



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

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA (SEPI)

RELAZIONE FINALE

DISAGIO EDUCATIVO ALL'ASILO NIDO
IL MALESSERE CHE NON FA RUMORE

RELATORE

Prof.ssa ALESSANDRA CESARO

LAUREANDA

ILARIA BURATTO
MATRICOLA 2012845

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1 Asili nidi nel panorama italiano	3
1.1 Excursus storico e legislativo della visione del nido in Italia	3
1.2 Servizi e caratteristiche del Sistema integrato 0-6	5
1.3 Famiglie e accesso agli asili nido.....	6
1.4 Benefici della frequenza al nido.....	9
Capitolo 2 Il Disagio Educativo.....	11
2.1 Il disagio che non fa rumore.....	11
2.2 Cosa si intende per “disagio educativo”?.....	13
2.3 Lavorare sul disagio	14
2.4 Il disagio educativo al nido	17
Capitolo 3 La mia esperienza di tirocinio	19
3.1 Premessa.....	19
3.2 Approccio con le “tre regole”	20
3.3. Approccio con i Contenitori Educativi	23
3.4 Osservazioni.....	29
Conclusione.....	31
Bibliografia	33
Sitografia.....	34

Introduzione

L'asilo nido è un contesto cruciale e fondamentale per lo sviluppo infantile. Nonostante l'importanza di questa fase nella vita di un bambino, il disagio educativo all'asilo nido è rimasto un argomento relativamente poco studiato. Questa mancanza di attenzione è in parte dovuta alla convinzione errata che i bambini in questa fascia d'età non siano in grado di provare o manifestare il proprio malessere in modi riconoscibili. In realtà, il disagio del bambino è spesso vissuto come disagio anche dall'adulto, ma può sfuggire facilmente alla nostra comprensione a causa delle limitate capacità di comunicazione verbale dei bambini piccoli.

Il mio interesse per questa tematica è nato da un'esperienza personale durante il mio tirocinio presso un asilo nido della provincia di Padova. Durante questo periodo, ho avuto l'occasione di osservare un bambino che manifestava comportamenti non “adeguati” e sembrava attraversare un disagio emotivo. Come educatori e operatori del settore, siamo chiamati a svolgere un ruolo fondamentale nel supportare i bambini nella loro crescita e nel loro sviluppo, e questo incontro mi ha spinto a interrogarmi su quali possano essere le migliori pratiche per affrontare tali situazioni e aiutare un bambino così piccolo a superare il proprio malessere.

L'elaborato inizia con un excursus storico delle leggi che hanno influenzato la percezione dell'asilo nido in Italia. Nel corso del tempo, questa visione si è evoluta da essere principalmente una struttura di assistenza a ottenere un riconoscimento statale come un contesto educativo. Tuttavia questa trasformazione a livello legislativo non è stata accompagnata da un altrettanto diffuso riconoscimento della sua importanza come luogo delle prime esperienze educative per i bambini piccoli. Inoltre, la scarsa disponibilità di posti nelle strutture, fa sì che solo una minima parte dei bambini sotto i 3 anni possa accedere a questi servizi per la prima infanzia.

Nel secondo capitolo viene introdotto il tema del disagio educativo, letto come una richiesta d'aiuto del bambino verso l'educatrice espressa attraverso il linguaggio corporeo. Vengono osservati i comportamenti problematici che l'adulto fatica a gestire e che, a loro volta, mettono l'educatrice in una condizione di disagio. Questi atteggiamenti vengono quindi esaminati attraverso il modello teorico dei "Contenitori Educativi" (Nicolodi, 2008, p. 43) e differenziati in base alla "posizione relazionale" dell'adulto rispetto ai bambini durante i vari momenti della giornata al nido. In seguito a questa teoria,

si sviluppa la “Scheda di Rilevazione delle Strategie Educative” (Nicolodi, 2022, p. 183), uno strumento che può aiutare gli educatori e gli operatori della scuola dell’infanzia e dell’asilo nido a identificare segnali precoci di disagio educativo, consentendo di intervenire in maniera più funzionale ed efficace.

Nell’ultimo capitolo, ho ripercorso l’esperienza del tirocinio e ho deciso di rileggere a posteriori il caso pratico visto in struttura applicando la "Scheda di Rilevazione delle Strategie Educative al Nido", mettendo così a confronto gli eventi verificatisi nella realtà con un’ipotesi alternativa per la risoluzione della stessa situazione.

Questo elaborato si propone di esplorare il disagio educativo all’asilo nido, analizzando i segnali riconoscibili e le strategie per affrontarlo. Con l’obiettivo di gettare nuova luce su una tematica spesso trascurata, spero che questa analisi possa contribuire a promuovere un ambiente più sano e positivo per i bambini che iniziano il loro percorso educativo all’asilo nido, riconoscendo l’importanza di questa fase per la loro crescita futura.

Capitolo 1

Asili nidi nel panorama italiano

1.1 Excursus storico e legislativo della visione del nido in Italia

Nati nella seconda metà dell'800 grazie al contributo di Giuseppe Sacchi (1804-1891) e di Laura Solera Mantegazza (1813-1873), gli asili italiani, inizialmente noti come "presepi", rappresentano opere di beneficenza alternative ai brefotrofi. La loro principale funzione è quella di fornire un luogo sicuro per la custodia dei bambini fino all'età di due o tre anni, con l'obiettivo di ridurre la mortalità infantile tra i bambini esposti dalle madri lavoratrici. Questi istituti sono concepiti principalmente come strutture di assistenza, prive di un ruolo educativo, e si concentrano esclusivamente sull'accoglienza e la cura dei figli delle donne che devono lavorare al di fuori del loro nucleo familiare per contribuire al sostentamento della famiglia. Inoltre, forniscono un supporto alle madri nel processo di allattamento e nell'allevamento dei bambini (Caroli, 2014, pp. 205-210).

La prima riforma che porta ad una regolamentazione statale di questi ricoveri è la legge Crispi del 1890. L'art. 1 recita: "Sono istituzioni di beneficenza soggette alla presente legge le opere pie ed ogni altro ente morale che abbia in tutto od in parte per fine: a) di prestare assistenza ai poveri [...]; b) di procurarne l'educazione, l'istruzione, l'avviamento a qualche professione, arte o mestiere, od in qualsiasi altro modo il miglioramento morale ed economico" e l'art. 35: "Le istituzioni pubbliche di beneficenza sono poste sotto la tutela della giunta provinciale amministrativa". Concretamente, l'assistenza ai poveri diventa una funzione pubblica dello Stato, sotto il diretto controllo dell'amministrazione comunale, sia per quanto riguarda i ricoveri per lattanti e gli asili, che per le strutture ospedaliere e le cure sanitarie. Mentre la gestione amministrativa ed economica delle organizzazioni benefiche è posta sotto il controllo dello Stato, non viene ancora riconosciuto l'aspetto educativo delle istituzioni per l'infanzia. Inoltre, non viene richiesta alcuna formazione specifica al personale che lavora in tali istituti.

Durante il periodo fascista, due riforme chiave hanno avuto un impatto significativo sulla concezione e sulla cura dell'infanzia: la "Riforma Gentile" e il "Regolamento per la protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia". La "Riforma Gentile" del 1923, anche nota come "Riforma della scuola materna", è una delle riforme più rilevanti nell'ambito dell'istruzione in Italia durante il regime fascista. L'obiettivo principale di questa riforma è l'istituzione di un sistema educativo uniforme in Italia e l'espansione

dell'istruzione a tutti i bambini, indipendentemente dalla loro classe sociale. Gli asili nido vengono inclusi in questo processo in quanto iniziano a essere considerati luoghi non solo di assistenza all'infanzia ma anche l'inizio per un processo educativo formale. Si sviluppano programmi educativi specifici per gli asili nido, ponendo una particolare enfasi sull'educazione prescolare. In questo modo, questi istituti vengono a essere gradualmente integrati nella struttura educativa nazionale, segnando una significativa transizione rispetto al loro tradizionale ruolo di semplici centri di custodia. Gli asili nido diventano quindi parte del sistema scolastico italiano, aprendo la strada a un approccio più ampio all'istruzione sin dai primi anni di vita. La legge n. 2228 del 10 dicembre 1925, nota come "Legge sull'Assistenza Maternità e Infanzia", istituisce l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), un'organizzazione incaricata di promuovere l'assistenza materna e l'infanzia in Italia. Successivamente, con un regio decreto emanato il 15 aprile 1926, viene introdotto il "Regolamento per la protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia". Questo regolamento costituisce un pilastro delle politiche sociali del periodo fascista, mirando a migliorare la salute delle madri e dei bambini. Tra le sue disposizioni ci sono visite mediche e assistenza prenatale per le donne in gravidanza, l'istituzione delle "case delle madri" per l'assistenza a donne in gravidanza e madri in periodo di allattamento, misure per ridurre la mortalità infantile che promuovono l'allattamento al seno e forniscono assistenza medica e nutrizionale ai bambini. Inoltre pone particolare attenzione alla formazione del personale sanitario e dei professionisti coinvolti nell'assistenza materna e infantile (Caroli, 2014, pp. 279-292).

La vera svolta si ha solo nel 1971 con la legge n. 1044, che definisce l'asilo nido come "servizio sociale di interesse pubblico" (art. 1). Il bambino diventa un "soggetto autonomo portatore di bisogni propri" (Barbieri, 2015, p. 24), a cui viene riconosciuto indiscriminatamente il diritto all'educazione e all'assistenza sin dai primi anni di vita. Anche la genitorialità assume un nuovo valore, perché gli asili nido sono rivolti a tutte le famiglie del territorio, indipendentemente dalla propria situazione lavorativa ed economica. "Era una legge quindi che riconosceva le pari opportunità alle donne, attenta a garantire e valorizzare la partecipazione dei genitori e delle forze sociali presenti nel territorio alla gestione dei nidi" (Barbieri, 2015, p. 24). I Comuni sono incaricati della gestione degli asili, le Regioni di elaborare la normativa in materia, e lo Stato di provvedere i fondi per la loro costruzione e gestione. Viene prospettata la costruzione di

almeno 3.800 asili-nido entro il 1976. Viene inoltre indicata la necessità che gli asili nido siano “dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino” (art. 6, legge 1044/1971). Ancora però “non compare affatto un termine che rimandi alla dimensione educativa, ma le parole chiave sono “custodia”, “assistenza” e “sicurezza sociale”.” (Barbieri, 2015, pp. 25-26).

Finalmente, con il “Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni”, il bambino diventa il centro dell’azione educativa, protagonista della propria crescita. Istituito con la Legge n. 107 del 2015, e attuato dal Decreto Legislativo n. 65 del 2017, il Sistema integrato ha l’obiettivo di spostare il focus dei servizi integrativi per la prima infanzia dal solo piano assistenziale a quello educativo, “non nel solo sostegno alla genitorialità, ma anche come strumento fondamentale nei percorsi di crescita del bambino.” (Istat, 2020). Viene indicata la necessità di qualificazione universitaria per il personale, di formazione “obbligatoria, permanente e strutturale” (Legge 107/2015). Viene espresso l’intento di mettere in connessione i nidi e i servizi per la prima infanzia con la scuola per l’infanzia, per poter offrire ai bambini un percorso educativo unitario, in grado di garantire il miglior sviluppo possibile delle proprie potenzialità.

Il Decreto Legislativo n. 65/2017 istituisce inoltre una Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, che “svolge compiti consultivi e propositivi ed è formata da esperti in materia di educazione e di istruzione delle bambine e dei bambini da zero a sei anni di età designati dal Ministro dell'istruzione, dell’università e della ricerca, dalle Regioni e dagli Enti locali” (art. 10). Questa Commissione definisce le “Linee guida pedagogiche per il Sistema integrato di educazione e di istruzione”, che vengono adottate con Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021. Suddivise in 6 parti, ribadiscono la centralità dell’infanzia e dei suoi diritti, attraverso la progettazione di percorsi formativi che tengano conto di valori e finalità educative orientati al destinatario finale, il bambino e la sua unicità.

1.2 Servizi e caratteristiche del Sistema integrato 0-6

Il Sistema 0-6 istituito con il Decreto Legislativo n. 65 del 2017 si articola in diversi tipi di servizi, che si differenziano per finalità, funzionamento e destinatari.

In primo luogo ci sono i servizi educativi per l’infanzia, a loro volta suddivisi in nidi e micronidi, sezioni primavera e servizi integrativi (spazi gioco, centri famiglia,

servizi educativi domiciliari). Sono gestiti dagli Enti locali, da altri enti pubblici o dai privati, in maniera diretta o attraverso convenzioni.

- I nidi e micronidi accolgono i bambini tra i 3 e i 36 mesi, hanno orari di apertura, capacità ricettiva, modalità di funzionamento, costi delle rette diversi da Comune a Comune.
- Le sezioni primavera accolgono i bambini tra i 24 e i 36 mesi e sono aggregate alle scuole dell'infanzia statali o paritarie o ai nidi.
- I servizi integrativi si distinguono in:
 - spazi gioco per bambini da 12 a 36 mesi, senza il servizio mensa, con frequenza flessibile fino a un massimo di 5 ore giornaliere;
 - centri per bambini e famiglie che accolgono bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, senza servizio mensa e sempre con frequenza flessibile;
 - servizi educativi in contesto domiciliare, per un numero ridotto di bambini da 3 a 36 mesi.

Accanto a questi servizi, ci sono le scuole dell'infanzia, che accolgono bambini dai 3 ai 6 anni, sono organizzate in sezioni, possono essere statali o paritarie a gestione pubblica o privata. La frequenza della scuola dell'infanzia statale è gratuita; a carico delle famiglie resta il costo del pasto e di eventuali servizi a domanda individuale (come scuolabus, pre-scuola, prolungamento orario).

Infine, con il D.Lgs 65/2017 vengono istituiti i Poli per l'infanzia, che accolgono in un unico edificio o in edifici vicini, strutture per bambine e bambini fino a sei anni di età, in un'ottica di continuità del percorso educativo, e di un miglior utilizzo di servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali del territorio.

1.3 Famiglie e accesso agli asili nido

Il Consiglio Europeo di Barcellona del 2002 ha stabilito, per gli stati membri, l'impegno ad offrire i servizi per la prima infanzia ad almeno il 33% di bambini sotto i 3 anni (target aggiornato nel 2021 al 45% entro il 2030). Questo obiettivo è stato ripreso anche nel D.Lgs. 65/2017, ma la sua attuazione presenta notevoli criticità.

In primo luogo, la distribuzione non omogenea sul territorio nazionale dell'offerta pubblica e privata. Infatti "il tradizionale ruolo del nido d'infanzia come servizio

assistenziale e di sostegno al lavoro femminile ha fatto sì che la diffusione dei servizi per la prima infanzia fosse guidata dal grado di sviluppo economico dei territori” (Istat, 2020, p. 5): mentre nelle regioni del Centro-Nord i posti disponibili nei nidi e nei servizi integrati raggiungono (e in certi casi, superano) il target del 33%, al Sud mediamente non raggiungono il 15% dei bambini sotto i 3 anni.

Un ulteriore ostacolo alla possibilità di usufruire dei servizi per la prima infanzia è la situazione economica familiare. Nonostante la Legge n. 232 del 2016 abbia introdotto il “bonus nido”, il costo del servizio pesa in maniera importante soprattutto sulle famiglie a basso reddito e a rischio di povertà, portandole a scegliere di utilizzare meno le strutture educative e ad orientarsi verso altre forme di supporto. Inoltre, le famiglie che risiedono in comuni in cui questi servizi sono carenti, di fatto non riescono effettivamente ad usufruire dei contributi statali perché sono costrette ad appoggiarsi a servizi educativi integrativi all’asilo nido (ad esempio ludoteche, spazi gioco, spazi baby, pre-scuola, ecc.) o all’aiuto di familiari.

Spesso i criteri stabiliti dai Comuni per regolamentare le graduatorie delle iscrizioni ai nidi favoriscono famiglie in cui entrambi i genitori lavorano, a discapito di nuclei familiari monoreddito, sfavorendo in questo modo anche l’inserimento lavorativo femminile delle madri che non riescono ad accedere a questi servizi.

“Il rischio di povertà o esclusione sociale risulta quindi avere un impatto negativo discriminante sulle scelte familiari riguardo all’utilizzo del nido, a discapito della funzione di riequilibrio delle disuguaglianze socio-economiche che tale servizio dovrebbe avere.” (Istat, 2020, p. 36)

Una conseguenza dell’eterogeneità della distribuzione territoriale dell’offerta educativa per la fascia 0-3 anni è il fenomeno degli anticipi nella scuola dell’infanzia, particolarmente evidente nelle regioni meridionali dove asili nido e altri servizi non sono sufficienti a sopperire alla richiesta. I bambini di 2 anni vengono iscritti direttamente alla scuola dell’infanzia e non al nido, scelta che può avere ripercussioni su tutto il successivo percorso scolastico perché non tiene conto delle caratteristiche del bambino e delle sue tappe di sviluppo.

Una alternativa alla carenza dei servizi pubblici e al costo di quelli privati è data dall’affidare i figli ai nonni. Ma questa possibilità è vincolata al loro essere in pensione, alle loro condizioni di salute e, cosa non meno importante, al vivere vicino alla propria

famiglia di origine.

La scelta (più o meno obbligata) di non far frequentare l'asilo nido ai propri figli evidenzia inoltre come non sia ancora riconosciuta la necessità di forme educative adeguate alla prima infanzia, continuando a privilegiare la finalità di accudimento. Un'indagine condotta nel 2019 dall'Onlus Save The Children conferma come i servizi dedicati alla cura e all'educazione dei bambini nei primi anni di vita sono ritenuti un intervento cruciale per mitigare la povertà educativa in questa fase. Ricerche condotte a livello internazionale e in Italia hanno dimostrato quanto sia rilevante per i bambini provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico frequentare asili nido. La durata della partecipazione a tali servizi, calcolata in termini di mesi di frequenza, si è rivelata un elemento chiave, specialmente per i bambini in situazioni svantaggiate, nell'acquisizione di competenze in varie aree. (Save The Children, 2019, p. 45).

Come scrive Bosi (2002, pp. 159-161), l'importanza della frequenza all'asilo nido per lo sviluppo dei bambini è stata spesso sminuita e il passaggio da una prospettiva assistenziale a una prospettiva educativa per le strutture per l'infanzia è stato un processo lungo, complesso e difficile. Questo cambiamento ha incontrato resistenze da diverse fonti, sia di natura ideologica che politica. Da un lato, c'è stata una preoccupazione legittima che il superamento dell'approccio assistenziale alle strutture per l'infanzia potesse tradursi in una precoce scolarizzazione dei bambini, allontanandoli dall'approccio più informale e giocoso. Dall'altro lato, c'è stata una preoccupazione legata alle implicazioni economiche, poiché l'adozione di un modello di nido di alta qualità richiede investimenti significativi in formazione e aggiornamento del personale, il che potrebbe rendere il servizio meno accessibile nelle regioni e nei comuni meno abbienti. Le resistenze ideologiche sono state altrettanto significative, poiché alcune concezioni ritengono che la cura e l'educazione dei bambini siano una responsabilità esclusiva delle famiglie, in particolare delle madri, e non un aspetto sociale o pubblico. Condividere il percorso di crescita dei bambini tra diverse figure sociali è stato un compito complesso. Per affrontare queste sfide, è essenziale sviluppare una visione articolata e complessa delle strutture per l'infanzia come luoghi di crescita per i bambini e le famiglie, promuovendo un processo formativo per entrambi. Le strutture per l'infanzia non dovrebbero essere considerate come una scuola precoce, ma piuttosto come contesti unici

che valorizzano la specificità dell'apprendimento e della crescita durante i primi anni di vita. Gli educatori devono riconoscere e difendere questa distinzione dalle altre istituzioni educative.

La pedagogista Borgia (2022) spiega come talvolta il dubbio sull'iscrivere o meno il proprio bambino al nido sia accompagnato dall'ansia di metterlo in situazioni che potrebbero non essere adeguate per la sua età o di causare traumi legati alla separazione¹. L'iscrizione al nido è una decisione che solleva molte domande e preoccupazioni tra i genitori, in quanto comporta una separazione dal proprio bambino. Queste emozioni sono comprensibili, poiché si tratta di bambini molto piccoli i cui bisogni possono non essere immediatamente chiari. Come si è visto, spesso l'iscrizione al nido non è una scelta libera, ma è determinata dalla necessità del ritorno al lavoro della madre e dalla mancanza di familiari che possano prendersi cura del bambino, il che può aumentare il carico emotivo dei genitori.

1.4 Benefici della frequenza al nido

Molti sono i benefici che possono trarre i bambini dalla frequenza all'asilo nido. Borgia (2022) sottolinea quanto sia essenziale che i bambini trascorran i primi anni della loro vita vicino alle figure di cura, costruendo una relazione di attaccamento che sarà la loro "base sicura" per esplorare il mondo¹. La qualità del tempo trascorso con il bambino è altrettanto importante quanto la quantità. Per ottenere i massimi benefici, il tempo dedicato al bambino dovrebbe essere ricco di attività che promuovano l'interazione tra adulti e bambini. Inoltre, la qualità del servizio offerto dal nido è fondamentale. Frequentare il nido offre al bambino la possibilità di sperimentare un ambiente esterno, ma protetto, arricchendo le relazioni familiari. Le esperienze offerte dal nido, come l'accesso a spazi attrezzati per il bambino e l'interazione con altri bambini e educatori, sono diverse da quelle che si possono ottenere in casa. Il nido può essere una risorsa preziosa per i bambini, a condizione che sia di alta qualità e che venga considerato un complemento alla cura familiare anziché un'alternativa.

Novara, in un'analisi riguardo all'importanza degli asili nido per lo sviluppo del bambino², osserva il notevole impatto positivo che la partecipazione a nidi di alta qualità

¹ <https://www.uppa.it/iscriverlo-al-nido-oppure-no/>

² <https://www.uppa.it/asilo-nido-fondamentale-nello-sviluppo-del-bambino/>

può avere sullo sviluppo dei bambini nel corso della loro vita. I bambini che frequentano tali strutture educative hanno maggiori opportunità di eccellere sia dal punto di vista dell'istruzione e dell'apprendimento, sia dal punto di vista del successo individuale. Tuttavia, in passato, si è assistito a un'errata percezione, spesso sostenuta da alcuni economisti, che preferiva enfatizzare il coinvolgimento dei nonni nell'assistenza all'infanzia rispetto alle istituzioni educative della prima infanzia. Questo approccio trascurava il valore complessivo degli investimenti nell'istruzione dei bambini, creando un'atmosfera di risparmio generale, con la speranza che ciò portasse a risultati positivi. In realtà, la qualità del nido riveste una grande importanza. La sua struttura permette ai bambini di esplorare il mondo sensoriale, fondamentale per lo sviluppo fino al terzo anno di vita. Attività come il travaso, che coinvolge il trasferimento di materiale tra contenitori di diverse dimensioni, o i laboratori con verdure e alimenti, offrono esperienze sensoriali essenziali. Queste attività coinvolgono il senso del tatto, dell'udito e della vista, contribuendo al progresso delle capacità motorie e cognitive del bambino. Il nido, attrezzato appositamente per favorire queste attività, fornisce un ambiente sicuro e protetto per imparare e scoprire. L'interazione con altri bambini è fondamentale per il bambino, aiutandolo a sviluppare le capacità sociali e linguistiche. La comunicazione con i coetanei consente ai bambini di superare le forme di comunicazione adulto-bambino, rafforzando le competenze linguistiche e la capacità di risolvere autonomamente i conflitti. Consentire ai bambini di apprendere attraverso l'osservazione e il tentativo, anche se può comportare errori, aiuta a costruire fiducia e autostima, poiché sperimentare il processo di apprendimento faticoso ma gratificante li prepara a essere perseveranti e a sviluppare metodi di apprendimento autonomi. Questo approccio favorisce una crescita positiva e una maggiore fiducia in se stessi. Al contrario, l'atteggiamento di molti genitori tende ad anticipare eccessivamente le necessità dei bambini, cercando di evitare la frustrazione.

Capitolo 2

Il Disagio Educativo

2.1 Il disagio che non fa rumore

Esistono varie forme di disagio. C'è il disagio adolescenziale, quello più evidente, che "fa rumore", ampiamente studiato sotto vari aspetti proprio perché interessa diversi ambiti della vita dei ragazzi, come quello familiare, scolastico e sociale. Poi c'è il disagio che interessa i bambini della scuola primaria. Anche questo aspetto suscita ampio interesse a livello scientifico, soprattutto per quanto riguarda il campo educativo e formativo.

Esiste infine una forma di disagio più nascosta e silenziosa, che "non fa rumore" e le cui tracce sono difficilmente rintracciabili sia nella letteratura specialistica del settore educativo che presso i mezzi di comunicazione abituale: è il disagio nella prima infanzia, quello riscontrabile nelle famiglie e presso le istituzioni educative dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia (Nicolodi, 2008, p. 10).

Le ricerche che interessano la prima infanzia si concentrano prevalentemente sull'ambito clinico, studiando le fasi dello sviluppo del bambino per riscontrare eventuale ritardi o alterazioni. Non vengono invece analizzati i disagi emotivi dei bambini, e i conseguenti problemi educativi che vengono a crearsi nelle istituzioni per la prima infanzia. Si tratta di bambini con uno sviluppo tipico, cosiddetti "normali", senza particolari patologie, ma che presentano comportamenti problematici che l'adulto fatica a gestire, come aggressività, reazioni esagerate, non rispetto delle regole, disinteresse o scarsa partecipazione alle proposte. Di fronte a queste manifestazioni di malessere del bambino, anche l'adulto prova un sentimento di malessere, rigetto e insofferenza.

Gli studi che mirano a comprendere e spiegare questo fenomeno, leggono il disagio come una richiesta d'aiuto del bambino verso l'educatrice, espressa con il comportamento, e quindi attraverso il linguaggio corporeo. Tradizionalmente, infatti, il linguaggio del corpo, che si manifesta proprio con i vari comportamenti, è intimamente legato allo stato emotivo di un individuo.

Disagio e corpo sono strettamente interrelati poiché il disagio è un "sentirsi" non a proprio agio, avvertire un malessere emozionale, esperito proprio attraverso la corporeità e mostrato con gesti, comportamenti, intonazione della voce e in molti altri modi, differenziati per età. È il corpo la prima dimensione personale che vive, soffre, subisce, patisce il disagio ed è sempre il corpo che esprime, mostra, denuncia disagio, attraverso comportamenti problematici ben evidenti o, viceversa, attraverso comportamenti silenziosi di fuga, che sono meno evidenti ma altrettanto problematici. Sfugge, tuttavia, in educazione, l'importanza che il corpo ha nella vita di ogni essere umano e quanto il disagio

sia presente e condizionante nella vita e nell'esistenza di ognuno.” (Mannucci, Collacchioni, 2015, p. 84).

Soprattutto nei bambini piccoli che ancora non possiedono una competenza linguistica adeguata, quindi quelli del nido e della scuola dell'infanzia, il disagio si manifesta attraverso la corporeità perché questo è il linguaggio che il bambino ha a disposizione e che gli permette di esprimere in maniera più autentica il proprio malessere. Come evidenziano Mannucci e Collacchioni (2015, p. 86), il rispetto verso i bambini implica l'attenzione alle loro espressioni e ai linguaggi con cui comunicano, soprattutto quello del corpo e quello emozionale, che sono per loro le forme più dirette e sincere.

Come sottolinea Nicolodi (2008, p. 29), il linguaggio corporeo è basato su codici di origine biologici che si esprimono in maniera indipendente da coscienza, cultura o volontarietà di chi li emette e di chi li riceve. Questo significa che la sofferenza manifestata dal bambino colpisce direttamente l'adulto che la riceve, creando sofferenza e disagio anche in lui. Questa attitudine è stata definita “intelligenza emotiva”, ed è considerata come “una serie di capacità di discernimento che consentono all'individuo di identificare e gestire le proprie emozioni, e riconoscere quelle degli altri” (Lucangeli, Vicari, 2019, p. 230), permettendo all'adulto di entrare in empatia con il bambino e creare con lui una relazione. “Il ruolo dell'empatia nella relazione educativa e la sua costitutiva natura formativa potrebbe configurarla come una specifica categoria pedagogica [...]. Utilizzare l'empatia nella lettura delle problematiche educative vuol dire assegnarle il ruolo di strumento formativo insostituibile” (Priore, Bellantonio, 2015, p. 106).

Rosanna Bosi evidenzia come lo sviluppo del bambino non sia collegato solo ai contenuti forniti a parole dall'adulto ma anche alla relazione tra i due, che si esprime attraverso il linguaggio non-verbale di gesti, posture, comportamenti. L'atteggiamento dell'adulto è centrale “perché la relazione, la disponibilità alle richieste confermano il bambino nei propri bisogni. Da un lato lo rassicura, lo soddisfa, lo consola, lo fa sentire amato e degno di amore, dall'altro lo aiuta ad avere fiducia in se stesso e verso l'altro.” (Bosi, 2002, p. 50).

Sempre Mannucci e Collacchioni (2015, pp. 87-88) aggiungono come secondo molti insegnanti i comportamenti aggressivi, prepotenti, offensivi che manifestano i bambini siano in realtà l'unico modo che questi trovano per esprimere il proprio disagio, che sentono non riconosciuto e non gestito. Se questo disagio fosse compreso, potrebbe

essere affrontato in modo efficace, aprendo la strada a una vita migliore sia a scuola che a casa.

Quindi, il disagio espresso dal bambino attraverso il suo comportamento deve essere considerato come una richiesta di aiuto che egli invia all'educatrice, e "ciò vuol dire che il bambino identifica l'adulto che gli è di fronte nell'istituzione educativa come il suo punto di riferimento, come la persona che lo può aiutare" (Nicolodi, 2008, p. 30). Per questo motivo l'educatrice non può rispondere in maniera istintiva, ma deve trasformare la normale "comunicazione interpersonale in cosciente capacità professionale" (Nicolodi, 2008, p. 29): deve aggiungere la propria competenza teorica per comprendere e sostenere il bambino in difficoltà, deve saper "ricevere e rispondere".

2.2 Cosa si intende per "disagio educativo"?

Cosa si intende per "disagio"? In cosa si distingue rispetto alla "malattia"? Le differenze tra queste due situazioni sono ben definite. La malattia ha origine clinica e caratteristiche specifiche, in educazione richiede che gli obiettivi scolastici siano ripensati, che le proposte didattiche, metodologiche e pedagogiche siano aggiornate e adeguate alla situazione. Il disagio invece colpisce gli aspetti relazionali, emotivi e psicologici, e riguarda la sofferenza prodotta da cause fisiche, psicologiche o sociali, si esprime in modi diversi, con sintomi a livello comportamentale e relazionale difficili da capire e da gestire, che interferiscono pesantemente nelle normali attività della sezione (Nicolodi, 2008, p. 19).

Il termine educativo può indicare diverse centrature, diversi protagonisti: il disagio di chi si rivolge all'educazione, quello degli educandi di ogni età; il disagio di chi educa, dei professionisti dell'educazione; il disagio con cui si relazionano e in cui versano istituzioni e servizi educativi, in particolare in questi tempi di restrizione economica; il disagio dell'educazione [...], intesa come esperienza particolare, che soprattutto oggi pare faticare a essere riconosciuta come esperienza significativa" (Palmieri, 2012, p. 9).

Palmieri (2012, p. 35) sostiene come sia proprio la scuola, in quanto prima testimone di questi comportamenti individuali e imprevedibili stati d'animo, a doversi occupare sia del disagio dei bambini e delle famiglie sia di quello degli insegnanti che la vivono.

Sempre sul disagio educativo, Nicolodi (2022, p. 13) specifica che si tratta del disagio che provano insegnanti ed educatori quando si trovano davanti a comportamenti dei bambini che non riescono a contenere e gestire, e che quindi creano uno stato di

malessere anche in loro stessi, “il disagio dell’adulto di fronte al disagio del bambino”. Quindi il focus non è solo sul disagio del bambino, ma anche su quello dell’adulto con cui entra in contatto nell’ambito educativo, poiché questa figura e il legame che si crea con essa sono determinanti per la crescita del bambino. “Interessante condizione quella del disagio: riconosciuta come “appartenente a” un soggetto, è contemporaneamente capace di contagiare altri soggetti implicati con lui/lei in una qualche relazione” (Palmieri, 2012, p. 19).

Spesso le cause del disagio che i bambini manifestano sono esterne alla struttura per l’infanzia, e sono facilmente collegate alla famiglia e al contesto di vita del bambino. Quindi non è possibile affrontarle direttamente per poter risolvere lo stato di disagio del bambino. Diventa perciò necessario lavorare sul miglioramento del suo stato di benessere all’interno dell’istituzione educativa.

2.3 Lavorare sul disagio

Nicolodi (2008, pp. 39-42) individua tre “motori energetici” che sono la fonte di benessere per un bambino a scuola, e che concorrono a creare l’energia che permette ai bambini di stare bene o male nelle istituzioni educative: l’istinto di attaccamento, l’istinto della scoperta e l’istinto della socializzazione. L’equilibrio e l’interazione tra queste tre spinte varia a seconda dell’età del bambino, senza mai escluderne nessuna. Possono però influenzarsi anche in maniera negativa, e “un problema che ha origine in un campo può avere delle ripercussioni in altri [...] un problema d’attaccamento si può esprimere attraverso dei sintomi nel campo degli apprendimenti o della socializzazione, o un problema di socializzazione può influire negativamente sugli altri” (Nicolodi, 2008, p. 42).

Per quanto riguarda il nido, a prevalere è l’istinto di attaccamento, e quindi l’adulto diventa importante nella misura in cui riesce a far sentire il bambino sostenuto e sicuro. Secondo la teoria dell’attaccamento, elaborata da John Bowlby e Mary Ainsworth (Ainsworth, 2015, pp. 3-5), la predisposizione del bambino a stringere legami forti con l’adulto ha l’obiettivo di creare un senso di sicurezza interna che gli permetta di esplorare l’ambiente esterno, sapendo di poter contare sul genitore in caso di bisogno. Allo stesso tempo, questo concorre a costruire un “modello di sé”, cioè l’immagine di sé che il bambino crea, delle proprie abilità e potenzialità, ma anche del proprio valore come degno

o meno di cure e sostegno emotivo.

Diventa quindi importante che educatori ed insegnanti siano in grado di vedere e interpretare i comportamenti quotidiani del bambino, per potervi leggere il funzionamento del suo modello di attaccamento ed eventualmente intervenire con le modalità educative più adeguate.

Per migliorare la comprensione e l'accoglienza dei segnali di disagio manifestati dai bambini in contesti come il nido e la scuola dell'infanzia, Nicolodi propone il modello teorico dei "Contenitori Educativi" (2008, p. 43). Questa teoria si concentra sulla "posizione relazionale" che gli adulti assumono rispetto ai bambini durante le attività quotidiane all'interno delle istituzioni educative. Utilizzando questo strumento concettuale, è possibile sviluppare una griglia di osservazione che permetta di interpretare i comportamenti critici dei bambini durante la giornata scolastica e di comprenderli meglio in funzione della relazione con l'adulto di riferimento, senza però modificare la routine scolastica quotidiana. Di conseguenza, sarà possibile progettare strategie educative mirate a fornire il sostegno necessario per aiutare i bambini a superare le loro difficoltà.

I "Contenitori Educativi" si differenziano in: Istituzionali, Didattici, Liberi.

I Contenitori Istituzionali sono i momenti della routine quotidiana legata all'ingresso, all'uscita e ai bisogni primari, come il pasto, l'uso del bagno e il momento del sonno. Essendo le attività che più si avvicinano al ruolo materno, richiedono che la relazione tra adulto e bambino sia molto forte. La presenza o meno di dimostrazioni di disagio in questi momenti esprime "la qualità relazionale del passaggio da un contenimento e attaccamento materno a quello dell'adulto a ciò preposto all'interno dell'istituzione educativa" (Nicolodi, 2008, p. 47). In queste situazioni, la presenza dell'adulto è detta "presenza mediata", perché mantiene le caratteristiche della relazione con la madre ma mediate dal ruolo istituzionale dell'educatrice.

I Contenitori Didattici sono i momenti in cui viene proposta e messa in pratica l'attività didattica, che può essere, ad esempio, motoria, sensoriale o espressiva. L'educatrice, in queste occasioni, offre una "presenza simbolica": non è la sola presenza fisica, come nei Contenitori Istituzionali, ma "si tratta di una programmazione specifica, quindi di un pensiero organizzato e organizzante e che richiede al bambino una condivisione di pensiero" (Nicolodi, 2008, p. 48). Qui, il modello relazionale che si crea

è quello che Bowlby chiama della “base sicura” (Water, 2015, p. XVI), che permette al bambino di sentirsi sufficientemente supportato e protetto per poter uscire a conoscere il mondo.

I Contenitori Liberi sono i momenti del gioco libero dei bambini, in cui possono organizzare e strutturare il gioco come vogliono, da soli o con i compagni. In questo momento, l’insegnante offre una “presenza diluita” perché prenderà le distanze, lasciando al bambino la libertà di esprimere la propria autonomia, indipendenza e capacità di funzionare bene anche da solo.

A livello operativo, i comportamenti dei bambini vengono osservati e registrati dall’educatrice in una particolare Scheda di Rilevazione.

Inizialmente chiamata Scheda di Rilevazione del Disagio (Nicolodi, 2008, p. 178), questa scheda puntava appunto a registrare i segni del disagio, raggruppandoli a seconda del Contenitore Educativo a cui fanno riferimento, e ad ognuno veniva dato un punteggio da 0 a 5 sia per quanto riguarda la serietà del sintomo, “Importanza”, che la capacità dell’insegnante di far fronte al problema del bambino, “Fattibilità”. In pratica, veniva indagato allo stesso tempo sia il disagio del bambino che quello delle insegnanti, per aiutare quest’ultime a individuare la risposta più adatta alle loro difficoltà.

Successivamente è stata modificata per diventare la Scheda di Rilevazione delle Strategie Educative (Nicolodi, 2022, p. 183), il cui obiettivo non è più di focalizzarsi prevalentemente sui problemi e gli aspetti negativi, quali le manifestazioni del disagio, ma di osservare la situazione nel suo insieme, utilizzando gli spunti positivi, le modalità funzionali, per orientare la strategia educativa. Viene quindi eliminata la parte della “Fattibilità”, e si presta l’attenzione solo all’ “Importanza” (Tabella 1). E soprattutto alle voci i cui punteggi sono 0 e 1, perché sono i “punti forti” che possono dare le indicazioni più importanti per “rispondere al messaggio del bambino nel modo più efficace” (Nicolodi, 2022, p. 74). In questi momenti, infatti, il bambino dimostra di sentirsi a suo agio nella relazione con l’educatrice, e da questi momenti lei potrà partire per avviare un processo di crescita per quelle aree in cui egli evidenzia le maggiori difficoltà.

Scheda di rilevazione delle strategie educative al nido

TIPO DI PROBLEMA		Importanza					
Contenitori Istituzionali							
1	Difficoltà di separazione dai familiari e di entrata	0	1	2	3	4	5
2	Vissuto di “lutto” permanente	0	1	2	3	4	5
3	Sintomi psicosomatici	0	1	2	3	4	5
4	Attraversamento iperattivo o blocco motorio	0	1	2	3	4	5
5	Rifiuto del cibo	0	1	2	3	4	5
6	Difficoltà di addormentamento	0	1	2	3	4	5
7	Difficoltà nell’utilizzo del gabinetto	0	1	2	3	4	5
8	Ricongiungimento molto difficoltoso	0	1	2	3	4	5
Contenitori Didattici							
9	Rifiuto della consegna	0	1	2	3	4	5
10	Difficoltà a ricevere e mantenere la consegna	0	1	2	3	4	5
11	Difficoltà obiettive di tipo disprassico	0	1	2	3	4	5
12	Difficoltà di tipo linguistico	0	1	2	3	4	5
Contenitori Liberi							
13	Gioco disorganizzato o frammentato	0	1	2	3	4	5
14	Inibizioni	0	1	2	3	4	5
Comportamenti trasversali ai singoli Contenitori Educativi							
15	Aggressività «senza senso»	0	1	2	3	4	5
16	Reazione esagerata al rimprovero	0	1	2	3	4	5
17	Modalità relazionale eccessivamente corporea	0	1	2	3	4	5
Rapporti scuola-famiglia							
18	Contrasti scuola-famiglia	0	1	2	3	4	5
19	Altro (specificare)	0	1	2	3	4	5

Tabella 1 - Nicolodi, 2022, p. 183

2.4 Il disagio educativo al nido

Nell’asilo nido, l’equilibrio di questi tre momenti scolastici propende principalmente verso i “Contenitori Istituzionali”, poiché in questa fascia d’età avvengono le fasi più importanti del processo di sviluppo dell’infanzia, nonché la

costruzione del proprio modello di attaccamento. I segni di disagio espressi in questi momenti sono manifestazioni del proprio vissuto, collegate a problemi nel modello di attaccamento originario con i *caregiver* familiari. Il contesto educativo però potrebbe non disporre di informazioni o risorse sufficienti per affrontare le cause di questi problemi, perché non sempre la scuola conosce o è in grado di intervenire direttamente sulla sfera familiare. Anche se fosse chiaro che le radici dei problemi del bambino fossero legate alla sua famiglia o alle situazioni che sta vivendo, colpevolizzarla non risulta una strategia efficace. Si parla quindi di “pedagogia dell’accoglienza” perché “il compito educativo principale in questi casi è quello di saper ricevere il problema nel suo complesso, quindi è necessaria l’accoglienza di tutte le persone coinvolte nel problema” (Nicolodi, 2022, p. 93). La strategia educativa deve basarsi sulla capacità dell’adulto di adattare il proprio comportamento in risposta al comportamento del bambino, piuttosto che cercare di eliminare i sintomi del suo disagio perché disturbano (Nicolodi, 2022, p. 45). Per alleviare la sofferenza causata dai problemi dei bambini, sono necessarie risposte educative basate sulla capacità di accoglienza degli adulti significativi, dalla loro competenza nel “non sentirsi a disagio” e dalla loro professionalità nel fornire risposte rassicuranti.

Inoltre, poiché spesso non è possibile eliminare il problema alla base del disagio, diventa necessario riuscire a contenerlo, in modo che “un problema non provochi una serie di problemi, e quindi garantire un buon livello evolutivo delle varie funzioni nonostante il problema [...] vuol dire diminuire sensibilmente l’impatto del problema stesso” (Nicolodi, 2008, p. 36) sullo sviluppo futuro del bambino.

Si tratta, dunque, a scuola e in famiglia, di educare il disagio e di educare nel disagio, assumendo sempre più consapevolezza di come il disagio appartenga all’educazione, di quanto sia importante coglierlo, non ponendo attenzione esclusivamente ai traguardi disciplinari da perseguire, ma soprattutto agli alunni, al loro modo di essere e di agire.” (Mannucci, Collacchioni, 2015, p. 88).

Capitolo 3

La mia esperienza di tirocinio

3.1 Premessa

Il punto di partenza per questo approfondimento teorico è stata la mia esperienza di tirocinio.

L'ente presso cui ho svolto il tirocinio è stato “il Mulino a Vento-green school”, un micronido privato per bambini dai tre mesi ai tre anni di età che opera nella provincia di Padova dal 2003. La carta dei servizi³ dell'ente sottolinea come i punti chiave dell'associazione diano importanza ad un orientamento teorico fondato su principi di comunicazione non violenta, di educazione alla pace e educazione democratica basata sul rispetto reciproco, sull'ascolto dei bisogni e sull'empatia.

Ho iniziato la mia esperienza a dicembre 2022, trascorrendo il primo mese nella sezione dei più piccoli, composta da 16 bambini tra i 9 mesi e l'anno mezzo.

Da gennaio a marzo 2023 sono passata nella sezione dei grandi, composta dai bambini più autonomi e da quelli che l'anno successivo sarebbero passati alla scuola dell'infanzia. In totale, 14 bambini con due educatrici. Tra i componenti del gruppo c'era un bambino in particolare, L., che dimostrava un comportamento più problematico rispetto agli altri: lanciava i giocattoli rischiando di colpire i compagni, non voleva partecipare alle proposte preferendo sedersi in disparte, si opponeva a molte delle richieste delle maestre (come fare la fila per andare in mensa, o andare in bagno). I compagni tendevano ad evitare di giocare con lui, probabilmente per il suo approccio irruento e fisico nel rapportarsi con loro.

L. aveva fatto l'ambientamento al nido l'anno prima, quando aveva circa un anno. Le maestre ricordano che la mamma non sembrava rispondere alle richieste di contatto fisico del bambino, ad esempio non lo prendeva in braccio per consolarlo o non lo aiutava a rialzarsi se cadeva. Invece lo invitava a fare da solo, e si raccomandava molto che stesse buono e si comportasse bene. Il primo anno era stato “etichettato” come uno dei due bambini più problematici della sezione dei piccoli, sempre pronti a spingere i compagni o alzare le mani su di loro. Ma, mentre l'altro smetteva nel momento in cui gli veniva

³ https://www.ilmulinoavento.org/wp-content/uploads/2023/09/CARTA-DEL-SERVIZIO-2023-24-per-mail-Rev-7_11-22-.pdf

fatto notare che non era un comportamento adeguato, L. non se ne preoccupava affatto e continuava ad agire indisturbato.

A settembre, con il rientro in asilo, è passato nella classe dei grandi. A questo punto la situazione era la seguente: una educatrice era per lo più impegnata a supervisionare L., a fare attività con lui e a trascorrere con lui la maggior parte del tempo poiché, appena veniva lasciato da solo, L. buttava tutto e mostrava un'inquietudine costante. Questo comportamento aveva portato la psicologa responsabile del progetto socio-psico-educativo dell'ente a ipotizzare che L. potesse essere iperattivo, dato che sembrava agire in modo impulsivo, prendendo gli oggetti e lanciandoli senza pensarci due volte.

A gennaio, quando io sono arrivata nella sezione dei grandi, L. aveva due anni e mezzo. Per agevolare le educatrici nel loro lavoro, mi sono trovata molto spesso a dedicarmi unicamente a lui, cercando di interagire con lui e di contenere i suoi scatti improvvisi poiché, essendo la "persona in più", non avevo la responsabilità di seguire tutta la sezione né la programmazione quotidiana. Questo ha permesso alle educatrici di concentrarsi maggiormente sugli altri bambini, perché c'era qualcuno che poteva concentrarsi particolarmente su di lui, dargli particolari attenzioni ed essere una figura di riferimento. Anche le altre insegnanti avevano un ruolo importante, ma non potevano dedicargli tutto il proprio tempo a causa degli altri compiti e responsabilità. L. desiderava una persona che fosse completamente libera per lui, e il fatto che ci fosse qualcuno disposto a leggere un libro con lui ogni volta che lo desiderava, gli ha dato tranquillità e sicurezza, aiutandolo a calmarsi.

3.2 Approccio con le "tre regole"

Per cercare di capire cosa scatenasse i comportamenti disturbanti di L. e riuscire ad arginarli, si è deciso di attuare, quotidianamente, alcuni momenti di osservazione partecipata dei comportamenti di L., cercando di identificare gli antecedenti che innescavano le sue reazioni e le modalità di intervento operate dalle educatrici. Queste osservazioni sono state poi discusse durante gli incontri di coordinamento, e si è decisa una linea comune di intervento che è stata portata avanti per i mesi successivi. La responsabile dell'ente ha suggerito la strategia delle "tre regole": dopo aver analizzato ed elencato tutti i comportamenti inappropriati del bambino che stavano mettendo a dura prova l'équipe educativa, si è scelto di concentrarsi in particolare su tre, cercando di

tralasciare gli altri. Questo anche per superare una dinamica che si era creata: all'interno del gruppo L. veniva costantemente ripreso, quindi riceveva sì attenzione, ma con un'accezione prevalentemente negativa. Essendo il bambino continuamente rimproverato, questo portava L. a sentirsi inadeguato, e il resto del gruppo a vivere il compagno come colui che creava problemi, che lanciava oggetti e faceva del male. Di conseguenza, anche nelle situazioni in cui era stato qualcun altro a commettere un errore, la reazione automatica era attribuire l'incidente a L.. Inizialmente, l'idea era quella di partire con queste tre regole e, una volta ottenuti dei risultati, scegliere altri tre comportamenti su cui lavorare.

I comportamenti problematici individuati dalle educatrici sono stati:

- Lanciare giochi e materiali.
- Correre nella sezione gridando.
- Spingere gli altri bambini.
- Aprir scatole e prendere oggetti non autorizzati in quel momento.
- Arrampicarsi su sedie e mobili.
- Distruggere i set proposti, facendo cadere i materiali a terra.
- Durante le attività, perdere facilmente l'attenzione, interrompendo l'interesse e dedicandosi ad altre azioni, come alzarsi, correre in giro o far cadere il materiale del set.
- Durante il gioco libero, manifestare comportamenti oppositivi, come richiedere giochi diversi da quelli proposti, riordinare prima della fine dell'attività o salire sulle brandine mentre gli altri stanno giocando.
- Quando è richiesto di mettersi in fila per la merenda o il pranzo o quando il gruppo viene riunito per andare in bagno o cambiarsi, opporsi, correre via e gettarsi a terra, nonostante l'educatrice cerchi di prevenire queste reazioni assegnandogli compiti speciali o prendendolo per mano prima di invitare gli altri a prepararsi.

In particolare, di comune accordo si è deciso di concentrarsi su:

- Correre senza urlare.
- Sviluppare un comportamento adeguato e collaborativo al momento di fare la fila.
- Sviluppare un comportamento adeguato e rispettoso nei confronti del materiale e dei setting proposti.

Quindi, nelle settimane successive, ogni qualvolta il bambino correva urlando, si interveniva costantemente richiamandolo con la stessa frase: "Si corre in silenzio", mostrando il comportamento da tenere, cioè correndo con la bocca chiusa, e rinforzandolo positivamente quando si comportava in maniera adeguata. Per anticipare la sua tendenza a distruggere i setting, veniva coinvolto maggiormente nella loro preparazione, e gli veniva spiegato subito cosa si sarebbe fatto e cosa ci si prefissava di raggiungere, ad esempio l'attività pittorica o il gioco simbolico con la cucina.

Per quanto riguardava gli altri episodi, quelli su cui si era deciso di non intervenire subito, L. era affiancato da me: se avesse voluto leggere un libro in particolare, avrebbe potuto chiederlo direttamente a me; se durante il pranzo allontanava il piatto o non voleva stare seduto, mi mettevo vicino a lui per incitarlo a finire tutto senza andare in giro per la mensa. In pratica, aveva le attenzioni particolari di cui sembrava avere bisogno, creando con me, in breve tempo, una relazione molto stretta e privilegiata, con delle piccole routine quotidiane.

Un po' alla volta, questa nuova modalità ha fatto la differenza: non dovendo più lottare per ogni cosa, ma potendo concentrarsi solo sulle tre regole, le educatrici hanno cambiato il proprio atteggiamento, che risultava così più positivo e coinvolgente e non in costante contrasto con il bambino. L. dimostrava la necessità di un contatto fisico più frequente con la figura di riferimento, cosa che poteva fare con me sedendosi in braccio, prendendomi la mano, tenendomi il viso tra le mani quando voleva la mia completa attenzione. Questo rapporto particolare è stato notato dal resto del gruppo, alcuni bambini hanno iniziato a cercarmi di più, avvicinandosi per giocare, raccontandomi storie, chiedendomi di leggere per loro, e iniziando così ad includere anche L. nei loro giochi.

In un paio di mesi la situazione ha avuto un esito talmente positivo che non è più stato necessario lavorare sulle altre regole. Durante le visite presso l'ente che ho fatto nel periodo successivo al tirocinio, ho visto che L. era cambiato, era più calmo e partecipe alle proposte. E anche le educatrici erano cambiate, più affettuose e tolleranti.

L'ipotesi iniziale di iperattività è stata accantonata anche perché, dai colloqui di fine anno con la madre, è emerso che a casa stava attraversando un periodo difficile a causa della separazione dei genitori.

3.3. Approccio con i Contenitori Educativi

Rivedendo a posteriori l'esperienza del tirocinio, mi sono chiesta se l'utilizzo di uno strumento come la Scheda di Rilevazione delle Strategie Educative potesse essere di aiuto per analizzare i comportamenti di agio e disagio del bambino e per riuscire a leggere i messaggi di malessere che inviava, ma anche per aiutare le educatrici a gestire il proprio disagio in queste situazioni.

Quindi, con l'aiuto dell'insegnante che lo scorso anno seguiva la sezione dei grandi, mi sono proposta di compilare la Scheda, annotando i comportamenti negativi ma cercando di prestare attenzione anche a quelli positivi. Cosa che, durante gli incontri dell'équipe educativa, non accadeva.

Dando un colore diverso ai comportamenti che esprimono segni di disagio (colore rosso) rispetto a quelli che risultano invece nella norma (colore verde) la Scheda appare come in Figura 1.

Nei Contenitori Istituzionali, L. non manifesta difficoltà al momento della separazione dai familiari, saluta tutti quando arriva, è un bambino allegro e sorridente. Le difficoltà emergono nei momenti della routine: andare al bagno, fare la fila per andare in mensa, stare seduto al tavolo, tenere il bavaglino, addormentarsi. In queste occasioni, che sono quelle che implicano il maggior contatto con l'educatrice, scappa, si oppone, butta a terra il bavaglino, spinge i tavoli, allontana inizialmente il piatto (ma poi mangia tutto senza problemi). Anche il momento del ricongiungimento è problematico: sono i nonni che vengono a prenderlo al pomeriggio, e lui non li accetta di buon grado, non vuole mettere le scarpe e la giacca, si rifiuta di andare con loro.

Nei Contenitori Didattici, un bambino che si trova in uno stato di equilibrio emotivo e psicologico, sarà felice di soddisfare la maestra, creando un connessione mentale positiva con lei, di apprendere e divertirsi, di giocare con i compagni e dimostrare le proprie abilità. Anche l'adulto sarà felice di questa situazione poiché l'interazione educativa sarà un'esperienza soddisfacente sia per il bambino che per l'adulto, entrambi protagonisti del processo educativo. (Nicolodi, 2022, p. 62). In questi momenti, quando un bambino rifiuta la consegna, come nel caso di L., non sta preferendo un gioco ad un altro, ma sta rifiutando la relazione con l'educatrice, rivelando un problema nel processo di attaccamento. Dimostra inoltre difficoltà a mantenere a lungo l'attenzione e rispetta i turni solo se sollecitato dall'adulto.

Scheda di rilevazione delle strategie educative al nido: L.

TIPO DI PROBLEMA		Importanza					
Contenitori Istituzionali							
1	Difficoltà di separazione dai familiari e di entrata	0	1	2	3	4	5
2	Vissuto di “lutto” permanente	0	1	2	3	4	5
3	Sintomi psicosomatici	0	1	2	3	4	5
4	Attraversamento iperattivo o blocco motorio	0	1	2	3	4	5
5	Rifiuto del cibo	0	1	2	3	4	5
6	Difficoltà di addormentamento	0	1	2	3	4	5
7	Difficoltà nell’utilizzo del gabinetto	0	1	2	3	4	5
8	Ricongiungimento molto difficoltoso	0	1	2	3	4	5
Contenitori Didattici							
9	Rifiuto della consegna	0	1	2	3	4	5
10	Difficoltà a ricevere e mantenere la consegna	0	1	2	3	4	5
11	Difficoltà obiettive di tipo disprassico	0	1	2	3	4	5
12	Difficoltà di tipo linguistico	0	1	2	3	4	5
Contenitori Liberi							
13	Gioco disorganizzato o frammentato	0	1	2	3	4	5
14	Inibizioni	0	1	2	3	4	5
Comportamenti trasversali ai singoli Contenitori Educativi							
15	Aggressività «senza senso»	0	1	2	3	4	5
16	Reazione esagerata al rimprovero	0	1	2	3	4	5
17	Modalità relazionale eccessivamente corporea	0	1	2	3	4	5
Rapporti scuola-famiglia							
18	Contrasti scuola-famiglia	0	1	2	3	4	5
19	Altro (specificare)	0	1	2	3	4	5

Figura 1

Nei Contenitori Liberi L. gioca da solo, ha difficoltà ad entrare nel gioco dei compagni, corre in giro, butta a terra i giochi sui tavoli o quelli che stanno usando gli altri bambini, raramente porta a termine quello che sta facendo.

Nelle interazioni con gli altri bambini, li spinge, ma non morde o graffia senza

motivo. Però quando viene rimproverato dalla maestra, si butta a terra, piange e scalcia. Questo succede anche a casa con la mamma.

Inoltre, le comunicazioni con la famiglia sono difficili, più volte le educatrici hanno richiesto un colloquio privato con la mamma del bambino per parlare della situazione e decidere assieme come agire, senza però ricevere una risposta.

Questa osservazione copre un periodo temporale più ampio rispetto a quello in cui io ho sono stata presente in asilo, infatti inquadra la situazione del bambino a settembre, quando è iniziato il nuovo anno scolastico. Al momento del mio arrivo a gennaio, la situazione era comunque pressappoco uguale, con alcuni miglioramenti nelle reazioni ai rimproveri e al momento del ricongiungimento.

Quello che emerge dall'analisi della scheda è che la maggior parte delle problematiche si concentra nei Contenitori Istituzionali, i momenti in cui è necessario che il processo di attaccamento sia radicato e consolidato. Come si è detto, questi sono i momenti in cui le attività svolte si avvicinano di più al ruolo materno. La distanza tra bambino ed educatrice è minima, cioè “lei ricopre il ruolo di figura di attaccamento primario all'interno del contesto educativo. [...] Riguarda in primo luogo il passaggio da una figura di attaccamento all'altra. In questo caso i segni di disagio esprimeranno allora in vario modo eventuali difficoltà o «fatiche» di elaborazione del passaggio” (Nicolodi, 2022, p. 58).

Prendendo in considerazione gli aspetti positivi, si evince che L. sembri a suo agio al nido, che non abbia difficoltà ad affidarsi alle educatrici. Inoltre dimostra buona coordinazione e capacità manuali. Nel rapporto diretto ed esclusivo con l'insegnante, se gli viene dato un compito specifico, è molto attento e ligio nel portarlo a termine: ad esempio riordinare i giochi, portare i fogli mentre si va in mensa, accompagnare per mano uno dei bambini più piccoli.

Ne “Il Disagio Educativo al Nido e alla Scuola dell'Infanzia” (2008), Nicolodi consiglia delle strategie educative che l'insegnante può adottare per riuscire ad aiutare i bambini a superare il momento di malessere. L'idea di base è di partire dai punti forti, dai momenti di “agio” per lavorare su quelli di “disagio”.

Nel nostro caso, L. mostra insofferenza soprattutto quando si trova nelle occasioni in cui l'attenzione dell'adulto è divisa tra tutti i bambini del gruppo, come durante il pranzo, mentre attende in fila per andare in mensa o in bagno, o durante i giochi. Tuttavia,

quando deve compiere le stesse azioni, ma l'educatrice è completamente concentrata su di lui, tutto diventa più facile da gestire. Si può ipotizzare che la principale radice del problema sia associata principalmente al modello di attaccamento primario. Queste attività, infatti, costituiscono il principale terreno di interazione tra il bambino e la madre, andando oltre il puro aspetto biologico poiché coinvolgono anche una rilevante dimensione psicologica e relazionale. Quando questa connessione è adeguatamente sviluppata ed integrata, tali attività possono progredire al livello educativo. In questo contesto, l'ambito educativo può svolgere appieno il suo ruolo definendo queste attività attraverso i consueti "rituali" e le tipiche "regole" che caratterizzano tali momenti. Tuttavia, affinché queste regole siano costruttive anziché limitanti e, quindi, accettate dal bambino senza problemi significativi, è essenziale che siano fondate su una solida base relazionale. Una regola è veramente strutturante solo se è accompagnata da un legame, altrimenti rischia di causare frustrazione e restrizione (Nicolodi, 2008, pp. 78-79). Anche il rifiuto della consegna, come abbiamo detto, è strettamente collegato ad una difficoltà nella relazione di attaccamento primario, anche se si manifesta principalmente nell'ambito dell'apprendimento. Pertanto, la strategia educativa deve concentrarsi principalmente sull'aspetto relazionale. Anche il rifiuto della consegna rappresenta essenzialmente una sfiducia nel legame, ma non dovrebbe essere interpretato dall'adulto come un affronto personale o un rifiuto del bambino nei suoi confronti. Anzi, in questa situazione, dovrebbe essere visto come un riconoscimento dell'importanza del rapporto tra loro. Il bambino riconosce ora che questo legame ha un'importanza simile a quella delle relazioni significative, poiché certi problemi non emergono quando si tratta di persone estranee con cui i rapporti sono superficiali, ma solo quando coinvolgono individui importanti con cui le relazioni sono significative. È qui che entra in gioco la "pedagogia dell'accoglienza", permettendo al bambino di dire il proprio "no" ma allo stesso tempo continuando ad inviargli messaggi che gli facciano capire che l'adulto è in attesa e sempre disponibile, e può tornare nel gruppo quando le sue incertezze saranno superate

Reazioni esagerate al rimprovero da parte dell'educatrice sono da collegarsi ad un problema di perdita di controllo emotivo del bambino. Nei piccoli, spesso è l'intervento esterno della madre che aiuta a portare calma e consolazione, perché l'autocontrollo è ancora scarsamente efficace e verrà acquisito con lo sviluppo del bambino. Il bambino che viene rimproverato potrebbe non avere chiaro il motivo del rimprovero, potrebbe

sentirsi confuso e così angosciato da reagire in maniera eccessiva (Nicolodi, 2008, pp. 107-108). In questo caso, una strategia educativa adeguata prevede un corretto uso dei vari codici di comunicazione, sia semantici che corporei. Per quanto riguarda la verbalizzazione, le educatrici potrebbero usare un linguaggio che segua i principi della comunicazione non violenta, prediligendo espressioni come “mi piace il lavoro che hai svolto” a “bravo!” o “stai seduto”, dove “mi piace il lavoro che hai svolto” o “sono orgogliosa del vostro operato” esprimono emozioni, bisogni, descrivono un comportamento e orientano le richieste ai bambini, mentre “bravo” dà una valutazione o un ordine.

Per quanto riguarda il linguaggio corporeo, Lucia Balduzzi sottolinea che la relazione educativa mette in evidenza l'importanza fondamentale del rapporto con l'adulto, soprattutto nei primi anni di vita, poiché è in questo periodo che la comunicazione si sviluppa principalmente attraverso l'espressione corporea. A differenza della comunicazione verbale, conosciuta come comunicazione logica, l'espressione corporea si avvicina di più alla sfera emotiva e affettiva, radicandosi e manifestandosi nella materialità del corpo. I segnali corporei veicolano in modo più immediato e diretto il loro significato, avvenendo “da corpo” “a corpo”. Spesso, in particolare quando la comunicazione si concentra sulla dimensione emotiva e affettiva, tali segnali corporei assumono una priorità rispetto al messaggio verbale. La comunicazione non verbale svolge un ruolo cruciale nei processi di sviluppo durante la prima infanzia. Da un punto di vista teorico e pratico, la ricerca nel campo della psicomotricità fornisce preziose indicazioni sull'importanza dell'azione, dell'esperienza basata sul corpo durante l'infanzia, privilegiando attività come il movimento, il gioco e l'espressione simbolica come fondamentali per la formazione del pensiero e della capacità di astrazione (Balduzzi, 2015, pp. 58-59).

Bosi ricorda che gli aspetti non verbali e le espressioni possono confermare, negare o influenzare ciò che è stato comunicato verbalmente, soprattutto quando si tratta di un bambino che non ha la stessa capacità di decodificare i messaggi di un adulto. I bambini piccoli tendono a comprendere e reagire emotivamente in base a ciò che percepiscono più che a ciò che sentono verbalmente. (Bosi, 2002, p. 49-50).

Priore e Bellantonio evidenziano come la vera testimonianza dell'essenza umana e del suo approccio al mondo emerga attraverso il corpo, che non deve essere ridotto a un

semplice strumento all'interno dei contesti educativi. Il linguaggio del corpo, quando va oltre gesti meccanici, equivale al pensiero. Inoltre, poiché riflette i tratti caratteriali e la personalità del soggetto, è strettamente associato alla capacità di essere autentici e di stabilire connessioni empatiche attraverso la comunicazione emotiva e l'interazione interpersonale (Priore, Bellantonio, 2015, pp. 107-108).

Quindi, come abbiamo visto, la comunicazione con i bambini piccoli è in gran parte basata sul linguaggio del corpo. È importante tenere presente che il rapporto del bambino con lo spazio, il tempo e i materiali è strettamente legato al suo rapporto con il proprio corpo, sia a livello fisico che espressivo. In modo simile, anche l'adulto svolge un ruolo educativo significativo attraverso l'uso della propria dimensione corporea, sia in termini fisici che espressivi. Questo intreccio espressivo è fondamentale per il processo di contenimento e supporto da parte dell'adulto, e allo stesso tempo esprime la qualità della relazione tra adulto e bambino, manifestando gioia o disagio nei confronti del supporto ricevuto dal bambino. In particolare, aspetti come il tono della voce, la postura, l'espressione del viso, lo sguardo, l'uso delle mani, dei piedi e della voce giocano un ruolo significativo. Il gioco assume un ruolo importante nel regolare le emozioni del bambino, consentendo all'adulto di svolgere il suo ruolo educativo senza essere invasivo. La psicomotricità, in particolare, può offrire un contributo prezioso nel contrastare il disagio emotivo dei bambini e, allo stesso tempo, affrontare le sfide educative fornendo esperienze e formazione per gli adulti. Attraverso il gioco senso-motorio e il gioco simbolico, la psicomotricità consente all'adulto di accedere al mondo interno del bambino, condividendo empaticamente le sue esperienze. L'obiettivo principale è di natura emotiva poiché mira a sostenere lo sviluppo di un sé competente, distintivo ed unico, che costituisce la base per l'autonomia e la regolazione motivazionale efficace (Nicolodi, 2008, pp. 62-63 e pp. 214-218).

Lavorare sul linguaggio del corpo, soprattutto nel contesto dell'asilo nido, comporta lavorare con il contatto fisico. Lucangeli li chiama "interruttori emozionali", attenzioni e gesti che permettono di far provare emozioni positive e sensazioni di conforto. Questi sono l'abbraccio, la carezza e il tocco, lo sguardo e il sorriso, il tono della voce e la risata. Hanno un impatto diretto sul sistema nervoso, stimolando la produzione di ossitocina e sulle endorfine, con effetti positivi sul corpo e sulla mente (Lucangeli, 2019, pp. 23-28).

3.4 Osservazioni

Nonostante la strategia delle “tre regole” si fondi su principi diversi rispetto a quelle dei “Contenitori Educativi”, la situazione generale è comunque migliorata. La differenza è che, probabilmente, una lettura dei segni di disagio avrebbe permesso un approccio diverso, avrebbe evitato una affrettata diagnosi di iperattività, avrebbe aiutato a capire che il disagio del bambino diventa anche disagio dell’educatore, che è giusto accoglierli entrambi e intervenire su uno per risolvere l’altro.

Sicuramente, i risultati maggiori si sono ottenuti nel momento in cui la modalità di comunicazione con L. è cambiata, passando dal solo livello verbale a quello corporeo: il rapporto instaurato con me era molto “fisico”, il bambino dimostrava la necessità di un contatto frequente, sedendosi in braccio per leggere, abbracciandomi, cercando la mia mano anche durante il pranzo. Le attenzioni che riceveva non erano più solo per riprenderlo quando si comportava in maniera “non adeguata”, ma volevano farlo sentire ascoltato e supportato nelle sue necessità.

Tutto ciò è stato possibile grazie a una situazione eccezionale, dato che ero lì presente per il mio tirocinio e quindi non avevo compiti educativi specifici da svolgere. Nella routine quotidiana della sezione, come in molte strutture, le educatrici non dispongono di personale sufficiente per poter dedicare così tanto tempo a un singolo bambino. Tenendo conto che la mia presenza è stata temporanea, è importante notare che la situazione non ha mostrato regressi una volta finito il mio tirocinio. Per apportare un effetto positivo a lungo termine, potrebbe quindi risultare positiva la proposta di alcune sessioni di psicomotricità condotte da un esperto esterno.

Conclusione

Questo elaborato è stato un percorso di esplorazione del disagio educativo all'asilo nido, un argomento spesso sottovalutato ma cruciale per i bambini e le famiglie nel loro insieme. Attraverso questa analisi, ho cercato di comprendere meglio le complesse dinamiche di questo malessere e delle sue manifestazioni, e di individuare strumenti e strategie che possano aiutare gli educatori e gli operatori a riconoscere e affrontare il disagio educativo in modo più efficace.

È emerso quanto sia importante riconoscere che il malessere nei bambini dell'asilo nido può sfuggire facilmente all'attenzione comune a causa delle loro limitate capacità di comunicazione verbale. Spesso, i bambini manifestano il loro disagio attraverso comportamenti che, all'apparenza, possono essere fraintesi come capricci, rabbia o ostilità. In realtà, questi atteggiamenti nascondono frequentemente un bisogno non soddisfatto o una difficoltà emotiva, che richiede un'attenzione più sensibile da parte degli adulti.

Inoltre, è stato presentato uno strumento, la "Scheda di Rilevazione delle Strategie Educative al Nido", che mira ad aiutare le educatrici a identificare segnali precoci di disagio educativo e ad intervenire in maniera più funzionale. Attraverso l'applicazione pratica di questo strumento a un caso concreto, ho cercato di dimostrare come possa essere impiegato con successo per affrontare situazioni di disagio educativo, valorizzando le capacità e le conoscenze pedagogiche dell'équipe educativa. In questo esempio, la Scheda ha evidenziato come sia basilare comunicare con i bambini così piccoli attraverso il linguaggio del corpo e il contatto fisico per poter agire anche sul loro modello di attaccamento, e riuscire a superare la condizione di malessere.

Alla luce di quanto emerso da questa analisi, posso concludere che il disagio educativo all'asilo nido è un argomento di fondamentale importanza che richiede maggiore attenzione e studio. Gli educatori e gli operatori dei servizi educativi per l'infanzia svolgono un ruolo decisivo nella vita dei bambini e nella costruzione di un ambiente migliore, in cui i bambini possano crescere felici ed in equilibrio.

Bibliografia

Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Water E., Wall S.N. (2015). Theoretical Background, in: Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Water E., Wall S.N. (2015), a cura di: *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. New York: Psychology Press, pp. 3-5.

Balduzzi, L. (2015). Comunicazione e corpo, in: Cunti A. (2015), a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: Franco Angeli, pp. 57-61.

Barbieri, N. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*. Padova: Cleup.

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

Caroli, D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*. Milano: Franco Angeli.

Istat, Università Ca' Foscari Venezia, Consorzio Mipa (2020). *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*. Dipartimento per le politiche della famiglia.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

Lucangeli, D. Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Education.

Mannucci, A., Collacchioni, L. (2015). Disagio e corpo, in: Cunti A. (2015), a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: Franco Angeli, pp. 84-89.

Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.

Nicolodi, G. (2022). *La risposta della scuola al disagio educativo. Aspetti teorici, strumenti di osservazione e strategie operative al nido e alla scuola dell'infanzia*. Trento: Erickson.

Palmieri, C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.

Priore, A., Bellantonio, S. (2015). Empatia e corpo, in: Cunti A. (2015), a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: Franco Angeli, pp. 104-109.

Save the Children Italia Onlus (2009). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf>

Water E., Bretherton I., Vaughn B. E. (2015). Preface (2015), in: Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Water E., Wall S.N. (2015), a cura di: *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. New York: Psychology Press, p. XVI.

Sitografia

Borgia, C. (2020). *Lo iscriviamo al nido oppure no?*
<https://www.uppa.it/iscriverlo-al-nido-oppure-no/> (ultima consultazione: 26/10/2022).

Novara, D. (2015), *Asilo nido: fondamentale nello sviluppo del bambino*
<https://www.uppa.it/asilo-nido-fondamentale-nello-sviluppo-del-bambino/> (ultima consultazione: 22/09/2022).

Materiale grigio

Il Mulino a vento – Green School (2023). *Carta dei servizi*.
https://www.ilmulinoavento.org/wp-content/uploads/2023/09/CARTA-DEL-SERVIZIO-2023-24-per-mail-Rev-7_11-22-.pdf

Riferimenti normativi

Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.

Legge n. 6972 del 17 luglio 1890, Sulle Opere Pie.

Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971, Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.

Legge n. 107 del 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Decreto Ministeriale n. 334 del 22.11.2021, Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”.