

1. INTRODUZIONE	p.3
2. LA STORIA DEGLI ASILI NIDO: DALLA NASCITA A OGGI	p.6
2.1 Non è lo Stato ad occuparsi dei più piccoli	p.6
2.2 L'Opera Nazionale Maternità e Infanzia	p.7
2.3 I primi cambiamenti	p.7
2.4 La Legge n.1044 del 6 dicembre 1971	p.8
2.5 Nuovi diritti per le famiglie	p.9
2.6 Una nuova svolta per i nidi	p.10
2.7 Il cambiamento della mission degli asili nido	p.12
3. PERCHE' PORTARE I BAMBINI AL NIDO	p.14
3.1 L'asilo nido	p.14
3.2 L'importanza degli spazi al nido	p.17
3.3 La validità nel frequentare l'asilo nido	p.18
4. SERVIZI INTEGRATIVI OGGI: SAPER GUARDARE OLTRE IL NIDO TRADIZIONALE	p.26
4.1 La richiesta di servizi diversi dal nido tradizionale	p.26
4.2 Servizi alternativi all'asilo nido	p.27
4.3 La validità dei servizi integrativi e nello specifico delle <i>mam- me di giorno</i>	p.30
5. LA PROFESSIONALITA' DELL'EDUCATRICE/ EDUCATORE	p.35
5.1 Le competenze specifiche dell'educatore	p.35
5.2 Un nuovo tipo di professionalità	p.36
5.3 Come divenire <i>educatori capaci</i>	p.41
6. L'IMPORTANZA DELLA COLLABORAZIONE TRA NIDO E FAMIGLIA	p.44
6.1 Il modello ecologico di Bronfenbrenner	p.44
6.2 L'importanza della collaborazione da parte dei genitori	p.44
6.3 Le famiglie di oggi	p.45
6.4 Per una corretta collaborazione tra genitori ed educatori	p.48

7. ESPERIENZA DI TIROCINIO	p.53
7.1 Il nido integrato <i>Le coccinelle</i>	p.53
7.2 Il mio progetto personale di tirocinio: la costruzione di un libricino tattile	p.54
7.3 Le mie aspettative	p.56
7.4 Continuità nei servizi per l'infanzia	p.58
7.5 L'importanza di un progetto pedagogico	p.60
CONCLUSIONE	p.64
BIBLIOGRAFIA	p. 66

## 1. INTRODUZIONE

La scelta dell'argomento del mio elaborato, ovvero il nido come luogo fondamentale di accudimento e educazione, nasce dalla volontà di esplorare una dimensione nella quale le nozioni teoriche riguardo l'infanzia si incontrano e si concretizzano con la realizzazione sul campo degli approcci pedagogici e ideali, analizzando quali siano le ragioni a favore della frequenza al nido e ciò che da questo deriva.

Inizialmente il nido si configurava come un servizio sorto per sopperire alla mancanza delle madri impegnate a lavoro ed aveva dunque come primo referente la famiglia. Oggi, invece, lo sguardo del nido non è più rivolto nello specifico alla madre, ma si è spostato sul bambino: il reale fruitore. Molteplici risultano essere gli studi che riflettono infatti sulle potenzialità del nido e sugli elementi positivi che riguardano la possibilità di valorizzare e rafforzare le specificità del bambino e delle sue capacità attraverso la frequenza dello stesso<sup>1</sup>.

La ricerca che si è sviluppata a partire da Bowlby e dai primi studi di etologia umana ha evidenziato come il bambino, fin dai primi giorni di vita, possa essere considerato un partner attivo e competente nel gioco interattivo e relazionale. La possibilità di socializzazione precoce tra bambini vista sia sotto un aspetto socioemotivo, che sotto gli aspetti di potenzialità cognitive derivanti dallo scambio tra coetanei, mostra risultati migliori nella scoperta di 'soluzioni intelligenti' rispetto a quanto il bambino sia in grado di fare da solo<sup>2</sup>. Pertanto un luogo e operatori che gli consentano di fare esperienza di queste capacità risulta essere una opportunità da cogliere. Avviene, così, nel tempo, un superamento del concetto di egocentrismo sviluppato da Piaget e, attraverso la ricerca, è possibile parlare di un bambino in grado di adattare in modo precoce il proprio comportamento e il proprio linguaggio a quello dei partner della stessa età. Per questo il nido si presenta come l'ambiente ideale per la promozione di scambi articolati e costruttivi tra bambini: da una fase iniziale di scoperta del corpo dell'altro, al gioco senza apparente collaborazione che prevede un'imitazione reciproca, fino allo sviluppo del gioco cooperativo. All'interno del nido viene garantita ad ogni bambino la possibilità di prendere parte a relazioni di scambio, la possibilità di agire liberamente e in autonomia, anche se

---

<sup>1</sup>Cfr Carparucci M. L., *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, Roma, CISU, 2011.

<sup>2</sup>Cfr Bondioli A., Mantovani S., *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 2001.

con la guida dell'educatore, ma sempre in un ambiente sicuro, protetto e che lo fa sentire atteso e accolto.

Il nido permette ai bambini di assumere iniziative autonome, di esplorare facendo da soli, e di contare sull'appoggio dell'insegnante nel momento del bisogno. Questo porta il piccolo a sviluppare una crescita più matura e più stabile. Ogni educatore attua un tipo di osservazione partecipante ed interviene nel momento in cui sarà il bambino a richiamare la sua attenzione, in modo da lasciarlo liberamente scegliere di giocare e stare con gli altri nel modo in cui desidera. Un nido che diventa, così, una palestra per essere autonomi.

Dalla nascita delle prime istituzioni per l'infanzia fino agli asili d'oggi, mi sono soffermata sul considerare il cambiamento della mission: da un asilo custodialistico, che andava incontro ai bisogni di una madre lavoratrice che non voleva perdere l'acquisizione dei propri diritti, ad un nido dove il bambino è il centro da cui parte un preciso progetto pedagogico a sua misura.

Ho successivamente ritenuto opportuno analizzare e spiegare le caratteristiche proprie dell'asilo nido per poi addentrarmi sulle ragioni dell'importanza che ha per i bambini frequentarlo quale luogo di sviluppo e di crescita.

Sono passata poi a considerare le offerte di servizi per l'infanzia, nati per venire incontro ad un'utenza in continua evoluzione e che presenta delle richieste diversificate a seconda dei propri bisogni lavorativi e familiari.

A seguire ho considerato quanto sia importante oggi per un educatore essere formato adeguatamente e, attraverso l'aggiornamento continuo, come debba essere pronto ad affrontare le trasformazioni che riguardano lo sviluppo dei bambini e la società.

È possibile poi trovare alcune informazioni riguardo la rilevanza del rapporto di collaborazione tra genitori e nido, che influenza in modo positivo la crescita e lo sviluppo del bambino, in quanto diverse figure concorrono a costituire un percorso di crescita il più idoneo e positivo possibile.

Per finire, nel settimo capitolo, ho raccontato la mia esperienza di tirocinio, svolta da giugno a settembre 2014 nell'asilo nido integrato *Le Coccinelle*, che si trova nel mio Comune di residenza, in provincia di Vicenza e durante il quale ho potuto osservare in prima persona quanto sia importante una stretta collaborazione tra le diverse persone che entrano quotidianamente al nido e che si rapportano, in modo diretto o meno, con i

bambini. Mi sono, inoltre, resa conto della rilevanza di un servizio per l'infanzia che preveda continuità tra il nido e la scuola materna e, in particolar modo, la funzionalità di un progetto pedagogico che parte dall'ingresso del bambino al nido e prosegue fino ai 6 anni, accompagnandone l'intero percorso di crescita.

## 2. LA STORIA DEGLI ASILI NIDO: DALLA NASCITA A OGGI

### 2.1 Non è lo Stato ad occuparsi dei più piccoli

Per quanto concerne la storia degli asili nido in Italia l'elemento che colpisce è che, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, il disinteressato Stato italiano delegava la cura dei più piccoli ai privati, generalmente agli ordini religiosi.

Nello specifico, le fonti<sup>3</sup> attestano intorno all'anno 1830 la prima comparsa nel nostro paese del termine *asilo*, con riferimento alla fascia d'età tre-sei anni: nel 1828, infatti, l'abate Ferrante Aporti aprì a Cremona il primo *asilo di carità* per l'infanzia, con l'intento di migliorare le difficili condizioni di vita dei figli del popolo e provvedere alla loro educazione morale e sociale. Più tardi, intorno alla metà dell'Ottocento, si ha notizia dell'apertura di quelli che venivano chiamati *presepi*, organizzati e gestiti da filantropi, impietositi per le inumane condizioni di vita dei bambini dei ceti popolari e angustati per gli alti tassi di mortalità e per il fenomeno dell'abbandono, definito all'epoca con il termine *esposizione*<sup>4</sup>. I *presepi* erano strutture per certi versi avvicinabili ai nidi aziendali, il nome aveva come diretto riferimento il racconto della nascita di Gesù. L'unica finalità di questo servizio era quella di creare un luogo all'interno dello stabilimento di lavoro, o attiguo a esso, che rendesse possibile la crescita e l'allattamento dei figli per le madri lavoratrici. Essi prevedevano solitamente due sezioni: quella dei lattanti e quella dei bambini divezzi. L'orario di accoglienza coincideva con quello di lavoro delle madri. Il costo del servizio era piuttosto contenuto. A partire dal 1850, comunque, i *presepi* raggiungono una buona diffusione soprattutto in Italia settentrionale, mentre in quella centrale non se ne annoverano in numero consistente. Accanto a queste realtà rimangono presenti altre forme di assistenza all'infanzia, assimilabili agli asili aziendali, il cui obiettivo però era quello di assicurare alle madri di poter dirigersi al lavoro lasciando il figlio in una struttura idonea, piuttosto che l'esigenza di dare voce ai diritti fondamentali dell'infanzia<sup>5</sup>.

Tuttavia la prima e più avanzata esperienza assistenziale rivolta ai bambini fu quella del *Pio ricovero per lattanti* del 1850, nata per iniziativa di alcune famiglie abbienti e di

---

<sup>3</sup>Cfr Catarsi E., Genovesi G., *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, pp. 12-30.

<sup>4</sup>Cfr Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido*, Urbino, Carocci Editore, 2013, pp. 19-31.

<sup>5</sup>Cfr *Ibidem*.

studiosi di ispirazione apertiana sensibili alle problematiche infantili. Sebbene privati e ordini religiosi avessero cominciato a rivolgere la loro attenzione ai servizi per l'infanzia, la loro trasformazione risulta essere piuttosto lenta, dato che segue il ritmo delle trasformazioni sociali dell'epoca dove povertà e precarietà restano le coordinate primarie, persiste il modello della famiglia tradizionale tanto che lavorare fuori casa risulta ancora molto difficile per le donne.

## 2.2 L'Opera Nazionale Maternità e Infanzia

Nel 1925 si può parlare del primo intervento pubblico che ha come oggetto l'infanzia con l'istituzione, da parte del regime fascista, dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (OMNI), che contiene insieme interventi legislativi e istituzionali volti a ridurre l'alto tasso di mortalità infantile, provvedendo all'assistenza delle gestanti e delle madri bisognose e abbandonate. L'OMNI provvedeva alla cura dei bambini dagli zero ai sei anni, anche di quelli con problematiche fisiche o psichiche. Gli asili nido ONMI, *Case della madre e del fanciullo*, hanno una tipologia assistenziale e igienico-sanitaria definita mentre la dimensione educativa è ancora del tutto ignorata, come è possibile riscontrare nell' Art.4 del Regio Decreto n.2316 del 16 dicembre 1934 nel quale viene espresso che l'obiettivo principale dell'ONMI risulta essere "l'assistenza delle gestanti e delle madri bisognose o abbandonate, dei bambini lattanti e divezzi fino al quinto anno, appartenenti a famiglie che non possono prestar loro tutte le necessarie cure per un razionale allevamento"<sup>6</sup>. Per il personale non sono richieste competenze pedagogiche: la formazione professionale è prevalentemente di tipo ospedaliero, con particolare attenzione agli aspetti della vigilanza, dell'igiene e del controllo delle manifestazioni e delle condotte. Questi asili nido erano chiusi e inaccessibili per i genitori e prevedevano una suddivisione in due sezioni: lattanti e divezzi. I nidi ONMI tuttavia rimarranno attivi anche dopo il periodo fascista.

## 2.3 I primi cambiamenti

---

<sup>6</sup> Cfr R. D. n. 2316 del 16 dicembre 1934, *Testo unico delle leggi sulla protezione ed assistenza della maternità ed infanzia*, art. 4. Il documento è consultabile alla pagina web:

[http://www.lavoro.minori.it/normativa/documenti/it/rd241234\\_n2316.pdf](http://www.lavoro.minori.it/normativa/documenti/it/rd241234_n2316.pdf).

Questa situazione cominciò a cambiare con il miracolo economico degli anni Cinquanta e Sessanta quando, grazie ad un'ingente sviluppo industriale, ma soprattutto per la maggior presenza di manodopera femminile espulsa dal processo produttivo nell'immediato dopoguerra, nasceva la domanda di servizi sociali per la cura dei bambini. Tali strutture furono rivendicate non solo dai movimenti delle donne che mostravano un rinnovato interesse per le condizioni dell'infanzia e si impegnavano per ottenere misure legislative a favore dei bambini, ma anche dai primi movimenti di rivendicazione sindacale degli anni Cinquanta che si battevano per migliorare le condizioni di lavoro all'interno delle fabbriche e delle aziende e che portarono alla conquista della Legge n.860 del 1950 che aveva istituito le *Camere di allattamento* presso le imprese, in risposta alle esigenze delle donne lavoratrici impegnate nelle attività produttive aziendali. Restavano però escluse tutte le donne che non lavorano in tali servizi. La *Camera di allattamento* consisteva in una stanza destinata alla custodia dei lattanti tra i due mesi e l'anno di età dove le madri si recavano due volte al giorno in orario di lavoro per allattare i propri figli. In alternativa il datore di lavoro poteva istituire degli asili nido adiacenti al locale di lavoro per l'allevamento e la custodia di bambini di età inferiore ai tre anni.

Il filo conduttore che lega le esperienze citate finora riguarda l'impostazione assistenziale e l'impronta quasi esclusivamente igienico-sanitaria conferita tanto alle *Camere di allattamento* quanto agli asili nido: luoghi dove le famiglie si vedono costrette a lasciare i figli in quanto non sussistono altre alternative per la loro custodia.

#### 2.4 La Legge n.1044 del 6 dicembre 1971

Per parlare di una svolta vera e propria bisogna far riferimento alla Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971 grazie alla quale lo Stato si fa primariamente carico dell'impegno educativo, oltre che assistenziale, attraverso la costruzione di un sistema di servizi educativi per l'infanzia destinati a ridisegnare i rapporti tra famiglia e società. La differenza, dal punto di vista pedagogico, espressa con la Legge n. 1044 fa emergere per la prima volta l'esplicita intenzione di pensare ad un nido che affianchi alla funzione di sostegno e protezione della madre lavoratrice la risposta educativa ai bisogni di crescita dei bambini. Finalmente si inizia a parlare di educare il soggetto e prende forma un'idea di nido come servizio indispensabile per la sua valenza educativa.

Pochi giorni dopo l'entrata in vigore della Legge n. 1044, specificatamente il giorno 30 dicembre 1971, viene varata la Legge gemella n. 1204, sulla tutela dei diritti delle madri



lavoratrici, che supera la precedente Legge n. 860 del 1950, ampliandone i contenuti e rafforzando i diritti in essa enunciati. La Legge n. 1204 è dedicata alla salvaguardia della maternità e introduce il congedo retribuito al 100% del salario per un periodo di cinque mesi. Costituisce, poi, una specie di premessa alla legge sugli asili nido in quanto permette alla madre di assentarsi dal lavoro, oltre il congedo per il puerperio, per un periodo di sei mesi entro il primo anno di vita del neonato, accordando anche il diritto di rimanere a casa durante le malattie del bambino di età inferiore ai tre anni. Ciò risulta essere un elemento di rinnovamento in quanto riconosce il valore della maternità e quindi il diritto di ogni madre di usufruire dell'asilo nido; sancisce il dovere dello Stato ad intervenire nella creazione di servizi sociali di interesse pubblico e pone le basi di un rapporto tra Stato e cittadini, affidando a Comuni e famiglie la gestione del servizio e alla Regione la sua programmazione<sup>7</sup>. In particolare, fornisce importanza ad una Riforma che ha al centro gli interessi del bambino, della famiglia e della collettività. Tuttavia la reale attuazione della normativa riguardo la qualificazione e la diffusione dei nidi è stata resa difficile perché metteva in discussione l'intera organizzazione sociale, a partire dalla divisione sessuale del lavoro, pur tentando di adottare politiche sociali innovative.

## 2.5 Nuovi diritti per le famiglie

Il movimento delle donne, nonostante la disapprovazione delle forze moderate e conservatrici, riesce ad acquisire nuova forza e nella primavera del 1975 viene approvato il nuovo Diritto di Famiglia, che elimina la figura del capofamiglia e stabilisce la parità tra i coniugi: ciò risulta molto importante per le ripercussioni che ebbe sulla condizione dell'infanzia, per le norme relative al rapporto tra genitori e figli, secondo cui i primi sono tenuti a mantenere, istruire ed educare i figli, ma anche a tener conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni degli stessi<sup>8</sup>.

Altro passo importante per il riconoscimento dell'identità femminile è la legge sull'aborto datata giugno 1978, frutto di una mediazione tra le maggiori forze politiche. Importante ricordare anche l'emanazione della Legge 903/ 1977 che ha introdotto il principio di *Parità di trattamento tra uomini e donne* in materia di lavoro e che ha reso possibile per le donne l'esercizio di professioni storicamente rivolte agli uomini. La Legge

---

<sup>7</sup> Cfr Legge n. 1204, del 30 dicembre 1971.

<sup>8</sup> Cfr Legge 903/1977. *Principio della Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro.*

1044/1971 sancisce per la prima volta il dovere dello Stato di occuparsi dell'istituzione e della gestione dei nidi come afferma l'articolo 6<sup>9</sup> e valorizza la prospettiva del decentramento: i nidi devono essere finanziati dallo Stato, programmati dalle Regioni e gestiti dai Comuni. Riguardo i finanziamenti, tuttavia, questa legge risulta essere poco chiara fino a quando una legge del 1983 stabilisce con chiarezza che gli asili nido sono servizi a *domanda individuale* e che alla loro gestione finanziaria devono concorrere le famiglie. Nel frattempo, la popolazione ha potuto conoscere la realtà delle scuole materne statali a frequenza gratuita, tanto che in seguito grazie alla Legge 40/1989 viene svincolato il capitolo di bilancio ministeriale destinato ai nidi e alimentato dai contributi INPS, in modo che ogni Regione possa spenderli in modo autonomo. È anche per questo, quindi, che i nidi si sono sviluppati soprattutto nelle regioni settentrionali e centrali, anche se rimane assente un'integrazione degli stessi con le politiche per i bambini e le famiglie, come rileva Patrizia Ghedini:

“La mancanza di una politica nazionale per l'infanzia, rivolta ai bambini in età prescolastica, con caratteristiche di omogeneità e coerenza, rappresenta una carenza non di poco conto nel nostro paese; la frammentarietà degli interventi, l'inesistenza di forme di coordinamento e di collegamento tra politiche educative, sociali, sanitarie, del lavoro, le differenze di atteggiamento nei confronti dei diversi servizi socio-educativi, il diverso investimento di risorse su di essi, costituiscono spesso elementi che determinano improduttività, incomprendimento, disorientamento, non solo per le famiglie e i cittadini, ma anche per gli operatori, gli insegnanti, i tecnici, che lavorano all'interno dei servizi stessi”<sup>10</sup>.

Tuttavia la scarsa diffusione degli asili nido, dovuta anche ai costi piuttosto alti, si scontra con le sempre maggiori richieste da parte delle famiglie. La questione dei costi elevati, sommata ad una certa rigidità organizzativa di alcuni nidi pubblici, ha ostacolato la diffusione degli asili nido che, infatti, nel corso degli anni novanta non sono aumentati di molto. Anche se non bisogna tralasciare l'esperienza di alcuni comuni dell'Italia settentrionale e centrale, soprattutto del caso del Comune di Reggio Emilia, che grazie agli insegnamenti di Loris Malaguzzi ha saputo dare un apporto di alta qualità ai propri servizi educativi per la prima infanzia.

## 2.6 Una nuova svolta per i nidi

---

<sup>9</sup> Cfr Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato*. Pagina web: [www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1044\\_71.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1044_71.html).

<sup>10</sup> Ghedini P., *I servizi socioeducativi per i bambini da 0 a 6 anni: asili nido e scuole materne*, in Consiglio Nazionale dei Minori, *Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Milano, Angeli, 1993, pp.430-1.

Una svolta si ha con la Legge n.285 del 28 agosto 1997. Dopo il fallimento del progetto di apertura di 3800 asili nido, è significativa del clima di questa stagione la proposta di legge di iniziativa popolare lanciata a Firenze in quell'anno e sostenuta da centocinquantamila firme intitolata *L'Asilo nido: un diritto delle bambine e dei bambini*<sup>11</sup>. Il testo di tale legge rende evidente cosa sia necessario intendersi per *asilo nido*: “un servizio educativo e sociale, elemento centrale di una più ampia e diffusa politica educativa per la prima infanzia, che ha lo scopo di concorrere insieme alla famiglia alla formazione di tutti i bambini e le bambine nella fascia d'età compresa tra i tre mesi e i tre anni”<sup>12</sup>. Si aggiunge in seguito che l'asilo nido deve essere “luogo di formazione e socializzazione primaria, ambiente stimolante per la realizzazione delle potenzialità cognitive, affettive e relazionali del bambino, mirante a garantire il benessere indispensabile per la crescita armonica durante la prima età della vita”<sup>13</sup>. Importante anche il fatto che il nido viene riconosciuto come elemento centrale nell'ottica della continuità educativa tra la famiglia e l'ambiente sociale e culturale di riferimento, come primo luogo di incontro e valorizzazione delle differenze, di prevenzione dello svantaggio e della marginalità sociale, di promozione di una rinnovata e consapevole cultura dell'infanzia.

Intanto, sempre riguardo l'infanzia, nel 1991 l'Italia ratifica la *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia* assumendosi la responsabilità di rispettarne e realizzarne i principi<sup>14</sup>. Nel testo non appare alcun esplicito riferimento ai diritti specifici dei bambini in età prescolare, ma rimane molto importante in quanto i diritti trattati sono fondamentali e sono gli stessi che ogni soggetto interessato possiede ed esprime fin dalla nascita, tanto che risulta essere compito della società doversi porre il problema della loro realizzazione.

Solo con la Legge n. 285 del 1997, *Disposizioni per la promozione di diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, ha luogo il primo e più importante intervento

---

<sup>11</sup> Cfr Firenze 2 marzo 1993. Documento consultabile alla pagina web: <http://www.camera.it/parlam/leggi/97285I.htm>

<sup>12</sup> Cfr Legge 285 del 28 agosto 1997, art. 1.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Cfr Convenzione nazionale sui diritti dell'infanzia, New York, 20 novembre 1989. Il documento è consultabile alla pagina web: [www.unicef.it](http://www.unicef.it)

legislativo compiuto in Italia in seguito alla ratifica della Convenzione <sup>15</sup> sempre più rivolta ad un'idea di nido educativo dei bambini e delle bambine, proprio perché ogni bambino ha il diritto alla crescita e al benessere educativo.

## 2.7 Il cambiamento della mission degli asili nido

Ripercorrendo brevemente la storia che ci porta ai nidi d'oggi ciò che emerge è il cambio di direzione che gli asili nido hanno avuto. Dai primi interventi di metà Ottocento effettuati da filantropi impietositi per le disumane condizioni di vita dei bambini dei ceti popolari, la situazione non cambia di molto con l'istituzione dell'OMNI da parte del partito fascista che si pone come obiettivo primario la difesa ed il potenziamento della famiglia e della natalità. Nemmeno con l'istituzione delle *Camere di allattamento* la situazione prende una piega diversa, infatti il loro carattere si mantiene prettamente custodialistico-assistenziale ed ha un'impronta quasi esclusivamente igienico-sanitaria. La successiva Legge 1044 fa mantenere ai nidi un carattere assistenziale, pregiudicandone così le possibili finalità educative. Inoltre, affermando che "gli asili nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale"<sup>16</sup> mette in evidenza che la madre rimane l'utente principale dell'asilo nido, non prestando la necessaria attenzione ai bisogni psicologici del bambino ai fini di una crescita armonica. Emanuela Cocever<sup>17</sup> mette a sua volta in evidenza come, in quel momento, il carattere assistenzialistico del nido deriva dall'incapacità di individuare nel bambino l'utente principale del servizio e non permette di porre attenzione sulla mancanza di personale formato all'interno di tali strutture.

Con la successiva Legge quadro del 1971, che comunque rimane legata ad una visione custodialistico-assistenziale, pareva promuovere un servizio incentrato sulle esigenze del bambino.

Gli studi riguardo la socializzazione infantile, in seguito, fanno emergere quanto sia importante per il bambino stare con gli altri bambini per costruire il proprio sapere. Il nido

---

<sup>15</sup>Cfr Legge n. 285 del 28 agosto 1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*.

<sup>16</sup>Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato*.

<sup>17</sup> Cocever E., *Note sulla Legge 1044*, in "Sapere", luglio.

inizia così a vedere riconosciuta una specifica legittimità, con un progetto educativo originale<sup>18</sup>. Ma è possibile parlare di un nido non più assistenzialistico solo con la Legge n.285 del 28 agosto 1997 secondo la quale il nido viene definito “un servizio educativo e sociale, elemento centrale di una più ampia e diffusa politica educativa per la prima infanzia, che ha lo scopo di concorrere insieme alla famiglia alla formazione di tutti i bambini e le bambine nella fascia d’età compresa tra i tre mesi e i tre anni”<sup>19</sup>. Un servizio per i più piccoli che cambia raggio d’azione dunque, spostando l’attenzione dalla madre come utente al bambino, che è il reale protagonista della realtà che vive quotidianamente all’interno del nido e che necessita di un servizio a sua misura, che lo renda soggetto attivo e che non preveda per lui un mero luogo di custodia in assenza dei genitori.

---

<sup>18</sup>Macinai E., ( a cura di) , *Il nido dei bambini e delle bambine*, Pisa, Edizioni ETS, 2011.

<sup>19</sup>Legge n. 285 del 28 agosto 1997.

### 3. PERCHE' PORTARE I BAMBINI AL NIDO

#### 3.1 L'asilo nido

Per *asilo nido* è da intendersi un servizio educativo e sociale di interesse pubblico che ha lo scopo di assicurare a ogni bambino, senza alcuna distinzione di sesso, cultura, etnia e religione, condizioni uguali per un armonico sviluppo psico-fisico. Gli asili nido hanno lo scopo di offrire ai bambini un luogo di socializzazione e di stimolo delle loro potenzialità cognitive, affettive e sociali nella prospettiva del loro benessere e del loro armonico sviluppo. Nell'ambito della massima integrazione con gli altri servizi educativi, sociali e sanitari rivolti all'infanzia, gli asili nido favoriscono la continuità educativa con la famiglia, l'ambiente sociale e gli altri servizi esistenti. Ogni asilo nido è organizzato in spazi differenziati per rispondere ai bisogni delle diverse età, ai ritmi di vita dei singoli bambini, alla percezione infantile dello spazio, alla necessità di riferimenti stabili, alle attività.

Le principali finalità del nido risultano essere:

- favorire l'acquisizione di adeguati livelli di autonomia in relazione all'età e alle potenzialità del singolo;
- favorire modalità comunicative più strutturate;
- favorire un armonico sviluppo cognitivo, affettivo, emotivo, sociale e relazionale, oltre che fisico;
- favorire la relazione tra nido e famiglia per una continuità educativa fondamentale alla crescita del bambino.

All'asilo nido possono accedere i bambini e le bambine in età compresa tra i 6 mesi e i 3 anni.

Un requisito molto importante per essere ammessi agli asili nido comunali è la residenza: la maggior parte di questi, infatti, richiede che il bambino sia residente nel territorio comunale con almeno uno dei due genitori. I bambini senza la residenza possono essere ammessi nei nidi comunali in caso di vacanza di posti oppure nel caso in cui uno

dei due genitori prestati in maniera stabile e continuativa la propria attività lavorativa nel territorio comunale.

Le domande di iscrizione al nido devono essere presentate in periodi prestabiliti, solitamente tra settembre e maggio, presso le sedi degli asili o altre strutture territoriali dislocate sul territorio comunale, insieme alla situazione della famiglia, al valore ISEE e agli stati che la famiglia ritiene utile segnalare<sup>20</sup>. L'eventuale ammissione al nido viene poi redatta tramite una graduatoria che in linea di massima valuta: la condizione di diversa abilità del bambino, di carico sociale, di carico familiare, la situazione occupazionale dei genitori e la condizione economica<sup>21</sup>. Le sezioni del nido vengono suddivise in base all'età dei bambini iscritti:

- sezione lattanti: bambini da 3 a 11 mesi circa;
- sezione piccoli: bambini da 12 a 17 mesi circa;
- sezione medi: bambini da 18 a 24 mesi circa;
- sezione grandi: bambini da 25 a 36 mesi circa.

Ogni nido ha i propri orari che vanno in genere dalle ore 8:00 alle ore 16:00 e la propria Carta dei servizi, uno strumento di riferimento e di garanzia sulla qualità dei servizi che i genitori hanno la possibilità di consultare per la scelta.

Generalmente sono gli educatori a scegliere l'organizzazione degli spazi del nido. L'articolazione e la modulazione degli spazi devono tenere conto dell'età, delle esigenze e delle competenze psico-fisiche dei bambini. Sono pertanto necessari spazi e servizi che presentano caratteristiche diverse in base ai bambini presenti nelle sezioni. In linea di massima in ogni sezione ci sono delle zone ricorrenti: un ambiente per il gioco, uno per il pranzo, uno per il riposo e uno per l'igiene. Una caratteristica importante per gli spazi del nido è la loro specializzazione sia per una determinata funzione, che rispetto ad una particolare attività. Nel primo caso riscontriamo la zona per *la nanna*, o quella per *il pranzo*; mentre nel secondo lo spazio per i *travestimenti* o il *laboratorio per la pittura*: in questo modo ogni bambino è in grado di avere chiare indicazioni circa l'utilizzo degli

---

<sup>20</sup> Restiglian E., *Progettare al nido*, Roma, Carocci, 2012, pp. 30-43.

<sup>21</sup> Loschi T., *Benessere al nido. Guida didattica per le strutture della prima infanzia*, Milano, Nicola Milano Editore, 2004, pp. 13-27.

stessi. Importante è che ci siano spazi che favoriscano gli scambi comunicativi non solo tra bambini, ma anche tra bambini e adulti o solo tra adulti, ma anche spazi che favoriscano i momenti di intimità per i singoli bambini. Si potrebbe parlare di spazi individuali e collettivi.

Ogni sezione deve presentare armadietti e/o scaffali per gli oggetti personali contrassegnati ciascuno da un simbolo specifico attribuito ad ogni bambino; le zone pensate per il gioco, ma anche quelle di *relax* in cui siano presenti cuscini e materassini. Riassumendo, gli spazi che devono essere presenti all'interno di un asilo nido sono:

- spazio per il riposo: spazio protetto dal punto di vista acustico, oscurabile e grande da contenere culle e lettini. Qui deve essere presente anche un armadio contenente le lenzuola, le federe e le coperte di ricambio.

- spazio per il pranzo: spazio ampio e luminoso con tavoli, sedie e seggioloni adeguati e con degli scaffali per riporre le bavaglie e le stoviglie di ricambio;

- spazio per l'igiene: facilmente accessibile per i bambini, ma altrettanto controllabile dagli educatori, con una zona predisposta al cambio dei pannolini e una per i lavaggi;

- ingresso: importante perché rappresenta il primo impatto con il servizio da parte di bambini e genitori. Deve essere curato e accogliente in quanto è il luogo destinato ai saluti, alle separazioni e ai ricongiungimenti, ma anche lo spazio in cui i genitori si intrattengono. Dev'essere ampio, luminoso e arredato in modo funzionale. All'ingresso sarà riservato uno spazio per i messaggi rivolti ai genitori, gli orari del nido, il menù mensile, le comunicazioni urgenti, le iniziative;

- locale spogliatoio per gli educatori dove possono riporre i propri indumenti ed effetti personali;

- cucina e dispensa per i pasti dei bambini;

- armadietti dove contenere i materiali da proporre ai bambini.

È importante che siano presenti anche degli spazi esterni, accuratamente organizzati per lo svolgimento delle attività educative: i bambini amano trascorrere del tempo all'aria aperta, perciò risulta importante portarli fuori quando le condizioni meteorologiche lo rendono possibile. Tutti gli arredi, sia interni che esterni, devono possedere dei requisiti ben precisi che attengono alla loro funzionalità, alla sicurezza, all'accessibilità e alla facilità



d'uso, ma anche alla gradevolezza estetica e ad una eventuale personalizzazione. Essi devono poter essere trasformabili, modulabili e polivalenti ed il loro colore, come quello delle pareti, deve essere capace di trasmettere sensazioni di tranquillità e accoglienza.

### 3.2 L'importanza degli spazi al nido

Parlare di spazi di un nido non è una questione semplice quanto sembra, in quanto il linguaggio dello spazio si spinge ben oltre un'aula scolastica vuota, asettica e anonima<sup>22</sup>. C'è bisogno di *comunicare* con l'architettura e con le arti visive, questo l'ho compreso in prima persona attraverso la visita alla scuola d'infanzia di Ponzano Veneto che si ispira al modello di Reggio Children e che ha investito proprio sugli spazi all'interno della scuola nella convinzione che la qualità degli spazi vada di pari passo alla qualità dell'apprendimento. Loris Malaguzzi definiva proprio lo spazio come *terzo educatore*<sup>23</sup>. Gli spazi dove i bambini e gli adulti vivono quotidianamente hanno bisogno di cambiamenti.

Molti nidi e scuole sono stati costruiti in edifici che erano ex scuole elementari o spazi destinati ad altro, che avevano alla base un progetto pensato ad hoc, dunque, riadattati, non sono sempre conformi alle esigenze e agli obiettivi del nido. L'architettura non deve essere puro assemblaggio di spazi, ma deve dare vita ad un dialogo tra struttura e i linguaggi della pedagogia. Poche sono di fatto le realtà che comprendono questa importanza: la dimensione estetica di una struttura è essenziale nell'apprendere, nel conoscere e nel relazionarsi. Per questo diviene qualità pedagogica dello spazio educativo:

- il linguaggio dello spazio è analogico e per questo molto condizionante. Il suo codice non è sempre esplicito e viene percepito e interpretato fin dagli individui di tenera età;

- lo spazio è costruttivo della formazione del pensiero;

---

<sup>22</sup>Galardini A., ( a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2012, p. 67-81.

<sup>23</sup>Malaguzzi L., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bologna, Edizioni Junior, 2010, pp. 65-80.

- le qualità relazionali tra il soggetto ed il suo habitat si modificano a vicenda;
  - lo spazio viene percepito in modo diverso da ognuno;
  - i bambini e le bambine rilevano un'innata sensibilità e competenza percettiva, polisemica e olistica verso lo spazio: i ricettori immediati sono altamente attivi come non lo saranno più in altre fasi della vita e si dimostra altissima la loro capacità di analizzare e distinguere la realtà attraverso tutti i recettori sensoriali;
  - l'età dei bambini e la loro postura fanno assumere grande rilevanza a superfici quali i pavimenti, i soffitti in quanto i piccoli trascorrono diverso tempo seduti, sdraiati o a carponi;
- è molto importante pensare con attenzione agli spazi e agli oggetti da introdurre al nido per dare al bambino il senso di sicurezza nel sentirsi atteso e accolto<sup>24</sup>.

L'obiettivo della progettazione ambientale sarà, dunque, quello di organizzare spazi adeguati sia per il bambino, che per gli insegnanti ed i genitori. Al bambino dovranno permettere di esprimere al meglio le sue potenzialità, le sue competenze, ma anche le sue curiosità. All'interno del nido il bambino deve poter comunicare con gli altri, ma anche esplorare in autonomia; deve sentirsi costruttore dei progetti che si vengono a realizzare e in grado di poter sviluppare la propria identità. All'insegnante deve, a sua volta, essere garantito lo spazio per sentirsi coadiuvato e integrato nel rapporto con i bambini e i genitori; per sentirsi sostenuto nel realizzare i progetti, ma soprattutto deve essere garantito uno spazio adibito al solo incontro dei genitori o dei colleghi: uno *spazio per adulti* all'interno del nido con arredi appropriati e non più a misura di bambino.

Anche il genitore deve sentirsi a proprio agio all'interno del nido e deve essergli garantito uno spazio per essere accolto, ascoltato e informato, ma anche uno per potersi incontrare con gli altri genitori e gli insegnanti per una proficua collaborazione. Il nido dunque deve configurarsi come un ambiente che possa essere esplorato e vissuto da tutti i suoi utenti con tutti i sensi e che sia punto di partenza per un apprendimento continuo nel tempo.

---

<sup>24</sup>Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, pp. 103-11.

### 3.3 La validità nel frequentare l'asilo nido

Per quanto concerne invece l'importanza degli asili nido per la crescita di ogni bambino Aldo Fortunati sostiene che:

“i bambini come attivi protagonisti della loro crescita e della loro esperienza (e dunque la rottura dell'idea di educazione come evento subito), la collegialità del lavoro degli educatori (e dunque la rottura della malintesa idea di autonomia dell'insegnamento), la partecipazione delle famiglie (e dunque la rottura della separazione atavica fra istituzione educativa e famiglia) sono forse le tre virtù naturali che hanno consentito di identificare nell'asilo nido quello straordinario baricentro ecologico nel quale risorse e identità diverse – i bambini, i genitori e gli educatori – possono concorrere alla costruzione dell'evento educativo”<sup>25</sup>.

Oggi le famiglie richiedono esplicitamente luoghi sicuri e stimolanti, di possibile incontro con i pari o con professionisti esperti per discutere dell'importante mestiere dell'educare.

L'elemento della cura si accompagna con quello dell'azione pedagogica-educativa e il nido non rappresenta più solo un luogo dove i bambini vengono protetti, ma soprattutto in cui:

“godere con curiosità e spirito d'avventura di spazi, materiali, incontri, scontri, rete di relazioni. Bambini che meritano il pensiero e il rispetto degli adulti, la considerazione delle loro idee sul mondo, del loro modo di esprimersi, delle loro fantasie, delle amicizie, dei sentimenti: rispetto che si traduce in discussione, in riflessione nella regia di spazi, ambienti, materiali, possibilità. Bambini per i quali non si deve temere il distacco dalla famiglia, prima di tutto perché di distacco non si tratta, ma di arricchimento del rapporto all'interno di spazi e gruppi nuovi. Bambini che interagiscono, giocano, si esprimono, osservati con discrezione, stimolati dal contesto, protetti nella loro ricerca di socialità, di espressione, di autonomia, nella libertà e nell'ordine. Bambini la cui attività e creatività viene stimolata, osservata, documentata, condivisa divenendo così memoria e cultura”<sup>26</sup>.

Il bambino dunque come fulcro attorno al quale si struttura il nido, e la famiglia come controparte diretta per un'azione combinata che abbia come finalità lo sviluppo a trecentosessanta gradi dell'infanzia. Il rapporto tra i servizi e la famiglia, tuttavia, esiste da sempre. Dapprima, negli anni settanta, come servizio per le donne lavoratrici, successivamente come luogo fondamentale per una crescita armonica del bambino nel

---

<sup>25</sup>Fortunati A., *Il mestiere dell'educare. Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia*, Bologna, Edizioni Junior, 1998, p.73.

<sup>26</sup>*Ivi*, p. 10.

momento in cui la pedagogica ha rilevato le potenzialità sociali dei piccolissimi. Inoltre mentre all'inizio le madri lavoratrici vivevano l'affidare i propri figli al nido con preoccupazione, dopo invece i genitori lo fanno con relativa serenità poiché lo considerano uno spazio sicuro, dove lavora personale competente, e nel quale viene valorizzata la scoperta attiva delle capacità di ogni bambino. I servizi per l'infanzia dialogano con le famiglie attraverso la documentazione, la trasparenza dell'ambiente educativo e ponendosi come modello possibile da studiare, comprendere e condividere. Tutto questo è accompagnato da un'ampia riflessione riguardante le conseguenze dell'inserimento al nido sullo sviluppo psicologico del bambino, sulla sua relazione con la madre e sull'importanza della presenza della madre nei primi anni di vita, contenuta nelle teorie psicologiche. Dopo un clima iniziale che nutrive forti i dubbi riguardo la validità di un'educazione precoce e sull'allontanamento del piccolo dalla figura centrale di riferimento, e nel quale il nido appare un servizio pubblico poco definito, questo servizio ha iniziato tuttavia gradualmente a consolidare la sua immagine di esperienza prescolastica attenta e importante che si incardina sull'importanza delle relazioni che il bambino ha la possibilità di creare in un servizio extra familiare.

“Un piccolo gruppo di bambini con un adulto rappresenta la situazione che favorisce la più alta molteplicità delle opzioni e delle possibilità di esperienza per i bambini, consentendo quella intimità, nel fare, e nel reciproco relazionarsi, capace di sommare i valori delle individualità in sinergie più calde e più strette”<sup>27</sup>.

Si inizia così a comprendere la validità sociale ed educativa di tale servizio, che non sottrae tempo e importanza alle famiglie né che si sostituisce al rapporto genitoriale, ma che può invece essere una modalità per aiutare i bambini ad affrontare con maggiore serenità il distacco che si verificherà con l'inserimento a scuola, consentendo di creare delle relazioni positive che riescono a superare i timori di una separazione non mediata. Consapevoli dell'attenzione dedicata ai loro figli, i genitori iniziano a concepire i nidi come possibilità evolutiva, risorsa relazionale e occasione di crescita al di fuori delle relazioni familiari.

Ed è proprio grazie a teorici tra i quali Anna Freud, Margaret Mahler, John Bowlby e alle elaborazioni di Irène Lèzine, Emma Pickler e Loczy sull'intervento precoce nella prima infanzia che iniziano a nascere le prime considerazioni di nido come luogo *buono* dove il

---

<sup>27</sup>Fortunati A., *Il mestiere dell'educare. Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia*, Bologna, Edizioni Junior, 1998, p. 130.

bambino ha la possibilità di stare bene ed essere accompagnato nei primi tre anni di vita. La riflessione psicologica unita all'affermazione della validità di un'educazione prescolastica consolidano l'idea di nido come luogo educativo adeguato per la crescita e in grado di dare un ruolo attivo al bambino e di supportarlo per i primi anni di vita nello sviluppo cognitivo, affettivo, emotivo e sociale. Il nido inizia a divenire un luogo educativo pensato e progettato con le famiglie per il benessere del bambino.

“Le mani, gli occhi, la realtà e la sua rappresentazione simbolica, il corpo e il gioco di finzione, trovano contesti che suggeriscono e attivano percorsi di esperienza individuali e condivisi tra bambini, in cui l'educatore è raccordo per ognuno e attore egli stesso. Il piacere dell' esplorazione, della trasformazione di sé stessi e delle cose, il piacere della creazione, coinvolge i bambini e l' adulto in un gioco ogni volta diverso ma che ogni volta cumula il profitto dell' esperienza passata e della conoscenza che ognuno ne ha sperimentato e tratto”<sup>28</sup>.

Si parla pertanto oggi di servizi di ottima qualità che rispondono con qualità e competenza ai bisogni dei bambini e della famiglia e che hanno saputo adeguarsi ai cambiamenti delle esigenze dell'infanzia fornendo un modello educativo valido per i primi anni di vita. Oggi l'esperienza di socializzazione precoce non può essere garantita dalle famiglie perché la diminuzione del numero delle nascite e l'aumentato intervallo tra le nascite dei fratelli si sono tradotte in una prolungata esperienza di figlio unico nei primi anni di vita. I bambini però sono in grado di discriminare e scegliere i legami nel momento di incontro con altri, tanto che un coetaneo o un altro bimbo possono essere d'aiuto per superare il distacco dalla mamma. All'interno del nido la separazione tra madre e figlio non avviene di colpo, ma con tempi distesi e controllati.

La riflessione sul nido nel nostro paese fa emergere l'idea che l'infanzia sia un periodo estremamente ricco di possibilità, per questo risulta necessario creare degli ambiti che favoriscono la massima espressione di ogni individualità, grazie a contesti sociali promotori di benessere. Secondo Winnicott<sup>29</sup> uno spazio *buono* deve accogliere il bambino e corrispondere al bisogno di sicurezza e di affettività che è forte nei primi anni di vita e deve contemporaneamente sostenere e incoraggiare il suo desiderio di esplorare e conoscere. Per ogni bambino *abitare* il nido diventa un fatto profondo, un *abitare* con il corpo, uno stabilire un rapporto percettivo, ma anche emotivo, rafforzando lo sviluppo dell'identità personale. Tutto questo avviene perché i bambini fin dall'inizio imparano:

---

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 146.

<sup>29</sup> Cfr Winnicott D. W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1970.

imparare è parte di tutto ciò che fanno. Numerose pubblicazioni, periodici e riviste hanno sottolineato quanto è importante l'esperienza dei primi anni per lo sviluppo cerebrale, ma ancora oggi si fatica a concentrarsi su ciò che realmente interessa al bambino pur sapendo che le ricerche in campo cognitivo evidenziano come l'interesse e la motivazione del bambino siano essenziali per l'apprendimento. Attraverso la ricerca si è giunti a comprendere come i bambini nascono già motivati a diventare competenti nell'apprendimento e uso del linguaggio, a ricercare significati, a risolvere problemi e contemporaneamente in grado di sviluppare capacità motorie. Tuttavia ogni bambino per imparare deve percepire gli adulti che lo circondano come alleati e dunque quest'ultimi devono aiutarlo ad accrescere le competenze e a superare le vulnerabilità. Gli educatori devono porre pertanto la loro attenzione su ciò che i bambini stanno cercando di imparare. "Il piacere e la fatica di crescere in una quotidianità in cui, giorno per giorno, poter sperimentare i propri limiti e le proprie possibilità, in cui rinnovare la conferma di una possibilità di condivisione fra pari e di sostegno da parte dell'adulto rappresentano contenuti peculiari delle situazioni di cura"<sup>30</sup>.

Molta strada è stata fatta in questi anni e la ricerca sull'infanzia, per esempio al CNR o Consiglio Nazionale Ricerche, in molte Università, in centri di ricerca, porta a pensare all'asilo nido come un sistema di relazioni dov'è possibile osservare, studiare, sostenere lo sviluppo di ogni bambino in una situazione naturale e pedagogicamente pensata.

Nei nidi oggi non basta solo la formazione del personale o proposte di innovazione, ma ci si impegna per migliorare la qualità dei luoghi e della documentazione in modo che il nido possa diventare un laboratorio di cultura dell'infanzia caratterizzato da luminosità, occasioni, serenità, spazi predisposti e articolati per poter conferire un senso di benessere e tenerezza ad ogni bambino che entra. Un nido dunque che diventa nucleo essenziale del pensiero educativo. I genitori cominciano ad essere consapevoli che i loro figli necessitano di luoghi curati, pensati, sicuri, dove poter crescere assieme ad altri bambini e con adulti competenti che non si configurano solo come educatori, ma anche come animatori, osservatori e registi delle esperienze di ogni bambino, pronti a sostenere lui e al contempo anche i genitori. Più di una ricerca ha sottolineato come la qualità di vita dei bambini risulti migliore quando questi frequentano l'asilo nido, ma ha anche rilevato l'importanza che l'asilo ha per i genitori, in quanto permette un confronto sempre aperto

---

<sup>30</sup> Fortunati A., *Il mestiere dell'educare. Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia*, Bologna, Edizioni Junior, 1998, p. 134.

riguardo l'educazione dei figli. Si continua a studiare e a lavorare pertanto con i bambini, per creare luoghi e tempi di vita a loro misura, perché sia loro possibile esplorare e apprendere, giocare e indugiare. L'asilo nasce come struttura con continuità di personale e coerenza in modo da garantire fiducia e stabilità emotiva ad ogni suo utente, in cui emerga un contesto di rispetto e di continua scoperta. All'interno del nido l'attenzione è centrata sul bambino: sia sulla sua socializzazione, ma anche sulla sua individualità offrendo un ambiente favorevole allo sviluppo armonico che rivolge estrema attenzione alle caratteristiche di ogni bambino inteso nella sua globalità. Si costituisce perciò un ambiente strutturato che facilita la costruzione di relazioni significative, che non si sostituisce alla famiglia, ma che è sostegno nella cura e nelle scelte educative. Ogni piccolo viene considerato come un soggetto sensibile e attivo, coinvolto in attività di significato e in ripetute esperienze di apprendimento interattivo basato su una rete di relazioni che si intrecciano non solo con altri bambini, ma anche con gli adulti. Lo scambio e l'interazione reciproci comportano la condivisione di significati e di competenze sociali per acquisire le regole della convivenza. Frequentare l'asilo nido dunque risulta molto importante perché, oltre a relazionarsi con la figura adulta, i bambini riescono a fare esperienza della vita grazie al confronto con i coetanei che implica gratificazioni, ma anche frustrazioni utili a crescere.

I genitori dunque, alla luce di tutto questo, si affidano al nido perché lo percepiscono come luogo di promozione dello sviluppo delle potenzialità dei propri figli e di sostegno per loro stessi nel difficile compito educativo. Certo, lasciare i bambini ai nonni o a delle persone di fiducia mentre ci si reca al lavoro può risultare più facile e meno dispendioso. Ma la questione da porsi è: sapranno tali figure garantire una corretta e congrua educazione? Quando una famiglia si affaccia ai servizi per l'infanzia comprende come sia importante garantire ai propri bambini spazi di socializzazione e di interazione con i coetanei: perché è proprio dal gioco/incontro/scontro che può svilupparsi una crescita adeguata. I nonni o altre figure di sostegno familiare sono una possibilità e una risorsa in caso di bisogno o di emergenza, ma è all'interno dei servizi per l'infanzia che emerge una politica integrata di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale.

Il nido tenta dunque proprio di rispondere alla complessità dei bisogni educativi della prima età, e alla necessità delle famiglie di confrontarsi e condividere le responsabilità non solo con chi è professionalmente preparato, ma anche con gli altri genitori per avere insieme una visione condivisa dell'infanzia. Tutto questo ovviamente è una responsabilità

grande per i servizi, soprattutto nel momento in cui si relazionano con famiglie fragili e isolate o con situazioni di difficoltà e emarginazione. Oggi i servizi per l'infanzia sono anche posti dove si incontrano culture diverse, luoghi dunque di integrazione: con naturalezza e senza conflitti nascono esperienze di dialogo, di conoscenza reciproca, che evitano emarginazione futura. Sorge così una grande agilità comunicativa e mentale, sia nei bambini che nei genitori di culture differenti: emerge pertanto una nuova vitalità di nuclei di aggregazione, di ascolto e speranza per la crescita dei bambini in una realtà plurale e multiculturale.

Grazie alla Legge quadro n. 1044 del 1971, inoltre, il nido viene affidato alla comunità: si tratta del primo servizio educativo previsto come decentrato e che prevede una partecipazione organica da parte delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio, costituendosi come un momento collegiale di gestione e di riflessione sulle modalità di crescita dei bambini. I Regolamenti comunali che hanno seguito l'attuazione della Legge istitutiva hanno fatto in modo che si realizzasse un progetto educativo di accompagnamento e integrazione dell'opera delle famiglie in un rapporto reciproco costante, grazie a ripetute esperienze di partecipazione dei genitori, di aggregazione sociale e scambio culturale. Proprio per questo oggi questi servizi vengono definiti come ponte tra *realità familiare* e *realità istituzionale*, tra dimensione del *privato domestico* e dello *spazio pubblico*.

Il nido dunque si configura come il contesto sociale per eccellenza finalizzato a predisporre situazioni esperenziali ottenute con precise modalità di comportamento e interazione dove i bambini sono sostenuti nel loro sviluppo ognuno secondo i propri tempi e le proprie modalità. Le figure professionali presenti all'interno di questo contesto sono pronte a sostenere, riconoscere le diversità di ogni singolo bambino e affiancano la processualità dell'agire che è espressione di una strategia evolutiva singola e individuale che va accompagnata e facilitata. Il bambino infatti all'interno dei servizi per l'infanzia deve vedere salvaguardato il rispetto per la propria identità, pur trovandosi all'interno di una dimensione collettiva, per questo nel nido ogni bimbo ritrova spazi personalizzati. Gli educatori, attraverso la programmazione e la realizzazione di contesti stabilmente disponibili per effettuare una ampia varietà di esperienze, si impegnano a pensare a quali opportunità esperenziali e pedagogiche inserire nell'ambiente e a come garantire sia momenti di gioco libero sia azioni più strutturate che possono essere ripetibili o prolungabili. Frequentando il nido ogni bambino infatti ha la possibilità nel primo caso di



godere di momenti in cui l'adulto è presente e disponibile alle interazioni, ma lascia anche spazio perché i bambini riescano ad organizzarsi in modo autonomo utilizzando tutti gli spazi disponibili. Tali situazioni acquisiscono valore perché risultano essere contesti di supporto ai processi di esplorazione, ma anche occasione di sviluppo delle relazioni. A momenti di gioco libero vengono affiancati, come si è detto, tempi per il gioco più organizzato, che assumono una grande importanza in quanto avvengono in uno spazio più definito e circoscritto, che lasciano comunque la possibilità al bambino di dare il suo contributo personale, attivo e costruttivo e gli permettono di confrontarsi con gli altri. Nei momenti di gioco organizzato l'educatore si allea col bambino per accompagnarlo nel percorso evolutivo che si realizza attraverso il gioco: si parla tuttavia sempre di un adulto che interpreta le intenzioni del bimbo per fornire una dimostrazione di come l'intenzione può essere realizzata, mostrando come fare o dando l'esempio. La prospettiva che è possibile rintracciare è, dunque, quella di una relazione circolare tra questi diversi momenti in cui il bambino costruisce la sua esperienza. Saranno proprio ricchezza, stabilità e continuità delle situazioni a sostenere l'adulto nel seguire in modo coordinato e continuo nel tempo le strategie di esperienza adottate da ogni bambino.

L'ambiente dell'asilo nido diviene educativo: un serbatoio di potenzialità offerte all'utenza, come elemento relazionale nel progetto delle esperienze e, non da ultimo, luogo di benessere e attrattivo che stimola la curiosità del bambino e ne consente la permanenza volontaria. L'ambiente fisico dell'asilo inoltre non deve essere considerato come contenitore neutrale, ma come elemento importante del progetto del servizio, che può influenzare la qualità delle relazioni e delle esperienze che avvengono al suo interno.

Lo spazio di un *buon nido* somma il bisogno di intimità alla necessità di relazioni diversificate, è capace di raccontare quale immagine di bambino ha sollecitato la sua organizzazione, ma anche di apprezzare e rispettare la presenza di individualità differenti: un'esperienza ricca, aperta, dove il rispetto per chi vi entra e la ricerca dello *star bene* si concilia con l'esigenza di regole e di una precisa organizzazione, capace di cambiare, rinnovarsi e arricchirsi anche attraverso il dialogo continuo tra bambini, educatori e genitori.

Il nido diviene così un luogo indispensabile, in quanto permette al bambino di partecipare attivamente e in modo personale alla scoperta e alla padronanza di mondi diversi dall'ambiente familiare, ritenendo l'ampliamento dell'ecologia quotidiana come un

potenziamento delle sollecitazioni positive per la costruzione di relazioni diversificate e altrettanto significative con i pari e gli adulti.

## 4. SERVIZI INTEGRATIVI OGGI: SAPER GUARDARE OLTRE IL NIDO TRADIZIONALE

### 4.1 La richiesta di servizi diversi dal nido tradizionale

Oggi in Italia sono presenti diverse tipologie di servizi per l'infanzia per andare incontro a quei genitori che non scelgono l'asilo nido come soluzione per la custodia dei figli. La rigidità di orari del nido, i costi elevati e le lunghe liste d'attesa costituiscono le ragioni principali per cui molte famiglie scelgono di non servirsene. I bambini inoltre non frequentano i nidi quando, per esempio, uno dei genitori non lavora e può quindi occuparsene, oppure quando vengono affidati ai nonni durante l'orario di lavoro, o dove la scelta per la cura del bambino cade su altre figure o su altri tipi di servizio. Già dieci anni fa Anolli e Mantovani notavano che moltissime famiglie utilizzavano baby-sitter e sottolineavano come, mentre in Italia queste iniziative restavano ignote e ignorate dall'ente pubblico, in altri Paesi fossero presenti servizi anche molto distanti dal nido per tipo di proposta e tuttavia fortemente utilizzati, come per esempio le balie: *assistante mater* quelle francesi, *Tagesmutter* quelle tedesche e le *childminder* statunitensi e inglesi<sup>31</sup>.

C'erano, tuttavia, delle motivazioni comuni che spingevano i genitori ad affidarsi ad un servizio per l'educazione dei figli maggiormente strutturato: i cambiamenti radicali che nell'ultimo ventennio hanno caratterizzato la famiglia; le nuove aspettative che la società genera nei confronti dell'educazione dei bambini, non più delegabile soltanto al nucleo familiare; i nuovi ruoli ricoperti dalla madre e dal padre in un sistema socioeconomico mutato; la disponibilità meno costante e meno esclusiva dei nonni ad offrire il proprio appoggio nella cura dei nipoti. Queste sono tutte circostanze che hanno quasi imposto alle famiglie la necessità di rivolgersi a servizi per la prima infanzia, ponendo su piani piuttosto equiparabili la componente di supporto alla custodia e quella di supporto all'educazione dei bambini. Inoltre, la richiesta viene avanzata per bambini sempre più piccoli e, soprattutto, per tutti i bambini, indipendentemente dalla condizione lavorativa della madre. Il nido pertanto inizia ad essere sempre meno considerato un *sostituto* dei nonni e sempre più uno *strumento* per migliorare l'educazione e la socializzazione dei piccoli.

---

<sup>31</sup> Bondioli A., Mantovani S., *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 345-377.

Queste nuove esigenze che si configurano come una nuova cultura dei servizi per la prima infanzia, si sono tradotte nella necessità di forme nuove di accesso, meno vincolanti, più flessibili e, soprattutto, più *amichevoli* nei confronti delle famiglie maggiormente svantaggiate e più bisognose di un tale sostegno. Necessità che hanno costituito la base per lo studio e la promozione di nuove tipologie di servizio per venire incontro a esigenze svariate, alle quali il nido non era più in grado di assicurare una risposta adeguata. Queste nuove strutture, tuttavia, oggi conservano la ricchezza di un'esperienza ormai radicata da anni e con potenzialità educative specifiche come il supporto all'evoluzione dei bambini che va di pari passo con l'evoluzione del contesto sociale. Prese in considerazione tutte le ragioni positive tuttavia a mio parere, la continuità e la giornata scandita da una precisa routine sono riscontrabili solamente all'interno di un nido dove i bambini vengono lasciati per l'intera giornata, e non da servizi *frammentati*, cui i genitori affidano in custodia i propri figli a ore stabilite anche di giorno in giorno.

#### 4.2 Servizi alternativi all'asilo nido

Nello specifico, nella seconda metà degli anni Ottanta del secolo scorso, presero forma, in Italia, i primi due servizi rivolti ai bambini sotto i tre anni alternativi all'asilo nido: *Il Tempo per le famiglie* a Milano e *Areabambini* a Pistoia<sup>32</sup>. Il primo si presentava come servizio educativo rivolto sia ai bambini che ai genitori o nonni, il secondo come un luogo rivolto a diverse fasce d'età che proponeva esperienze diverse dalla scuola. Tuttavia la riflessione di partenza di queste strutture rimane la stessa: raggiungere quelle famiglie che non trovano nel nido la soluzione ottimale in quanto non necessitavano di un servizio a tempo pieno pur volendo per i propri figli esperienze di socializzazione extrafamiliare. Entrambe le strutture poi presentavano orari non vincolanti per l'accesso, un'iscrizione a costi contenuti, la presenza di uno o più educatori ai quali era affidata la gestione delle attività e della proposta educativa e la possibilità per l'adulto di fermarsi assieme al bambino.

Con il passare degli anni sorsero moltissimi altri servizi alternativi ai nidi. Di certo un impulso importante fu dato dalla legge 285/1997 *Disposizioni per la promozione di diritti e*

---

<sup>32</sup> Mangone A., Soderini M. L., *Nido d'infanzia 3. Guida ai servizi integrativi*, Trento, Edizioni Erickson, 2010, pp. 19-22.

*di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, la cui applicazione da parte delle Regioni consentì la nascita di servizi alternativi. La legge sopra citata, inoltre, andava a delineare due tipologie base di servizi integrativi: i *centri per bambini e genitori* che vedevano la compresenza contemporanea di entrambi e i *centri gioco* caratterizzati invece dalla frequenza di gruppi di soli bambini dai 18 mesi ai 3 anni per un certo numero di ore e senza determinati servizi offerti invece dal nido come la mensa e il riposo. C'è da dire che la letteratura relativa a queste esperienze risulta scarna, sia per l'estrema somiglianza ai nidi tradizionali e per la loro nascita così recente, sia per la scarsa diffusione in Italia e la mancanza di un riconoscimento *ufficiale* da parte di quelle Regioni che non ne prevedono l'attivazione sul territorio di competenza.

Oggi tra i vari servizi integrativi riscontriamo il *nido aziendale*, nato per quelle mamme il cui luogo di lavoro risultava distante da quello di residenza o dove si trovava il nido più vicino, anche se non può essere considerato un servizio innovativo in quanto si configura come una nuova applicazione di un servizio già esistente, come abbiamo visto nella storia della nascita del nido.

Innovativa è da considerarsi una categoria di servizi che si caratterizzano per il fatto di essere prestati presso un'abitazione civile anziché presso una struttura specificatamente finalizzata. Tale categoria risulta essere molto ampia e variegata perché a livello legislativo non vi sono definizioni chiare in merito. Per un quadro più ampio è necessario ricorrere all'indagine effettuata alla fine del 2004 nel nostro Paese dal *Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza* che ha provveduto a formalizzare un glossario di riferimento, in modo da catalogare in maniera univoca i diversi servizi censiti. In questo glossario la quarta categoria è definita come: "Servizi e interventi educativi in contesto domiciliare: servizio educativo per piccoli gruppi di bambini di età inferiore ai tre anni realizzato con personale educativo qualificato presso una civile abitazione"<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Cfr Fortunati A., (a cura di), *I nidi e gli altri servizi educativi integrativi per la prima infanzia*, Questioni e documenti, n.36, Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2006: "Può essere interessante conoscere anche la definizione delle altre tre categorie individuate dall'indagine: 1. Nido d'infanzia (a tempo pieno o parziale) e micro-nido: servizi educativi di interesse pubblico, aperti a bambini di età tra i 3 mesi e i 3 anni, aperti in orario diurno, per almeno sei ore al giorno, e dieci mesi l'anno, che erogano il servizio di mensa e possono prevedere il riposo. 2. Centro per bambini e famiglie: accoglie bambini nella fascia 0-3 anni anche insieme ai genitori o a degli accompagnatori. 3. Spazio gioco per bambini (da 18 a 36 mesi): i bambini sono accolti al mattino o al pomeriggio per massimo cinque ore. La frequenza dipende dall'utenza. Non ci sono i servizi di mensa e riposo".

Le caratteristiche fondanti di questi servizi sono: il ridotto numero degli utenti, normalmente 4-5 bambini massimo per educatrice e il fatto che vengono prestati presso l'abitazione dell'educatrice oppure presso l'abitazione di una delle famiglie che si rivolgono al servizio.

In Italia le esperienze educative e di custodia *a domicilio* costituiscono una categoria residuale nel panorama dei servizi destinati alla prima infanzia: una realtà diffusa soprattutto in contesti geograficamente *problematici*, caratterizzati dal territorio montuoso e/o da piccoli paesi tra loro distanti, dove risulta difficile realizzare servizi di tipo *centralizzato* come i nidi tradizionali. Tuttavia negli ultimi anni queste esperienze si stanno estendendo anche in altri luoghi *più comuni*. Possiamo riscontrare:

- *Nidi familiari o tate familiari o Tagesmutter* quando il servizio viene offerto presso l'abitazione dell'educatrice;

- *Tate domiciliari o nidi di condominio*, quando l'educatrice si occupa dei bambini presso il domicilio di una delle famiglie utenti;

- *Nidi di quartiere o nidi di caseggiato*, quando la sede del servizio è situata in locali indipendenti nell'ambito di quartieri o caseggiati.

Tuttavia, il servizio che oggi risulta essere maggiormente diffuso è il primo.

Spostandoci con lo sguardo verso le altre tipologie di servizio sopra citate ci dirigiamo verso i Paesi del Nord Europa dove la figura dell'assistente a domicilio è diffusa da sempre, soprattutto in Germania e Austria ed è conosciuta con il nome di *Tagesmutter*, cioè *mamma di giorno*. In tutti i casi si tratta di madri che si prendono cura di uno o più bambini oltre al proprio nella propria abitazione, oppure in locali presi appositamente in affitto. Il numero di bambini che può essere affidato a tali figure professionali varia da un minimo di 3 a un massimo di 7 in base al Paese, ma la maggioranza delle norme vigenti prevede gruppi di 4-5 bambini.

Tale modello educativo fu portato in Italia alla fine degli anni Novanta del secolo scorso nelle province autonome di Trento e Bolzano. Soltanto negli ultimi anni ha iniziato a diffondersi in Italia settentrionale in forme diverse. Leggermente diversa risulta, invece, essere l'esperienza inglese: qui le figure professionali che si occupano di bambini presso il proprio domicilio prendono il nome di *childminder* e devono essere registrate presso i

competenti organismi amministrativi, sottoporsi a norme di funzionamento piuttosto restrittive e accettare i controlli periodici. Le *childminder* si occupano di un piccolo numero di bambini fino agli 8 anni di età, anche se possono esserci delle eccezioni.

Possono essere riscontrabili tuttavia delle caratteristiche salienti che accomunano queste tipologie di servizi:

- requisiti richiesti a chi intende praticare la professione di assistente domiciliare per l'infanzia: operatrice di nido familiare o tata domiciliare;
- vi sono tre possibilità rispetto all'organizzazione dell'accoglienza dei bambini del servizio: il domicilio dell'educatrice, il domicilio di una delle famiglie utenti, oppure un locale indipendente che viene preso in locazione per lo scopo;
- per quanto riguarda gli orari: il servizio offerto risulta essere molto flessibile dato che il tempo di frequenza viene concordato di volta in volta con le famiglie con eventuale disponibilità delle operatrici anche in orario serale per venire incontro agli impegni lavorativi dei genitori.

La mancanza in Italia di una regolamentazione precisa e definitiva dei servizi per la prima infanzia fa riscontrare in alcune località servizi con nomi diversi da quelli citati finora<sup>34</sup>.

#### 4.3 La validità dei servizi integrativi e nello specifico delle *mamme di giorno*

---

<sup>34</sup> Il nido d'infanzia si configura come luogo deputato alla realizzazione dei diritti fondamentali del bambino- cittadino di età 0-3 anni, in collaborazione educativa con la famiglia, le nuove forme di alternativa devono allinearsi a questa idea proprio perché riconosciuti dalla legge in particolare nell'art.4, invece, vengono menzionate le tipologie di interventi previsti in raccordo con la *Legge n.285 del 1997*: a) i nidi d'infanzia sono aperti a tutti senza discriminazioni, e concorrono insieme alle famiglie alla crescita, alla cura, alla formazione e alla socializzazione dei bambini, attraverso la realizzazione di programmi educativi, il gioco, il riposo e le attività quotidiane; b) i servizi integrativi ampliano l'offerta dei nidi d'infanzia in maniera flessibile e differenziata, e comprendono servizi con caratteristiche educative, ludiche o culturali anche per fruizioni temporanee o saltuarie, rivolti ai soli bambini, o accompagnati dai propri genitori, e servizi educativi e di cura presso il domicilio delle educatrici o della famiglia. Oggi possiamo affermare si sia realizzato il passaggio da un'idea assistenziale dei servizi dedicati alla custodia temporanea e alla sorveglianza dei bambini durante la prima infanzia, a una concezione pedagogica che rende il nido e i servizi integrativi un anello importante del sistema formativo integrato, centrale in particolare per l'azione educativa nell'ottica della continuità con l'ambiente familiare. Perché ogni bambino ha il diritto alla crescita e al benessere educativo.

Viene facile chiedersi se in queste tipologie di servizi emergenti, ma in particolare per quanto riguarda le *tate familiari* o *domiciliari*, si possa parlare di figure professionali idonee, né madri per il loro rapporto privilegiato e diadico con il bambino, né educatrici, ma soprattutto che tengano in considerazione un'attenta progettazione educativa come quella presente all'interno dei nidi tradizionali. Infatti, soltanto attraverso il giusto equilibrio tra madre sostitutiva ed educatrice, un'assistente domiciliare potrà risultare una buona tata in grado di offrire alle famiglie un servizio di qualità e non soltanto una via di comodo per guardare i figli di madri lavoratrici, ma neppure una brutta copia dei nidi.

Ciò che risulta necessario al giorno d'oggi è che una tata abbia una forte presa di coscienza del proprio ruolo, conquistata grazie alla frequenza ai corsi, alla disponibilità ad adeguare la propria casa, i propri tempi, il proprio stile di vita allo scopo. Una tata consapevole di essere parte integrante di un ingranaggio esteso, accettando il confronto e la condivisione delle esperienze, la necessità di una progettazione attenta e puntuale del proprio operato, in modo da diventare una risorsa e da fornire un servizio realmente integrativo al nido.

Tagesmutter o *mamma di giorno* è un termine che nasce nei paesi nordici negli anni '60 e trova le sue origini in un'antica tradizione tedesca: le contadine che andavano a lavorare, affidavano i propri figli ad una di loro che li accudiva a casa propria in cambio di generi alimentari. Nel corso degli anni, questa figura si è evoluta ed oggi è diventata un'opportunità di lavoro per molte donne che, dopo la gravidanza, perdono il posto di lavoro. Le Tagesmutter si definiscono assistenti materne: a loro viene riconosciuta una qualifica professionale in seguito alla frequenza ad un corso di formazione di almeno 250 ore. Possono accudire bambini da 0 a 6 anni, fino ad un numero massimo di cinque, compresi i loro figli, con orari flessibili e portando avanti un progetto educativo concordato con i genitori dei bambini. Non si tratta, quindi, di semplici baby-sitter, ma di professioniste riunite in cooperative, che si avvalgono di consulenze di psicologi e pedagogisti, con regolari posizioni contributive, esperte di pronto soccorso e che garantiscono abitazioni perfettamente a norma. Il progetto pedagogico rispetta i tempi dei bambini, ne favorisce l'autonomia offrendo la possibilità di socializzare all'interno di un piccolo gruppo, tenendo conto delle esigenze di ogni singolo bambino. I bambini hanno una sola figura di riferimento, ricreando un contesto simile a quello familiare. Le *Mamme di giorno*, quindi,



possono da un lato andare ad implementare la gamma dei servizi per l'infanzia e, dall'altro, offrire nuove opportunità di occupazione per le mamme<sup>35</sup>.

In linea di massima è possibile affermare che per *collaboratori educativi*, oggi, in Italia, si intendono quelle persone appositamente preparate e abilitate a svolgere la funzione educativa, di cura, di conduzione/gestione del Nido in Famiglia. Il collaboratore è fulcro relazionale/comunicativo della relazione educativa tra bambini e genitori.

Ogni collaboratore deve presentare dei requisiti: competenze dell'operare con l'infanzia; abilità relazionali e propensione al lavoro di rete; propensione al lavoro in autonomia. Per divenire collaboratori educativi è necessario frequentare il percorso di qualificazione attivato da ogni singola Regione<sup>36</sup>.

I vantaggi per i genitori nel mandare i propri figli in *nidi in famiglia* possono essere:

i bambini si conoscono bene e passano molto tempo a stretto contatto, diventando grandi amici;

riescono a partecipare alle attività e alla vita quotidiana dell'asilo in modo più attivo e controllato;

al loro fianco hanno una mamma più accogliente e disposta all'ascolto rispetto all'educatrice dell'asilo, che accudisce tanti bambini tutti insieme;

le mamme-educatrici gestiscono un numero inferiore di bimbi rispetto agli asili tradizionali ed essendo tra le loro pareti domestiche, riescono a prestare maggiore attenzione a ciascuno, soddisfacendo le esigenze di ogni genitore e bambino;

il nido in famiglia è meno caro rispetto l'asilo tradizionale e offre un servizio altrettanto qualificato e costantemente monitorato;

la presenza di pochi bambini assicura una bassa diffusione e un minor contagio delle malattie infettive dei bambini.

---

<sup>35</sup>Cfr [www.tagesmutter-arcobaleno.it](http://www.tagesmutter-arcobaleno.it)

<sup>36</sup>Cfr [www.venetoperlafamiglia.it](http://www.venetoperlafamiglia.it)

Ma viene a mancare l'importanza di una continuità data solamente dalla frequenza assidua e regolare, e dalla routine che può esserci in un nido tradizionale e la professionalità degli educatori magari con laurea. Trento è la città pilota in Italia, il riconoscimento degli asili a domicilio da parte della provincia è già avvenuto da anni e i corsi di formazione per le mamme-educatrici sono finanziati con regolarità. All'avanguardia è anche la Lombardia, Milano in testa. Anche a Roma ci si sta muovendo per la diffusione dei nidi in famiglia.

Il *progetto DoMuS - Day Mother Service*, finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Fondo Sociale Europeo si propone infatti di esportare il servizio in cinque regioni: Emilia Romagna, Lombardia, Veneto, Lazio, Calabria. Per avviare un nido familiare non è richiesto un particolare titolo di studio ma bisogna seguire dei corsi di formazione di circa 250 ore. Per ottenere l'abilitazione sono valutati: l'esperienza nell'assistenza di bambini, la disponibilità della famiglia ad aprire i propri ambienti privati e le competenze personali e sociali. I corsi insegnano a progettare le attività per i bambini e a gestire i rapporti con le famiglie, oltre a fornire le nozioni di base sui principi di una corretta alimentazione e le tecniche di primo soccorso. Alle lezioni in aula si aggiunge un tirocinio pratico.

Ci sono, tuttavia, dei requisiti da rispettare per aprire un nido in famiglia, l'abitazione per esempio deve avere:

- uno spazio per l'accoglienza, dove appendere cappotti e posare le scarpe;
- un *angolo morbido*, dove i bambini possono rotolare senza farsi male;
- un'area riposo separata dal resto della casa e attrezzata con lettini;
- un bagno con fasciatoio, per cambiare e lavare i bimbi;
- una cucina dove preparare e mangiare i pasti<sup>37</sup>.

É possibile comprendere da queste informazioni come per aprire un nido in famiglia sia indispensabile un'ambiente idoneo e un corso di formazione con tirocinio, ma che sono presenti pochi vincoli, in modo che l'opportunità di gestire un servizio di questo genere non sembri lontana dalle mamme di oggi. C'è sempre da chiedersi, però, se i nidi in famiglia

---

<sup>37</sup>[www.nidoinfamiglia.it](http://www.nidoinfamiglia.it)

possano reggere il confronto con un nido tradizionale che offre un servizio continuativo, talvolta anche integrato con la scuola materna, ma soprattutto con un personale scelto e qualificato, con degli orari e delle regole stabilite da un'equipe di lavoro e con una continuità di compagni e personale ed una precisa routine quotidiana, fondamentale all'interno del nido per la stabilità di ogni bambino.

È fondamentale che il nido non sia una soluzione di ripiego momentaneo finché il genitore si reca al lavoro, ma deve essere un luogo di crescita e sviluppo di ogni singolo bambino sia cognitiva, che fisica, che relazionale. Anche se i costi tra nido in famiglia e nido tradizionale risultano essere diversi è importante che ogni genitori pensi anticipatamente al tipo di servizio da garantire ai propri figli non affidandosi a servizi di *custodia temporanea*, o *baby parking*.

## 5. LA PROFESSIONALITA' DELL'EDUCATRICE/ EDUCATORE

### 5.1 Le competenze specifiche dell'educatore

Elemento fondamentale e necessario per la strutturazione di un nido adeguato ai bisogni di bambini e famiglie è che chi lavora giornalmente al suo interno sia responsabile e capace nell'affrontare in modo corretto i bisogni dell'utenza. La questione che riguarda la professionalità educativa oggi è un punto chiave del processo di rinnovamento delle istituzioni formative, anche se la formazione a livello universitario, che a mio parere dovrebbe essere richiesta, è un obiettivo che non è ancora stato raggiunto a livello normativo.

Spesso la figura dell'educatore/educatrice viene avvicinata a quella di una madre e, così, essendo un settore per la maggior parte occupato da figure femminili, venivano riconosciute loro delle *naturali* competenze educative, senza sentire il bisogno e l'esigenza di un percorso di studi nel settore che consentisse lo sviluppo di competenze educative specifiche frutto di una cultura scientifica più rigorosa, in quanto "il bimbo sia oggetto di studio e destinatario di un intervento meditato e messo a punto, e dove la sua stessa cultura- il suo sapere, la sua emotività, la sua socialità- venga costruita in modo fondato non solo sull'esperienza"<sup>38</sup>. Un educatore, quindi, non può essere considerato come una figura sostitutiva di quella materna, ma deve essere un coadiutore dei genitori nel compito di educazione che abbia come obiettivo lo sviluppo armonico della personalità del bambino.

In tale processo formativo non bisogna tralasciare i saperi disciplinari, ma è fondamentale che questi siano integrati con la consapevolezza emozionale e con *relazioni incoraggianti*, poiché, come afferma Sandra Benedetti, "ogni relazione, nella cura come nell'educazione, nell'apprendimento come nell'istruzione, contempla non solo trasmissione di saperi nel senso più ampio del termine tra due persone, ma si sostiene e si caratterizza attraverso la cura del contesto nel quale ha luogo l'incontro e la relazione; ancora, si sostanzia attraverso la considerazione che prima che un 'contenitore vuoto' da riempire di

---

<sup>38</sup> Trevisan L., *Un nido per crescere*, Bergamo, Edizioni Junior, 1996, p.18.

informazioni, esiste una persona che va conquistata al piacere della conoscenza, va accompagnata lungo il sentiero della progettazione, avendo cura e attenzione che ciò che viene proposto incontri il piacere e l'ascolto del destinatario”<sup>39</sup>.

## 5.2 Un nuovo tipo di professionalità

L'asilo nido pertanto non deve essere percepito unicamente come luogo di cura e accudimento, ma anche come contesto di apprendimento. C'è quindi bisogno di un nuovo tipo di professionalità educativa, che deve sostanziarsi di diverse tipologie di esperienze:

1. competenze culturali e psico- pedagogiche;
2. competenze tecnico- professionali;
3. competenze metodologiche e didattiche;
4. competenze relazionali;
5. competenze riflessive <sup>40</sup>.

Dall'elenco delle caratteristiche che ogni educatore dovrebbe avere, emerge come sia importante dunque integrare la parte disciplinare con una buona capacità di relazione e di riflessione.

Attraverso le prime competenze, si ha la possibilità di conoscere l'evoluzione della psicologia dello sviluppo; i saperi pre-disciplinari che caratterizzano le esperienze dei bambini della prima infanzia e la psicolinguistica, che permette di apprendere le caratteristiche proprie dello sviluppo del linguaggio nel bambino. Risulta, inoltre, importante prevedere nella formazione degli educatori, la letteratura per l'infanzia, come educazione alla lettura, data l'importanza per i bambini del nido di ascoltare frequentemente storie per poter sviluppare le competenze cognitive, emotive e sociali grazie alla lettura ad alta voce.

---

<sup>39</sup> Emiliani F., *I bambini nella vita quotidiana*, Roma, Carocci, 2002, pp. 149-54.

<sup>40</sup> Catarsi E. Fortunati A., *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2013, p. 75.

Riferendosi alle competenze metodologiche, invece, l'attenzione viene posta sulle strategie alla base del lavoro educativo: la programmazione, la verifica e la valutazione, l'osservazione e la documentazione<sup>41</sup> che ogni educatore deve tener conto nell'affrontare il lavoro quotidiano. Programmare le attività da svolgere con i piccoli, e non scegliere al momento il da farsi, è fondamentale per rendere esplicita l'intenzionalità educativa, essenza dell'educazione.

Gli educatori devono osservare con attenzione il modo in cui i bambini svolgono le attività proposte per avere una conoscenza non superficiale dell'individualità di ogni bambino e per facilitare, poi, la documentazione che consente di prestare attenzione allo sviluppo della singola personalità. Abbiamo visto come competenze culturali e psico-pedagogiche; tecnico-professionali, metodologiche e didattiche siano essenziali per intraprendere la professionalità richiesta per essere buoni educatori, ma è importante porre l'attenzione anche sulle competenze relazionali e riflessive che ampliano l'esclusiva curvatura tecnica data dalle altre.

All'interno del nido è possibile dar vita ad una sensibilità personale ed una disponibilità all'aiuto dell'altro, sotto una prospettiva che metta a frutto le diverse relazioni che ogni operatore vive in tale contesto e che permetta lo sviluppo di una propria personale sensibilità educativa, che non risulta essere innata, ma appunto appresa attraverso la storia personale e la formazione professionale di ogni educatore. In merito, Bruno Rossi afferma che: “non sembra necessario rimarcare più di tanto che la costruzione di e lo svolgimento di una relazionalità positiva dipendono non poco dalla personalità dell'educatore, dal suo equilibrio interiore, dalla sua maturità psichica, oltre che dalla sua intelligenza e coscienza pedagogica, in virtù delle quali egli è in grado di tematizzare, interpretare, organizzare e controllare le molteplici quanto variegate dinamiche affettive di cui è intessuta ogni esperienza formativa”<sup>42</sup>. Gli educatori devono, quindi, essere in grado di mantenere la dovuta distanza dall'educando, conservando una relazione d'aiuto e tenendo conto dei bisogni, delle aspettative sia del bambino che del suo ambiente familiare.

---

<sup>41</sup>De Rossi M., Restiglian E., *Narrazione e documentazione narrativa. Percorsi per la prima infanzia*, Roma, Carocci, 2013, p. 35-49

<sup>42</sup> Macchietti S. S., *Formazione e professioni educative*, Roma, Bulzoni, 2001, p.79.

Il ruolo dell'educatore non è pertanto autoreferenziale,<sup>43</sup> ma si basa sul confronto con l'altro e su una contestualizzazione del rapporto. Afferma infatti Mariagrazia Contini: "Evitare la falsa coscienza e, dunque, l'autoinganno sulle modalità dei nostri processi cognitivo-emozionali corrisponde ad un traguardo importante da cui prendere le mosse per avviarsi a un altro, successivo: al riconoscimento, cioè, della relatività, parzialità, insufficienza del nostro conoscere- sentire se non è correlato e confrontato in continuazione con quello altrui [...]. Non ingannarsi in merito ai tanti condizionamenti che influenzano il nostro monologo interiore e in merito ai significati che attribuiamo ai rapporti interpersonali che viviamo, nonché ai nostri ruoli e alla nostra immagine, all'interno di quei rapporti"<sup>44</sup>. Herbert Franta e Anna Rita Colasanti, invece, riferendosi al contesto scolastico affermano che gli "studi sull'agire dell'insegnante portano a concludere che la cura della dimensione relazionale e la strutturazione attenta della situazione apprenditiva costituiscono importanti fattori proattivi per la riuscita integrale degli allievi. La considerazione di tali fattori da parte dell'insegnante presuppone una modalità peculiare di approccio ai discenti, modalità che è nota come incoraggiamento, che è da intendere come un processo di cooperazione tra insegnanti e allievi che mira a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di coraggio, rispetto alla possibilità di superare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi preposti"<sup>45</sup>.

Il personale formato deve pertanto stimolare il bambino nello sviluppo di autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, collaborazione, senza dimenticare la personale storia di ogni singolo che lo differenzia dagli altri.

Altro passo importante da fare da parte degli educatori è di sdrammatizzare eventuali errori o insuccessi dei piccoli, in modo che questi ultimi non perdano la fiducia in loro stessi e nei loro mezzi, ma in particolare non sviluppino una percezione negativa di sé. I bambini devono sentirsi artefici del loro apprendere, mentre gli insegnanti devono appunto valorizzare gli aspetti positivi delle loro prestazioni per aumentare in loro la fiducia e non scoraggiarli.

---

<sup>43</sup>Terlizzi T., *L'educatrice di asilo nido: ruolo e percezione della professionalità*, Pisa, Edizioni Del Cerro, 2005, p. 76-80.

<sup>44</sup>Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La nuova Italia, 1992, p.200.

<sup>45</sup>Colasanti A. R., Franta H., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carrocci, 1991, p.25.

All'interno del contesto educativo dell'asilo nido l'educatore deve prestare molta attenzione anche al modo di comunicare non verbale, ad esempio attraverso gli sguardi, i gesti, la postura del corpo, il tono della voce. Anche la posizione del corpo assume grande importanza: sedersi di fronte al bambino, così che gli sguardi possano incrociarsi, favorisce una migliore comunicazione, in quanto il bambino si sente accettato. Lo stare vicini fisicamente rassicura il piccolo, in quanto gli si fa sentire che si è presenti; basta anche un semplice sorriso o l'annuire guardandolo.

Particolarmente utile, poi, per favorire la libera espressione dei soggetti, si è rilevata essere la tecnica di derivazione rogersiana<sup>46</sup>, conosciuta come *conferma come ripresa ad eco o a specchio*, ma chiamata anche tecnica del *rispecchiamento verbale*, che consiste nel proporre al bambino una continua stimolazione, in quanto lo si mette in condizione di esprimersi continuamente poichè l'educatore verbalizza i suoi comportamenti, riassume quanto lui ha detto, dimostrando attenzione per la sua verbalizzazione e, in questo modo, lo incoraggia ad esprimersi ulteriormente attraverso la parola. Grazie a tale tecnica l'operatore non esprime valutazioni, ma mostra un'attenzione continua nei confronti dell'interlocutore e dimostra di comprendere il suo discorso, che proseguirà arricchendosi anche e soprattutto grazie alle domande poste e al modo di relazionarsi al bambino. L'educatore può così divenire *facilitatore* all'interno di un rapporto *diretto* con il bambino.

Ad aggiungersi a questo va l'ascolto, importante in ogni tipo di contesto educativo, ma in particolar modo all'interno del nido, in quanto l'ascolto empatico da parte dell'insegnante rassicura il bambino e lo favorisce nel suo processo di conquista dell'autonomia:

“saper ascoltare è essere in grado di interrompere il proprio dire per consentire all'altro di parlare, con ciò inviandogli un evidente riscontro di attenzione, il quale andando ben oltre la cortesia e le buone maniere, intende farsi veicolo di ospitalità e aiuto nei confronti di un tu stimato preminente e per il quale c'è da costruire una situazione dialogica securizzante e liberante, facilitante ed emancipante, una comunicazione rassicurante grazie alla quale e nella quale renderlo protagonista di un'esperienza d'incontro contrassegnata da rispetto e accettazione incondizionata e finalizzata a favorire processi di decisione responsabile e itinerari di autonomizzazione”<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup>Cfr [www.psicologia.com](http://www.psicologia.com)

<sup>47</sup> Macchietti S. S., *Formazione e professioni educative*, Roma, Bulzoni, 2001, p. 201.



Per essere un *buon educatore*, è importante sapere che la relazionalità non è direzionata solo ai bambini, ma va rivolta anche ai loro genitori e ai colleghi: la collegialità costituisce un aspetto imprescindibile del lavoro degli educatori. L'esperienza, tuttavia, dimostra come questo a volte non risulti essere un aspetto del tutto semplice e immediato, in quanto si possono creare situazioni di difficoltà proprio perché mettere in discussione le proprie convinzioni non è semplice. Per questo occorre essere consapevoli che molte dinamiche relazionali sono connesse alla vita del gruppo di lavoro che non presenta quasi mai una crescita lineare<sup>48</sup>.

Altra caratteristica che viene richiesta è la *riflessività*. Il contesto del gruppo di lavoro può essere utile allo sviluppo di tale competenza, il che sta a significare un impegno continuo da parte dell'educatore nel vivere sempre consapevolmente il proprio impegno professionale, arricchendolo continuamente. Gli educatori devono essere capaci di *categorizzare* le esperienze svolte, imparando dalle medesime e costruendo così nuovi saperi. Prima Dewey e poi Donald Schon hanno parlato di una forma di razionalità euristico-riflessiva, fondamentale per la pratica professionale: la dimensione teorico-prassica in cui si indaga l'esperienza e si costruisce conoscenza funzionale ad una adeguata interpretazione e gestione del lavoro. Per il raggiungimento di tale obiettivo gli educatori si possono avvalere dell'osservazione, prima, e della documentazione poi: attraverso la scrittura è possibile raffinare la competenza riflessiva che si costituisce come "un riflettere tra sé e sé sul proprio fare e soprattutto sullo scarto o sulla convergenza fra quello che si è inteso operare, comportandosi con i bambini e gli esiti che ne sono risultati. Qui il bambino o il gruppetto infantile non sono soltanto una realtà da leggere per meglio intervenire su di essa, ma sono anche una specie di specchio di controllo che rimanda immagini del successo di quanto si è fatto, un banco di prova del proprio agire intenzionale quale è quello educativo"<sup>49</sup>.

Gli educatori hanno pertanto la possibilità di vivere quotidianamente assieme ai bambini, ma soprattutto di pensare specificatamente a loro finché discutono confrontandosi con gli altri colleghi al fine di "mettere in atto una relazione partecipe, calda e non indifferente verso il bambino e i genitori, in cui però il tono, la tensione emotiva, l'intensità passano non solo attraverso le emozioni, ma anche attraverso la mente, trovano

---

<sup>48</sup>Toffano Martini E., *Ripensare la relazione educativa*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007, p. 45-60.

<sup>49</sup>Trevisan L., *Un nido per crescere*, Bergamo, Edizioni Junior, 1996, p.20.

una mediazione e uno spazio di decantazione nella curiosità professionale e scientifica, nella condivisione intersoggettiva, nelle pratiche di formazione di gruppo. I genitori avvertono perciò di avere di fronte un adulto professionale e competente che “pensa i loro bambini” e li aiuta a pensarli e capirli, un adulto che si gioca su un piano diverso e perciò un professionista, un interlocutore, un consulente e non un rivale”<sup>50</sup>.

A conclusione di quanto detto finora, è possibile affermare come i professionisti dell'educazione siano da considerare come professionisti dell'azione sociale e agenti di trasformazione e crescita delle comunità locali: “i percorsi formativi destinati ai professionisti dovrebbero essere indirizzati non tanto e non solo ad acquisire specifiche conoscenze e competenze che li qualificano in senso tecnico- strumentale, ma a sviluppare e praticare forme di razionalità pratica ed emancipativa [...] che consentono la realizzazione di azioni non tanto e non solo efficaci, ma fondate su una reale consapevolezza dei presupposti culturali, personali, sociali, politici da cui tali azioni derivano, delle implicazioni che le connotano, delle conseguenze che prefigurano”<sup>51</sup>.

### 5.3 Come divenire *educatori capaci*

Nell'importanza di garantire professionalità agli educatori trovano spazio in primo luogo i percorsi universitari dove dovrebbe svolgersi la formazione iniziale; in secondo luogo, il sistema dei nidi e dei servizi per l'infanzia che deve permettere una continua formazione per gli insegnanti e rendere trasparente il proprio Progetto educativo. L'Università dovrebbe diventare obbligatoria per ogni giovane che si avvicina al mondo dell'educazione dell'infanzia, perché attraverso un iter di studi specifico diventi possibile acquisire competenze teoriche di carattere metacognitivo, che mettano ogni studente in condizione di non associare il lavoro quotidiano ad una mera routine che si ripete, ma che lo strutturino a partire da competenze consolidate e in continua evoluzione a seconda dei contesti e dei bisogni dell'utenza.

---

<sup>50</sup>Mantovani S., *Asili nido: psicologia e pedagogia*, Milano, Angeli, 1975, pp. 9-30.

<sup>51</sup>Striano M., *La 'razionalità riflessiva' nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001, p. 156.

Altro aspetto importante è la continua formazione del personale all'interno di un nido. Il processo di aggiornamento, infatti, è indispensabile per rispondere ai bisogni diversificati, in modo da creare gruppi di lavoro che collaborano tra loro. Aggiornare, quindi, significa anche creare una mentalità critica circa il proprio ruolo professionale ed il ruolo del servizio in cui si opera nella consapevolezza che "l'esito di un buon aggiornamento non è semplicemente un'educatrice soddisfatta di esso, ma un'educatrice capace di trasformare la propria soddisfazione in comportamenti che favoriscono lo sviluppo complessivo dei bambini"<sup>52</sup>.

Gli aggiornamenti pertanto devono essere costanti e devono contribuire a migliorare la qualità del servizio offerto dal nido, per favorire il soddisfacimento dei bisogni in continua evoluzione non solo dei bambini, ma anche dei genitori fornendo gli strumenti necessari per conoscere ed interpretare le diverse realtà esistenti. Ogni educatore, poi, deve saper qualificare costantemente la propria professionalità, data dalla continua interazione fra sapere teorico e sapere pratico per riuscire a dare risposte significative ai bisogni dei bambini e delle famiglie. Un educatore dunque che sappia mantenere sempre un atteggiamento di ascolto e di consapevole sensibilità in modo da sostenere e sollecitare la sperimentazione di nuove conquiste, in un clima di affettuosa comprensione e condivisione, evitando alla fretta di entrare in campo.

Per definire il termine *ascolto* bisogna considerare la *pedagogia della relazione e dell'ascolto*, una delle metafore con cui viene contraddistinta la pedagogia di Reggio Emilia<sup>53</sup>:

- ascolto come sensibilità alla struttura che connette, che ci connette all'altro; l'abbandonarsi alla convinzione fiduciosa che il nostro conoscere, il nostro essere è una piccola parte di un più ampio conoscere integrato che tiene unito l'universo;

- ascolto dunque come metafora della disponibilità, della sensibilità ad ascoltare e ad essere ascoltati: ascolto non solo con l'udito, ma con tutti i sensi;

- ascolto dei cento, mille linguaggi, simboli e codici con cui ci esprimiamo e comunichiamo, con cui la vita si esprime e comunica con chi la sa ascoltare;

---

<sup>52</sup>Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2013, p. 85.

<sup>53</sup>Malaguzzi L., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bologna, Edizioni Junior, 2010, pp. 90-108.

- ascolto come tempo, il tempo dell'ascolto: un tempo fuori da quello cronologico, un tempo pieno di silenzio, di lunghe pause, un tempo interiore;

- ascolto interiore, dunque ascolto di noi stessi, come pausa, sospensione, come elemento che genera l'ascolto verso l'altro, ma che a sua volta è generato dall'ascolto che gli altri rivolgono a noi;

- dietro ad un atto di ascolto vi è spesso una curiosità, un desiderio, un dubbio, un interesse; vi è sempre un'emozione. L'ascolto è emozione, è generato da emozioni e provoca emozioni. Le emozioni degli altri ci influenzano attraverso processi forti, diretti, non mediati, intrinseci alle interazioni fra soggetti che comunicano;

- ascolto come accoglienza delle differenze, del valore del punto di vista, dell'interpretazione dell'altro;

- ascolto come verbo attivo, che interpreta, dando significato al messaggio e valore a chi lo porge;

- ascolto che non produce risposte, ma costruisce domande;

- ascolto come premessa ad ogni rapporto di apprendimento. Un apprendimento che è deciso da chi si appresta ad apprendere e che prende forma nella sua mente attraverso l'azione e la riflessione; un apprendimento che diventa conoscenza e competenza attraverso la rappresentazione e lo scambio<sup>54</sup>. Perché ascoltare non è facile, richiede consapevolezza e allo stesso tempo una sospensione dei nostri giudizi e pregiudizi: richiede apertura al cambiamento.

---

<sup>54</sup>Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, pp. 89-90.

## 6. L'IMPORTANZA DELLA COLLABORAZIONE TRA NIDO E FAMIGLIA

### 6.1 Il modello ecologico di Bronfenbrenner

Bronfenbrenner, con il suo modello ecologico, concepisce l'ambiente di sviluppo del bambino come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni, che danno vita a diversi sistemi di cui il bambino entra a far parte fin dalla nascita:

- il *Microsistema* è il livello centrale, entro il quale le unità interpersonali minime costituite da diadi, ad esempio quella madre-bambino, si rapportano al loro interno e con altre diadi con significative interazioni dirette. Un microsistema è dunque un pattern organizzato di relazioni interpersonali, attività condivise, ruoli e regole, che si svolgono perlopiù entro luoghi definiti. La famiglia, la rete della parentela più estesa, la scuola, sono esempi di microsistemi;

- il *Mesosistema* è un sistema di microsistemi: si riferisce a due o più contesti cui il soggetto partecipa direttamente in modo attivo ed alle loro interconnessioni;

- l'*Esosistema* è costituito dall'interconnessione tra due o più contesti sociali, almeno uno dei quali è esterno all'azione diretta del soggetto. Un esempio di esosistema è costituito dal rapporto tra la vita familiare e il lavoro dei genitori;

- il *Macrosistema* comprende le istituzioni politiche ed economiche, i valori della società, la sua cultura: i complessi di credenze e comportamenti che caratterizzano il macrosistema sono trasmessi da una generazione a quella successiva attraverso i processi di socializzazione condotti dalle varie istituzioni culturali, come la famiglia, la scuola, la chiesa, il luogo di lavoro e le strutture politico-amministrative<sup>55</sup>.

E' evidente dunque la grande importanza che ha per la crescita di ogni utente una stretta collaborazione tra bambini, educatori, e genitori, all'interno del contesto di riferimento.

### 6.2 L'importanza della collaborazione da parte dei genitori

---

<sup>55</sup>Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Mulino, 1986.

Spesso si è dibattuto riguardo il significato ed il ruolo dei genitori all'interno del nido. Ripercorrendo brevemente la riflessione riguardo questa cooperazione è importante ricordare che si inizia a richiedere ai genitori un protagonismo diretto, esplicito nella costruzione di un progetto educativo, senza deleghe o subalternità reciproche. I genitori vanno al nido non per essere istruiti ed educati sulla genitorialità, ma per apportare le proprie conoscenze ed essere valorizzati. In tutto questo gioca un ruolo centrale la Legge 1044 che rappresenta un punto avanzato in quanto indica la centralità del nido non solo nel rapporto educatore-bambino, ma nell'interazione tra ambiente familiare e ambiente nido, sottolineando la dialettica permanente del rapporto. Il nido poi è un sistema di comunicazione integrato nel più ampio sistema sociale, un sistema di interazioni cui partecipano il bambino, gli educatori e la famiglia: tre soggetti inseparabili nella loro integrazione.

Il nido che svolge il proprio compito non può soltanto muoversi in direzione del benessere dei bambini, ma anche di quello degli operatori e dei genitori. Tale sistema di relazione è così integrato che il benessere o il disagio di uno dei tre protagonisti è interdipendente dal benessere o disagio degli altri due protagonisti e tale benessere è legato alla quantità e alla qualità della comunicazione che intercorre tra le parti, nelle occasioni di incontro e di aggregazione in un sistema di relazione permanente. La partecipazione dei genitori è quindi da intendersi come parte integrante dell'esperienza educativa: partecipazione e gestione sociale sono esse stesse proposta pedagogica. Infine i processi di relazione-comunicazione tra operatori, genitori, territorio, hanno bisogno di organizzazione e programmazione.

### 6.3 Le famiglie oggi

I nidi rappresentano una delle eccezioni dove si è cercato di percorrere concretamente il concetto di partecipazione come elaborazione, promozione e organizzazione del progetto educativo<sup>56</sup>. E con partecipazione è da intendersi il rapporto

---

<sup>56</sup>Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.

operatori-genitori, genitori-genitori, genitori-bambini, operatori-genitori-amministrazioni-agenzie territoriali ecc.

Prima di parlare della collaborazione da parte della famiglia, però, è utile trattare le caratteristiche e i cambiamenti che le famiglie presentano. Oggi pare manifestarsi il desiderio di autodeterminare e personalizzare il proprio percorso individuale nel contesto sociale, nella selezione delle informazioni, nella scelta dei servizi: per questo i servizi pubblici, ma in particolar modo il nido, devono consentire di agire su una scelta di qualità. La famiglia è coinvolta in cambiamenti sociali, ma dimostra capacità di adattamento e flessibilità organizzativa; anche se risulta necessario parlare di famiglie e non più di famiglia al singolare, sia per la composizione numerica e l'età dei suoi membri, sia per la diversa collocazione socio-economica, territoriale e per le convenzioni che intercorrono tra i suoi membri. Tuttavia è possibile riscontrare dei tratti ricorrenti:

- sono in aumento: le famiglie con tre componenti, con un solo componente, quelle *postnucleari* derivanti da divorzi o separazioni;

- le *nuove povertà* presenti soprattutto nelle grandi città e in alcune zone del Paese possono riflettere trascuratezza nei confronti dei figli;

- i nonni sono più giovani, spesso ancora lavoratori o che svolgono lavori saltuari dopo la pensione. Nonni, che pur mostrando interesse verso il nipote, preferiscono mantenere i propri spazi e la propria autonomia sia economica, che fisica.

- il primo figlio è spesso *programmato* e sempre di più *unico*<sup>57</sup>.

È, inoltre, possibile delineare un profilo di massima della famiglia-tipo che per lo più porta il bambino al nido, soprattutto nei medi e piccoli centri: tasso di scolarità più elevato e genitori non più giovanissimi: entrambi lavoratori con un ruolo professionale e che collaborano e partecipano alla gestione della casa.

Il figlio che nasce non è sempre semplice da gestire in quanto impone una modificazione sostanziale del *sistema famiglia* e dei suoi componenti. Tanto che alcune coppie, e non solo quelle più giovani, per i primi anni di vita del bambino si sentono sole e hanno bisogno di comunicare con qualcuno, per sapere come comportarsi con i loro bambini. Il bisogno di ogni genitore è quello di sentirsi persona, oltre che *genitore di*.

---

<sup>57</sup>Per un certo periodo l'Italia ha registrato tassi di natalità tra i più bassi d'Europa se non nel mondo. Nel 2000 era al penultimo posto tra gli allora quindici Stati membri dell'Unione Europea (EUROSTAT, 2003).

Essere genitore non comporta solo un alto investimento emotivo, ma anche una grande responsabilità nel compito educativo, per i cambiamenti sempre più rapidi del costume e dell'ambiente sociale, sempre più con la consapevolezza che tale compito non deve riguardare solo la famiglia, ma una corralità e una progettualità ben più ampia entro un clima di socializzazione, corresponsabilità civile e solidarietà sociale. Ogni donna ha il diritto di avere un lavoro per sentirsi realizzata e soddisfatta, portando il bambino al nido con la sicurezza che quest'ultimo è accolto in un ambiente sicuro e sereno, senza pensare, in questo modo, di trascurarlo. Un buon educatore infine deve saper assicurare la madre facendole capire come anche lei sia in grado di soddisfare i bisogni del bambino, rassicurandola nel timore di essere sostituita negli affetti del bambino. È importante in tutto questo che ogni educatore operi nel suo lavoro senza giungere a frettolosi giudizi riguardo i genitori. Non c'è un genitore buono o cattivo, ma esistono tanti e diversi modi di comunicare e soprattutto non sempre leggibili da parte degli insegnanti ed è molto pericoloso fermarsi ad un banale pregiudizio in quanto spesso l'immagine che si ricava dal contatto con il genitore viene riflessa sul bambino. È, perciò, errato misurare la *qualità* del genitore in base alle aspettative da educatore.

Oggi il livello culturale dei genitori è mediamente più elevato e questo ha portato ad un miglioramento nella conoscenza dell'educazione di un bambino, ma ha aumentato il fatto che i genitori si sentano *meno capaci* di stare con i propri figli e di educarli in *modo corretto*. Per questo con il tempo è sorto un nuovo bisogno tra i genitori: quello di aggregarsi, di stare insieme, prima come persone che come genitori. Ad ogni genitore va attribuita una sensibilità ed una preoccupazione educativa nei confronti del figlio, ogni educatore deve perciò imparare a leggere sia i bisogni espliciti che quelli impliciti di ognuno di loro per poter fornire risposte nuove ed efficaci al momento del bisogno. In un ambito delicato, quale quello di crescita dei bambini, risulta necessario riaffermare la competenza, il sapere dell'operatore iscritto in un lavoro collegiale con i bambini, i colleghi e i genitori. Un sapere che oggi deve individuare contenuti, metodi e tempi per incontrarsi con le famiglie, in quanto anche nell'incontro con l'utenza l'operatore trova una possibilità di crescita personale. L'operatore può essere definito anche come *fruitore* della partecipazione: deve saper confrontare il suo sapere con quello del genitore. Per questo è possibile affermare che "il sapere del nido non è quindi il sapere dell'operatore, né quello del genitore, né del bambino: nasce dall'osmosi di questi saperi ed è a sua volta direzionato immediatamente a confrontarsi con il sapere e la cultura più generale che fuori



dal nido si dibatte”<sup>58</sup>. Un nido, dunque, costruito da diverse tipologie di sapere, ma anche intessuto in un contesto che varia a seconda del luogo in cui ci si trova. Il rapporto con le famiglie dovrà a sua volta variare in base alla famiglia stessa, al contesto socio-culturale, ma anche in base a come la famiglia vive il rapporto con il nido, e quindi, alla frequenza nel portarvi il proprio figlio. È importante che ogni nido si mostri aperto ai cambiamenti e metta in atto una migliore comunicazione, simbolica e analogica, per comprendere al meglio i messaggi che quotidianamente si ricevono sia dall'adulto che dal bambino, ma anche quelli che si trasmettono con i propri gesti, sguardi; una maggiore comunicazione con le famiglie che necessita di nuovi contenuti, strumenti e metodologie.

Per *contenuti* si intende il progredire di ogni bambino nella sua totalità e nella continua scoperta delle sue capacità; per *strumenti* modalità diverse per comunicare con i genitori, quali fotografie, filmati, che sostituiscono in modo maggiormente efficace il linguaggio verbale, non solo per gli incontri mensili, ma anche da esporre ogni giorno, per comunicare ai genitori ciò che il bambino fa al nido; per *metodologie* l'individuazione di nuove modalità di incontro con le famiglie, capaci di rappresentare il genitore, l'operatore, ma anche il bambino. L'ingresso dei genitori al nido è da vedere come qualcosa di assolutamente positivo, senza la paura da entrambe le parti di un giudizio frettoloso. Il rapporto con le famiglie garantisce un grande arricchimento a livello professionale, sia perchè fornisce una maggiore sicurezza, sia perchè rende meno pesante e più fruttuoso il lavoro, talvolta faticoso, dell'essere educatore. Occorre, quindi, sviluppare un'adeguata strutturazione degli spazi, degli arredi, ma soprattutto un modo diverso di stare con i bambini orientandosi verso una condivisione, una corresponsabilità da parte delle famiglie alla progettazione di un nido, che come affermava Bronfenbrenner, vede ogni bambino inserito in una rete di relazioni a più livelli.

#### 6.4 Per una corretta collaborazione tra genitori ed educatori

Perchè avvenga una corretta collaborazione tra genitori ed educatori è necessario che:

---

<sup>58</sup>Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 50.

- *negli educatori* ci sia una apertura ad un costante dialogo con la famiglia, anche se talvolta si incontrano famiglie poco disponibili; una presa a carico di eventuali critiche evitando falsi pregiudizi iniziali; la continua formazione per rispondere alle sempre più esigenti domande da parte dei genitori;

- *nei genitori* sia presente una apertura al dialogo con gli educatori, senza riporre in loro l'immagine sbagliata di *figure che sanno tutto* e che vogliono fornire sapere; una apertura alla collaborazione educativa se il bambino presenta qualche particolare problema, ma anche collaborazione per quanto riguarda il semplice percorso educativo di crescita; la partecipazione alle proposte di *scuola aperta* da parte del nido, senza mostrare quella iniziale sfiducia di fondo sull'importanza dell'essere presenti e del proporre qualche attività per il timore di non essere abbastanza preparati o in grado di proporre; la capacità di oltrepassare l'iniziale imbarazzo nel raccontare la storia privata della famiglia, anzi, dialogare con gli educatori sui problemi che potrebbero riflettersi sui figli.

Inoltre, perchè sia resa possibile questa collaborazione è importante riscontrare all'interno del nido:

- una stabilità negli educatori che devono avere la possibilità di seguire nel tempo il proprio progetto educativo;

- continuità nei tre anni di nido nel rapporto tra educatore, bambini, genitori;

- cercare di non effettuare spostamenti dei bambini nel corso dell'intero anno scolastico;

- momenti di aggiornamento professionale da parte degli educatori;

- organizzazione delle attività premeditata e non agita al momento;

- orari di incontro con i genitori elastici in modo da facilitarli;

- strumenti efficaci per documentare quotidianamente le attività svolte e per rendere partecipi i genitori stessi;

- spazi di lavoro di equipe tra i diversi educatori per condividere i percorsi da svolgere o quelli già svolti, per scrivere insieme una *storia del nido*.

Come garantire però una corretta e costante partecipazione da parte dei genitori? È possibile parlare di partecipazione attraverso:

- l'incontro che si svolge solitamente nel mese di giugno con tutte le famiglie dei bambini che inizieranno a settembre per visitare il nido per un primo scambio veloce di informazioni, per conoscere gli/le insegnanti della sezione e gli altri genitori;

- i colloqui individuali con i genitori prima dell'inizio della frequenza per recepire maggiori informazioni riguardo ogni singola storia dei bambini che entreranno al nido e per concordare con i genitori eventuali modalità di inserimento o di abitudini del bambino;

- la permanenza dei genitori all'interno delle sezioni nel momento di inserimento dei piccoli, organizzata in base ai bisogni del singolo bambino e dei suoi genitori;

- l'incontro di gruppo o di sezione dove gli educatori forniscono un profilo della sezione e definiscono le linee di orientamento pedagogico e operativo e la didattica;

- il colloquio individuale che viene chiesto dalla famiglia o proposto anche dagli educatori se necessitano di parlare con i genitori riguardo una particolare problematica presentata da qualche bambino, ma anche per sottolineare un particolare modo di fare dello stesso che non dev'essere per forza negativo;

- un momento di aggregazione che rappresenta la riunione di una parte di genitori ed educatori che hanno a cuore la discussione di un particolare argomento. Può essere svolta con persone di diverse sezioni;

- gli incontri con esperti, autogestiti o per la preparazione di qualche particolare lavoretto, ad esempio quelli natalizi da distribuire durante il *canto della stella*;

- i *laboratori* dove i genitori fanno assieme ai loro bambini e con la visione delle educatrici;

- le feste dove tutti sono invitati ad essere protagonisti attivi del nido e dove talvolta il territorio viene coinvolto ad esempio con la partecipazione dei nonni;

- eventuali uscite, gite organizzate insieme ai genitori perchè lo stare insieme non riguardi solamente il tempo vissuto all'interno dell'asilo, ma ci siano occasioni al di fuori dell'ambiente scolastico per approfondire la conoscenza sia tra bambini che tra genitore, e perchè no anche con l'invito rivolto agli educatori.

Certo, tra gli innumerevoli impegni quotidiani di ogni genitore non è facile trovare il tempo di incontrarsi, talvolta emerge anche il problema di dover affidare i figli a qualche persona esterna per il tempo di durata della riunione dell'asilo. Per questo la scuola può pensare ad uno spazio da gestire appositamente per le riunioni dove poter lasciare i

bambini in compagnia di una persona esterna in modo da sollevare i genitori e renderli più tranquilli e sereni nel partecipare attivamente all'incontro. È importante che ogni genitore trovi il tempo per questi incontri periodici, con la consapevolezza che una programmazione condivisa non può che giovare al percorso di crescita del proprio figlio all'interno del nido. Recarsi alle riunioni non deve sembrare una perdita di tempo e le insegnanti devono essere in grado di fornire ai genitori tematiche interessanti e modalità semplici di partecipazione, per non farli sentire inadeguati. Solo attraverso la collaborazione di tutte le sue parti un nido può divenire un *interlocutore culturale*<sup>59</sup> non solo per le famiglie, ma anche per la comunità aprendosi oltre il suo habitat per ricomporre l'unitarietà del bambino, del suo progetto educativo e per una promozione dell'infanzia.

L'obiettivo dunque deve essere quello di operare insieme per trovare soluzioni alternative ed aumentare la qualità dei servizi per i bambini, che sono i veri e propri protagonisti di questo servizio. Il bambino infatti, forse più di chiunque altro, avverte il senso di insicurezza e precarietà che prevalgono oggi e ha l'esigenza quindi di essere coinvolto in rapporti veri, sicuri e in un ambiente che sia in grado di sostenerlo e di favorirne la comunicazione. Per comunicazione è da intendersi non solo quella con i genitori, ma anche con i compagni, gli educatori, con gli spazi del nido per facilitare lo sviluppo di se stessi.

La partecipazione da parte dei genitori sta a significare cambiamenti nel pensare e reinterpretare la professionalità degli educatori, la libertà educativa, la distribuzione delle diverse competenze tra le famiglie e insegnanti, sempre partendo dal presupposto di lavorare con persone disponibili ad avere degli scambi, aperti al progresso cognitivo, con la volontà di collaborare con gli altri per un miglioramento reciproco che porta a soluzioni acquisite attraverso il dialogo comune, valorizzando la personalità di ciascuno.

Tornando alla figura dell'educatore, per i genitori, che immagine può rispecchiare un *buon educatore* oggi? Non è una domanda cui risulta facile rispondere, ma indicative risultano le parole di Carla Rinaldi, che segue l'orientamento pedagogico Reggio Children e che scrive: "l'insegnante cerca la stessa cosa che cercano i bambini: trovare un senso al suo lavoro, al suo essere; trovare valore e significato a quello che fa; uscire dall'indistinto, dall'anonimato; riuscire a conseguire risultati, ma soprattutto a vivere processi che

---

<sup>59</sup>Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 56.

appagano del lavoro e della fatica e che sostanziano l'intelligenza"<sup>60</sup>. Bambini e insegnanti dunque sono alla ricerca della stessa cosa nella convinzione che "se noi togliamo la capacità, la possibilità, la gioia di progettare al bambino, il bambino muore. Il bambino muore se noi gli togliamo la gioia di interrogarsi, di chiedere, di domandare, di esplorare; muore se non sente che l'adulto è vicino a lui per vedere quanta forza, quanta energia, quanta intelligenza, invenzione, capacità, quanta creatività, sono già nella sua cultura. Il bambino vuole essere visto, osservato, applaudito"<sup>61</sup>.

Un insegnante non può essere pertanto solo una persona preparata professionalmente che si attiene a programmi e strumenti pensati e progettati, magari da altri, per bambini ipotetici. Un educatore ha un ruolo importante di protagonista attivo e partecipativo. Nella formazione di un'educatore teoria e prassi non devono avere dei ruoli antagonisti, come è stato per una certa tradizione pedagogica, ma devono integrarsi a vicenda. Infatti, quegli insegnanti che si focalizzano su un aspetto prettamente teorico, finiscono con il sentirsi giustificati a non ripensare e rielaborare delle nuove soluzioni per dei nuovi progetti educativi, in quanto non si sentono protagonisti attivi della responsabilità di educare.

---

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>61</sup> Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 82.

## 7. ESPERIENZA DI TIROCINIO

### 7.1 Il nido integrato *Le coccinelle*

Ho deciso di svolgere il mio periodo di tirocinio nella scuola dell'Infanzia Maria Immacolata, che anche io da piccola, ho frequentato. La scuola dell'Infanzia Maria Immacolata nasce negli anni '20 su iniziativa del Parroco Don Martino Chiese e di tutta la Comunità di Montecchio Precalcino che da parecchio tempo desideravano istituire una scuola materna in Parrocchia. L'idea trova realizzazione nel 1925 quando un concittadino regala al Parroco un appezzamento di terra. Il 3 maggio 1926 vengono gettate le fondamenta e il 4 luglio successivo la casa è ultimata. Terminati i lavori, il giorno 31 maggio 1927 la sala dell'Asilo si apre a 84 bambine e bambini vestiti con la divisa e pronti a imparare.

La scuola dell'Infanzia dove ho svolto il mio tirocinio aderisce alla FISM, *Federazione Italiana Scuole Materne cattoliche*, e nella sua azione educativa si ispira alla concezione di vita e ai principi della pedagogia cristiana. La scuola presenta quindi un concreto riferimento alla dimensione religiosa della persona, della vita e dell'educazione, ma non dimentica di essere luogo dove si elabora e trasmette cultura e al cui centro vi è il bambino, in tutta la completezza del suo essere persona.

Il mio tirocinio all'interno del nido integrato *Le Coccinelle* si è svolto tra i mesi di giugno, luglio, settembre 2014. Durante tutto il primo mese, vista la mia inesperienza, il mio compito è stato quello di affiancare le educatrici all'interno della struttura per osservare attentamente il loro comportamento e le modalità attraverso cui si relazionavano con i bambini e collaboravano in equipe in modo da poter familiarizzare con i bimbi presenti ed il contesto di relazione. Fin dai primi giorni mi sono sentita a mio agio e sono riuscita a relazionarmi con i bambini presenti. In più entrare in quelle stanze che avevano ospitato anche i miei giochi d'infanzia mi ha fatto tornare in mente brevi frammenti del

tempo trascorso insieme alla *maestra Serenella* ed ai miei compagni e questo ha contribuito a farmi vivere ancora più serenamente e con entusiasmo l'esperienza di tirocinio.

L'atmosfera che si respira in quegli spazi è difficilmente descrivibile: competenza, preparazione e attenzione si uniscono a dolcezza e cura. I primi giorni sono stati fondamentali per entrare nella routine del nido: i bambini presenti mi guardavano con sospetto solo all'inizio, il fatto poi di affiancare il personale ha consentito di aumentare la confidenza, solo alcuni sono riusciti ad instaurare un rapporto fisico con me fin dai primi momenti e questo mi ha aiutato a capire quanto ogni bambino, sebbene così piccolo, possa avere già il proprio carattere e la propria personalità. In particolare ricordo una bimba che, dopo essermi seduta accanto a lei sul tappetone dello spazio d'accoglienza, si è seduta sulle mie gambe e per diverso tempo ci è rimasta facendomi un sacco di domande. Entrare nella routine del nido non è stato del tutto facile per me che non avevo ancora avuto a che fare con bambini così piccoli: ho imparato soprattutto che ci sono dei tempi da rispettare.

Le educatrici da subito disponibili, hanno saputo accompagnarmi ogni giorno, dandomi fiducia. È bastato trascorrere alcune ore tra bambini ed educatrici per comprendere che l'esperienza che si acquisisce sul campo consente la messa a frutto delle acquisizioni teoriche.

Ho capito innanzitutto che il rispetto degli orari in cui si articolano le attività giornaliere è fondamentale: entro un tempo stabilito, i genitori o chi per essi, devono accompagnare i bambini al nido, subito dopo vi è la colazione seguita dal cambio, poi un'attività che varia di giorno in giorno. Il pranzo avviene intorno alle ore undici ed è seguito dal cambio e dal riposo. Fin da subito il momento della giornata che mi ha entusiasmata maggiormente era quello di preparare i bambini per la nanna e di accompagnarli nei loro lettini. Vedere i loro visi assonnati e poterli prendere in braccio e coccolarli per farli addormentare mi ha trasmesso da subito un senso di tenerezza e la percezione che fossi nel posto giusto a fare il mestiere che vorrei fare perché i bambini sembravano sentirsi protetti e affidarsi, nonostante mi conoscessero da poco.

## 7.2 Il mio progetto personale di tirocinio: la costruzione di un *libricino tattile*

Col passare del tempo i bambini hanno iniziato a considerarmi come fossi una loro *maestra* al pari delle altre educatrici. Dopo il mese di giugno, dedicato appunto all'osservazione e all'affiancamento, nel successivo mese di luglio ho iniziato a mettere in pratica il progetto elaborato per il mio tirocinio. Quando la direttrice in primis e le educatrici con i genitori, in seguito, lo hanno approvato ho dato inizio ad un piccolo laboratorio con alcuni bambini più grandi delle due sezioni facenti parte del nido per creare situazioni di sperimentazione sensoriale attraverso la costruzione di libricini tattili.

La mia idea è partita riflettendo su quanto afferma Borghi che invita a riflettere su come il laboratorio sia “un contesto pratico nel quale ci si ritrova a risolvere problemi pratici, in cui i bambini pensano per fare e fanno per pensare”<sup>62</sup>. Il mio voleva essere un laboratorio che consentisse ai bambini di fare esperienza e di acquisire nuove competenze. Ho, così, diviso i bambini in due gruppi da quattro con i quali ho lavorato separatamente una volta la settimana e per le quattro settimane del mese.

Inizialmente le mie aspettative erano molto elevate, soprattutto riguardo i tempi di attenzione di ogni singolo bambino, che mi sono resa conto essere invece piuttosto brevi. La mia proposta era di un laboratorio sensoriale che, attraverso la scoperta di diverse tipologie di materiali, ci avrebbe condotti alla creazione di un piccolo libricino tattile, partendo dal presupposto che un libro contiene in sé un universo di significati e che la lettura è l'insieme di gioco e di pura attività cognitiva e razionale, con il valore aggiunto di una dimensione affettiva. Ho pensato di partire dalla storia de *I tre porcellini* per svolgere un percorso sensoriale attraverso le esperienze di gioco euristico alla scoperta dei diversi materiali che sono presenti all'interno della narrazione, quali la paglia, il legno, i mattoncini ed il pelo del lupo, per costruire qualcosa di maneggiabile che potesse rimanere loro con l'aiuto del filo conduttore dato da una storia conosciuta, ma senza dimenticare lo stimolo della curiosità e dell'apprendimento attivo.

La costruzione del libricino tattile mi ha, inoltre, permesso di entrare in contatto con i genitori dei bambini presenti al nido, che avevano da subito dimostrato interesse per la messa in atto di questo laboratorio, incrociandomi lungo il corridoio si fermavano per

---

<sup>62</sup>Borghi L., *L'ideale educativo di J. Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1955, p. 56.



chiedermi come stesse procedendo l'attività e per ringraziarmi. La soddisfazione personale è stata tanta.

Durante questo laboratorio settimanale i bambini avevano l'opportunità di manipolare i materiali che di volta in volta venivano da me presentati a seconda del pezzettino di storia che insieme abbiamo ripercorso per tappe definite: si sono così divertiti a usare bacchette di legno, mattoncini costruiti con il cartoncino, la paglia, ma soprattutto una grande stoffa di pelo nero che avevo loro portato per far capire la reale consistenza del pelo del lupo. Ogni bambino, seduto ad una estremità del tavolo, aveva la possibilità di manipolare, fare travasi e divertirsi con il materiale. L'attenzione che loro dedicavano alla storia e all'attività mi induceva a capire che mi stavano seguendo, che erano interessati e mi ha reso maggiormente consapevole di quali possano essere le modalità attraverso cui lavorare ed entrare in contatto con bambini di 24 mesi circa. Tutte cose che fino a quel momento avevo chiare solamente a livello teorico. Ciò che più mi importava non era tanto la costruzione di un prodotto finale, ma mettere i bambini in condizione di fare esperienza, di provare, di entrare in contatto con materiali di diversa consistenza, in modo da ampliare la gamma delle loro esperienze e delle loro conoscenze ed in modo da sviluppare la capacità di riconoscere i materiali come esterni da sé.

L'esperienza è stata a dir poco soddisfacente e mi ha fatto capire quanto importante sia predisporre attività adeguate e sostenere ogni bambino a compiere quel passaggio tra l'entrare in rapporto con l'oggetto e l'usare l'oggetto o il materiale. Il bambino stesso deve essere capace di partecipare attivamente alle proprie esperienze quotidiane, trasformando le stesse in informazioni utili per crescere. Ogni bambino che ha partecipato al laboratorio, certo chi in un modo e chi in un altro, ha saputo rendersi attivo e con il mio aiuto è stato in grado di costruire un piccolo libretto di cartoncino con all'interno la storia de *I tre porcellini* e le diverse casette costruite dai personaggi e realizzate con i diversi materiali prima manipolati e poi attaccati sulla superficie del cartoncino stesso. Che grande soddisfazione per ognuno di loro poter maneggiare liberamente il proprio libricino e poterlo sfogliare toccando con le mani tutti i materiali attaccati!

### 7.3 Le mie aspettative

All'inizio del tirocinio ero soprattutto curiosa di capire se lavorare con i bambini fosse realmente ciò che facesse per me. Inoltre cercare di trasferire nella pratica quanto appreso fino ad allora a livello teorico era ciò che volevo mettere alla prova. Più volte mi sono tornate utili e significative le parole ascoltate a lezione, ma ho anche percepito lo scarto tra teoria e pratica, aspettative e realtà.

Mi sono resa conto di quanto sia difficile stendere una documentazione giornaliera e puntuale del lavoro svolto. Avevo immaginato di entrare in un contesto ricco di pannelli con foto, descrizioni di attività riguardo i bambini e il loro stare al nido, ma mi sono dovuta scontrare sia con scarse risorse economiche che non permettevano alle educatrici e alla direttrice di rendere visibile il lavoro quotidiano sia ma anche con il tempo a disposizione che non è mai abbastanza. Ho capito quanto ogni singolo istante di tempo a disposizione sia fondamentale per tornare a riflettere sul programma previsto a inizio anno, per ritrarlo o definirlo con maggiore dettaglio, o per terminare qualche piccolo lavoro per le famiglie.

Sono stata davvero soddisfatta dell'esperienza da tirocinante. Ritengo di aver scelto la struttura più adatta alla mia personalità: un nido piccolo e accogliente dove sentirmi a casa e con un personale a dir poco magnifico che mi ha saputo orientare e responsabilizzare, sia affidandomi mansioni di diretto rapporto con i bambini, ma soprattutto grazie alla fiducia accordatami nello svolgimento del progetto di laboratorio.

Fare l'educatore era un po' come me l'ero immaginato. Al nido ogni bambino viene seguito con la massima cura e ha la possibilità di relazionarsi con altri bimbi e con le insegnanti, staccandosi pian piano dalla figura di attaccamento per intraprendere un proprio percorso di crescita. Le educatrici devono saper essere curiose, ma non invadenti, capaci di mettere tra parentesi se stesse e i propri obiettivi strumentali per porsi in osservazione dei bambini e delle loro azioni e poterli, così, sostenere. Il ricordo più *entusiasmante* della mia permanenza all'interno di questa struttura è stato il vedere con i miei occhi la crescita di questi piccoli con i quali ho avuto modo di relazionarmi: vederli gattonare durante i primi giorni di tirocinio e poi arrivare a camminare da soli nel mese di ritorno dalle vacanze.

Vedere poi come bambini di così pochi mesi siano in grado di distinguere i vari materiali che io fornivo loro da manipolare e di partecipare in modo attivo al mio laboratorio, aiutandomi ad attaccare la paglia, i legnetti ed i mattoncini fatti di cartoncino nella casetta corretta, mi ha fatto toccare con mano come sia possibile lavorare con

bambini così piccoli e seguirli per intraprendere un loro percorso di crescita sia cognitiva che motoria. Pensare a delle attività da svolgere con loro e non basarsi su un qualcosa di deciso al momento aiuta i bambini ad acquisire stabilità.

Il ruolo dell'educatore della Prima Infanzia accompagna pertanto nella crescita il bambino per renderlo attivo e competente: un bambino che acquisisce così la capacità di muoversi con padronanza nelle diverse situazioni e che sa collaborare con gli altri e provare interesse verso ciò che gli viene proposto grazie ad un educatore che non prende il suo posto, ma che gli fornisce gli strumenti e lo aiuta a raggiungere l'autonomia.

#### 7.4 Continuità nei servizi per l'infanzia

Il nido dove ho svolto il mio tirocinio era integrato con la Scuola Materna e mi ha, perciò, permesso di interrogarmi sull'importanza di un progetto pedagogico pensato in una continuità tra nido e scuola. Parlando con le educatrici, mi sono resa conto che spesso i nidi separati dalle scuole d'infanzia rischiano di veder negata la propria identità educativa e di essere ridotti a semplice soluzione di soddisfacimento di esigenze contingenti ed emergenze sociali. A sua volta, una scuola materna staccata dal nido, rischia di essere assimilata alla scuola elementare e, perciò, di perdere la centralità del gioco e della creatività nei processi di apprendimento dei bambini.

Per un bambino risulta invece molto importante parlare di continuità, che ha a che fare con il partecipare ed essere impegnato in un progetto, un *progetto di vita* dove famiglia, nido, scuola dell'infanzia e contesto sociale si conoscono e dialogano per aiutarlo a cercare la propria identità. Molti approcci pedagogici, molte politiche e istituzioni che hanno a che fare con l'infanzia sono ispirati dall'idea di un bambino fragile e debole<sup>63</sup>. Inoltre, più piccolo è il bambino più sembra legittimo disconoscere le qualità che lo identificano. Si è verificata una rottura tra i primi 2 o 3 anni di vita e i secondi 3 e le differenze tra questi gruppi d'età vanno a svantaggio del bambino più piccolo, portando a

---

<sup>63</sup>Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 131.

una distorsione dei suoi diritti, tanto che assistiamo a una negazione sociale, culturale e politica del bambino piccolo nella sua identità di cittadino.

Così viene anche nascosta l'identità dell'infanzia. Per questo vi è una diversa considerazione tra il nido e la materna, soprattutto parlando di costi. La materna serve, il nido non è necessario: è proprio qui che si sbaglia. E spesso sono le stesse insegnanti della scuola dell'infanzia a negare un confronto con il nido, per la paura di essere *trascinate verso il basso*. Come anticipavo prima, però, la standardizzazione delle scuole dell'infanzia ed il volerle rendere così simili alle elementari causa un approccio distorto al rapporto tra nidi e scuole dell'infanzia, con il rischio di isolare il nido da tutte le altre componenti facenti parte del sistema educativo.

Agli occhi dell'opinione pubblica e del Governo nazionale il nido è troppo spesso associato a luogo di *cura e assistenza sociale*, un luogo costoso e privo di valenza educativa<sup>64</sup>. Ed è proprio questa una delle motivazioni che non fa in modo che si possa sviluppare una continuità nel gruppo di età tra gli 0 e i 6 anni. Ma è necessario ripartire proprio dall'immagine del bambino, dai suoi diritti, dalle sue modalità di apprendimento, di costruzione della sua identità in un contesto stimolante per identificare le qualità educative di tali istituzioni e partendo da qui parlare di continuità intesa come progettualità a lungo termine, in un periodo di tempo sufficientemente lungo da consentire la ricerca del significato e da mettere in evidenza ciò che accumuna e ciò che invece differenzia asili nido e scuole dell'infanzia. Tra i valori comuni è semplice riscontrare: l'ascolto dei bambini, la cura dell'ambiente, il valore del dialogo e della partecipazione.

Il rapporto di collaborazione tra nido e scuola dell'infanzia consiste pertanto nel condividere significato, conoscenza, sviluppo, il ruolo educativo delle istituzioni per la prima infanzia e il significato dell'insegnamento in relazione all'apprendimento.

La continuità è importante non solo per il bambino nei suoi processi di sviluppo, ma anche per la formazione dell'insegnante che si concentra su un progetto a lunga durata e per i genitori per sviluppare una forte immagine di infanzia. Continuità sta anche a significare continuità di valori:

- valore della formazione professionale;

---

<sup>64</sup>Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 131.

- valore dell'educazione come costruzione di sapere e identità da parte di bambini, insegnanti e genitori;

- valore della partecipazione e della collegialità come confronto, scambio e negoziazione;

- valore del contesto come spazio, ma anche come contesto temporale e materiale<sup>65</sup>.

La continuità risulta importante anche e soprattutto nel momento di transizione dal nido alla scuola dell'infanzia in modo che negli ultimi anni del nido vengano sviluppati contesti previsionali non solo per i bambini per prepararsi al momento della transizione. Quest'ultimo risulta essere un momento delicato dove bambini, genitori ed educatori devono avere la possibilità di sentirsi attesi, ascoltati, rispettati ed accolti. Per questo sono importanti iniziative come le visite alla scuola dell'infanzia che si trova nella stessa struttura del nido e che non ha bisogno di difficili spostamenti; gli incontri del gruppo dei genitori con le insegnanti della scuola dell'infanzia per esplorare insieme aspettative e continuità; il fornire informazioni di base materiale informativo o storie di bambini sopra i 5 anni che raccontano ad altri più piccoli le proprie esperienze. Tutti questi sono certamente aspetti positivi che rassicurano i genitori nel momento di crescita e di transizione dei loro figli, ma soprattutto che rassicurano maggiormente il bambino nel vedere che la scuola d'infanzia non è così distante dal *luogo sicuro* nel quale finora ha vissuto la propria quotidianità.

Sempre parlando di continuità è possibile soffermarsi sull'importanza degli incontri tra insegnanti del nido e della materna per condividere importanti informazioni riguardo la personale storia di ciascun bambino, in modo che le educatrici del nido abbiano l'occasione di illustrare alle insegnanti della scuola d'infanzia le esperienze dei bambini, anche e soprattutto attraverso l'utilizzo di documenti che parlano del bambino stesso in modo che risulti più semplice creare per quest'ultimo un ambiente il più possibile accogliente nel difficile momento di transizione. Pensare alla continuità in un'ottica educativa significa valutarla come condizione che può favorire il processo di crescita.

## 7.5 L'importanza di un progetto pedagogico

---

<sup>65</sup>Ivi, p. 133.

Per parlare tuttavia di continuità è importante che il nido condivida con la scuola d'infanzia un progetto pedagogico, fondamentale per assumere dei presupposti educativi e delle modalità di lavoro.

La qualità di un nido d'infanzia è strettamente legata alla capacità delle educatrici di predisporre un progetto pedagogico e di individuare delle strategie educative di intervento capaci di dare senso a tutte le occasioni di gioco e ai vari momenti della giornata che il bambino vive al nido. La progettazione pedagogica rappresenta un metodo di lavoro che rende intenzionale e quindi consapevole l'attività educativa; per questo motivo è necessario che venga esplicitato il quadro dei riferimenti teorici, le linee operative delle educatrici, le *buone pratiche* da cui derivano il benessere e la crescita psicofisica dei bambini che frequentano il nido.

L'obiettivo principale del progetto pedagogico è la costruzione dell'identità del bambino, in stretto rapporto e condivisione con le famiglie, al cui interno coesistono la costruzione della emotività e la costruzione della cognitivtà. Tutto ciò significa che il presupposto da cui si parte è quello che all'immagine di un bambino bisognoso di cure ed attenzione, si è sostituito un bambino attivo, interattivo e competente che aveva iniziato a prendere forma già con il pensiero della Montessori che aveva iniziato a parlare di un bambino capace di agire attivamente e senza il bisogno dell'adulto in un contesto favorevole<sup>66</sup>. Il bambino appare dunque naturalmente predisposto al rapporto con gli altri e, attraverso questo rapporto, sviluppa le sue competenze. Con lo scambio/confronto continuo con se stesso e fra se stesso e gli altri, costruisce la sua identità, attraverso il progetto pedagogico del nido che individua obiettivi, organizza tempi e spazi, sceglie giochi e materiali didattici, mette in atto routine per rendere sempre più significativo il lavoro di cura. È possibile dunque affermare che "Fare educazione per i bambini significa anche creare un ambiente che parli del valore dell'infanzia, del posto e dei diritti di cui tutti i bambini dovrebbero godere: un ambiente sicuro, accogliente, curato, bello, colto. Un ambiente per il benessere, l'autonomia, la socialità, l'apprendimento"<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> Montessori M., pedagoga.

<sup>67</sup> Mantovani S., *Fare educazione da zero a tre anni*, in AA. VV., *L'essere e il fare dei bambini*, San Remo, Edizioni Junior, 1998.

La progettualità pedagogica si inserisce in un contesto teorico di riferimento che è costituito da un contesto di *interazioni sociali*, nelle quali il bambino elabora il suo processo di crescita non come progetto *soggettivo* ma *intersoggettivo*, cioè un *progetto in relazione* su cui influiscono moltissimi fattori che interagiscono fra di loro secondo *l'approccio interattivo-cotruttivista* combinato con un *approccio sistemico* secondo il quale l'intervento educativo deve tenere conto e rivolgersi ai diversi contesti di appartenenza e di esperienza dei bambini e quindi alle loro relazioni, rilevandone gli elementi di reciproca influenza e interdipendenza relativamente agli stili educativi che vengono agiti nei diversi contesti. Altro punto di riferimento sarà la teoria dell'attaccamento per la quale "il legame di attaccamento alle figure familiari costituisce il sistema motivazionale centrale nei primi anni di vita, che spinge il bambino a mantenere la vicinanza fisica a queste figure per ottenere la protezione, tuttavia, l'interiorizzazione di questi legami di attaccamento consente al bambino di sentirsi sicuro anche quando queste figure familiari non sono presenti, perché si verifica una fiduciosa attesa del loro ritorno. Nel corso del ciclo vitale il bisogno di sicurezza, pur rimanendo centrale nell'esperienza personale, si declina in un modo più articolato, per cui se nei primi anni è necessaria un presenza fisica delle figure genitoriali, successivamente le fonti di sicurezza si ampliano ai legami sentimentali con un partner, ai rapporti di amicizia e alle stesse affermazioni e acquisizioni personali"<sup>68</sup>.

Tutti gli interventi educativi, che sono rivolti ai bambini, sia che riguardino il lavoro di cura, che di più diretta promozione di esperienze cognitivo-relazionali, aperte al confronto ed allo scambio, fanno riferimento principalmente a tre tipi di intenzionalità progettuale: identità, autonomia e competenze. La strutturazione dell'identità si costruisce tra un flusso continuo di esperienze elaborate tra il nido e la casa, tra la relazione fondamentale con i genitori e la relazione con tutte le altre significative figure parentali e le figure familiari delle educatrici ed è soprattutto un'identità corporea. Il bambino vive e costruisce in termini cognitivi ed emozionali/affettivi il proprio sé attraverso gli atteggiamenti di coloro che fanno parte del suo universo di comunicazione e, quindi, attraverso le sue aspettative soddisfatte o insoddisfatte, da risposte o non risposte, strutturerà una o un'altra immagine di sé.

Il corpo del bambino è importante sia perché veicola emozioni e percezioni della sua efficacia personale al fine dell'elaborazione dell'identità, in quanto riceve attenzione dall'altro, sia perché è il centro del lavoro di cura nelle routine, da parte degli educatori.

---

<sup>68</sup> Ammaniti M., (a cura di) , *Attaccamento e rapporto di coppia*, Milano, Raffaello Cortina ed., 1995.

Contemporaneamente il lavoro di cura o routine che comprende cambio, pasto, sonno, per la sua ripetitività, durante la giornata, rappresenta un evento costante per il bambino perché è stabile e si ripete più volte al giorno.

La ripetitività consente al bambino non solo di avere diversi momenti di rapporto affettivo individuale con l'operatore, ma di memorizzare le azioni che si compiono e addirittura di prevederle ed anticiparle. Tutto ciò costituisce, per il bambino, un percorso di tipo cognitivo e quindi impara e nello stesso tempo conosce, organizza la realtà e le relazioni con gli altri.

Fra i tanti obiettivi di una corretta programmazione pedagogica un altro tema è determinante: il concetto di autonomia e cioè la capacità di imparare a governarsi da sé che viene interpretata come la sollecitazione, nel bambino, di un processo di complementarità dialettica fra il saper fare a meno dell'adulto e il dipendere da lui. I bambini arrivano molto piccoli al nido in una *naturale posizione di debolezza/dipendenza* nei confronti dell'adulto. Ma è necessario, attraverso l'intervento educativo aiutare il bambino ad emanciparsi da questa dipendenza; infatti se essa testimonia da una parte l'attaccamento all'adulto, l'autonomia rappresenta una elaborazione della capacità di separazione e, in sostanza, l'equilibrio tra due tendenze-di attaccamento e di separazione-e, in definitiva, la capacità di sopportare il *rischio* di fare a meno del rapporto con l'altro. È importante spingere il bambino verso la conquista dell'autonomia, sostenendolo nel difficile percorso in cui il processo di autonomizzazione deve individuarsi non solo nella elaborazione della capacità di fare a meno dell'adulto, ma anche come futura conquista di interiorità e quindi come consapevolezza e coscienza della propria dimensione autonoma, anche dal punto di vista intellettuale.

Alla base del progetto pedagogico del nido esiste, infine, la consapevolezza che il bambino di cui ci si occupa è un bambino competente e cioè organizzato e predisposto, sin dalla nascita, al rapporto sociale, quindi il suo apparato sensoriale è strutturato per essere attratto verso l'oggetto sociale, gli altri, che inizialmente è costituito dalla famiglia, ma che presto include altre figure di riferimento come gli operatori e i coetanei. Lo sviluppo del bambino, quindi, non è un'impresa che compie da solo, dal di dentro, ma è consentita dal passaggio, dal processo individuale in interazione con un contesto sociale, strutturato dagli adulti, quindi un processo di costruzione sociale.



É possibile dunque comprendere quanto sia da ritenere importante il progetto pedagogico all'interno del nido, soprattutto se si sviluppa anche all'interno della scuola d'infanzia, in quanto esso struttura e dà forma all'intero programma che si è appositamente pensato per una sezione per un particolare tempo.

## CONCLUSIONE

“Dite: è faticoso frequentare i bambini. Avete ragione.

Poi aggiungete: perchè bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inchinarsi, curvarsi, farsi piccoli.

Ora avete torto. Non è questo che più stanca.

É piuttosto il fatto di essere obbligati ad innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti.

Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi per non ferirli”<sup>69</sup>.

A conclusione di questo mio elaborato mi sembrava opportuno citare queste parole di Korczak, pedagogo, scrittore e medico polacco, che sebbene scritte diversi anni fa, focalizzano da una parte l'attenzione sulla difficoltà degli adulti di comprendere i bambini e dall'altra sull'inesauribile ricchezza e bellezza del mondo dell'infanzia.

Il filo conduttore che è possibile individuare nel percorso fatto attraverso i capitoli del presente lavoro è l'elemento relazione, focus che va sottolineato come elemento fondamentale per ogni progetto educativo. Gli adulti nell'incontro col bambino, siano essi genitori o educatori devono essere capaci di ascolto empatico e di contatto profondo, in maniera tale da creare reali situazioni di scambio e quindi di crescita. Talvolta gli adulti sembrano essere indotti ad adultizzare anche il bambino, suggerendo un prematuro precontrollo o compostezza non conforme alla sua età o pretendendo comportamenti e modalità di interrelazione non consone ai piccoli, e questa è la cartina di tornasole che mostra come la relazione tra le due parti si presenti sbilanciata dall'incapacità di entrare in relazione profonda con l'altro riconoscendone le peculiarità e rispettandone la specificità.

---

<sup>69</sup> Korczak J., *Quando ridiventerò bambino*, Milano, Luni, 1996.

Il rapporto tra adulti e bambini, tra il genitore ed il proprio figlio, con il tempo si è problematizzato: l'adulto che faticosamente ha imparato, attraverso la parola, a dare forma alle proprie emozioni e sensazioni corporee, fatica ad entrare in relazione con il piccolo che comunica con una corporeità quasi invadente e quindi con un linguaggio che l'adulto fatica a capire e che è fondamentalmente preverbale.

I bambini dunque appaiono nutriti e curati alla perfezione, ma spesso non sono coinvolti in relazioni affettive altrettanto soddisfacenti. E così capita che genitori che credono di avere relazioni empatiche con i propri figli finiscono per garantire al piccolo tutti i bisogni materiali di cui necessita, ma non compiono il passo di comprendere fino in fondo l'unione di corpo e psiche presente nel bambino e ne misconoscono, inconsapevolmente, la specificità e il diritto di manifestare la propria individualità. Per questo è necessario comprendere le peculiari competenze e abilità che un bambino presenta fin da piccolissimo.

Lo sforzo sarà dunque quello di pensare a contesti di vita adeguati ai propri figli e non a misura di adulto, mettendo da parte limiti, preoccupazioni e paure per relazionarsi col bambino con gli occhi dell'infanzia rispettandone le esigenze di autonomia e le modalità di espressione di emozioni e sentimenti. La madre, in particolare, deve comprendere fin da subito che il bambino è una creatura altra da lei con un linguaggio che può essere compreso, ma diverso da quello adulto, verbale e non verbale. Essere genitori o essere educatori dunque è una sfida continua a ripensare e rimettere in gioco se stessi nella relazione.

Genitori, educatori, ma anche parenti e contesto di vita, devono allora collaborare per un intento comune: ridare voce all'infanzia, ridare voce a bambini e bambine perchè sia sempre più possibile parlare di relazioni sociali progettate a misura di bambino e in continuo rinnovamento.

Rompiano insieme quell'*immaginario costituito*<sup>70</sup> che riguarda una visione distorta del bambino, che sta alla base del sistema sociale attuale, per costruire insieme una nuova realtà pensata invece a sua misura.

---

<sup>70</sup>Spano I., *Infanzia oggi alla ricerca di un mondo perduto*, Padova, Edizioni Sapere, p. 6.

## BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti M., ( a cura di) *Attaccamento e rapporto di coppia*, Milano, Raffaello Cortina ed., 1995.
- Bondioli A., Mantovani S., Borghi L. *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 2001.  
*L'ideale educativo di J. Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1955.
- Bronfenbrenner U. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Mulino, 1986.
- Caparucci M. L. *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, Roma, CISU, 2011.
- Catarsi E. Fortunati A. *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2013.
- Catarsi E., Genovesi G. *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Juvenilia, 1985.
- Cocever E. *Note sulla Legge 1044*, in "Sapere", luglio.
- Colasanti A. R., Franta H. *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci, 1991.
- Contini M. *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- De Rossi M., Restiglian E. *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*, Roma, Carocci, 2013.
- Emiliani F. *I bambini nella vita quotidiana*, Roma, Carocci, 2002.
- Fortunati A. *Il mestiere dell'educare. Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia*, Bologna, Edizioni Junior, 1998.
- Fortunati A., (a cura di) *I nidi e gli altri servizi educativi integrativi per la prima infanzia*, Questioni e documenti, n.36, Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2006.

- Galardini A. (a cura di) *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2012.
- Ghedini P. *I servizi socioeducativi per i bambini da 0 a 6 anni: asili nido e scuole materne*, in Consiglio Nazionale dei Minori, Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia, Milano, Angeli, 1993.
- Korczak J. *Quando ridiventerò bambino*, Milano, Luni editrice, 1996.
- Loschi T. *Benessere al nido. Guida didattica per le strutture della prima infanzia*, Milano, Nicola Milano Editore, 2004.
- Macchietti S. S. *Formazione e professioni educative*, Roma, Bulzoni, 2001.
- Macinai E. (a cura di) *Il nido dei bambini e delle bambine*, Pisa, Edizioni ETS, 2011.
- Malaguzzi L. *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bologna, Edizioni Junior, 2010.
- Mangone A., Soderini M. L. *Nido d'infanzia 3. Guida ai servizi integrativi*, Trento, Edizioni Erickson, 2010.
- Mantovani S. *Asili nido: psicologia e pedagogia*, Milano, Angeli, 1975.
- Mantovani S. *Fare educazione da zero a tre anni*, in AA. VV., *L'essere e il fare dei bambini*, San Remo, Edizioni Junior, 1998.
- Restiglian E. *Progettare al nido*, Roma, Carocci, 2012.
- Spano I. *Immagini della società. Aspetti sociali e culturali della crisi*, Modena, Logos Edizioni, 2013.
- Spano I. *Infanzia oggi alla ricerca di un mondo perduto*, Padova, Edizioni Sapere, 2000.
- Striano M. *La 'razionalità riflessiva' nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.
- Rinaldi C. *In dialogo con Reggio Emilia scoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.
- Terlizzi T. *L'educatrice di asilo nido: ruolo e percezione della professionalità*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2005.
- Trevisan L. *Un nido per crescere*, Bergamo, Edizioni Junior, 1996.
- Toffano Martini E. *Ripensare la relazione educativa*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007.
- Winnicott D. W. *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1970.