nel caso della prima ricerca e dai primi mesi di vita ad un

anno nella secondo progetto) a stimoli ha avuto notevoli impatti in età adulta, in quanto i soggetti esaminati sono stati presi in considerazione per tutta la vita (frchildren.org).

Heckman, in occasione dell'evento di lancio della Carta sull'Educazione di Qualità del 7 novembre 2022 a Reggio Emilia ha ribadito i risultati delle sue ricerche, affermando che i bambini che frequentavano i servizi per la prima infanzia, che seguivano l'impronta reggiana, imparavano a pianificare un progetto e a realizzarlo. Ma anche a rivedere la propria attività, coinvolgere gli altri nella valutazione del progetto e a valutare il lavoro degli altri, con l'attento aiuto degli insegnanti. Hanno sviluppato differenti tipi di abilità cognitive e intellettuali, abilità sociali che nei programmi di scuola tradizionale secondo Heckman vengono trascurate (frchildren.org, 2022). In quanto sono fossilizzate sul far apprendere idee astratte mentre lo studioso ribadisce, come sostiene Malaguzzi, che si impara facendo, sbagliando e con diverse modalità, secondo i cento linguaggi di ognuno, e attraverso l'incoraggiamento degli educatori e dell'ambiente.

Per lo studioso (frchildren.org, 2022) i bambini che hanno fatto questo tipo di esperienza, che ricevevano lo "scaffolding", l'impalcatura e un'interazione sociale, ottenevano maggiore successo nella vita ovvero avevano competenze sociali ed emotive più ampie, interagivano con gli altri in modo positivo e socialmente costruttivo. Attraverso l'esperienza di questi programmi ("Perry PreSchool Program" e "ABC Program", citati in frchildren.org, 2022) i bambini nei primi anni di vita acquisiscono un senso di sé e un senso esplorativo che li porta a diventare esseri umani attivi e funzionanti, capaci di impegnarsi nella vita in modo attivo. Heckman (2022) mostra che gli adulti di quaranta, cinquanta anni, che hanno da bambini fatto questo tipo di esperienza, sono coinvolti in molta meno criminalità e hanno delle relazioni familiari più stabili, si impegnano attivamente nelle questioni cittadine e del mondo. E riferendosi al quoziente intellettuale, che tanto interessa i sistemi tradizionali, lo scienziato afferma che quello di questi soggetti, coinvolti nelle indagini, è molto elevato rispetto a coloro che non hanno partecipato a questi programmi (frchildren.org, 2022).

Inoltre lo studioso ha studiato i figli degli individui coinvolti nei due suoi programmi di ricerca ("Perry PreSchool Program" e "ABC Program", citati in frchildren.org, 2022) che nel 2022 erano adulti di 45 anni e 55 anni. Ha osservato che i loro figli sono molto più produttivi, commettono meno reati e ricevono una maggiore educazione, raggiungono punteggi maggiori nei test e sono più attivi, impegnati nella vita e nella cooperazione con gli altri e più tolleranti nei confronti delle differenze tra le persone. Quindi è presente un effetto moltiplicatore nelle generazioni.

Lo studioso conclude il suo contributo all'evento di lancio della Carta sull'Educazione di Qualità (frchildren.org, 2022) dicendo che non ci si rende conto dei numerosi vantaggi che questi programmi educativi hanno. Che si deve investire nel creare un gruppo di bambini funzionante, i quali poi diventeranno cittadini che vivranno insieme collaborando tra loro. I principi educativi di base a cui lo scienziato fa riferimento sono quelli reggiani e si augura che verranno sempre più compresi, adottati e sperimentati. In quanto il Reggio Approach è un'esperienza che consente la formazione delle abilità nella prima infanzia. Il lavoro matematico che ha condotto il ricercatore lo ha portato a dimostrare con impegno che investendo sui giovani, "le abilità generano abilità e le motivazioni generano motivazioni" (frchildren.org, 2022). L'approccio Reggiano, sostiene Heckman, sviluppa tutti gli aspetti

della crescita personale del bambino, gli aspetti cognitivi e emozionali, il benessere e la capacità di interagire con il altri.

La realizzazione di uno spazio educante

Le Linee guida MIUR del 2013 per l'edilizia scolastica rappresentano un grande punto di svolta in Italia, sulla riflessione sul rapporto tra spazio e apprendimento. Propongono delle indicazioni sull'organizzazione degli ambienti e sulla loro funzione, in cui si legge esplicitamente la necessità di un rinnovamento delle scuole e un distacco dalla visione tradizionale di apprendimento e scuola.

Le Linee guida comunicano l'intenzione di progettare nuovi spazi connessi con le innovazioni didattiche e le tecnologie. Forniscono alcuni criteri per l'organizzare degli spazi, in primo luogo affermano che gli ambienti debbano essere flessibili e adattabili alle esigenze di tutti, modulabili per rispondere ai bisogni differenti e in continua mutazione. Suggestiscono spazi progettati per consentire la collaborazione tra bambini e allo stesso tempo garantire il lavoro del singolo, che ha comunque un senso all'interno del lavoro di gruppo. Questo modo di pensare valorizza le peculiarità e le diverse abilità, consentendo i cento linguaggi.

Nelle Linee guida si è superata la concezione della sezione come luogo esclusivo in cui avviene la didattica e di tutti gli altri spazi come secondari a questa. Si pensa, piuttosto, a "spazi informali d'apprendimento" (MIUR, 2013), cercando di rendere utilizzabili tutti gli spazi, disponibili, di una scuola e diminuendo la loro specifica funzione. Le indicazioni nazionali offrono anche una lettura nuova sulla struttura della scuola, nella quale ci possono essere spazi di "maggiore specializzazione" come gli atelier e altri di "media specializzazione" ad esempio le sezioni.

Invitano all'uso delle innovazioni tecnologiche per creare ambienti polifunzionali, e che si configurano facilmente e in poco tempo alle diverse attività.

Nelle indicazioni nazionali (2013) si parla anche di scuola come "civic center" ovvero di luogo collegato al territorio e in cui si possono svolgere attività aperte a tutte le utenze cittadine, e non solo ai bambini.

Il Miur (2013) descrive alcuni spazi, tra cui l'aula. Quest'ultima, luogo in cui tradizionalmente veniva svolta in modo esclusivo la didattica, diventa un luogo di forte appartenenza ma non più autonomo. Nella sezione è possibile lavorare in piccoli e grandi gruppi ma anche individualmente e fare, condividendo, esperienze e routine. Lo spazio della sezione può avere grandi vetrate, per consentire un senso di continuità con tutte le altre parti della struttura e con l'esterno. Può essere organizzata per "angoli", che possono essere rivisti e modificati dagli educatori a seconda dei bisogni dei bambini, proponendo in questo modo un ambiente sempre stimolante. Ad esempio la sezione dei lattanti (bambini dai 3 ai 12 mesi) ha un angolo dedicato all'affettività, uno spazio raccolto, sicuro e rassicurante per il piccolo che sta vivendo il distacco dai genitori. Si tratta di un angolo morbido, allestito con cuscini e tappetoni, nel quale il piccolo trascorrerà gran parte della sua giornata al nido. Solitamente in questo contesto è presente anche uno specchio, che

consente ai bambini di iniziare il loro percorso di scoperta di sé. Nella sezione dei divezzi (bambini dai 12 ai 36 mesi) si può trovare, anche, l'angolo dedicato al gioco simbolico, con una cucina attrezzata con oggetti e di uso quotidiano. Un altro spazio presente è quello dedicato alla lettura, i libri possono essere disposti su una piccola libreria a misura di bambino, così che quest'ultimo può autonomamente sedersi e leggere un libro o dove l'educatore potrà predisporre l'attività di lettura animata o teatrale.



Figura 4: Ponzano Children Centro infanzia



Figura 5: Ponzano Children, Centro Infanzia

Queste immagini raffigurano alcune sezioni del Centro Infanzia Ponzano Children, situato a Ponzano Veneto e facente parte del Gruppo Benetton, una realtà educativa che ha come riferimento i valori dell'esperienza dei nidi e delle scuole Reggiane. L'approccio pedagogico di questa struttura vede il bambino al centro, protagonista dei suoi percorsi di crescita, in un ambiente stimolante e pensato per offrire differenti occasioni di esplorazione, di scoperta ed di espressione dei suoi cento linguaggi. Ponzano Children ha collaborato con Reggio Children per l'elaborazione del progetto pedagogico e organizzativo. La struttura architettonica è molto caratteristica, è stata realizzata da un architetto spagnolo Alberto Campo Baeza, il quale ha voluto realizzare "una scatola a cielo aperto" (PonzanoChildren.com) per offrire ai bambini spazi differenti.

Nelle Linee guida viene indicato anche lo spazio atelier, già approfondito nel capitolo precedente.

Nelle indicazioni nazionali (Miur, 2013) vengono descritti anche lo spazio dell'ingresso e dell'agorà.

L'ingresso è un luogo molto importante e delicato in quanto avviene l'incontro tra il bambino, e la sua famiglia, con la scuola. Deve per tanto riflettere la filosofia, il pensiero educativo e i valori che abbraccia l'asilo. Deve consentire ai genitori un momento di sosta per poter comunicare con le educatrici alcune informazioni o

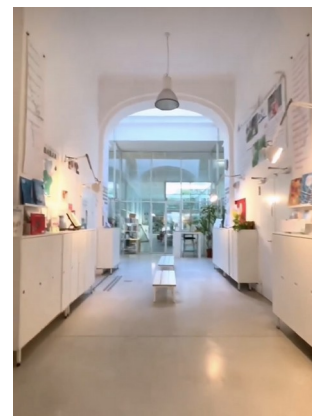


Figura 6: Nido Scuola Clorofilla

avvenimenti accaduti a casa riguardo il piccolo. Può avere anche un spazio dedicato alla documentazione e all'esposizione del lavoro dei bambini.



Figura 7: Nido Scuola Clorofilla

L'agorà o piazza è il luogo centrale, il cuore della scuola. Lo spazio in cui tutti i bambini si possono riunire al di fuori delle sezioni o atelier, e anche i genitori in quanto può essere anche il luogo che viene dedicato ai momenti di incontro e formazione. Questo grande spazio può avere: nicchie per consentire momenti di tranquillità e rilassamento individuali ma anche, come abbiamo detto, luoghi in cui sono possibili momenti di incontro tra i bambini, a volte in questo spazio può avvenire il momento del pranzo. Per tanto deve essere progettato

utilizzando in modo opportuno i materiali, anche per permettere un isolamento acustico.

La figura 7 è una fotografia dell'agorà del Nido Scuola Clorofilla, di Milano (nidoscuolaclorofilla.it). Una realtà che si ispira alla filosofia educativa delle scuole di Reggio Emilia e attraverso la consulenza di Reggio Children ha progettato un luogo che riconosce i diritti dei bambini, la loro unicità e competenze e promuove la partecipazione di tutti. Una struttura, in Italia, all'avanguardia, caratterizzata da grandissime vetrate che danno un senso di continuità tra tutti gli ambienti.

In essa è presente una piazza (figura 7), nella quale i bambini, di diversa età, si ritrovano.



Figura 8: Agorà in Ponzano Children, Centro Infanzie

Nell'agorà del Nido Scuola Clorofilla c'è un patio con una grande canfora, albero simbolo della linfa vitale (figura 9).



Figura 9: Nido Scuola Clorofilla

E intorno all'agorà si sviluppano le sezioni e la cucina e gli uffici.

Un'altra struttura presente in Italia che è stata pensata e progettata con la collaborazione di pedagogisti e architetti è l'asilo Bianco di Milano (asilobianco.com). Caratterizzato da pareti circolari, morbide e avvolgenti, che consentono ai bambini di passare da un'attività all'altra in modo continuativo e circolare e contenitivo. Nell'ampio open space si trova una casetta che raggiunge il soffitto, che richiama la casa dell'architetto russo Mel'nikov, con piccole finestre esagonali. Simbolica è anche la porticina rossa che i bambini possono attraversare e vivere così momenti intrinseci di avventura e curiosità.



Figura 10: Asilo Bianco



Figura 11: Asilo Bianco

Molto caratteristico è anche il "pavillon" (asilobianco.com).

Uno spazio morbido, dedicato ai momenti di raccolta e rilassamento e adatto anche alla motricità dei piccoli.

Inserito in un grande open space ricrea una sorta di ventre materno che consente ai bambini di essere contenuti.

L'intero spazio è stato disegnato dagli architetti Mazzolani e Troisi (asilobianco.com), i quali hanno scelto arredi di materiali naturali, di colore bianco e su misura, che permettono la flessibilità degli spazi e la loro continua evoluzione.



Figura 12: Asilo Bianco

Nel documento “Linee Guida Edilizia Scolastica”(Miur, 2013) si parla anche di “spazi a cielo aperto”, come parti integranti del progetto educativo e che seguono le logiche adottate per la configurazione degli spazi interni della struttura. Il giardino offre numerose



Figura 13: Nido Blù

opportunità di crescita ai bambini, di scoperta e di esplorazione. In esso i piccoli possono relazionarsi con la natura e i suoi elementi, possono rapportarsi con i fenomeni naturali e con il susseguirsi delle stagioni. Per implementare l’offerta di esperienza che i bambini possono fare si potrebbero progettare orti o vasche di terra, nelle quali piantare verdure, ortaggi e piante aromatiche (figura 13) (nidoblu.it). Per connettere il giardino con il resto della struttura si possono predisporre gazebi, tettoie, luoghi che consentano di continuare la didattica anche all’esterno anche in condizioni climatiche avverse.

Tutti questi asili rappresentano, secondo la mia opinione, esempi di appropriazione dello spazio educativo. Concepiscono lo spazio come terzo educatore e credono nell’idea di realizzare e offrire uno spazio di estrema qualità. Ambienti di vita per l’infanzia e per il futuro che consentono ai bambini di esprimere e sviluppare le proprie competenze, i propri percorsi di crescita individuali e collettivi.

Conclusione

In questo elaborato ho approfondito il ruolo dello spazio nei contesti educativi.

Ho ricercato, in un primo momento, nella letteratura pedagogica autori e teorie che avvalorassero l'importanza della dimensione pedagogica dell'ambiente. Da Rousseau che riteneva l'ambiente, opportunamente preparato, il principale responsabile della crescita del suo allievo Emilio. Alle sorelle Agazzi e Maria Montessori con i loro ambienti più o meno strutturati ma peculiari, i quali influenzavano la crescita dei bambini rafforzando il legame con l'ambiente domestico. Ai materiali naturali selezionati con cura e attenzione da Steiner. All'educazione intenzionale di Dewey, e la predisposizione dell'ambiente appositamente pensato in un certo modo per promuovere la crescita dei bambini nella direzione desiderata. A Bronfenbrenner con il suo modello bioecologico dello sviluppo umano, che sostiene che l'ambiente influisce sullo sviluppo della persona, la quale è inserita in una rete di strutture, nelle quali l'individuo intreccia relazioni. Alle teorie sulla plasticità della cervello dei bambini nei primi mille giorni, che mostrano il ruolo significativo dell'ambiente nella formazione dell'individuo. Il quale non è un essere finito ma in continua evoluzione e influenzato appunto dalle componenti sociali, emotive, cognitive, affettive del ambiente in cui vive.

Ho preso in esame il rapporto tra architettura e pedagogia, per poter realizzare concretamente uno spazio che sia educante e che rispetti le Indicazioni Nazionali, nelle quali emerge la volontà di superare i sistemi educativi tradizionali e di realizzare spazi nuovi e flessibili. Sono stati presi in considerazione anche altri documenti normativi che supportano l'importanza e il ruolo dell'ambiente nei contesti educativi, anche internazionali.

Successivamente ho presentato il Reggio Approach, un modello pedagogico che ritengo essere tra i migliori al mondo, che trova radici profonde nella storia della pedagogia con il padre fondatore Loris Malaguzzi. Con i suoi solidi e caratteristici valori ma che non per questo è un approccio chiuso ma anzi è aperto al cambiamento e si continua a rinnovare. Malaguzzi, a partire dal secondo dopoguerra, ha operato per far valere i suoi valori educativi, tra cui, appunto, quello dell'ambiente come "terzo educatore", denominato in questo modo dal pedagogista stesso. In seguito ho portato l'esperienza distintiva del Reggio Approach ovvero l'atelier, nel quale i bambini esprimono ed esplorano i loro cento linguaggi. L'esperienza reggiana si contraddistingue anche per l'utilizzo dei materiali non strutturati. I quali sono materiali che non nascono con una funzione educativa ma che sono ricchi di potenzialità di apprendimento e di conoscenza.

Attraverso questo approfondimento sull'Approccio Reggiano ho potuto capire, inoltre, quanto il lavoro di documentazione sia importante, anche per dare valore all'ambiente. Nell'ultimo capitolo descrivo infatti l'importanza della documentazione. Ho riportato delle

ricerche scientifiche che indagano l'efficacia dell'approccio Reggio e offrono spunti di riflessione sulle potenzialità di questa tipologia di educazione.

Attraverso il contributo delle Linee guida del Miur sulla strutturazione degli ambienti al nido ho presentato alcune strutture presenti nel nostro Paese, nelle quali ritengo sia stato fatto un gran lavoro di appropriazione dello spazio.

E' emersa con chiarezza la stretta relazione tra la qualità dello spazio e la qualità dell'apprendimento. E la responsabilità che abbiamo, in quanto educatori, di conoscere i molteplici vantaggi e benefici di organizzare e offrire un ambiente di qualità ai bambini per supportare e arricchire i loro percorsi di apprendimento e di crescita.

Bibliografia

Agazzi, R. (1929). Guida delle educatrici dell'infanzia. La scuola editrice.

Aldi, G., Belvedere, G. C., Coccagna, A., Locatelli, L., Pavone, S. (2013). Un' altra scuola è possibile le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi. Enea.

Asilo Bianco. <https://asilobianco.com/>

Beach, P. (2023). Research on early literacy in Reggio and Montessori classrooms: A scoping review. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/14687984231186090>.

Biroli, P., Boca, D. D., Heckman, J. J., Heckman, L. P., Koh, Y. K., Kuperman, S., Moktan, S., Pronzato, C. D., & Ziff, A. L. (2018). Evaluation of the reggio approach to early education. *Research in economics*.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6052802/>

Bosi, R. (2002). *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*. Carocci Faber.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello Sviluppo Umano*. Il Mulino.

Bullard J. (2010). *Creating Environments for Learning: Birth to Age Eight*. University of Montana. Pearson.

Carlgren, F., Klingborg, A. (2001) *Educare alla libertà. La pedagogia di Rudolf Steiner*. Filadelfia Editore.

Catoldi, C. (2018). Ripensare lo spazio come "mediatore pedagogico". *Percorsi formativi 06*.
<https://percorsiformativi06.it/ri-pensare-lo-spazio-come-mediatore-pedagogico-prima-parte/>

Dewey, J. (1951). *Democrazia ed educazione*. La nuova Italia.

Edwards, C., Gandini, L., Forman G., (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.

Guerra, M. (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Edizioni Junior.

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa .(2013). *Modello Indire degli 1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio*.
https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Pieghevole-ITA_LOW2.pdf

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. (2022). *La scuola diffusa*.
<https://piccolescuole.indire.it/ricerca/la-scuola-diffusa/>

Ius, M., Milani, P. (2011). Educazione, Pentolini e resilienza: Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a Scuola. Kite.

James Heckman. (2022). Fondazione Reggio Children.
<https://www.frchildren.org/it/chi-siamo/persona/james-heckman>

Lucangeli, D., (n.d.). (Intervista di Ratti, C.). Associazione Nazionale Ecobiopsicologia.
<https://www.aneb.it/intervista-a-daniela-lucangeli/>

Lucangeli, D., Vicari, S. (2019). Psicologia dello sviluppo. Mondadori Università.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2013). Linee guida per l'edilizia scolastica.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2017). Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".
<https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

Ministero dell'Istruzione e del Merito.(2012).Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

Munari, B., (2010). Da cosa nasce cosa. Editori Laterza.

National Quality Standard.(2018). Quality Area 3. Australian children's Education & Care Quality Authority.
https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-04/QA3_TheEnvironmentAsTheThirdTeacher.pdf

National Scientific Council on the Developing Child (2007). The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5
<https://developingchild.harvard.edu/resources/the-timing-and-quality-of-early-experiences-combine-to-shape-brain-architecture/>

Nido Blù.
<https://nidoblu.it/>

Nido Scuola Clorofilla.
<https://www.nidoscuolaclorofilla.it/blog/>

Ponzano children. Centro Infanzia.
<https://www.ponzanochildren.com>

Reggio Emilia Approach. Reggio Children.
<https://www.reggiochildren.it>

Regolamento Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia (2009).

Rodari, G.,(1962).Favole al telefono. Einaudi Ragazzi.

Trabalzini, P. (2013). "Perche Montessori oggi? Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce".

Weyland, B., Galletti, A. (2018). Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia. Edizioni Junior.