



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICULO: SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA

Relazione finale

**"EDUCARE ATTRAVERSO LO SPAZIO: IL RUOLO DEL CONTESTO NEI SERVIZI PER LA
PRIMA INFANZIA"**

Relatrice: Prof.ssa Beatrice Doria

Correlatrice: Prof.ssa Emilia Restiglian

Laureanda: Francesca Benesso

Matricola n. 2119767

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

Indice

Introduzione	1
CAPITOLO 1 La dimensione pedagogica dello spazio nei servizi per la prima infanzia	5
1.1. L'ambiente come "Terzo Educatore"	5
1.2. Il dialogo silenzioso tra bambino e contesto.....	15
1.3. Il ruolo dell'adulto nella cura, nell'allestimento e nell'osservazione dei contesti .	17
CAPITOLO 2 L'organizzazione dell'ambiente educativo: spazi, arredi e materiali	23
2.1. Gli spazi interni.....	23
2.1.1. <i>Gli spazi dell'accoglienza e del ricongiungimento</i>	24
2.1.2. <i>Gli spazi del pranzo e delle merende</i>	26
2.1.3. <i>Gli spazi del riposo</i>	29
2.1.4. <i>Gli spazi del cambio e della pulizia personale</i>	31
2.1.5. <i>La sezione</i>	32
2.1.6. <i>Gli spazi e i servizi per gli adulti</i>	38
2.2. Gli arredi	39
2.3. I materiali	41
2.4. Gli spazi esterni e l'Outdoor Education	42
CAPITOLO 3 Dall'osservazione alla riflessione: analisi dell'ambiente educativo presso Micronido Primi Passi	47
3.1. Il contesto della ricerca: presentazione della struttura	47
3.2. Lo spazio vissuto: analisi critica attraverso il diario di bordo.....	50
3.3. La voce delle educatrici: riflessioni emerse dall'intervista sulla gestione e l'allestimento dei contesti.....	58
Conclusioni.....	63
Bibliografia.....	65
Sitografia.....	66

Introduzione

La riflessione pedagogica contemporanea rivolta alla prima infanzia ha progressivamente riconosciuto come la qualità delle relazioni, delle routine e degli apprendimenti non possa prescindere dalle caratteristiche dei contesti fisici in cui essi prendono forma. Lo spazio, in quest'ottica, cessa di essere un mero sfondo passivo o un contenitore neutro delle attività quotidiane per configurarsi come un vero e proprio "terzo educatore": un soggetto attivo e intenzionale, capace di veicolare messaggi precisi, accogliere o vincolare le potenzialità di sviluppo e orientare le traiettorie di crescita del bambino. L'organizzazione dell'ambiente nei servizi 0-3 anni non risponde a criteri puramente pratici, logistici o estetici, ma costituisce una scelta pedagogica fondamentale ed esplicita che dà corpo ai diritti fondamentali dell'infanzia, traducendo in architettura e arredo una precisa idea di bambino.

Il presente lavoro di tesi nasce dal desiderio di esplorare la stretta interconnessione tra la progettazione dello spazio educativo e la conquista progressiva dell'autonomia, della libera esplorazione e della competenza sociale e corporea da parte del bambino. Muovendo da solide premesse teoriche e storiche, l'elaborato intende analizzare in chiave critica come la strutturazione degli ambienti interni ed esterni e la selezione dei materiali didattici agiscano quali stimoli positivi o, al contrario, elementi di criticità all'interno dei servizi per la prima infanzia. Tale riflessione teorica trova il suo culmine e la sua validazione scientifica nell'analisi sul campo condotta attraverso l'osservazione diretta e partecipata durante l'esperienza di tirocinio.

L'elaborato si articola in tre capitoli. Il Capitolo 1 delinea la cornice pedagogica di riferimento, analizzando i modelli che hanno rivoluzionato l'idea di ambiente educativo. Viene esaminata la struttura dello spazio e il modo in cui influenza le relazioni secondo gli Orientamenti Nazionali e le Linee Pedagogiche "Zerosei", in cui il contesto è inteso come un ecosistema accogliente e inclusivo. Lo studio approfondisce l'approccio di Reggio Emilia ideato da Loris Malaguzzi, focalizzandosi sul concetto di flessibilità degli ambienti e sulla nascita dell'atelier come luogo privilegiato per lo sviluppo dei "cento linguaggi" espressivi dei bambini. Accanto alla pedagogia reggiana, viene approfondito

il contributo pedagogico di Maria Montessori, basata sull'igiene psichica, sull'ordine mentale derivante dall'ordine esterno e sull'ambiente autosufficiente e autocorrettivo, in cui l'errore è un compagno di strada oggettivo e il materiale funge da "denunciatore". Il capitolo si chiude con il contributo delle Sorelle Agazzi, pionieri dell'uso didattico delle "cianfrusaglie senza brevetto" per stimolare l'autoeducazione e dei contrassegni come strumenti di identità e alfabetizzazione affettiva.

Il Capitolo 2 scende nel dettaglio dell'architettura e dell'allestimento dei servizi. Vengono mappati gli spazi interni del nido d'infanzia, intesi come luoghi di transizione e grande importanza emotiva per il bambino: dall'ingresso, ai luoghi dedicati alle routine della merenda, del pranzo, della pulizia personale e del riposo, evidenziando il valore pedagogico dell'arredo e degli oggetti transizionali. Si analizza l'organizzazione interna della sezione, distinguendo le specificità evolutive e gli angoli d'interesse della sezione lattanti e della sezione divezzi. Ampio risalto viene conferito alla dimensione esterna e ai principi dell'Outdoor Education. In questa sede, il giardino viene interpretato come il naturale prolungamento dell'aula, dove l'esposizione controllata al rischio e la progettazione "ribaltata", guidata dall'osservazione intenzionale e dal ruolo dell'adulto come *scaffolder*, permettono al bambino di misurarsi con l'imprevisto della natura e potenziare i propri schemi motori.

Infine, il Capitolo 3 traduce la teoria in prassi e riflessione critica, presentando la ricerca-svolta presso il Micronido Primi Passi di Campagnola di Brugine. Attraverso lo strumento metodologico del diario di bordo e un'intervista strutturata alla coordinatrice delle educatrici, viene analizzato lo spazio vissuto della struttura. La particolarità pedagogica del servizio risiede nella scelta di un *open space* privo di sezioni rigide e una "piazza" in cui convivono bambini dai 9 ai 36 mesi. Il capitolo esamina i benefici relazionali di questa fluidità, come l'attivazione di dinamiche di aiuto spontaneo e di imitazione sociale, ma ne evidenzia anche le complessità come la difficile mediazione dei conflitti d'uso degli spazi tra piccoli e grandi e l'impatto sul benessere posturale delle educatrici, costrette a operare su arredi a misura di bambino. Vengono valutate le differenti potenzialità d'uso dei materiali strutturati, non strutturati e di recupero presenti nel servizio e lo stato dell'outdoor nel nido, suggerendo traiettorie di

miglioramento per una cura più profonda dell'estetica e per una strutturazione più organica delle esperienze all'aperto.

Inoltre, questa tesi intende dimostrare che l'educatore non deve essere una figura rigida o troppo protettiva. Al contrario, deve farsi regista attento: preparare l'ambiente, curare i dettagli e osservare a distanza i bambini. Solo così il bambino può vivere lo spazio in piena libertà e dignità. Muovendosi e agendo concretamente in un ambiente ordinato e pensato per lui, il bambino impara a fare da solo e costruisce attivamente la propria personalità.

CAPITOLO 1

La dimensione pedagogica dello spazio nei servizi per la prima infanzia

1.1. L'ambiente come "Terzo Educatore"

L'organizzazione degli spazi nei servizi per la prima l'infanzia non rappresenta una semplice, questione organizzativa, ma una scelta pedagogica fondamentale.

Lo spazio non è un contenitore passivo, bensì un elemento attivo che partecipa al processo di crescita. Come evidenziato da Restiglian (2012):

“Lo spazio al nido non è un elemento neutro ma veicolo invece di messaggi precisi, rivolti sia ai bambini che alle famiglie, dati da teorie pedagogiche che ogni struttura ha come riferimento implicito o esplicito, i cui elementi costitutivi si ritrovano nel progetto educativo” (Restiglian, 2012, p. 171).

Il contesto educativo, come sostengono gli Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia (2022), è lo spazio nel quale si traducono concretamente i diritti dei bambini, prendono forma le finalità educative condivise e dove la qualità del servizio diventa visibile.

Non si tratta, infatti, di un elemento accessorio, ma di una condizione strutturale dell'esperienza educativa.

Il contesto educativo non coincide con lo spazio fisico in senso stretto, ma è un intreccio di elementi come spazi interni ed esterni, tempi e ritmi della giornata, materiali e arredi, relazioni tra bambini, educatori e famiglie e scelte organizzative e progettuali che nel loro insieme, rendono possibile la vita quotidiana del nido.

Gli elementi qui sopra elencati, non agiscono separatamente, anzi, si influenzano reciprocamente costruendo il clima educativo.

Il contesto educata continuamente e ogni scelta organizzativa incide sul benessere dei bambini, sul loro senso di sicurezza e sulle possibilità di esplorazione e autonomia.

Un ambiente educativo accogliente è un ambiente definito e attrezzato con cura, esteticamente curato, senza eccessi o sovrastimolazioni, coerente con le finalità educative del servizio, accessibile e sicuro per tutti i bambini.

Un contesto accogliente è anche un contesto inclusivo orientato a riconoscere le caratteristiche di ognuno, promuovere il benessere fisico ed emotivo e sostenere la partecipazione attiva di tutti.

“L’attenzione è posta sulle caratteristiche di ogni bambina e di ogni bambino, con l’obiettivo di creare un luogo capace di accogliere e promuovere il benessere di tutti, con un’attenzione che dal singolo arriva al gruppo” (Ministero dell’Istruzione [MI], 2022, p. 40).

Hall (1969), nei suoi studi afferma che lo spazio parla e si pone come elemento della comunicazione non verbale, a questo proposito le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato “Zerosei” sostengono che: *“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” (MI, 2021, p. 23).*

Il pedagogo Loris Malaguzzi, ideatore dell’approccio educativo di Reggio Emilia, definisce l’ambiente come “terzo educatore”. La sua pedagogia si fonda sulla convinzione che l’apprendimento non discenda da un rapporto lineare di causa-effetto tra insegnamento e risultati, ma sia in gran parte opera dei bambini stessi, delle loro attività e dell’impiego delle risorse di cui sono dotati. Il bambino svolge infatti un ruolo attivo nella costruzione e nell’acquisizione del sapere: l’apprendimento è, dunque, un processo auto-costruttivo (Romano, 2014).

In questa prospettiva, sebbene siano i bambini a costruire la propria intelligenza, gli adulti hanno il compito di predisporre contesti e attività, ma soprattutto devono saper ascoltare (Edwards, Gandini, & Forman, 2014).

“Il bambino, come essere umano, possiede cento linguaggi: cento modi di pensare, esprimersi, capire, incontrare l’altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell’esperienza. I cento linguaggi sono metafora delle potenzialità straordinarie dei bambini, dei processi conoscitivi e creativi, delle forme molteplici con cui la vita si manifesta e la conoscenza viene costruita” (Reggio Children, s.d.).

Malaguzzi intende l'educazione come un cantiere, un laboratorio permanente in cui i processi di ricerca dei bambini e degli adulti si intrecciano in modo forte, vivendo e co-evolvendo quotidianamente. L’obiettivo principale è rendere uno spazio "amabile", dove stiano bene bambini, famiglie ed educatori, creando le condizioni ambientali per apprendere insieme (Romano, 2014).

Gli spazi interni ed esterni del nido e della scuola dell’infanzia sono pensati e organizzati in forme interconnesse e si offrono come luoghi di convivenze e ricerche per bambini e adulti. L’ambiente interagisce, si modifica e prende forma in relazione ai progetti e alle esperienze di apprendimento, in un dialogo costante tra architettura e pedagogia.

La cura degli arredi, degli oggetti, dei luoghi di attività è un atto educativo che genera benessere psicologico, senso di familiarità e appartenenza, senso estetico e piacere dell’abitare. Premesse e condizioni primarie anche per la sicurezza degli ambienti, una qualità generata dal dialogo e dall’elaborazione condivisa tra le diverse professionalità che devono occuparsene e preoccuparsene (Reggio Children, s.d.).

Una delle innovazioni centrali in questo scenario è l’introduzione dell’atelier che nasce come *“parte di un progetto educativo complessivo dove affinare tutte le percezioni e dove indagare ed esplorare con la mente e mani contemporaneamente: un luogo dove, attraverso le azioni, si rendono visibili i concetti e le idee” (Edwards, Gandini, Forman, 2020. Pag. 301).* L’atelier è un ambiente dove le mani dei bambini, il fare e il "pasticciare"

possono conversare con la mente, rispettandone le leggi biologiche ed evolutive. (Romano, 2014).

“L’Atelier è un ambiente che promuove conoscenza e creatività, suggerisce domande e fa nascere suggestioni. È bellezza che produce conoscenza e viceversa. È il luogo dove si agiscono i cento linguaggi” (Reggio Children, n.d.).

L’approccio Reggiano predilige materiali non strutturati o aperti che includono materiali naturali come sassi, conchiglie, rami e foglie, e materiali di recupero derivanti da scarti industriali tra cui tubi di cartone, pezzi di plastica, stoffe, bottoni e fili metallici (Figura 1).

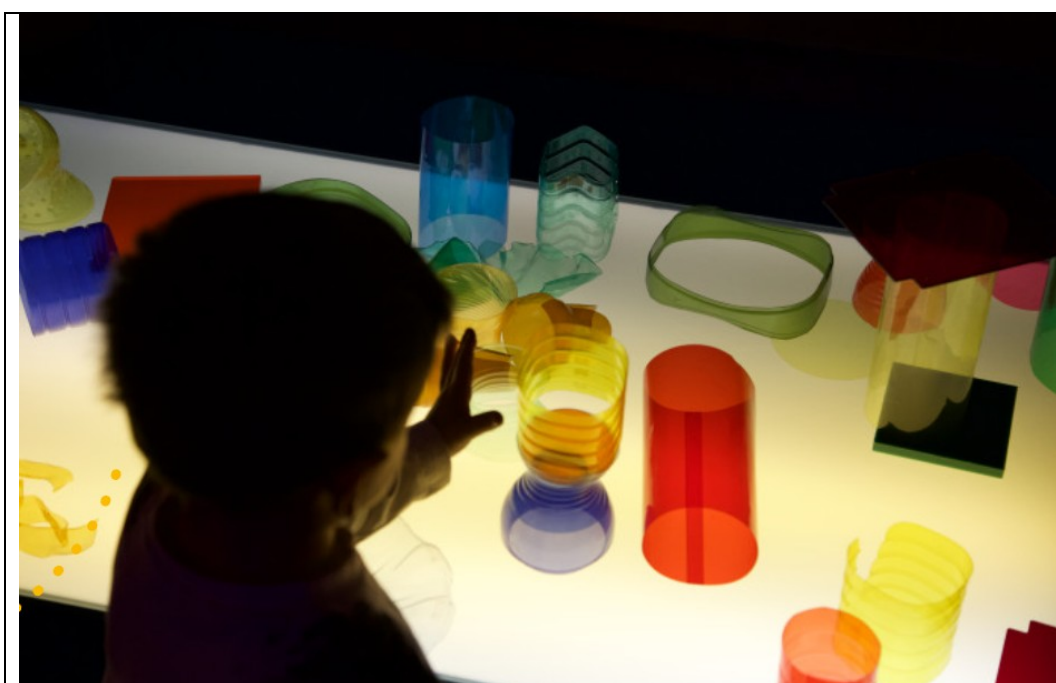


Figura 1. Materiali di recupero.

<https://www.frchildren.org/it>

Malaguzzi, inoltre, sottolinea che:

“Lo spazio di apprendimento deve essere manipolabile e flessibile, in modo che i bambini al suo interno possano modificarlo sia direttamente, nel momento stesso in cui lo utilizzano, sia segnalando agli adulti la necessità di farlo” (Edwards et al., 2014, p. 323).

Secondo Malaguzzi, lo spazio deve avere una forte flessibilità progettuale. Deve essere uno scenario che sostiene, accoglie e dà forma al fare e allo sperimentare; uno spazio "buono" che sappia essere soffice e abitato da piedi piccoli e grandi (Romano, 2014). Tale flessibilità introduce l'idea di "complessità morbida": un luogo stimolante e abitabile dove gli arredi permettono ai bambini di trasformare ogni angolo in un laboratorio di costruttività (Weyland & Galletti, 2018). L'ambiente deve quindi permettere al bambino di essere protagonista delle sue conoscenze, offrendo opportunità di ricerca ed esplorazione che stemperino l'invadenza dell'adulto e l'ansia dei risultati (Romano, 2014).

La fisicità della scuola, dunque, non è un dettaglio, ma «il corpo che lei indossa» (Weyland & Galletti, 2018). Il nido è concepito come un luogo di apprendimento per bambini, educatori e genitori, dove sono fondamentali: la centralità del bambino e dei suoi diritti fondamentali; la partecipazione viva e attenta dei genitori nello spazio di vita dei propri figli; la costruzione di un senso di appartenenza che genera sentimenti di solidarietà, disponibilità e responsabilità tra bambini e adulti (Romano, 2014).

Un'altra prospettiva fondamentale proviene da Maria Montessori la quale propone una rivoluzione del concetto di scuola e dei suoi spazi, che parte dal superamento della semplice igiene fisica per approdare a quella che definisce "igiene psichica". Non basta infatti che le aule siano ampie, luminose e pulite per garantire la salute del bambino; è necessario che l'ambiente sia progettato per rispondere al suo bisogno vitale di espansione spirituale. Uno spazio libero da ingombri non serve solo a far respirare i polmoni, ma offre una sensazione di sollievo che invita l'anima del bambino a muoversi e ad agire.

Un punto centrale della riflessione montessoriana riguarda la natura del movimento. La libertà di muoversi non deve essere confusa con il caos che l'autrice paragona a un "moto selvaggio" che genera noia e umiliazione. Il bambino ha bisogno di unire il movimento a uno scopo intelligente per non stancarsi inutilmente. Il movimento diventa quindi uno strumento di crescita solo quando è finalizzato a un lavoro costruttivo: è qui che nascono gli "esercizi di vita pratica".

In quest'ottica, l'ambiente deve essere preparato come un luogo accogliente e funzionale, pieno di "appigli" per l'attività infantile. Mobili leggeri, scaffali bassi, strumenti proporzionati alle piccole mani e abiti facili da gestire sono gli elementi che permettono al bambino di agire in autonomia (Figura 2).



In questo contesto emerge il valore della fragilità: l'uso di oggetti reali e fragili (vetro, ceramica) è una scelta educativa poiché, se un oggetto si rompe, il bambino sperimenta la conseguenza naturale del suo gesto, imparando la prudenza e la dignità senza bisogno di rimproveri. Attraverso compiti quotidiani come spolverare, apparecchiare o lavare un tavolino, il bambino non si limita a compiere un lavoro muscolare, ma compie un vero e proprio esercizio di coordinazione e di disciplina interiore.

Questo tipo di attività è definito "ricostituente" perché, anziché consumare energie, fortifica la personalità. Quando il bambino può agire liberamente in un ambiente che non gli oppone ostacoli, acquisisce non solo abilità motorie e grazia nei gesti, ma anche un profondo senso di dignità e di autostima. Imparando a bastare a sé stesso in uno spazio che lo rispetta, il bambino trae dai suoi sforzi una gioia profonda, trasformando l'ambiente scolastico nel luogo in cui egli, lavorando con costanza e amore, costruisce sé stesso.

Infine, si riconosce l'estetica come forza attiva: la bellezza (immagini gentili alle pareti, fiori, colori armoniosi) non è un lusso, ma un invito al lavoro. Come i fiori attirano gli insetti, la lucentezza di un mobile attira il bambino a prendersene cura.

L'ambiente montessoriano è progettato per essere un "denunciatore dell'errore" all'interno del quale l'autocorrezione e il controllo dell'errore passano dalle mani dell'adulto alle cose stesse. Ad esempio, se un bambino sposta una sedia bruscamente e questa fa rumore, è il mobile a dirgli che il suo movimento è stato repentino. In questo modo si garantisce che non vi sia nessun giudizio e che l'errore diventi un compagno di strada oggettivo che permette al bambino di perfezionarsi in autonomia, proteggendo la sua autostima dall'interferenza dell'adulto.

Secondo Montessori l'ordine è un bisogno vitale che rappresenta la bussola umana poiché l'ordine esterno è il fondamento dell'ordine mentale. Senza stabilità ambientale, il bambino si sente perduto.

Durante il periodo sensitivo (circa 2 anni), il bambino ha una sensibilità estrema al disordine e noterà una saponetta fuori posto o un cuscino spostato con una precisione che l'adulto ignora.

Riguardo la natura dei "capricci", infatti, la studiosa chiarisce che molti pianti disperati sono in realtà reazioni a una violazione dell'ordine, dato che ripristinare l'ordine placa immediatamente il "capriccio", rivelandone la natura psichica. Infine, per quanto riguarda l'orientamento, l'ordine aiuta a distinguere le relazioni tra gli oggetti (ordine esterno) e la posizione delle parti del corpo (ordine interno/muscolare).

Un altro concetto montessoriano fondamentale è quello del limite perfetto e dell'essenzialità, che si esprime innanzitutto attraverso uno spazio misurato, in quanto

l'ambiente non deve essere né troppo grande (genera smarrimento e richiede controllo oppressivo) né troppo piccolo. Un limite chiaro, come un tappeto, aiuta la concentrazione. All'interno di questo spazio si inserisce la scelta dell'esemplare unico: proporre un solo oggetto per ogni attività educa alla pazienza e al rispetto degli altri, trasformando l'attesa in un esercizio sociale. Questo approccio sottolinea che i bambini non hanno bisogno di giocattoli lussuosi, ma di oggetti reali (come una scatola con dei tappi) che permettano loro di esercitare il proprio potenziale.

All'interno di un ambiente così strutturato, emerge chiaramente come l'adulto sia spesso il principale ostacolo allo sviluppo perché "fa troppo". Diventa quindi necessario per lui, ritirarsi nell'ombra, poiché il successo dell'educatore si misura dalla sua capacità di scomparire man mano che i bambini conquistano l'autonomia. Invece di proibire per esempio dicendo: "non toccare l'acqua", l'adulto deve fungere da aiuto e mostrare come fare correttamente, nutrendo la "fame mentale" del bambino. Ciò permette di lenire i falsi mali, ovvero quelle agitazioni infantili scambiate per malattie fisiche che scompaiono non appena il bambino può finalmente "agire secondo le proprie leggi" (Montessori, 2023).

La rivoluzione montessoriana, quindi, trasforma l'ambiente da semplice contenitore a co-educatore. Attraverso un'estetica curata, l'autocorrezione del materiale e un ordine che risponde ai bisogni profondi dell'infanzia, lo spazio smette di essere un limite e diventa la condizione necessaria affinché il bambino possa intraprendere il proprio cammino di auto-costruzione, libero dall'ingombro di un adulto che, imparando a ritirarsi, ne favorisce finalmente la piena dignità.

Anche per le Sorelle Agazzi uno spazio adeguato sta alla base dell'educazione, poiché l'ambiente non è un semplice contenitore, ma un elemento attivo che stimola l'autoeducazione del bambino. In questo approccio, la scuola deve trasformarsi in una "casa" dove l'ordine, l'estetica e la funzionalità collaborano per formare la personalità del piccolo.

Per le Agazzi, lo spazio deve riflettere il clima sereno e accogliente di una casa. La scuola non sostituisce la famiglia, ma ne integra le funzioni, curando l'igiene, l'estetica e la

luminosità degli ambienti. Un caposaldo fondamentale, come per Maria Montessori, è il concetto di ordine: uno spazio ordinato permette la spontaneità e la libertà di movimento, mentre il disordine vanificherebbe ogni sforzo educativo. Attraverso la cura delle cose, il bambino interiorizza un *habitus* morale e sociale, imparando a vivere in armonia con gli altri e con le cose stesse.

L'ambiente Agazziano è ricco di stimoli reali. Al centro della didattica troviamo le "cianfrusaglie senza brevetto", oggetti poveri e quotidiani come sassi, bottoni, semi, ritagli di stoffa, che i bambini raccolgono e portano a scuola (*Figura 3*). Questi materiali confluiscono nel Museo Didattico, un archivio di esperienze sensoriali dove il piccolo può manipolare, confrontare e scoprire le proprietà del mondo reale attraverso l'esperienza diretta, preferendo il contatto con le cose vere ai materiali troppo strutturati o artificiali. Uno degli strumenti più innovativi per la gestione dello spazio è l'uso dei contrassegni (*Figura 3*). Si tratta di immagini di oggetti comuni che servono a personalizzare l'ambiente. Ogni bambino ha un proprio simbolo (una ciliegia, una forbice, un fiore) che contrassegna il suo armadietto o il suo posto a tavola, aiutandolo a sviluppare il senso della propria identità e il rispetto per la proprietà altrui.

I contrassegni agiscono come un "primo testo". Anche prima di saper leggere le lettere, il bambino impara a discriminare forme, colori e nomi, sviluppando la memoria associativa e un lessico preciso.



Figura 3. Le cianfrusaglie e i contrassegni.

Nota. Riprodotta da "Le cianfrusaglie e i contrassegni", di Sorelle Agazzi
(2019), <https://sorelleagazzi.blogspot.com/2019/01/>.

Il concetto di spazio educativo si estende oltre le mura della scuola per abbracciare il giardino. Il giardinaggio è considerato l'attività fisica e cognitiva suprema: permette al bambino di vivere all'aria aperta, di osservare i cicli stagionali e di assumersi la responsabilità della cura della vita. Laddove manchi uno spazio esterno, il metodo suggerisce di ricreare angoli di natura in aula con dei vasi, ribadendo che l'interazione fisica con la terra è essenziale per una crescita integrale e libera.

La didattica Agazziana trasforma dunque la scuola in un laboratorio di vita pratica. Attraverso l'uso di materiali poveri, il contatto con la natura e un'organizzazione simbolica dello spazio tramite i contrassegni, il bambino non riceve lezioni passive, ma impara a "fare" e ad "essere", costruendo la propria autonomia in un ambiente che educa attraverso la bellezza e la funzionalità quotidiana (Valentini & Troiano, 2017).

1.2. Il dialogo silenzioso tra bambino e contesto

Il contesto al nido è un interlocutore che comunica costantemente con il bambino attraverso messaggi non verbali. La scelta degli arredi, l'uso dei colori e la diffusione della luce non sono dettagli casuali, ma elementi che trasmettono significati profondi di accoglienza, cura e stimolo alla scoperta.

L'ambiente parla: trasmette messaggi ai bambini, agli educatori e alle famiglie, dice cosa viene valorizzato, cosa è atteso e chi è atteso e che idea di bambino si aveva in mente quando si progettava quello spazio.

Non si tratta di un allestimento estetico ma di una scelta pedagogica intenzionale e responsabile.

Lo spazio deve essere sicuro per permettere ai bambini di muoversi in modo autonomo, per rendere possibile la scelta, lo star bene, il benessere, la libertà, e la possibilità di autodeterminarsi.

Le funzioni dello spazio devono essere facilmente identificabili favorendo l'appropriazione concreta dell'ambiente così che il bambino acquisti un'autonomia reale e possa dire "so cosa posso fare qui".

Il bambino percepisce lo spazio sulla base della propria storia individuale e necessita di stabilità:

"Lo spazio costituisce per i bambini un punto di riferimento preciso, per questo non può essere modificato in modo repentino o improvvisato. Sono loro che agiscono in esso e che se ne impadroniscono con tempi e modalità propri, da tenere debitamente in conto" (Restiglian, 2012, pp. 172/173).

L'autrice invita a rispettare i tempi di appropriazione dello spazio del bambino e suggerisce che la stabilità fisica dell'ambiente sia la condizione necessaria per la costruzione di una stabilità interna. In questo senso, la necessità di stabilità non deve essere intesa come staticità, bensì come una base sicura che permette l'esplorazione.

Solo quando i riferimenti spaziali sono chiari e prevedibili, infatti, il bambino può permettersi di osare, di allontanarsi dal conosciuto per scoprire l'ignoto; il dialogo silenzioso con il contesto diventa quindi una negoziazione continua tra il bisogno di protezione e la spinta all'autonomia (Restiglian, 2012).

L'ambiente educativo non è solo una costruzione di luoghi fisici o un insieme di arredi, ma un vero e proprio ecosistema pensato a misura del bambino. In questo contesto, si osserva un modo del tutto particolare di vivere e usare lo spazio.

Il bambino non si limita ad abitare lo spazio, ma lo crea e lo incarna costantemente attraverso il movimento e la libera scelta. L'uso attivo di oggetti che richiedono un impegno intelligente e prolungato permette al bambino di non essere un semplice ospite, ma un proprietario rispettoso e competente.

“Insomma il bambino non riceve come ospite l'ambiente, ma lo prende con tutte le sue facoltà, percettive, motorie, sensoriali, intellettive, secondo i suoi bisogni e i suoi desideri di attività. Egli se ne serve liberamente ripagando con il proprio lavoro ordinato e metodico (un posto per ogni cosa, ogni cosa al suo posto) i doni che da esso gli vengono” (Il metodo Montessori 0-3 anni, pp. 16-17)

Nell'ambiente che è suo, e che la sua stessa natura reclama, il bambino lavora da sé al proprio perfezionamento. La strada giusta gli è indicata non solo dagli oggetti che adopera, ma dalla possibilità di riconoscere da solo i propri errori. In questo clima psicologico, egli rivela una straordinaria dedizione al compito liberamente prescelto. (Il metodo Montessori 0-3 anni (Opera Nazionale Montessori, 2023).

1.3. Il ruolo dell'adulto nella cura, nell'allestimento e nell'osservazione dei contesti

Il ruolo dell'adulto nel contesto educativo richiede innanzitutto una profonda trasformazione interiore che porti a superare i pregiudizi e le idee fisse per abbracciare uno spirito duttile e sempre attivo capace di cogliere i reali bisogni del bambino senza lasciarsi bloccare da vecchi schemi mentali. Questa responsabilità si manifesta primariamente nella preparazione minuziosa dell'ambiente che non deve essere un'operazione puramente tecnica ma l'espressione di una relazione efficace in cui l'educatore funge da custode attento e da ponte tra il bambino e i materiali circostanti (Montessori, 2023).

Maria Montessori sostiene che l'insegnante debba operare mossa dal rispetto verso un principio biologico fondamentale: la consapevolezza che la mente, la volontà e la personalità del bambino non sono "create" dall'adulto. L'educatrice sa di non poter agire sulle forze occulte o sulle leggi naturali dello sviluppo infantile, che restano inviolabili e impenetrabili a qualsiasi intervento, ed è per questo, che riconoscendo l'impossibilità di determinare dall'esterno le leggi dello sviluppo, l'educatrice sposta la sua azione sul piano dell'ambiente. Ella opera ai margini del paesaggio psichico infantile, preparando il contesto in cui l'energia creativa del bambino possa espandersi senza ostacoli (Opera Nazionale Montessori, 2023).

“Se l’adulto si abbandona invece, ai suoi ritmi rapidi e possenti, allora, invece di ispirare il bambino, può incidere sé stesso nell’animo del bambino e sostituirsi in lui con la suggestione” (Montessori, 2023, p. 197).

L'adulto deve infatti evitare di imporre la propria volontà in quella del bambino poiché la suggestione esercitata da una figura autorevole può diventare un inibitore potentissimo capace di spegnere la spontaneità e il desiderio di agire anche quando la persona non è fisicamente presente. L'adulto può essere così schiacciante da annullare

la libertà di scelta del piccolo rendendolo dipendente da un comando esterno piuttosto che guidato dal proprio impulso vitale. Per essere un vero ispiratore l'adulto deve allora trasformarsi in un libro aperto offrendo un modello di movimenti chiari e precisi agendo sempre con calma e lentezza affinché ogni gesto possa essere osservato e appreso correttamente. L'educatore, quindi, non è un dominatore ma una guida consapevole che si muove in modo pulito e controllato per favorire la perfezione del bambino rispettandone i tempi e la sensibilità interiore attraverso una presenza discreta ma profondamente partecipe (Montessori, 2023).

Spesso si fraintende la passività richiesta all'insegnante che in realtà è un agire a monte per predisporre le attività e precedere i bisogni infantili senza mai rubare loro l'esperienza o sostituirsi alla loro volontà nascente. Una volta preparato l'ambiente e fornito al bambino ciò che gli occorre, l'adulto deve avere la forza di farsi da parte. Il compito non è più intervenire, ma osservare a distanza senza affaticare il bambino con la propria presenza o i propri suggerimenti. Un ambiente ben preparato permette ai bambini di esercitare le proprie facoltà in modo indipendente, rendendo persino possibile l'assenza temporanea dell'adulto. Più il bambino progredisce e diventa autonomo, più l'insegnante deve limitarsi alla sola osservazione, poiché la sua missione principale, ovvero creare le condizioni per l'attività spontanea, è stata compiuta con successo. Il successo dell'educatore, dunque, si misura dalla sua capacità di diventare "inutile", lasciando che il bambino si auto-educhi attraverso l'esperienza diretta con il mondo che lo circonda (Montessori, 2023).

L'adulto non è il centro dell'apprendimento, ma funge da collegamento tra il bambino e l'ambiente. Il bambino non impara semplicemente perché un maestro gli spiega le cose, ma seguendo le proprie leggi interiori di formazione mentale attraverso uno scambio diretto con ciò che lo circonda. Il compito della maestra è "mettere in valore" l'ambiente. Deve mostrare al bambino come utilizzare gli oggetti in modo preciso:

“Per esempio: versare l’acqua in un bicchiere: questo potrebbe fare il bambino da sé, ma si può versare in tanti modi, in modo da farla traboccare, eccetera. Ecco l’opera della maestra che interviene insegna

come si fa nel modo esatto e più perfetto possibile a trasmettere l'acqua dalla bottiglia nel bicchiere; bisogna fare in modo che la bottiglia non tocchi l'orlo del bicchiere, si deve seguire con la volontà e si deve mettere piano piano l'acqua nel bicchiere, sollevando un po' la bottiglia in modo che non cada fuori una goccia dal bicchiere e finalmente si raddrizza la bottiglia" (Montessori, 2023, p. 199).

La maestra non deve pretendere che il bambino riproduca subito il gesto perfetto. Offre un "aiuto intelligente" o un'"iniziazione" e una volta mostrato il metodo deve attendere. L'insegnante non deve correggere il bambino se sbaglia o se non riesce subito perché: *"Il bambino ha capito come deve fare, ma non sa fare; farà male finché riuscirà. La maestra può aiutarlo per insegnargli l'esattezza delle azioni" (Montessori, 2023, p. 200).* L'obiettivo non è che il bambino faccia "bene" per compiacere l'adulto o per evitare rimproveri, ma che raggiunga il perfezionamento attraverso il proprio sforzo e l'interazione con l'ambiente. La missione della maestra è essere l'intelligenza arrivata che aiuta l'intelligenza che deve mettersi in cammino. L'adulto deve quindi essere un osservatore e un facilitatore discreto che prepara il campo affinché il bambino possa auto-educarsi attraverso l'attività precisa e focalizzata.

L'educatore ha il compito di preparare, curare e tenere in perfetto ordine l'ambiente perché questo possa svolgere le funzioni suddette, in quanto l'ordine è fondamentale per aiutare la "mente assorbente" nella creazione delle "strutture d'ordine" su cui si sta costruendo. In quest'ottica, egli lascia libero il bambino di muoversi autonomamente nell'ambiente preparato, sapendo che attraverso il movimento il bambino sta costruendo sé stesso. Inoltre, l'adulto non propone le attività ma osserva attentamente verso quali attività il bambino indirizza la sua scelta e le modalità con le quali le svolge, intervenendo in modo discreto solo quando nota che il bambino ha bisogno di essere aiutato (MontessoriNet, n.d.).

L'insegnante deve diventare un attento osservatore e studiare costantemente il comportamento del bambino. Nel momento in cui, per esempio, fa conoscere un oggetto al bambino, il maestro deve spiegarne la funzionalità nella maniera più breve

possibile e utilizzando parole molto semplici, lasciando poi l'alunno libero di agire di conseguenza. In questa fase, non si deve insistere se il bambino sta sbagliando a usare l'oggetto, né tanto meno intervenire per aiutarlo a usarlo nel modo corretto. Interferendo sull'operato del bambino, infatti, il maestro gli toglierebbe la dignità e la libertà di riuscirci da solo, privandolo inoltre della fondamentale possibilità di auto-correggersi (Edwards et al., 2014).

A questo punto però, si potrebbe legittimamente osservare che il bambino, se lasciato in una condizione di totale libertà, sarebbe portato a scegliere solo le attività in cui riesce bene, evitando quelle che non comprende o in cui fallisce. Senza dubbio questo può accadere, ma è proprio qui che il concetto di ambiente preparato rivela il suo significato originale e innovativo. Sebbene il bambino rimanga libero di scegliere, l'educatrice ha il compito di formulare la proposta giusta, attendendo poi il momento in cui il bambino deciderà di affrontare liberamente la soluzione di un determinato problema. In altre parole, la maestra prepara l'esca e aspetta, certa che il bambino prima o poi abbocherà. In questo modo, l'aiuto offerto è indiretto e avviene a monte, attraverso la preparazione preventiva di tutto il necessario; l'adulto fornirà poi solo spiegazioni e suggerimenti essenziali, affinché il bambino resti il protagonista assoluto del proprio progetto di crescita (Pesci, Gilsoul, & Zambelli, 2017).

“Il nido è un luogo di incontro, di relazione, di costruzione e di conoscenza del sé ed è un luogo dove il bambino deve poter star bene. Questo avviene tramite attività di cura ed esperienze che assumono significato proprio perché portate avanti in certi spazi e non in altri, spazi che vanno quindi pensati e progettati dagli educatori secondo una linea educativa chiara e condivisa” (Restiglian, 2012, p. 169).

L'educatore, come sostiene Borghi (2007) deve predisporre gli spazi in modo tale da permettere la concentrazione necessaria allo svolgimento di una determinata attività, permettere situazioni di scambio costante, evitando barriere di tipo comunicativo come impedimenti visivi e disturbi auditivi e offrire materiali per l'esplorazione e l'interazione.

“Particolare attenzione va data al clima sociale, che fa da sfondo ai diversi contesti esperienziali: a titolo di esempio la frenesia dell’azione educativa, l’eccesso di rumore e di colore, l’utilizzo di musiche sovrastanti non favoriscono la concentrazione, la comunicazione e l’ascolto, non incoraggiano all’esplorazione e al consolidamento delle autonomie” (MI, 2022, p. 40).

In concreto, questo approccio si traduce nell'offrire ai bambini una varietà di situazioni esperienziali che spaziano dall'autonomia individuale alla condivisione collettiva. È necessario che l’educatore prepari un ambiente accogliente e delimitato, per garantire momenti di libera esplorazione, in cui il singolo bambino possa interfacciarsi con gli oggetti e scoprirli secondo i propri ritmi e, allo stesso tempo, per favorire lo scambio sociale all'interno di piccoli e grandi gruppi organizzando attività coinvolgenti come l’ascolto di un racconto, il canto di una canzone o lo svolgimento di giochi motori (Borghi, 2007).

CAPITOLO 2

L'organizzazione dell'ambiente educativo: spazi, arredi e materiali

I servizi educativi per la prima infanzia sono il primo luogo di incontro tra il bambino e i suoi pari, ovvero tra la dimensione individuale e quella comunitaria. È proprio per questo che è necessario pensare lo spazio dal punto di vista dei bambini per permettere loro di essere attivi ed esplorativi. Gli ambienti e gli arredi devono essere puliti, sicuri e stimolanti per permettere ai piccoli di muoversi in sicurezza e in modo autonomo, in uno spazio ricco di opportunità e di possibilità di interazione con gli altri bambini e con gli adulti.

In questi luoghi i bambini si confrontano con una dimensione nuova dove possono però ritrovare il calore dei luoghi familiari attraverso fotografie, elaborati grafici e piccoli oggetti personali. (MI, 2022)

“L'organizzazione dei contesti interni ed esterni è finalizzata ad accogliere il gioco lasciando liberi i bambini di esplorare, di muoversi per soddisfare curiosità, fare scoperte, provare e riprovare, incontrare le azioni degli altri, rispecchiarsi e riconoscersi” (MI, 2022, p. 42).

2.1. Gli spazi interni

Non esistono regole rigide per organizzare gli spazi al nido; tuttavia, l'organizzazione si basa solitamente su alcuni spazi principali pensati per scopi precisi.

Nei servizi per la prima infanzia la sezione è l'ambiente di riferimento per i bambini. La vicinanza con i servizi igienici, le zone di riposo, atelier e laboratori favorisce l'esperienza positiva dei bambini all'interno del servizio.

Fra le sezioni sono presenti spazi di connessione come ingresso, corridoi e piazze che creano occasioni di incontro prima della divisione in sezioni.

Oltre agli spazi dedicati ai bambini è importante ci siano ambienti dedicati alle educatrici e al personale ausiliare per le riunioni del gruppo lavoro, gli incontri con le famiglie, l'igiene e lo svolgimento di attività di programmazione, documentazione e valutazione. Se il servizio offre il tempo pieno deve, inoltre, avere una cucina o una zona per il porzionamento dei pasti (MI, 2022).

Questi spazi vengono usati in modi diversi a seconda delle circostanze. Tutto è collegato al progetto educativo che si vuole mettere in pratica, infatti, gli spazi sono legati alle routine quotidiane, come l'arrivo, il pasto e il riposo.

In generale, ogni spazio del nido assume una funzione precisa e viene utilizzato per supportare le varie attività che i bambini svolgono durante il giorno. Tutto il contesto deve quindi essere pensato per creare un ambiente accogliente e funzionale (Borghi, 2007).

2.1.1. Gli spazi dell'accoglienza e del ricongiungimento

L'accoglienza e il ricongiungimento sono i momenti che aprono e chiudono la giornata al nido e costituiscono momenti di transizione e di passaggio tra ambienti diversi. Cominciare bene la giornata significa condizionare l'andamento dell'intera giornata del bambino, dell'educatore e del genitore.

Un ruolo fondamentale lo svolge lo spazio che deve essere accogliente e stabile, caratterizzato da oggetti transizionali che abbiano valenza affettiva per il bambino così da permettergli di portare un pezzettino della propria casa dentro al nido e sentirsi al sicuro (Restiglian, 2012).

“L'entrata del nido può essere intesa come una zona cuscinetto fra il fuori e il dentro, fra la casa e il nido: per questo è utile che sia un luogo nel quale si possa sostare un momento prima di entrare definitivamente all'interno. La stessa cosa vale alla sera, al momento del commiato e dell'uscita” (Borghi, 2007, p. 137).

L'ingresso rappresenta il luogo del distacco, per eccellenza, tra bambino e genitore e dovrebbe essere strutturato per accogliere l'adulto per il tempo necessario a un affidamento sereno. Questo spazio è generalmente arredato con armadietti, panchine e una bacheca informativa.

Superata l'entrata, il nido si snoda attraverso gli spazi di connessione (corridoi e piazze), i quali sono solitamente caratterizzati da pareti trasparenti che permettono di intravedere altri spazi (Restiglian, 2012).

Il salone (o piazza) è un ambiente versatile che funge sia da zona di transito tra i vari locali, sia da area di sosta per lo svolgimento di particolari attività. Questo spazio è destinato principalmente al gioco e al movimento, offrendo inoltre l'occasione a tutto il gruppo del nido di riunirsi per momenti di condivisione collettiva. Risulta comunque essenziale allestire al suo interno anche una zona più riservata, pensata per accogliere chi sente il bisogno di tranquillità o di un momento di distacco dalla confusione del gruppo (Borghi, 2007).

Di seguito si riportano alcuni esempi di come si potrebbe pensare il luogo dedicato all'accoglienza e al ricongiungimento (*Figura 1*).



2.1.2. Gli spazi del pranzo e delle merende

Il pranzo e le merende non costituiscono solamente la soddisfazione di un bisogno primario ma anche un'occasione educativa. È compito dell'educatore facilitare l'autonomia dei bambini più grandi e stimolare i più piccoli per favorire l'acquisizione di capacità, per esempio, mediante l'utilizzo di due cucchiaini, uno per l'educatore e uno per il bambino (Restiglian, 2012).

In tal senso, è possibile osservare come anche i pasti diventano un'occasione per lo sviluppo dell'autonomia del bambino che inizialmente viene alimentato in braccio, creando una relazione intima bambino-adulto, e poi progressivamente lo si accompagna nel percorso di crescita che lo porterà a mangiare al tavolo insieme agli altri compagni (MI, 2022).

A questo proposito, Borghi (2007) sostiene che il pranzo sia un'esperienza che va ben oltre il semplice nutrimento, ponendosi come un momento piacevole, sensoriale e sociale. Attraverso la manipolazione del cibo, l'uso delle stoviglie e l'assaggio, il bambino

impara ad ascoltare le proprie sensazioni e a conquistare preziose autonomie, come mangiare e bere da solo. Un altro fattore chiave è rappresentato dalla dimensione relazionale. Pranzare in un piccolo gruppo, con un posto assegnato, favorisce infatti un contatto significativo con adulti e coetanei. Per garantire la qualità di questo momento, è preferibile evitare ambienti troppo vasti e affollati, privilegiando contesti raccolti o l'organizzazione in turni, che permettono di vivere il pasto con la giusta calma e attenzione (Borghi, 2007).

Per creare un ambiente adatto ai pasti dei bambini, è necessario scegliere con cura gli arredi. Questi devono essere adattati all'età e alle esigenze specifiche di ogni bambino. Non basta solo che siano funzionali, ma devono anche aiutare la crescita dei bambini. Per i bambini più piccoli, i seggioloni sono molto importanti perché garantiscono la sicurezza e consentono una buona interazione con gli adulti. I più grandi, invece, hanno bisogno di tavolini e sedie adatte alla loro misura per imparare a essere autonomi e a socializzare con gli altri bambini. Anche la comodità degli adulti è importante in questo contesto. Se gli adulti possono sedersi comodamente su sgabelli o sedie apposite, possono mantenere un contatto visivo costante con i bambini e accompagnarli serenamente durante i pasti. In questo modo, l'arredo diventa uno strumento pedagogico che facilita la relazione e l'apprendimento (*Figura 2*).



Figura 2. I luoghi del pranzo e delle merende.

<https://www.spazioarredo.com/download/SPAZIO-ARREDO-2022-LR.pdf>

Non tutte le strutture sono attrezzate con un ambiente dedicato solo al pranzo e ricorrono all'utilizzo delle sezioni anche per questo momento. In questo caso i tavoli dovrebbero essere organizzati in modo da differenziarsi dalle attività svolte in precedenza utilizzando, per esempio, una tovaglia o disponendo i tavoli in modo diverso. Infine, affinché il personale acceda facilmente senza disturbare le attività dei bambini, la cucina deve essere preferibilmente posizionata in uno spazio appartato della struttura. La cucina dispone di una dispensa, un'area cottura e una zona per il lavaggio. Se la struttura non prevede una cucina interna è opportuno che sia presente un'area adibita al porzionamento dei pasti e al lavaggio dei carrelli (Restiglian, 2012).

2.1.3. Gli spazi del riposo

Il momento del riposo è una fase estremamente delicata perché al bambino viene chiesto di: “abbandonarsi al di fuori del suo ambiente abituale, senza la presenza rassicurante dei genitori” (Pitzalis, 2010, pp. 12-3).

È per questo opportuno predisporre lo spazio in modo accogliente. Lo spazio è comunemente allestito con lettini per i più grandi e con culle o ceste per i più piccoli o con futon o materassini o ancora pedane in legno che consentono di far dormire assieme piccoli gruppi di bambini, ricordando il lettone dei genitori e facilitando l’addormentamento (*Figura 3*). La stanza deve essere facilmente oscurabile, non totalmente per non spaventare i bambini o rendere più difficoltoso il risveglio, e non eccessivamente riscaldata, con pareti dai colori e dalle decorazioni sobrie.



Non sempre le strutture prevedono spazi appositi per la nanna e per questo i letti sono spesso pieghevoli, piegati e raccolti in un angolo della sezione.

Le letture favoriscono la preparazione al sonno, permettendo ai bambini di entrare in uno stato di quiete.

Un importante elemento del riposo al nido è la musica sebbene di maggiore efficacia si rivela la voce cullante dell'educatore che può scegliere la canzone, il ritmo e il tono più adeguato (Restiglian, 2012).

Proprio perché il momento del sonno al nido è un delicato atto di fiducia, il piccolo ha bisogno di sentirsi al sicuro.

L'educatore ha il compito di creare un'atmosfera intima e affettuosa attraverso il suono della sua voce mentre legge una storia o canta una ninna nanna oppure attraverso carezze e gesti gentili come il rimboccare le coperte. Questi gesti, ripetuti ogni giorno, trasformano il momento dell'addormentamento in un'esperienza di quiete e protezione, aiutando il bambino a rilassarsi e a sentirsi al sicuro. L'educatore, attraverso queste azioni, dimostra di essere una figura importante e di sostegno per il bambino, aiutandolo a sviluppare un senso di fiducia e sicurezza (Catarsi, 2008).

Il bambino riuscirà a rilassarsi nella misura in cui si troverà in un ambiente rassicurante e protettivo. Lo spazio per il riposo deve essere caratterizzato da un'atmosfera di intimità e per questo deve essere particolarmente lontano dai rumori. È inoltre opportuno dotare questo spazio di oggetti transizionali come bambole, orsetti e animali di peluche che fanno da ponte affettivo tra nido e casa. Il momento del sonno rappresenta per il bambino il distacco più profondo dalla realtà e dalle figure di riferimento; avere con sé un oggetto che profuma di casa e che offre una sensazione familiare lo aiuta a gestire l'ansia della separazione (Borghi, 2007).

2.1.4. Gli spazi del cambio e della pulizia personale

Quando si parla di cambio e di pulizia personale, non si intende solamente il supporto al bambino per l'adempimento di funzioni fisiologiche, ma un momento che stimola relazioni e socializzazione.

Il tono della voce e il tocco delle mani dell'educatore rappresentano un linguaggio non verbale che veicola emozioni e messaggi. Il cambio è un momento delicato che non deve protrarsi a lungo.

Per quanto riguarda lo spazio, si dovrebbero predisporre: un arredo funzionale che permetta la permanenza di un piccolo gruppo di bambini in bagno ad esempio una panchina per i bambini che attendono il loro turno, vasche lunghe e non lavabi individuali, water a misura di nido e vasini, sapone liquido facilmente utilizzabile dai bambini e asciugamani individuali (non di carta usa e getta), fasciatoi ampi e dotati di scaletta per far salire i bambini più grandi (*Figura 4*), una vaschetta con doccetta staccabile vicino al fasciato e un casellario pensile a caselline dove al suo interno è possibile riporre indumenti di ricambio e oggetti utili all'educatore come i guanti (Restiglian, 2012).



Figura 4. Il luogo per la cura e l'igiene personale.

<https://www.spazioarredo.com/download/SPAZIO-ARREDO-2022-LR.pdf>

2.1.5. La sezione

La sezione è il luogo dove il bambino passa la maggior parte del suo tempo, fa esperienze e condivide le routine con il suo gruppo.

È pertanto importante che in questo spazio siano presenti offerte percettive, motorie, cognitive, comunicative, relazionali e di gioco per stimolare la crescita del bambino.

È fondamentale che lo spazio sia flessibile in modo da poter accompagnare il bambino nello sviluppo delle sue competenze e capacità motorie.

Lo spazio non deve essere né troppo vuoto, né troppo pieno, quello che conta di più non è quanti oggetti o opportunità ci sono nella sezione, ma come sono organizzati (Borgi, 2007).

All'interno della sezione, risulta indispensabile una predisposizione dello spazio suddivisa in angoli e atelier, finalizzata a favorire la libera esplorazione e la piena espressione dei bambini.

Si distinguono due tipologie di atelier: gli atelier fissi, presenti nella sezione tutto l'anno e gli atelier volanti, proposti dall'educatrice per portare nuove esperienze all'interno del gruppo (Figura 5).



L'atelier: *"È quindi un luogo di ricerca che consente ai bambini di esprimere capacità, teorie e punti di vista diversi mediante una pluralità di linguaggi: visivo, figurativo, musicale, massmediale ecc."* (Restiglian, 2012, p. 181).

Oltre agli atelier, le educatrici allestiscono spesso dei laboratori all'interno delle sezioni. Sebbene nel linguaggio comune i due termini vengano usati come sinonimi, ci sono delle caratteristiche specifiche per ciascuno.

Nel laboratorio, l'educatrice si aspetta determinati risultati sulla base dei materiali proposti e degli obiettivi prefissati mentre, nell'atelier il bambino è lasciato libero di sperimentare ed esplorare il materiale proposto (Restiglian, 2012).

Per rispondere in modo mirato alle specifiche esigenze di crescita e autonomia di ogni fascia d'età, l'organizzazione dello spazio si articola in sezione lattanti e sezione divezzi.

La sezione lattanti è caratterizzata da un gruppo di bambini, solitamente tra i 6 e i 12 mesi, che ancora non sanno camminare. L'ambiente deve offrire stimoli ed esperienze, tenendo conto che all'interno dello stesso gruppo ci saranno bambini con differenziazioni sul piano relazionale, emotivo, linguistico e motorio.

È opportuno offrire ai bambini un ambiente caldo, accogliente e stabile in quanto è in una fase di sviluppo emotivo in cui il distacco con la figura genitoriale è piuttosto evidente e di conseguenza ha più necessità di sentirsi protetto.

La sezione lattanti prevede l'angolo dell'affettività, l'angolo senso-percettivo e l'angolo della motricità.

L'angolo dell'affettività è caratterizzato da uno spazio morbido e accogliente, con cuscini, tappetoni e colori tenui. Questo ambiente è dedicato alla dimensione relazionale, fondamentale per il benessere e lo sviluppo dei bambini in questa fase della crescita. Si presta perfettamente a momenti di rilassamento, ma anche ad attività di esplorazione attraverso la lettura di libri sensoriali o la proposta del cestino dei tesori, specialmente durante il delicato periodo dell'inserimento. In questo spazio protetto, il bambino che non ha ancora iniziato a camminare può trascorrere parte della giornata

insieme all'educatrice, trovando nei tappetoni e nei cuscini il giusto sostegno fisico e nella figura adulta un costante senso di ascolto e contenimento.

L'angolo senso-percettivo è dedicato alla scoperta sensoriale che può essere allestita con materiali applicati direttamente a parete come legni e carte di diverse consistenze oppure attraverso la creazione di un percorso tattile a terra. Utilizzando tavolette di compensato rivestite di sughero, conchiglie e stoffe, si incoraggia il bambino a muoversi carponi o a strisciare, stimolando la sua attenzione e il desiderio di esplorare l'ambiente circostante.

All'interno di questo spazio è essenziale inserire uno specchio antisfondamento a norma, che permetta al piccolo di avviare il fondamentale processo di riconoscimento della propria identità e dell'altro, base dello sviluppo affettivo e relazionale. La presenza dello specchio facilita inoltre attività come il gioco del "cucù": attraverso questo scambio, il bambino impara a interiorizzare il concetto di permanenza dell'oggetto, comprendendo che ciò che scompare dalla vista continua comunque a esistere.

Questa conquista cognitiva è di vitale importanza per l'esperienza al nido: sapere che il genitore esiste anche quando non è presente, e che tornerà a riprenderlo, permette al bambino di vivere il distacco con maggiore serenità, garantendo il suo benessere complessivo all'interno della struttura.

L'angolo della motricità (*Figura 6*) è composto da tappetoni, tunnel, brevi scalette orizzontali, palle e una piscina riempita di palline, oltre a una sbarra di legno fissata al muro che permette ai piccoli di aggrapparsi per sperimentare i primi passi. Questo spazio rappresenta per il lattante un ambiente sicuro in cui collaudare i movimenti, imparando a risolvere i primi problemi spaziali e potenziando così la motricità e la coordinazione. Al suo interno, le educatrici possono proporre esercizi di scivolamento, rotolamento, capriole e veri e propri percorsi motori.

Una volta che il gruppo si sarà stabilizzato e avrà acquisito familiarità con la sezione, l'educatore potrà arricchire l'offerta attraverso gli atelier volanti, spazi temporanei dove vengono presentati materiali e attività che solitamente non hanno una collocazione fissa; la loro introduzione avviene attraverso un preciso rituale che segna l'inizio dell'esperienza.

In questi atelier i bambini possono dedicarsi alla manipolazione di farine, elementi naturali, stoffe o sacchetti profumati, fino all'uso di colori a dita o creme per il corpo. Proprio la possibilità di spalmare e toccare materiali diversi favorisce nel piccolo la presa di coscienza di sé e la costruzione della propria identità. Queste proposte non solo permettono al lattante di vivere esperienze sensoriali su misura in un contesto protetto, ma offrono all'educatore un'occasione privilegiata per osservare attentamente lo sviluppo del singolo e le dinamiche del gruppo (Restigian, 2012).



Figura 6. L'angolo della motricità.

<https://www.spazioarredo.com/download/SPAZIO-ARREDO-2022-LR.pdf>

La sezione divezzi accoglie bambini dai 12 ai 36 mesi, bambini che iniziano a spostarsi nello spazio, a deambulare, ad esplorare ambienti e materiali, a prendere conoscenza della loro identità e a riconoscersi allo specchio e nelle fotografie. È per questo che le educatrici devono predisporre angoli e atelier adeguati.

Nella sezione divezzi ci sono sei ambienti principali: l'angolo dell'affettività, l'angolo del movimento, l'angolo della cucina, l'angolo dei travestimenti, l'angolo della sensorialità e l'angolo della lettura.

L'angolo dell'affettività è un luogo morbido e rassicurante dove il bambino trova cuscini o teli. In questo luogo il bambino ha la possibilità di rielaborare vissuti emotivi e rifugiarsi assieme al proprio oggetto transizionale (il primo oggetto assimilato dal bambino come

"non me") oggetto rappresentante dell'unione con la madre che permette anche il distacco e l'autonomia da essa. Questo oggetto è generalmente di qualità tattile-pressoria. In questo angolo capita spesso che i bambini si rifugiano in coppia per nascondersi e giocare, diventa quindi uno spazio che favorisce la relazione e la comunicazione tra pari.

L'angolo del movimento è di fondamentale importanza nella sezione di pezzi, infatti, i bambini in questo periodo della loro vita desiderano arrampicarsi, lanciare, saltare e correre, lasciarsi cadere, distendersi, rotolare, strisciare, passare sotto ai tunnel morbidi, fare capriole, sperimentare l'equilibrio e il disequilibrio ed è per questo che l'educatore predisporrà questo spazio organizzandolo con tappetoni, percorsi motori, grandi cuscini, palle, tricicli e piccole spalliere.

L'angolo della cucina (*Figura 7*), viene da Restiglian così descritto: *"Nella sezione divezzi possiamo trovare poi l'angolo della cucina (gioco simbolico) nel quale vengono proposti al bambino materiali e oggetti di uso quotidiano affinché possa capirne l'utilizzo (gioco di imitazione) per poi trovarne di nuovi ed entrando così nella zona del gioco simbolico (ad es. un bastoncino diventa la candelina sulla torta di sabbia)"* (Restiglian, 2012, p. 187).

In questo spazio i bambini potranno giocare liberamente oppure sarà l'educatore a proporre attività di manipolazione o giochi di ruolo.

L'angolo dei travestimenti (*Figura 7*) è caratterizzato da uno specchio, delle stoffe, cappelli, vestiti e accessori con cui il bambino potrà trasformare e modificare l'immagine di sé. È qui che il bambino inventerà il gioco del "far finta di" stimolando l'immaginazione e rafforzando la propria identità.

Nell'angolo della sensorialità sono presenti giochi a incastro, pezzi da infilare, giochi di costruzione, materiali naturali e oggetti sonori. In questa area il bambino sarà libero di manipolare ed esercitare la propria percezione attraverso giochi strutturati e non.

Un altro spazio è l'angolo della lettura solitamente vicino all'angolo morbido. Allestito con divanetti e poltroncine sui quali i bambini potranno sedersi e tappetoni dove l'educatore potrà leggere i libri al gruppo bambini, offre libri sonori, di legno, di cartoncino, di carta e libri creati dagli educatori. In quest'area il bambino avrà la

possibilità di apprendere attraverso la lettura e le immagini e imparerà a prendersi cura dei libri.



In linea con quanto detto in precedenza, Borghi (2007) sostiene che l'organizzazione dello spazio si delinei come un progetto pedagogico dove ogni area è pensata per rispondere a specifici bisogni evolutivi.

L'angolo morbido, con i suoi tappeti e cuscini, accompagna la crescita trasformandosi da spazio di sperimentazione posturale per i più piccoli a luogo di contenimento per la lettura o la relazione, mentre l'angolo della lettura offre un accesso curato al mondo dei libri.

Per i più grandi, l'angolo dell'imitazione e simbolico diventa il teatro del gioco del "far finta", stimolando il linguaggio e gli scambi sociali. Strumenti mobili come il cesto favoriscono l'esplorazione percettiva degli oggetti, mentre il mobile primi passi, specifico per i lattanti, sostiene la conquista della posizione eretta attraverso ricchi stimoli tattili.

L'ambiente è ulteriormente arricchito da immagini scelte ad hoc, che fungono da stimoli comunicativi non stereotipati, e dallo specchio, fondamentale per la costruzione dell'identità e il riconoscimento di sé.

Infine, la dimensione dell'esplorazione è garantita dallo spazio di libero movimento, un'area sicura e priva di divieti dove interagire con materiali strutturati e non, e dalla tana, un rifugio intimo e avventuroso che facilita le relazioni individualizzate o in piccolo gruppo.

2.1.6. Gli spazi e i servizi per gli adulti

Questi ambienti sono concepiti come luoghi multifunzionali dedicati alla dimensione professionale e relazionale del servizio. Da un lato, fungono da sede privilegiata per i colloqui individuali con le famiglie, garantendo la necessaria riservatezza; dall'altro, ospitano l'archivio per la documentazione pedagogica e la conservazione dei materiali didattici. La configurazione di questi spazi comprende solitamente aree riservate al personale, come lo spogliatoio e una zona relax, pensate per favorire il benessere degli educatori e permettere una pausa rigenerante durante la giornata lavorativa (Restiglian, 2012).

2.2. Gli arredi

La disposizione dei mobili definisce gli spazi per garantire vivibilità e supporto alle dinamiche relazionali. Nell'allestire gli interni, è fondamentale analizzare la tridimensionalità dell'ambiente: volume, altezze e superfici devono essere calibrati in base alle attività principali e alle finalità pedagogiche. Per l'esterno, gli arredi devono essere sicuri e accessibili, evitando quelli che i bambini possono già trovare nei giardini pubblici.

In ogni contesto, si suggerisce l'uso di materiali naturali e sostenibili, privilegiando tonalità cromatiche delicate. Per i lattanti, l'arredamento deve favorire la stimolazione senso-percettiva in una situazione comoda; il suolo diventa il piano d'azione principale, dove tappeti e pedane permettono scoperte collettive in piccoli gruppi e interazioni costanti con le figure adulte. Elementi d'arredo autoportanti possono circoscrivere aree specifiche e offrire appigli per i primi movimenti.

I mobili, disposti anche al centro delle stanze, creano un paesaggio vario: zone morbide, tane, spazi per il gioco simbolico, angoli per le costruzioni e atelier.

Un rilievo particolare va dato alla lettura, con scaffali che espongano libri scelti con cura per stimolare la narrazione. Gli arredi non sono solo funzionali, ma devono evocare mondi fantastici e permettere di trasformare lo spazio; capita infatti che contenitori svuotati diventino piccole dimore per accogliere i bambini stessi. È essenziale notare come i bambini usino mobili comuni come tavoli e sedie, per supportare la loro creatività: spostandoli o combinandoli, creano ponti, treni o tane, superando piccole sfide fisiche e collaborative.

La progettazione deve essere inclusiva, garantendo a ogni bambino un utilizzo libero e autonomo degli spazi.

Anche per l'adulto l'arredo deve fungere da supporto nelle fasi di osservazione, gioco e cura, tutelando il benessere posturale dell'educatore durante le interazioni quotidiane. Le posture corrette favoriscono la comunicazione: si pensi alle sedie per il pasto evolutive, alle soluzioni per il riposo che permettono ai più grandi di gestire il sonno autonomamente o ai fasciatoio con scalette per favorire la partecipazione al cambio.

Infine, una gestione ordinata di materiali e mobili per la cura assicura una relazione continua, evitando che l'adulto debba allontanarsi per reperire il necessario (MI, 2022). Gli arredi, come armadi, scaffali, sedie e tavoli, insieme alle attrezzature per la routine, devono rispettare criteri rigorosi. Questi possono essere sintetizzati in funzionalità, praticità, igiene, sicurezza e gradevolezza estetica. Gli arredi, infatti, devono essere adatti alle esigenze dei bambini, facili da movimentare o manovrare, lavabili, con spigoli arrotondati e fissati stabilmente alle pareti per evitare rischi, oltre a essere composti da materiali non infiammabili. Nonostante la soggettività del gusto, è importante che i mobili siano anche belli, ben proporzionati e disposti in modo armonioso negli ambienti, privilegiando l'uso di materiali naturali, anallergici e sicuri. Restano naturalmente valide le normative e le regole stabilite a livello regionale (Restiglian, 2012).

2.3. I materiali

Come sottolineano gli Orientamenti Nazionali (2022), la selezione accurata dei materiali è un pilastro della progettazione educativa, sia per l'ambiente interno che per l'ambiente esterno. Il personale deve studiare e ricercare con cura le proprietà fisiche di ogni oggetto. È fondamentale preferire elementi ecologici e sostenibili che offrano infinite combinazioni d'uso. È preferibile scegliere elementi naturali, materiali di riciclo o oggetti comuni con caratteristiche sensoriali varie. Forme, pesi, suoni e temperature differenti stimolano l'interesse e la scoperta dei piccoli. I giocattoli, più o meno strutturati, vanno scelti analizzando quali attività esplorative permettono di compiere. Più un materiale è semplice, più il bambino diventa protagonista del proprio gioco.

“Materiali quali legno, metallo, stoffa, cartone, pietra, sabbia, sostanze solide, liquide, vischiose, ecc. stimolano quella libertà creativa generativa dei linguaggi che i bambini iniziano a fare propri nei primi tre anni. I materiali, infatti, vengono investiti di funzioni simboliche e diventano mezzi con cui i bambini, anche nella relazione con altri, iniziano piccole storie, attraverso le quali interpretano, reinventano e organizzano i propri vissuti” (MI, 2022, p. 44).

L'organizzazione del materiale nello spazio deve esser semplice e calibrata, la cura del materiale permette di percepirne le potenzialità. Troppi materiali, invece, generano confusione e fatica cognitiva.

2.4. Gli spazi esterni e l'Outdoor Education

In linea con quanto espresso dagli Orientamenti Nazionali (2022), lo spazio esterno suscita ai bambini piacere e benessere, stimola l'esplorazione, la socialità, invita al gioco e permette ai bambini di acquisire fiducia nelle loro possibilità.

Lo spazio esterno è quindi un elemento essenziale per un servizio per l'infanzia ed è per questo che anche le strutture in contesto domiciliare dovrebbero offrire uno spazio esterno, anche pavimentato, che includa qualche elemento naturale, oppure avere un percorso sicuro per accedere ad uno spazio verde pubblico.

“Gli spazi esterni favoriscono il movimento in libertà, giochi nuovi e imprevedibili, la scoperta del mondo naturale e l'esperienza della biodiversità; devono essere spazi sicuri, con discontinuità per salire e scendere da rilievi, possibilità di arrampicarsi, nella consapevolezza che la sicurezza non può essere considerata assenza totale di rischi. Nello spazio aperto i bambini possono nascondersi, rincorrersi e scoprire gli insetti, gli uccelli, le piante, percependo il naturale scorrere del tempo e il mutamento delle stagioni” (MI, 2022, p. 43)

L'impiego delle aree all'aperto costituisce un momento fondamentale per coinvolgere le famiglie in un dialogo profondo sui vantaggi del contatto con la natura sin dall'infanzia. Proprio per questa ragione, l'ambiente esterno non deve essere lasciato al caso, ma richiede una pianificazione pedagogica accurata e precisa, al pari di quella dedicata agli ambienti interni (MI, 2022).

In questa prospettiva, gli spazi esterni, e in modo particolare il giardino, hanno un'importanza fondamentale e vanno intesi come un completamento del servizio educativo. Il giardino può essere allestito con percorsi, piccoli orti, frutteti, la sabbiera, panchine e tavoli, così da permettere lo svolgimento di attività all'aria aperta. Solitamente, l'area viene attrezzata con giochi strutturati per esterni di diversa complessità: tra le strutture più interessanti si segnalano quelle in materiali naturali, che favoriscono approcci multidimensionali e l'esplorazione dei bambini. Possono inoltre

essere previste delle zone pavimentate, utili per consentire l'uscita dei bambini anche quando ha appena piovuto (Restiglian, 2012).

La cura dell'ambiente esterno trova il suo fondamento teorico e metodologico nell'outdoor education. Questo orientamento pedagogico riconosce nell'ambiente naturale un vero e proprio "terzo educatore", capace di offrire stimoli sensoriali e cognitivi non riproducibili in contesti chiusi.

Nell'outdoor education il progetto pedagogico deve veramente mettere al centro i bambini, riconoscendoli come individui con capacità e competenze, bisogni e tempi, ritmi e attenzioni del tutto personali. Mettere al centro il bambino significa riconoscere che ogni bambino è unico e irripetibile e con una storia personale che deve essere riconosciuta e ascoltata.

Il bambino è artefice del proprio percorso è cioè capace di agire mettendo in campo le sue competenze e valorizzando maggiormente le proprie capacità e autonomie, per sostenerlo l'adulto deve saper creare un ambiente sano, sicuro e familiare dove il bambino possa star bene.

Questo contesto deve esprimere premura e rispetto anche attraverso elementi meno tangibili perché piccoli gesti di cura portano con sé grandi significati. Questo approccio si dimostra attraverso l'estetica del bello: la presenza di fiori freschi; la scelta meticolosa degli oggetti; un ambiente pulito; le parole mai usate a caso. Tale cura dello spazio e della relazione si riflette, parallelamente, nella progettazione pedagogica: è infatti fondamentale offrire ai bambini proposte educative e ludiche che rispondano ai diversi linguaggi espressivi, garantendo al contempo esperienze e giochi in linea con lo sviluppo psicofisico individuale.

Quando si entra in relazione con i bambini è importante imparare ad usare in modo non superficiale i sensi, anche la vista. L'educatore Infatti, non si limita a guardare ma deve imparare ad osservare, ovvero si prefigge un obiettivo preciso. Osservare significa considerare atteggiamenti, comportamenti e caratteristiche di ogni bambino. L'osservazione è un elemento fondamentale alla base della professionalità educativa, cardine della progettualità educativa.

Le funzioni dell'osservazione nei servizi per la prima infanzia sono: conoscere i bambini che si hanno di fronte; capire le loro personalità; comprendere i significati intrinseci dei loro comportamenti; analizzare bisogni e abilità; analizzare aspetti particolari del comportamento del bambino; monitorare l'esperienza educativa; valutare il contesto in cui avviene l'esperienza educativa; monitorare, valutare, modificare, migliorare il progetto educativo; impostare, modificare, migliorare o perfezionare il piano di lavoro delle educatrici; documentari progressi effettuati in seguito agli interventi educativi; documentari progressi effettuati in seguito al crescere del bambino; confrontarsi con le colleghe educatrici.

L'osservazione è una via privilegiata per comprendere e ascoltare i bisogni dei bambini (Pento & Sichi, 2021).

“Per ascoltare quel bisogno servono occhi per vederlo, occhi che abbiano affinato le percezioni, serve un cuore umile per saper accoglierlo e capirlo, Inoltre servono cervello e mani sapienti, per offrire situazioni in cui quel bisogno si è tradotto in contesti educativi idonei” (Pento & Sichi, 2021, p. 118)

Alla base dell'outdoor education c'è la progettazione ribaltata ovvero una progettazione che mette veramente al centro il bambino, i suoi bisogni, i suoi desideri e i suoi tempi, che decentra il ruolo dell'educatore e lo pone un passo indietro accanto al bambino, sempre in ascolto. È una progettazione dove l'educatore fa meno per fare meglio.

L'educatore assume il ruolo di *scaffolder*, agisce come una “impalcatura” temporanea che sostiene il bambino nelle fasi di apprendimento fintanto che non ce la farà da solo. L'educatore outdoor ama scoprire insieme ai suoi bambini, si interroga su nuovi quesiti e non ha mai una risposta preconfezionata (Pento & Sichi, 2021).

“Egli non ha timore di impantanarsi nel fango, sporcarsi tanto le mani da non riuscire a lavar via la terra da sotto le unghie. Soprattutto non teme un po' di pioggia addosso, anzi, l'aspetta trepidante, la sente arrivare da

lontano, annusando l'aria e non desidera altro che correrci dentro”
(Pento & Sichi, 2021, p. 125).

L'educatore Outdoor deve sempre tenere a mente l'imprevedibilità dell'ambiente naturale ed è per questo fondamentale che abbia una buona capacità di problem solving.

Educare al rischio nell'outdoor education significa restituire al bambino il diritto all'esperienza integrale, superando l'attuale cultura dell'iper protezione che tende a eliminare ogni imprevisto.

È necessario fare una distinzione tra pericolo e rischio: mentre il pericolo è una minaccia occulta che l'adulto deve rimuovere, il rischio è una sfida visibile, come un tronco su cui arrampicarsi, che il bambino può valutare. L'educazione al rischio promuove una libertà fatta di responsabilità. Il bambino che sperimenta il terreno irregolare, anziché il tappeto gommoso, impara a calibrare il movimento e a gestire la caduta, acquisendo sicurezza e autonomia.

Affrontare il rischio permette al bambino di testare i propri limiti e sviluppare la consapevolezza del proprio corpo (Pento & Sichi, 2021).

CAPITOLO 3

Dall'osservazione alla riflessione: analisi dell'ambiente educativo presso Micronido Primi Passi

3.1. Il contesto della ricerca: presentazione della struttura

Ho svolto il mio tirocinio presso la struttura Micronido Primi Passi, situata a Campagnola di Brugine, un servizio educativo per la prima infanzia che accoglie bambini e bambine di età compresa tra i 9 e i 36 mesi, con una capienza massima di 24 posti.

Nello spirito del nido vi è l'attenzione al singolo bambino e alle richieste della famiglia. Pur in un contesto educativo e formativo, il nido crea un ambiente dal clima familiare e di riferimento, aiuto e sostegno ai genitori, grazie alla continuità e professionalità delle educatrici.

L'équipe educativa è composta da quattro educatrici: tre presenti principalmente la mattina e una il pomeriggio dalle 15:00 alle 18:00.

Le attività si svolgono dalle 7:30 alle 16:00 con possibilità di prolungamento dell'orario fino alle 18:00, dal lunedì al venerdì.

L'organizzazione del tempo all'interno del servizio è strutturata per garantire ai bambini una routine stabile e rassicurante, alternando costantemente momenti di cura, attività guidate e gioco libero. La giornata tipo ha inizio con la fase dell'accoglienza, dalle 7:30 alle 8:45, un momento particolarmente delicato dedicato al distacco dalle figure genitoriali e all'ingresso sereno nella struttura. Successivamente, i bambini si dedicano al gioco libero, esplorando autonomamente gli spazi e i materiali della piazza, per poi riunirsi per la merenda della mattina, che rappresenta un primo importante momento di condivisione e di educazione alle routine.

La parte centrale della mattinata prevede lo svolgimento delle attività educative strutturate e dei laboratori progettati dall'équipe, oppure ulteriori momenti di gioco libero a seconda della risposta e dei bisogni del gruppo. Prima del pranzo, previsto per le ore 11:30, si svolge il primo momento della giornata dedicato al cambio e all'igiene personale, inteso come un vero e proprio atto di cura individualizzato. Il pranzo

costituisce un rituale ad alta valenza pedagogica, centrato sulla convivialità e sull'acquisizione delle prime autonomie alimentari.

Al pasto segue un secondo momento di cambio e di preparazione al sonno, che introduce il riposo pomeridiano dalle 12:45 alle 15:00. Al risveglio, dopo la merenda pomeridiana e il riordino, si apre la prima fascia di uscita, programmata tra le 15:30 e le 16:00. Per i bambini che usufruiscono del tempo prolungato, il pomeriggio continua con attività a bassa intensità o gioco libero, una seconda merenda e l'uscita definitiva, che si conclude entro le ore 18:00.

I bambini trascorrono la maggior parte del loro tempo tutti assieme mentre per le attività e il momento del pranzo vengono divisi in gruppi per fasce omogenee di età.

Ci sono tre gruppi: i piccoli, i medi e i grandi.

La proposta educativa del nido pone al centro il benessere del bambino, il rispetto dei suoi ritmi individuali e lo sviluppo delle autonomie personali, promuovendo esperienze di gioco, relazione e scoperta in un clima sereno, familiare e stimolante. Le famiglie sono considerate parte integrante del progetto educativo e vengono coinvolte attraverso colloqui individuali, riunioni e questionari di valutazione della soddisfazione.

All'interno della struttura ho vissuto l'esperienza del nido nella sua interezza, occupandomi sia degli aspetti educativi che di quelli relazionali.

Ho maturato un'esperienza trasversale e completa all'interno della realtà nido.

Ho partecipato attivamente alla cura dei bambini nelle loro routine quotidiane: ho compreso il valore profondo del momento del cambio inteso come spazio di relazione e cura individualizzata in cui è fondamentale comunicare costantemente con il bambino spiegando ogni gesto per rispettarne l'intimità e favorire la consapevolezza del proprio corpo; ed ho posto particolare attenzione al momento del pasto, osservando come bambini con pochi mesi di differenza abbiano abilità ed autonomie completamente differenti.

Ho collaborato con le educatrici nella realizzazione di esperienze di manipolazione e laboratori dedicati alla motricità fine attraverso l'uso di pittura, pennelli e del disegno oltre a supportare lo svolgimento di attività motorie strutturate come percorsi su scivoli

scale e materassi volti a stimolare la coordinazione e la consapevolezza corporea dei bambini in un ambiente sicuro e stimolante.

Ho, inoltre, avuto la possibilità di ampliare le mie conoscenze in quanto ho assistito alle lezioni di psicomotricità relazionale svolte da una specialista esterna.

Durante il tirocinio mi sono principalmente focalizzata nell'osservazione degli spazi e di come questi ultimi favoriscano le relazioni, lo sviluppo e l'autonomia dei bambini.

Ho compreso quanto sia importante l'azione intenzionale delle educatrici nella predisposizione di uno spazio consono all'età dei bambini e alle attività che si andranno a svolgere.

3.2. Lo spazio vissuto: analisi critica attraverso il diario di bordo

Alla luce di quanto riportato nei primi due capitoli, sui dati raccolti nel diario di bordo, dall'intervista alla coordinatrice delle educatrici e dalla mia esperienza personale, si procede con una riflessione su Micronido Primi Passi.

La prima volta che sono entrata al nido, non è stata il primo giorno di tirocinio, bensì, qualche mese prima, quando sono andata a conoscere le educatrici e i bambini e a vedere la struttura dove avrei, appunto, svolto il mio tirocinio.

Durante il primo accesso alla struttura, il nido non è apparso come me lo aspettavo. Sapevo che era un micronido ma la mia rappresentazione iniziale del servizio era orientata verso un'organizzazione tradizionale in sezioni.

Micronido Primi Passi, invece, è così strutturato: vi è l'ingresso, una piccola stanza rettangolare dove sono presenti gli appendini con le foto di ogni bambino, così che ognuno possa riconoscere dove appendere il proprio giubbotto e due lunghe panchine attaccate alle pareti, una di fronte all'altra dove i bambini possono sedersi e riporre nei cubi sottostanti le scarpe. Qui si trovano anche gli stivaletti dei bambini che servono quando si fanno le attività in giardino.

Nonostante questo spazio sia ben allestito e ci si stenta subito accolti, lo spazio non è molto ampio e nel caso un genitore voglia fermarsi a parlare con l'educatrice dovranno restare in piedi e comunque non possono aver una privacy totale in quanto l'ambiente è in collegamento con tutto il resto della struttura.

L'ingresso è collegato da una porta alla piazza, dove i bambini trascorrono la maggior parte della loro giornata. Infatti, questo micronido a differenza di quanto spiegato nel secondo capitolo non è diviso in sezioni, ma tutti i bambini dai 9 ai 36 mesi passano gran parte della giornata assieme in questo spazio.

La piazza è uno spazio ampio, caratterizzata da una significativa luminosità naturale. Ricordo, infatti, che questa è la cosa che più mi ha colpito di questo nido che nonostante non abbia ampie vetrate o alti soffitti è estremamente lucente grazie alle finestre di cui dispone in ogni lato.

Nella piazza sono presenti alcuni ambienti principali. L'angolo della motricità presenta uno scivolo di plastica dove i bambini si arrampicano, salgono e scendono e si

nascondono sotto. l'area appare essenziale dal punto di vista degli stimoli motori disponibili in quanto sarebbe opportuno, a parer mio, inserire più materiale come tappetoni, una sbarra di legno, una piscina di palline, materiale adatto anche ai più piccoli. L'angolo morbido o dell'affettività è caratterizzato da un tappetone e morbidi cuscini e subito affianco si trova l'angolo lettura arredato con una piccola libreria contenente libri morbidi per i più piccoli, mentre i libri per i più grandi vengono dati dalle educatrici ai bambini all'occorrenza così che non vengono rotti o rovinati dai più piccoli, lo stesso vale per i peluche.

Sotto la libreria ci sono delle scatole che contengono i lego mentre il resto di giocattoli sono in recipienti di plastica che vengono dati ai bambini dalle educatrici quando più lo reputano opportuno.

Questa specifica organizzazione dei materiali e la stabilità degli arredi permettono tuttavia ai bambini di sviluppare una mappatura mentale rigorosa del nido.

Le osservazioni riportate nel diario di bordo sembrano confermare quanto espresso dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, secondo cui uno spazio educativo stabile, riconoscibile e leggibile favorisce nei bambini sicurezza emotiva, autonomia e capacità di orientamento all'interno del contesto educativo. La possibilità di sapere dove trovare e riporre gli oggetti contribuisce infatti alla costruzione di routine prevedibili e al progressivo sviluppo dell'autonomia personale.

Nel diario di bordo annotavo come l'interiorizzazione dello spazio favorisca l'autonomia e la sicurezza dei piccoli:

“In questa fase del tirocinio, ho osservato come i bambini abbiano acquisito una profonda conoscenza dell'ambiente. Nonostante i giocattoli siano un po' datati, i bambini sanno esattamente dove trovarli e, cosa molto importante, dove riporli correttamente al termine del gioco. Ho notato inoltre che l'angolo morbido viene utilizzato in modo flessibile: i bambini vi si recano sia per sfogliare i libri in autonomia, sia per concedersi momenti riposo durante la mattinata. La loro padronanza dello spazio è evidente: se chiedo di riporre un oggetto o di andare a

prendere un giocattolo specifico, si muovono con estrema sicurezza e tranquillità verso la destinazione corretta” (Diario di bordo, Terzo diario 100-150 ore).

C’è infine l’angolo della cucina, a mio parere però viene data poca importanza a questo spazio che io ritengo fondamentale per lo sviluppo del gioco simbolico.

Questa criticità si collega a quanto espresso dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, le quali sottolineano che la scelta, la varietà e la cura dei materiali didattici all’interno dei servizi educativi sono elementi determinanti per sollecitare l’apprendimento. Lo spazio deve mettere a disposizione dei bambini diversi tipi di oggetti per favorire il gioco simbolico, l’imitazione e la narrazione, sostenendo in questo modo il loro sviluppo cognitivo e relazionale.

Nel mio diario di bordo scrivevo:

“Ci sono abbastanza giocattoli ben distribuiti, per esempio, i libretti nella libreria, le costruzioni in alcuni scaffali e così via ma a parer mio sono un po’ vecchi. Ho notato inoltre che ci sono pochi giocattoli che permettono il gioco simbolico, per esempio, c’è solo una cucinetta e mancano le pentoline” (Diario di bordo, Primo diario 0-50 ore).

“Ho osservato che la carenza di oggetti strutturati per il gioco simbolico (come pentoline o utensili vari) non frena l’iniziativa dei bambini più grandi. In particolare, ho notato come alle bambine del gruppo dei “grandi” bastino pochissimi elementi, un peluche, un dondolo o pochi giocattoli di recupero per co-costruire trame narrative complesse come il gioco di “mamma casetta”” (Diario di bordo, Quinto diario 200-250 ore).

Nel nido non è presente l’angolo dei travestimenti.

Lo spazio della piazza può essere diviso in tre aree attraverso l’utilizzo di recinzioni modulari così da permettere lo svolgimento delle attività divisi per gruppi.

La possibilità di cambio setting è positiva, la letteratura ha dimostrato come sia importante che lo spazio non resti sempre immobile, ma si adatti alle evoluzioni dei bambini.

Inoltre, uno spazio ampio e privo di barriere, agevola parallelamente il lavoro delle educatrici, consentendo uno sguardo d'insieme che supera la divisione rigida dei gruppi. Al contempo, questa apertura offre ai bambini l'opportunità di interagire con l'intero team educativo, ampliando la propria rete relazionale e individuando in ciascuna educatrice un valido punto di riferimento.

Questa modalità di lavoro d'équipe rispecchia pienamente quanto promosso dagli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per la prima infanzia, i quali superano l'idea di una responsabilità individuale e isolata del singolo operatore a favore di una "cura condivisa" e di una responsabilità collegiale dell'intero gruppo di lavoro nei confronti di tutti i bambini accolti nel servizio. Le annotazioni del mio diario di bordo confermano l'efficacia di questa visione integrata nella quotidianità del nido:

“La sorveglianza non è settoriale (ogni educatrice il proprio gruppo), ma collettiva: ogni educatrice osserva e interagisce con tutti i bambini presenti, indipendentemente dalla sezione di appartenenza. Questo permette una gestione fluida delle attività e una risposta immediata ai bisogni dei bambini in ogni punto del giardino” (Diario di bordo, Quarto diario 150-200 ore).

Questa totale apertura della piazza, sebbene positiva per molti aspetti, non è priva di problematiche educative, poiché la coesistenza di diverse fasce d'età nello stesso ambiente richiede continui sforzi di mediazione. In questo contesto, lo spazio diventa un luogo di negoziazione ma, talvolta anche di esclusione.

“Ho osservato una tendenza dei bambini più grandi a voler preservare la propria isola di gioco,

allontanando i più piccoli. Significativo è stato l'episodio in cui una bambina di circa due anni ha sollecitato un compagno di poco più di un anno dicendogli "vai a giocare" per liberare il dondolo; nel momento in cui il piccolo ha assecondato la richiesta alzandosi, la bambina ha esclamato con enfasi "Bravooo!!!".

Questo episodio mi ha permesso di notare come i bambini non solo imitino le azioni degli adulti, ma ne interiorizzano anche i registri comunicativi e i meccanismi di rinforzo positivo tipici delle educatrici quando un bambino segue le regole o compie un'azione corretta" Diario di bordo, quinto diario 200-250 ore).

La stanza nanna è piccolina, arredata con culle per i più piccoli e lettini per i più grandi, l'ambiente mostra una carenza sul piano dell'estetica e della cura degli arredi; tuttavia, rimane uno spazio funzionale.

La cucina è caratterizzata da due tavoli con seggioline per i bambini medi e grandi e un tavolo a mezzaluna con attorno i seggioloni per i bambini più piccoli.

Le educatrici, durante il pasto, siedono su seggioline uguali a quelle dei bambini. Questo è svantaggioso soprattutto per l'educatrice dei piccoli, in quanto dovendoli imboccare sarebbe decisamente più comoda con uno sgabello con le ruote.

Come promosso dagli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per la prima infanzia, il momento del pasto supera la dimensione puramente fisiologica per diventare uno spazio fondamentale di apprendimento e socializzazione. All'interno di questa cornice, la regolarità nella successione dei piatti e l'organizzazione dei tavoli per fasce d'età non rispondono a esigenze meramente gestionali, ma offrono ai bambini una struttura temporale prevedibile che sostiene l'autonomia e l'autostima. Il riflesso di questa impostazione educativa emerge dalle osservazioni annotate nel mio diario di bordo:

"In questo ultimo periodo di tirocinio ho osservato con attenzione la routine del pranzo che inizia con lo spostamento autonomo dei bambini verso la sala da pranzo. Medi e grandi si siedono sulle seggioline mentre

i più piccoli vengono seduti nei seggiolini. I bambini sono divisi in tre tavoli per gruppi omogenei di età.

Medi e grandi mangiano con le posate in modo quasi del tutto autonomo mentre i piccoli a seconda del cibo che c'è mangiano con le mani o vengono imboccati. Alcuni bambini del gruppo dei piccoli mangiano già cibo solido mentre altri ancora solo liquido o semiliquido infatti per questi ultimi viene ordinato un pranzo diverso.

La sequenza delle portate è fissa: prima viene data la verdura, poi il secondo, poi il primo e infine il pane e l'acqua" (Diario di bordo, Terzo diario 100-150 ore).

All'interno del nido sono presenti tre bagni per i bambini e uno per le educatrici. Ogni gruppo di bambini predispone di un bagno, i piccoli e i medi hanno un fasciatoio, una vaschetta con doccetta staccabile, degli appendini dove vengono appese le sacchette con i cambi dei bambini e un mobile contenente i pannolini, le salviette umidificate e i guanti che le educatrici utilizzano durante il cambio e la cura personale dei bambini. Nel bagno dei grandi, invece, sono presenti tre water e un lavandino a misura di bambino, dei vasini e un fasciatoio. Una significativa criticità strutturale è rappresentata dall'uso promiscuo del lavandino, adibito sia al cambio sia al lavaggio delle mani. Inoltre, tale postazione risulta inadeguata per l'adulto, poiché le dimensioni e l'altezza ridotta della vasca rendono le operazioni di igiene complesse per l'educatrice.

Ritengo altresì più agevole l'inserimento di fasciatoi con scaletta, onde evitare il sollevamento da parte dell'educatrice dei bambini più grandi che potrebbero quindi salire sul fasciatoio in autonomia.

Anche in questo caso manca un po' la cura della parte estetica in quanto, per esempio, i bambini non hanno degli asciugamani per asciugare le mani ma vengono utilizzati vecchi bavaglini.

La struttura dispone di un piccolo studio in cui la coordinatrice gestisce la parte burocratica e dove viene conservato il materiale per le attività. Tuttavia, al di là di questo

ufficio, dei servizi e del guardaroba, emerge una criticità logistica: la mancanza di un'area relax dedicata alle educatrici.

Sia le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei che gli Orientamenti nazionali sottolineano con forza che il benessere dei bambini è strettamente interconnesso al benessere degli adulti che di loro si prendono cura. La normativa evidenzia come la progettazione degli spazi educativi non debba limitarsi alle aree destinate ai piccoli, ma debba prevedere ambienti idonei a sostenere il lavoro e la professionalità del personale, inclusi spazi per la programmazione collegiale, la formazione, il confronto con le famiglie e la decompressione psicofisica dell'educatore. La carenza di tali ambienti emerge chiaramente fin dalle prime annotazioni del mio diario di bordo:

“Non c’è uno spazio previsto per il personale per svolgere riunioni o colloqui, è presente solo un piccolo studio per la coordinatrice delle educatrici” (Diario di bordo, Primo diario 0-50 ore).

Il personale è infatti costretto a pranzare nella zona del pasto dei bambini, adattandosi all'arredo a misura di bambino, una soluzione che penalizza il benessere e la postura dell'adulto.

L'ultimo spazio di Micronido Primi Passi è il giardino, un luogo che trasmette una percezione di tranquillità e benessere. È composto da una parte cementata e un'altra erbosa. Ci sono tre grandi alberi che fanno ombra ma il sole raggiunge comunque una parte del giardino creando una bella luce.

La struttura offre elementi per il gioco simbolico (due casette, cucinette mobili, trattori a pedali) e motorio (tunnel a forma di lombrico, tricicli). Tuttavia, non sono presenti collinette o avvallamenti naturali, né sono stati messi a disposizione dei bambini recipienti o strumenti specifici per il travaso e la costruzione creativa con i materiali naturali reperiti nel prato. Proprio relativamente a queste criticità, ho osservato alcune aree di possibile miglioramento come la possibilità di rendere gli spazi esterni dei veri atelier didattici, superando un utilizzo del giardino ancora saltuario e poco strutturato.

Oltre alle cucinette e al tunnel, non sono presenti altri giochi in plastica strutturati, come ad esempio lo scivolo.

L'esperienza principale in giardino consiste nell'esplorazione libera del terreno. Grazie agli stivaletti, i bambini camminano con sicurezza sulla terra, dedicandosi alla ricerca di piccoli animali, di fiori, foglie e sassolini.

Molti bambini si dedicano al gioco simbolico presso le cucinette, utilizzando fiori e terra come "ingredienti" per preparare il cibo.

3.3. La voce delle educatrici: riflessioni emerse dall'intervista sulla gestione e l'allestimento dei contesti

Durante il percorso di tirocinio, la somministrazione di un'intervista scritta alla coordinatrice pedagogica ha permesso di approfondire le scelte teoriche che guidano l'organizzazione quotidiana del Micronido "Primi Passi". L'analisi delle sue dichiarazioni, lette parallelamente alle annotazioni scritte nel diario di bordo, permette di mettere a confronto l'esperienza sul campo, la letteratura scientifica e il quadro normativo nazionale.

Il primo nucleo tematico emerso dall'intervista riguarda la natura non neutra dello spazio interno. La coordinatrice ha chiarito che *“l'allestimento degli spazi al nido non è casuale: risponde a precise idee pedagogiche che mettono al centro il bambino come protagonista attivo del proprio apprendimento”* (Coordinatrice, 2026). Questa affermazione trova una corrispondenza con quanto analizzato nel primo capitolo, dove lo spazio è stato definito come veicolo di messaggi precisi e declinazione concreta del progetto educativo (Restiglian, 2012). Il nido si configura così non come un contenitore passivo, ma come un ambiente generativo in cui si realizza l'approccio di Reggio Emilia dell'ambiente come *“terzo educatore”*. Perché tale risorsa si attivi, la coordinatrice sottolinea la necessità di una precisa regia adulta, capace di garantire *“materiali accessibili e ordinati: tutto è a misura di bambino per favorire indipendenza e senso di competenza”* (Coordinatrice, 2026).

Le osservazioni sul campo hanno confermato la solidità di questa ipotesi, mostrando come un ambiente strutturato sull'accessibilità stimoli un'immediata risposta esplorativa. Tuttavia, l'elemento che ha maggiormente sollecitato una riflessione critica, sia in sede di prima impressione che durante la stesura del diario di bordo, è l'organizzazione della struttura in un *open space* privo di sezioni. Dal punto di vista della coordinatrice, l'assenza di barriere fisiche determina una *“maggiore libertà di movimento: i bambini possono spostarsi autonomamente tra le attività senza dover chiedere continuamente all'adulto”* (Coordinatrice, 2026). Dal punto di vista pedagogico, questa fluidità strutturale supporta la transizione da una dimensione meramente motoria a una sfera cognitiva e decisionale; la possibilità di compiere una *“scelta attiva”*

rispetto a *“dove andare, con chi stare e quanto tempo dedicare a un’attività”* (Coordinatrice, 2026) si pone in perfetta coerenza con le indicazioni degli Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l’Infanzia, i quali sanciscono che l'organizzazione dei contesti deve essere finalizzata ad accogliere il gioco lasciando i bambini liberi di muoversi per soddisfare curiosità e consolidare le autonomie (MI, 2022).

La prassi quotidiana ha tuttavia svelato la complessa dialettica tra la teoria della libertà spaziale e la realtà della gestione educativa. Come evidenziato nei diari di bordo, la convivenza in un unico grande ambiente di bambini in una fascia d'età compresa tra i 9 e i 36 mesi genera inevitabilmente criticità, legate in particolare alla mediazione dei conflitti e alla protezione dello spazio di gioco dei più piccoli dai movimenti più irruenti dei più grandi. La coordinatrice non nega tale complessità, ma la ricolloca all'interno di una progettualità consapevole, definendola come la ricerca di un costante *“equilibrio tra guida e libertà”*, in cui *“l’adulto progetta lo spazio in modo intenzionale [...] ma senza dirigere in modo rigido l’azione dei bambini”* (Coordinatrice, 2026).

Un esempio emblematico di dinamica di riappropriazione e risignificazione dello spazio da parte dei bambini, registrato durante le osservazioni, è stato l'utilizzo spontaneo di uno scaffale basso, convertito dai piccoli in una "tana". Tale episodio conferma la tesi di Borghi (2007) in merito alla capacità dei bambini di abitare creativamente i contesti se sostenuti da una presenza adulta autorevole ma non intrusiva, capace di accogliere l'imprevisto e di ridefinire le regole di convivenza nel gruppo.

Nello specifico, le educatrici non sono intervenute nell'immediato, ma hanno scelto di documentare l'evoluzione del gioco per più giornate. Questo monitoraggio ha permesso di evidenziare come la 'tana' fosse divenuta terreno di scontro, poiché i bambini più grandi precludevano l'accesso e il gioco ai più piccoli, aumentando sensibilmente gli episodi di litigio. Di fronte a questa deriva, l'intervento di modifica ambientale, attuato attraverso la rimozione fisica dello scaffale, si è rivelato risolutivo: ridefinendo i confini dello spazio, si è garantita una rinnovata armonia, restituendo a tutti i bambini la possibilità di giocare serenamente insieme.

Un secondo livello di discussione critica si snoda attorno alla categorizzazione e all'uso dei materiali strutturati, non strutturati e di recupero. Se la letteratura classica riconosce

ai materiali strutturati, come *“incastri, puzzle, costruzioni tipo Lego, cucine giocattolo”* (Coordinatrice, 2026), la funzione di stimolare lo sviluppo cognitivo e il gioco parallelo soprattutto nei più piccoli, l'osservazione sul campo ha rivelato un'evoluzione di tipo cooperativo e sociale. All'interno dello spazio aperto del Micronido si attivano infatti spontaneamente delle *“relazioni di aiuto: il grande insegna, il piccolo prova”* (Coordinatrice, 2026), trasformando l'imitazione e il tutoraggio tra pari in un potente motore di socializzazione.

Tale dinamica trova un riscontro diretto nelle Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (2021), le quali evidenziano come la compresenza di età differenti nei servizi per l'infanzia non sia un limite, bensì una risorsa insostituibile per attivare forme spontanee di cooperazione e responsabilità diffusa (MI, 2021).

Al contrario, i materiali non strutturati come *stoffe, scatole, legnetti, tappi* e quelli di recupero introducono nel contesto una logica divergente. In accordo con le dichiarazioni della coordinatrice, questi oggetti possiedono un'altissima *“valenza inclusiva”* poiché, essendo *“privi di un utilizzo predefinito, eliminano nei bambini qualsiasi tipo di ansia da prestazione o aspettativa legata al dover fare la cosa 'giusta'”* (Coordinatrice, 2026). Dal punto di vista interpretativo, l'assenza di un livello d'uso predeterminato azzerava l'esperienza della frustrazione e permette l'incontro democratico tra tappe evolutive differenti nello stesso spazio-gioco: mentre il bambino piccolo si posiziona su un livello di esplorazione prettamente sensoriale e manipolativa, il grande evolve lo stesso identico materiale in una complessa cornice di gioco simbolico. Si realizza così l'istanza pedagogica delle cianfrusaglie delle sorelle Agazzi e la concezione montessoriana dell'oggetto come stimolo all'autocorrezione e alla concentrazione prolungata, elementi che la coordinatrice ritrova nella capacità di questi materiali di *“prolungare significativamente i tempi e la concentrazione nel gioco”* (Coordinatrice, 2026).

Un altro tema centrale emerso nel corso dell'intervista riguarda l'importanza dell'*Outdoor Education*. Lo spazio esterno, infatti, viene concepito non come una semplice valvola di sfogo per la motricità, bensì come un vero e proprio prolungamento dell'ambiente di apprendimento interno, in piena coerenza con le moderne linee teoriche della pedagogia all'aperto (Pento e Sichi, 2021). Nell'ambiente giardino, la

coordinatrice evidenzia come la variabilità e l'imprevedibilità degli elementi naturali (terra, acqua, piante) agiscano come *“potenti attivatori di curiosità e iniziativa”* (Coordinatrice, 2026). Coerentemente con la letteratura scientifica più recente, l'adulto al nido non interviene per eradicare la sfida motoria, ma assume il ruolo di un osservatore partecipante che riconosce nel superamento delle piccole prove fisiche (arrampicarsi, correre, esplorare materiali naturali) il nucleo fondante per lo sviluppo della consapevolezza corporea e della fiducia in sé (Pento e Sichi, 2021).

Infine, l'intervista getta luce sull'impatto che la configurazione spaziale esercita sul benessere e sul lavoro del team educativo. Se da un lato uno spazio chiaro e visivamente leggibile sostiene la funzione osservativa dell'educatore, riducendo la necessità di interventi direttivi continui, dall'altro lato l'estrema apertura del contesto introduce elementi di fragilità logistica e fisica. Tra questi, spiccano il rischio di dispersione e la fatica posturale degli adulti derivante dal doversi adattare costantemente ad arredi pensati esclusivamente a misura di bambino. Quest'ultimo aspetto apre a una riflessione di grande attualità per i servizi 0-3: il concetto di "cura" non può essere inteso in senso unidirezionale (dall'educatore verso il bambino), ma deve evolvere verso una dimensione di benessere organizzativo globale. Come suggerito dagli stessi Orientamenti Nazionali (MI, 2022), la qualità di un servizio si misura anche nella capacità di salvaguardare il benessere psicofisico e posturale delle professioniste, ripensando l'ergonomia degli spazi non per negare l'autonomia dei piccoli, ma per proteggere la sostenibilità del lavoro del personale.

Il confronto tra la voce della coordinatrice, l'esperienza documentata nel diario di bordo e la teoria pedagogica testimonia il successo della linea educativa del Micronido "Primi Passi" nel promuovere un modello di infanzia competente, libera e autonoma. Contemporaneamente, la discussione evidenzia come la sostenibilità di un *open space* educativo non possa poggiare su automatismi dell'ambiente, ma richiede un costante confronto da parte dell'équipe, chiamata a bilanciare quotidianamente la libertà dello spazio, la progettazione delle aree di gioco e la tutela del benessere delle educatrici e dei bambini.

Conclusioni

Il presente lavoro di tesi ha permesso di approfondire in modo sistematico il ruolo cruciale che lo spazio, gli arredi e i materiali rivestono all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, intesi non come semplici elementi logistici, ma come veri e propri dispositivi pedagogici. Attraverso un percorso che ha integrato l'analisi dei principali modelli storici e normativi con l'osservazione diretta sul campo, è stato possibile ridefinire l'ambiente come un "terzo educatore" a tutti gli effetti, capace di influenzare profondamente l'autonomia, le relazioni e la crescita corporea dei bambini nella fascia d'età 0-3 anni.

La progettazione dello spazio non può essere lasciata all'improvvisazione. Il confronto teorico tra l'approccio reggiano dei "cento linguaggi", la precisione scientifica dell'ambiente Montessoriano e l'uso spontaneo delle "cianfrusaglie" delle Sorelle Agazzi ha evidenziato un fulcro comune e imprescindibile: l'ambiente deve essere pensato a misura di bambino e deve saper comunicare significati affettivi e possibilità di azione. La mappatura degli spazi interni ed esterni ha confermato che ogni singolo angolo del nido, dallo spazio dell'accoglienza ai luoghi delle routine, fino al giardino, possiede una propria valenza educativa fondamentale per accompagnare i piccoli nei diversi momenti della giornata, garantendone il benessere emotivo.

Tuttavia, l'effettiva applicazione sul campo di queste teorie è avvenuta attraverso l'osservazione partecipata svolta presso il Micronido Primi Passi. Questo contesto specifico ha permesso di valutare da una prospettiva concreta i benefici e i limiti di scelte progettuali audaci, come la scelta di un unico grande spazio comune.

L'esperienza sul campo ha dimostrato che la fluidità spaziale trasforma il nido in un vero laboratorio sociale. Le ore di osservazione hanno permesso di vedere come i bambini più grandi interiorizzino e riproducano spontaneamente i linguaggi comunicativi delle educatrici, utilizzandoli per guidare i più piccoli nelle attività. Questo dimostra che lo spazio aperto non è solo un vantaggio motorio, ma accelera i processi di autoregolazione e di empatia tra i bambini, i quali imparano a negoziare continuamente il proprio posto e le proprie scelte di gioco.

Al tempo stesso, mantenendo uno sguardo rigoroso e obiettivo, l'analisi sul campo ha fatto emergere alcune complessità. La convivenza di età così diverse in un unico grande spazio richiede infatti una costante e faticosa mediazione dei conflitti da parte delle educatrici, oltre a comportare un carico posturale e fisico non indifferente per il personale, costretto ad operare in un ambiente interamente calibrato sulle dimensioni dei bambini. Anche la gestione dell'outdoor, pur mostrando grandi potenzialità in linea con i principi dell'Outdoor Education, ha rivelato la necessità di una pianificazione più continua e di una maggiore cura estetica per non ridursi a un mero momento di sfogo motorio.

Per mantenere il necessario rigore scientifico ed evitare un coinvolgimento eccessivamente soggettivo, è doveroso riconoscere i limiti che hanno caratterizzato questo studio.

Questi limiti risiedono nell'essersi concentrato su un'unica realtà per un arco temporale ristretto. Da qui si aprono prospettive di ricerca futura: da un lato, l'avvio di uno studio longitudinale per verificare le competenze motorie e relazionali dei bambini cresciuti nell'open space al momento dell'ingresso alla scuola dell'infanzia e primaria; dall'altro, una co-progettazione partecipata del giardino che includa le voci di famiglie, educatori e architetti.

Ciò che emerge con forza da questo elaborato è la consapevolezza che la qualità di un servizio per l'infanzia dipende principalmente dalla capacità dell'adulto di farsi regista attento e flessibile. Gli spazi e i materiali rimangono risorse inerti se non sono supportati da un'équipe educativa capace di accogliere l'imprevisto, di documentare l'esperienza e di ripensare costantemente i contesti in base ai bisogni reali dei bambini. Solo attraverso questa collaborazione tra teoria, progettazione e riflessione critica sulla prassi, il nido può davvero trasformarsi nel luogo in cui ogni bambino, muovendosi in libertà e sicurezza, ha l'opportunità di costruire attivamente sé stesso.

Bibliografia

- Borghi, B. Q. (2007). *Nido d'infanzia: buone pratiche e problemi degli educatori*. Erickson.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2014). *I cento linguaggi dei bambini*.
L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia. Spaggiari.
- Hall, E. T. (1969). *Il linguaggio silenzioso* (G. Gambini, trad.). Bompiani.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. Documento base. Linee pedagogiche per il sistema integrato «zerosei»*.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-+6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, adottati con decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43*.
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>
- Montessori, M. (2023). *Uno spazio a misura di bambino. L'ambiente ideale per crescere autonomi e sereni* (S. Coluccelli, M. Gilsoul, & C. Pavan, a cura di). Giunti.
- Opera Nazionale Montessori. (2023). *Il metodo Montessori 0-3 anni*.
https://operanazionalemontessori.it/wpcontent/uploads/2023/12/il_metodo_montessori_0_3_anni.pdf
- Pento, G., & Sichi, R. (2021). *Al nido con il corpo. Educare al corpo e al movimento al nido*. Fulmino Edizioni.
- Pesci, F., Gilsoul, M., & Zambelli, E. (2017). Lo spazio al centro. *Momo Mondo Montessori*, 12, 10-12. https://www.fondazionemontessori.it/wp-content/uploads/2018/10/Momo12_1.pdf
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al Nido. Teorie e pratiche educative*. Carocci.
- Romano, A. (2014). Ripensare lo spazio per l'infanzia alla luce della complessità multidisciplinare: un report di ricerca. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 4(2), 35–48. <https://doi.org/10.12897/01.00060>
- Valentini, M., & Troiano, G. (2017). Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 421–436.
https://doi.org/10.7346/-fei-XV-03-17_30

Weyland, B., & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. FrancoAngeli. (Nota: ho integrato l'anno di pubblicazione corretto e l'editore di questo specifico testo).

Sitografia

Fondazione Reggio Children. (s.d.). *Ricerca*.

<https://www.frchildren.org/it/ricerca>

MontessoriNet. (s.d.). *Il nido Montessori*. <https://www.montessorinet.it/infanzia/il-nido2.html>

Reggio Children. (s.d.). *Atelier*.

<https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/>

Reggio Children. (s.d.). *Valori*. Reggio Emilia Approach.

<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/valori/>

Sorelle Agazzi. (2019, gennaio). *Le cianfrusaglie e i contrassegni*.

<https://sorelleagazzi.blogspot.com/2019/01/>

Spazio Arredo. (2022). *Catalogo Spazio Arredo 2022*.

<https://www.spazioarredo.com/download/SPAZIO-ARREDO-2022-LR.pdf>

The Green Pantry. (2020, marzo). *Il metodo Montessori da 0 a 5 anni: la mia esperienza*.

<https://www.thegreenpantry.it/2020/03/il-metodo>