

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**  
**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E**  
**PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**  
**CORSO DI STUDIO**  
**IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**  
**CURRICOLO PRIMA INFANZIA**

Relazione finale

**LEGGIAMO DUNQUE SIAMO**  
**Un'esperienza di relazione fra bambini, genitori e educatori al nido**

**RELATORE**

**Prof.ssa Paola Milani**

**CORRELATORE**

**Dott. Marco Ius**

**LAUREANDA ELENA BACCINI**

**Matricola 1072273**

Anno Accademico 2015/2016



## INDICE

INTRODUZIONE .....	2
CAPITOLO 1 LA LETTURA COME MEZZO PER RICONOSCERE SE STESSI NELLA RELAZIONE CON LA FAMIGLIA.....	4
1.1 L'Ecologia dello sviluppo umano e la co-educazione.....	4
1.2 Famiglie, nido e libri .....	9
1.3 L'educatore come responsabile di concavità: il diritto dei bambini e delle bambine all'ascolto .....	12
CAPITOLO 2 "CO-EDUCARSI CON <i>ECCOLA!</i> ": UN PROGETTO PER DARE PAROLA AI BAMBINI E ALLE FAMIGLIE .....	14
2.1 Oltre i buchi: i soggetti del progetto .....	14
2.2 Dentro i buchi: gli strumenti del progetto.....	16
2.3 Insieme ai buchi: le fasi del lavoro .....	19
CAPITOLO 3 L'ESPERIENZA CON <i>ECCOLA!</i> .....	22
3.1 L'attività con i bambini.....	22
3.2 La parola ai bambini: il libro tattile.....	27
3.3 La parola ai genitori: il questionario .....	34
CONCLUSIONI .....	37
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA .....	41
APPENDICI .....	45



## INTRODUZIONE

Il presente elaborato si pone l'obiettivo di rileggere criticamente un'esperienza svolta all'interno del tirocinio avvenuto presso il Nido Integrato "Maria Immacolata" della Parrocchia di San Pietro Apostolo (Montegrotto Terme, Padova), nel periodo intercorso tra gennaio e aprile 2016.

L'esperienza è stata orientata alla realizzazione di diversi obiettivi centrati sull'identità del bambino e la sua relazione sia con la famiglia sia con le educatrici del nido che insieme rappresentano il microsistema, secondo la prospettiva bioecologica di Bronfenbrenner (2010). In questa logica, è stato possibile intraprendere un percorso di co-educazione e di partenariato, che ha cercato di tenere in primo piano il punto di vista del bambino su di sé e sulla famiglia.

Il testo è articolato in tre capitoli.

Il primo capitolo presenta la cornice teorica, sottolineando l'importanza della lettura come mezzo per riconoscere se stessi nella relazione con la famiglia, sulla base dell'Ecologia dello sviluppo umano, la prospettiva della co-educazione (Milani, (a cura di), 2008) e la valenza educativa dei progetti Nati per Leggere (1999) e Leggere per Crescere (Saccomani, 2003).

Inoltre, si fa riferimento alla Convenzione ONU di New York (1989) per sottolineare il diritto dei bambini e delle bambine all'ascolto e come l'educatore possa esserne garante.

Nel secondo capitolo, si descrive il progetto "Co-educarsi con *Eccola!*", che ha lo scopo di dare parola ai bambini in merito alla loro famiglia, valorizzandola a loro modo. Inoltre, si tratta dei soggetti che hanno permesso di realizzare il progetto, tra i quali appunto i bambini e le educatrici che, insieme ai genitori, hanno costruito una relazione di partenariato, in un processo di *empowerment*. In seguito, si delineano gli strumenti adottati, quali l'albo illustrato *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), i libri tattili costruiti dai bambini, il questionario proposto ai genitori e il diario di bordo su cui sono annotate le

osservazioni della tirocinante. Infine, vengono esposte le diverse fasi dell'attività educativa.

Nel terzo e ultimo capitolo, si provvede a presentare l'esperienza con *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), quindi l'attività svolta presso il nido di Montegrotto con il gruppo dei grandi della fascia 24-36 mesi, la raccolta degli elaborati dei bambini con i loro pensieri e il libro tattile costruito insieme a loro e il questionario proposto ai genitori come strumento di raccolta dati.

Alla luce delle teorie citate, si conclude riflettendo sull'importanza dei percorsi di lettura sin dai primi mesi di vita, garantendone la continuità nido-famiglia.

In particolare, la documentazione raccolta durante l'esperienza di tirocinio ha fornito un materiale utile alla riflessione rispetto al tema della co-educazione all'interno di una logica bioecologica, sottolineando che stabilire obiettivi educativi comuni tra educatori e famiglia è fondamentale per garantire lo sviluppo integrale del bambino.

La principale criticità riscontrata è da riferirsi all'impossibilità da parte della tirocinante di condividere in maniera approfondita le finalità del progetto con le famiglie nel tempo precedente all'attività ed è per tale ragione che il progetto stesso è stato leggermente modificato in itinere.

In conclusione, il lavoro svolto ha permesso di confermare l'importanza della lettura in termini di co-educazione tra famiglia e nido e le difficoltà incontrate hanno consentito alla tirocinante di aumentare la propria consapevolezza su quanto sia cruciale garantire ai genitori uno spazio loro dedicato, magari in sede di colloquio, per accompagnarli nei vari percorsi educativi rivolti alla crescita dei propri bambini.

## CAPITOLO 1 LA LETTURA COME MEZZO PER RICONOSCERE SE STESSI NELLA RELAZIONE CON LA FAMIGLIA

### 1.1 L'Ecologia dello sviluppo umano e la co-educazione

Nella vita quotidiana, le persone sono in continuo contatto le une con le altre e ciò che le muove è la loro natura umana che le spinge all'incontro e alla conoscenza della profondità dell'essere dell'altro diverso da sé.

Di conseguenza, la relazione può diventare "veicolo di educazione" (Boffo, 2011, p. 3) sin dai primi anni di vita.

Il bambino, dunque, è un essere in relazione e, in quanto tale, intesse legami con il mondo che lo circonda, il primo dei quali è il rapporto d'attaccamento con i *caregiver*, la madre in primis, indispensabile per sopperire ai propri bisogni sia fisiologici che psicologici. Inizialmente, il bambino vive un'esperienza di fusione, ossia "quell'insieme particolare di sensazioni di calore che ritrova nel prolungato ed ampio contatto con la madre, che gli fa sentire il corpo avvolto, contenuto, protetto e al tempo stesso fuso con il suo ed il mondo attorno" (Vecchiato, 2007, pp. 47-48). La madre, o il *caregiver* che svolga una funzione di adulto significativo per il bambino, ha due ruoli importanti: uno si riferisce al mantenimento dell'equilibrio fra tono di fusione e di diffusione, mentre l'altro, riguarda la capacità di essere mediatore di relazione.

Per quanto concerne la prima, è necessario bilanciare le due dimensioni per permettere al bambino di sviluppare "l'autonomia emozionale indispensabile a costruire la propria personalità" (Vecchiato, 2007, p. 58): l'adulto, infatti, aiuta il bambino a passare dalla staticità al dinamismo, attraverso le posizioni del corpo e il conseguente movimento che mette in atto.

In riferimento alla seconda funzione, invece, l'adulto rappresenta un modello di comportamento fondamentale, in quanto diviene la base per la costruzione della vita psichica del bambino: pertanto, "la dimensione emotiva ed affettiva trasmessa attraverso il dialogo tonico al proprio figlio, in quanto costante e nitida, diverrà parte qualificante della relazione e verrà introiettata

dal bambino nella propria struttura psichica ed espressiva” (Vecchiato, 2007, pp. 58-59).

Si può comprendere, quindi, che il legame d’attaccamento con la figura di riferimento diventa il fondamento di qualsiasi altra forma di relazione del bambino con l’ambiente circostante. L’individuo viene inteso, così, nella sua ecologia: infatti, “da una parte abbiamo la natura sistemica dell’essere individuale, la natura sistemica della cultura in cui egli vive, e la natura sistemica del sistema biologico, ecologico, che lo circonda” (Bateson, 1987, p. 448).

Sulla base del pensiero di Bateson, nel 1979 Bronfenbrenner pubblicò la prima elaborazione della sua teoria denominata “Ecologia dello sviluppo umano” (Bronfenbrenner, 1986). Secondo questo modello, esistono diversi sistemi d’interazione che contribuiscono alla formazione integrale dell’individuo: tali strutture sono definite microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema.

Il primo è costituito da “tutte le relazioni che influiscono in modo diretto sull’individuo e in maniera indiretta su chi si prende cura di lui” (Bronfenbrenner, 1986, p. 101): in questo caso, il bambino partecipa direttamente, ad esempio, alla vita in famiglia.

Il mesosistema, invece, riguarda il rapporto che hanno fra loro le istituzioni educative in cui il bambino è direttamente coinvolto (ad esempio: casa e scuola): infatti, “comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l’individuo in via di sviluppo partecipa attivamente” (Bronfenbrenner, 1986, p. 317).

Per quanto concerne l’esosistema, sono presi in considerazione le istituzioni sociali che influenzano il bambino in modo indiretto, ad esempio, mediante delle regole: si tratta di un rapporto causa-effetto (Serbati, Milani, 2013).

Infine, il macrosistema rappresenta “il sistema culturale di attitudini, credenze, norme e leggi proprie del contesto di vita” (Ius, Milani, 2011, p. 10), per cui il bambino può esserne influenzato, pur non interagendo in maniera diretta.

A completamento dei quattro sistemi, Bronfenbrenner aggiunse il biosistema (Bronfenbrenner, 2010), ossia l'insieme delle "strutture biologiche della singola persona (temperamento individuale, forze e vulnerabilità biologiche, il mondo dei costrutti e dei vissuti interni)" (Serbati, Milani, 2013, p. 65) e il cronosistema, cioè la dimensione che attraversa tutti i sistemi precedenti in termini di micro e macro-tempo e che coincide con il periodo dello sviluppo del bambino con le sue relative fasi e il contesto socio-culturale in cui è inserito (Serbati, Milani, 2013).

Il Modello bioecologico dello sviluppo umano può essere anche denominato PPCT, Processo-Persona-Contesto-Tempo (Bronfenbrenner, 2010), per cui "le reti di strutture dei micro-meso-eso-crono-macrosistemi (contesto) sono messe in relazione dinamica (processo) con le caratteristiche della persona, nel tempo" (Serbati, Milani, 2013, p. 65). A questo proposito, si chiarisce il concetto di sviluppo, inteso come "fenomeno di continuità e cambiamento delle caratteristiche bio-psicologiche degli esseri umani come singoli e come gruppi. Questo fenomeno copre tutto il corso della vita, si estende a generazioni diverse e attraversa il tempo passato fino al presente" (Bronfenbrenner, 2010, p. 41).

Il modello di Bronfenbrenner, quindi, è strettamente collegato all'idea di *longlife education* che "si presenta con caratteri multiformi, intersecati, ricorsivi e innovativi allo stesso tempo, che vanno adeguatamente progettati e configurati in un processo di sviluppo consapevole e significativo per la persona" (Benetton, 2009, p. 8). In altre parole, si tratta d'investire sulla formazione dell'uomo durante tutto il corso della vita (Frabboni, 2015).

Inoltre, l'approccio di Bronfenbrenner è stato utilizzato per chiarire l'azione d'intervento con le famiglie, nella logica della quadruplice alleanza: si tratta di creare un sistema di relazioni fra soggetti che fanno parte del microsistema per favorire il dialogo tra genitori e figli (livello micro e intra-familiare), tra le famiglie e le *équipes* e tra gli operatori che lavorano all'interno delle stesse (livello micro e inter-familiare), garantendo la cooperazione fra i servizi (livello meso) che sono continuamente influenzati dai cambiamenti sociali, culturali e politici di un determinato contesto (livello macro) (Serbati, Milani, 2013).

La prospettiva di Bronfenbrenner, dunque, funge da “quadro unificante per l'azione” ed è sulla base di questo che è possibile individuare alcuni criteri-per-la-prassi (Serbati, Milani, 2013, p. 66).

Il primo riguarda la relazione familiare, in particolare il legame genitore-figlio: è interessante notare come il focus si sia spostato dal singolo bambino ai rapporti intessuti nel microsistema di cui è parte attiva.

Il secondo criterio sottolinea l'importanza della co-educazione, come condizione fondamentale per l'apprendimento reciproco: infatti, ciò implica la creazione di “un nuovo contesto dove professionisti e famiglie possano realizzare un processo di co-apprendimento” (Serbati, Milani, 2013, p. 68).

In riferimento a quello precedente, il terzo criterio prevede l'integrazione delle professionalità, per cui sono coinvolti tutti i soggetti che fanno parte delle relazioni di mesosistema e che instaurano tra loro un rapporto di fiducia, basato sulla condivisione delle esperienze.

Il quarto e ultimo criterio, infine, pone l'attenzione sul concetto di domiciliarità come apertura al territorio: si tratta di progettare degli interventi educativi che permettano l'incontro, “il movimento dell'andare verso” le famiglie (Serbati, Milani, 2013, p. 69).

È così possibile attuare una progettualità educativa che possa tener conto delle molteplici relazioni esistenti tra il bambino e l'ambiente che lo circonda, secondo la logica ecosistemica descritta da Bronfenbrenner.

Sulla base della prospettiva bioecologica dello sviluppo umano, è necessario considerare anche la co-educazione (Milani (a cura di), 2010), ossia quel processo per cui genitori e insegnanti cooperano per favorire lo sviluppo integrale del bambino, nella consapevolezza delle diversità esistenti. Ogni parte, infatti, ha la sua storia e uno “spazio sacro che è solo dei bambini, o solo dei bambini e dei loro insegnanti, o solo dei bambini e dei loro genitori, o solo dei genitori e che non va né invaso né ingabbiato dentro lo spazio comune” (Lightfoot-Lawrence, 2012, p. 9). Nel rispetto di questi confini, è possibile creare una relazione di partenariato che sia occasione di apprendimento e ascolto reciproco. Il partenariato, dunque, è “un modello relazionale che indica un processo che sappia partire dal riconoscimento e dalla conseguente

ricomposizione delle fratture, non dall'assenza di esse, ma i soggetti coinvolti sono considerati alla pari e per questo motivo si rispettano, comunicano apertamente, si fidano e condividono piani d'intervento in cui ciascuno ha ruoli definiti e complementari" (Milani (a cura di), 2008, p. 78).

La co-educazione, pertanto, permette il rapporto non solo con i bambini, ma anche con le famiglie, creando un tempo di accoglienza che deve essere programmato e organizzato "per trasformare gli orientamenti in pratiche" (Milani (a cura di), 2010, p. 15). Inoltre, "l'educazione, nell'epoca della socializzazione precoce, è sempre co-educazione e richiede agli insegnanti la cultura e le competenze per costruire buone relazioni fra scuola e famiglia" (Milani (a cura di), 2008, p. 59). A questo proposito, è possibile dire che le tre competenze fondamentali degli insegnanti per co-educare, quali osservare, registrare e ascoltare, sono "al centro di una buona pedagogia e di un lavoro efficace con i genitori" (Lightfoot-Lawrence, 2012, p. 18), capacità da continuare ad acquisire grazie all'esperienza sul campo, a seguito della formazione universitaria.

Contrariamente a quanto accade ai professionisti dell'educazione, i genitori hanno già in sé un "sapere intimo" caratterizzato dalle esperienze affettive vissute quotidianamente con il proprio figlio. Perciò, "essere-con", "essere-di" ed "essere-per" sono delle condizioni esistenziali per cui i genitori rendono possibile "la relazione, l'appartenenza, il dono, in un sempre dinamico e precario intreccio tra l'essere e il dover essere" (Milani (a cura di), 2008, p. 15). Naturalmente, genitori e insegnanti dispongono di modalità e risorse diverse per educare al meglio i bambini ed è per tale ragione che, nonostante le difficoltà che s'incontrano nel momento del confronto di opinioni, negli ultimi anni sono state sviluppate proposte d'intervento improntate a definire e raggiungere obiettivi comuni, al fine di favorire lo sviluppo armonico dell'essere del bambino nella sua totalità. Unendo le risorse degli educatori e dei genitori, dunque, è possibile "creare luoghi di parola basati su una comunicazione riflessiva fra adulti educatori che vada ad analizzare le pratiche educative di ciascuno, ri-orientandole" (Milani (a cura di), 2008, p. 58).

## 1.2 Famiglie, nido e libri

La prima forma di socializzazione che avviene in famiglia permette al bambino di ritagliarsi uno spazio in cui si senta accolto e protetto. Ciò crea uno stato di fiducia verso l'altro, che deriva proprio dal legame d'attaccamento: da questo, infatti, possono aprirsi numerose possibilità d'intrecciare nuovi legami con delle persone significative, permettendo così lo sviluppo di un individuo maturo.

Secondo quanto riportato a proposito in *Famiglie, colori e carta bianca*, "il bambino partecipa alle attività di socializzazione primaria in maniera biunivoca e vicendevole: non è il solo ad apprendere e a crescere" (Ius, Saglietti, in Ius, Saglietti, Olivieri, 2015, p. 14).

Uno dei modi per favorire tale percorso formativo consiste nell'adottare un mezzo perché i bambini possano riconoscere se stessi nella relazione con la famiglia, "intesa come la prima arena di partecipazione sociale" (Ius, Saglietti, in Ius et al., 2015, p. 14). Il mezzo che viene preso in considerazione in questo caso è quello della lettura, a partire dal quale sono stati recentemente sviluppati svariati progetti di sensibilizzazione, tra i quali evidenziamo "Nati per Leggere" (1999), un programma con straordinaria rilevanza nazionale che ha l'obiettivo di promuovere la lettura ad alta voce sin dai primi mesi di vita. La particolarità di questo progetto sta nel dare valore alla famiglia come prima promotrice di relazione che, attraverso il linguaggio metaforico dei libri, avvicina il bambino al mondo interpersonale. In riferimento agli studi in psicoanalisi, "come le esperienze di 'essere con' della relazione intersoggettiva richiedevano il senso di due soggettività in parallelo – una partecipazione dello stato interno o esperienza interna – così, a questo nuovo livello della relazione verbale, la madre e il bambino creano l'esperienza di 'essere con' usando simboli verbali, cioè condividono significati scambievolmente concordati intorno all'esperienza personale" (Stern, in Boffo, 2011, p. 38).

Secondo quanto sostiene Romolo Saccomani riguardo il successo di un progetto di lettura, "in ogni comunità, si costruiscono un'intesa e una solidarietà operativa fra quei professionisti che, pur avendo in comune l'oggetto della

propria attività professionale il bambino in età prescolare, non frequentemente si incontrano per promuovere insieme il benessere e lo sviluppo psicoaffettivo” (Saccomani, 2003, p. 8). Da questo, è nata una seconda proposta progettuale denominata “Leggere per Crescere” che ha l’obiettivo di stimolare le famiglie a leggere ad alta voce e, soprattutto, incentivare la pratica del raccontare, perché i figli possano arricchirsi da questa esperienza non solo dal punto di vista formativo, ma in particolare da quello affettivo.

Secondo quanto sostenuto a proposito nel progetto “Nati per Leggere”, “non sono richieste doti particolari di bravura o di tecnica, è sufficiente seguire il testo e intraprendere con il bambino una lettura dialogica, ricca di scambi affettivi” (“Nati per Leggere”, 1999). Ecco che il tempo di lettura diventa anche quello di vita, in cui avviene uno scambio di emozioni e sensazioni che possono giovare al benessere psicofisico del bambino: la lettura, infatti, può contribuire al potenziamento della plasticità cerebrale, allo sviluppo del linguaggio e all’arricchimento della memoria (Saccomani, 2003). Nel programma, infatti, si spiega che “le abilità cognitive associate alla condivisione del libro, come la memoria, la creatività, la comprensione, la nomina e l’indicare le figure, assicurano che le connessioni cerebrali persistano” (“Nati per Leggere”, 1999), garantendo i processi conoscitivi del bambino per tutto il periodo dell’infanzia.

Inoltre, nel testo *Progetto Leggere per Crescere* si evidenzia che “il rapporto verbale diretto non solo instaura una relazione intensamente affettiva con il bambino, ma produce anche un profondo coinvolgimento dell’adulto, arricchendone pensieri e sentimenti” (Saccomani, 2003, p. 9): la partecipazione emotiva del genitore, dunque, diviene una delle condizioni fondamentali per far in modo che il bambino si senta valorizzato e compreso nei propri bisogni.

La ripetizione stessa della lettura sta a significare che il bambino “non necessariamente è interessato alla storia ma forse vuole prolungare quella sensazione piacevole e continuare ad avere la mamma (il papà, la zia o l’insegnante) accanto” (“Nati per Leggere”, 1999).

Si viene a creare, quindi, uno spazio di incontro, inteso come “capacità e possibilità di esprimere se stessi, sia che questo avvenga attraverso le parole, sia attraverso il linguaggio del corpo, sia attraverso modalità creative quali il

disegno o la lettura di un libro la cui storia possa aiutare a comprendere meglio la propria storia di vita” (Romanelli, in Frabboni, 2011, p. 28).

Il libro è da considerare in “una duplice funzione: riesce a parlare un linguaggio affettivo e cognitivo, forse per questo, l’educatrice che ancora non è riuscita a stabilire un contatto con ‘quel bambino’, spesso riesce a farlo proprio grazie alla lettura” (Piretti, 2012, p. 46).

Nei momenti di lettura, dunque, l’adulto ricopre un ruolo di mediatore, cioè guida il bambino nella scoperta dei significati senza trarne una morale e rinnova il piacere di raccontarsi anche attraverso le parole e le illustrazioni di un libro (Saccomani, 2003): di conseguenza, il libro è inteso come “veicolo che facilita la comunicazione” (Piretti, 2012, p. 46). È bene ricordare a proposito che se da un lato la lettura ad alta voce contribuisce certamente allo sviluppo cognitivo del bambino (“Nati per Leggere”, 1999), dall’altro è importante che i genitori, o qualsiasi altra figura di riferimento, non cadano nella pretesa che i bambini diventino più intelligenti grazie a tale attività: infatti, le alte aspettative sui propri figli possono danneggiare il loro equilibrio psicologico e, di conseguenza, porre un ostacolo alla comunicazione.

Il libro, invece, può essere sia uno strumento che favorisce la condivisione tra l’adulto e l’educando sia un oggetto ponte tra nido e famiglia. Nel primo caso, “l’elemento che più conta è lo stare insieme, condividere la lettura come un’attività semplice” (“Nati per Leggere”, 1999). Per quanto riguarda il secondo punto, invece, la partecipazione emotiva ai momenti di lettura in entrambi i contesti permette al bambino di sentirsi valorizzato come persona.

La lettura, pertanto, diventa un mezzo di relazione che si attua a livello di mesosistema e che influenza positivamente dal punto di vista affettivo i soggetti appartenenti ai diversi microsistemi, i quali trovano beneficio dall’apprendimento reciproco e continuo, nella logica della *longlife learning*.

A tal proposito, in occasione della Giornata Internazionale dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (20 novembre), è stata istituita la Settimana Nazionale Nati per Leggere (14/22 novembre 2015), per promuovere il diritto delle bambine e dei bambini alle storie, intese come “mezzo di relazione e una fonte inesauribile di stimoli” (“Nati per Leggere”, 1999).

### 1.3 L'educatore come responsabile di concavità: il diritto dei bambini e delle bambine all'ascolto

L'articolo 12 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1989) sancisce il diritto dei bambini e delle bambine all'ascolto: ciò significa prendere in considerazione le loro idee che non sono da paragonare a quelle di un adulto, ma devono comunque essere valorizzate, nonostante la giovane età. È bene ricordare, infatti, che il grado di maturità non dipende dall'età anagrafica.

Sebbene il diritto all'ascolto sia un dato di fatto, risulta ancora difficile per un adulto ritagliarsi del tempo da dedicare al proprio bambino, prestandogli attenzione. C'è chi sostiene che non ne ha il tempo per via del lavoro, delle faccende domestiche, delle commissioni da svolgere. È evidente che l'importanza si attribuisce maggiormente agli aspetti concreti della quotidianità, senza ragionare sul fatto che tutte queste azioni creano abitudine, un meccanismo perverso che porta all'allontanamento degli uomini: "la vita odierna, malata di efficientismo narcisista, impoverisce, quindi, tempo libero e tempo-famiglia" (Toffano Martini, 2007, p. 87). Ecco che "il tempo viene deproblematizzato" e si assiste ad una "burocratizzazione della mente [...], la posizione, di conseguenza, di chi concepisce e vive la storia come determinismo e non come possibilità" (Freire, 2004, p. 91).

Si tratta, dunque, di trovare un equilibrio tra il tempo della vita lavorativa e quello della vita familiare, facendo spazio ad un terzo tempo, quello del possibile, proprio del bambino, per il quale niente è dato per scontato e tutto è un'occasione per imparare a conoscere il mondo.

L'adulto, pertanto, può continuamente coltivare la capacità di ascoltare: così facendo, offre la possibilità al bambino di dar voce al proprio mondo interiore, plasmando, di conseguenza, la realtà che lo circonda.

Nell'ambito educativo, ciò consiste nel creare un posto, una sorta di luogo riservato all'incontro con l'altro e alla relazione autentica: questo significa essere in ascolto, in quanto la condizione indispensabile non è solo l'atto di prestare attenzione, ma rimanere lì con la mente e con il corpo.

Secondo quanto si sostiene a proposito nel quaderno pedagogico *Famiglie, colori e carta bianca*, “nell’ascolto profondo dell’altro è il nostro corpo dunque a farsi concavo per offrirgli quello spazio di accoglienza incondizionata dove potersi sentire contenuto, accolto e protetto, e dove poter creare e costruire se stesso” (Ius, Saglietti, in Ius et al., 2015, p. 9).

Ecco, dunque, che l’educatore diventa un responsabile di concavità (Milani, in Catarsi, 2004), ossia una figura significativa che si rende disponibile all’ascolto profondo di ogni singolo bambino, permettendogli di dar voce alla propria personalità unica e autentica, in costante mutamento.

Inoltre, “lo spazio dell’educatore democratico che impara a parlare ascoltando, è attraversato dal silenzio intermittente” (Freire, 2004, p. 93), per favorire l’alternanza dei turni nel dialogo con l’altro, dando importanza alle pause come momenti in cui ri-creare il pensiero, “senza ‘dire’ e senza la pretesa di insegnare” (Ius, Saglietti, in Ius et al., 2015, p. 11).

Un altro simbolo è quello dell’educatore come specchio che riflette l’Io del bambino, rispettando la sua integralità e valorizzando le sue risorse, senza avere pregiudizi.

Si evidenzia, in conclusione, che per una scuola che tuteli e promuova i diritti umani, è di cruciale importanza prestare attenzione a quella che Toffano Martini (2007), definisce la condizione prioritaria relativa alla centralità della persona e, di conseguenza, della relazione interpersonale che si rafforza grazie al contatto, in particolar modo a quello visivo. Per tale motivo, è necessario che l’educatore assuma una posizione frontale rispetto al bambino, per favorire l’incontro di sguardi in cui si scopre la vera natura profonda dell’altro.

## CAPITOLO 2 “CO-EDUCARSI CON *ECCOLA!*”: UN PROGETTO PER DARE PAROLA AI BAMBINI E ALLE FAMIGLIE

### 2.1 Oltre i buchi: i soggetti del progetto

Le vicende della propria infanzia tracciano un percorso e un modo di essere che caratterizzeranno l'età adulta. Secondo quanto afferma Bettelheim in merito, “grazie all'empatia che scaturisce dall'aver compreso più a fondo il significato che hanno avuto per noi da bambini esperienze analoghe, ecco che non solo influiamo sugli atteggiamenti di nostro figlio, ma modifichiamo anche i nostri” (Bettelheim, in Boffo, 2011, p. 78).

Per gli adulti, diventa sempre più difficile trovare del tempo da dedicare ai propri figli: perciò, sarebbe necessario sedersi, chiudere gli occhi e ricordare un bambino, ma non uno qualunque, lo stesso che è diventato l'uomo o la donna di oggi. Ecco, quindi, che la prospettiva cambia, perché si comincia a guardare con gli occhi di chi ha un cuore vero e libero da qualsiasi imposizione dettata dall'esterno. Dare valore a questo diverso modo di vedere il mondo, infatti, è un punto di partenza fondamentale per co-educarsi.

Un atteggiamento empatico volto all'ascolto profondo del bambino, dunque, porta l'adulto a rispecchiarsi e, contemporaneamente, a fare da specchio all'io infantile che emerge attraverso il racconto di sé.

Per concretizzare quest'idea nella logica di sviluppo dell'identità di ogni singolo bambino in continua crescita e formazione, è nato un progetto chiamato “Co-educarsi con *Eccola!*”, al fine di far emergere il punto di vista dei bambini, in particolare per quanto riguarda le risorse delle loro famiglie, “affinché gli adulti possano vedere proprio queste risorse, ri-conosciute e scelte dai bambini e diventino le basi sicure da cui incontrare le famiglie” (Ius et al., 2015, p. 6). Questo è un obiettivo importante per gli educatori del nido che cooperano con i genitori per il miglioramento del servizio, ma soprattutto per favorire la crescita serena dei loro figli. In riferimento a ciò, “c'è molto che si può fare, con poche risorse necessarie se non quelle che si mettono in campo come professionisti,

per contribuire a una missione tra le più importanti: quella di offrire una buona partenza a tutti i bambini, offrendo informazioni, supporto e guida ai loro genitori” (Tamburlini, 2014, p. 8).

Secondo quanto riportato nel modello della *resilience matrix*, è importante “progettare gli interventi socio-educativi in una logica di co-educazione e co-apprendimento” (Serbati, Milani, 2013, p. 76), per favorire la relazione di partenariato: si tratta di stabilire un accordo concreto fra le parti, ciascuna delle quali ha una competenza propria, indispensabile per la realizzazione di determinate azioni volte al raggiungimento di un obiettivo comune.

A questo proposito, “vi sono due dimensioni, tra loro strettamente correlate, degli interventi precoci: quella collettiva e quella individuale. In entrambi i casi si tratta di creare opportunità per i bambini per una crescita e uno sviluppo ottimali, attraverso interventi rivolti alle loro famiglie” (Tamburlini, 2014, p. 6).

Oltre al rapporto di partenariato, è importante considerare anche il processo di *empowerment*, ossia “la capacità e il potere delle persone di esercitare un maggior controllo su ciò che è importante per loro stesse, le loro famiglie e le loro comunità” (Serbati, Milani, 2013, p. 75), in modo tale da sviluppare determinate competenze a livello relazionale e socio-culturale, sulla base della prospettiva bioecologica.

La relazione di partenariato unita alla capacità di *empowerment*, alla partecipazione e al coinvolgimento costituiscono l'*engagement* (deriva dall'inglese e significa “ingaggiare”, “agganciare”), termine che sottintende l'idea di reciprocità fra le parti, in questo caso, gli educatori del nido e ogni singola famiglia, i quali si adoperano per “negoziare il significato dell'atto educativo come ricerca continua e condivisa di strategie da sperimentare e verificare” (Milani (a cura di), 2010, p. 18), in una logica educativa comune che consideri i vari microsistemi dell'esistenza del bambino.

## 2.2 Dentro i buchi: gli strumenti del progetto

Il progetto “Co-educarsi con *Eccola!*” prevede l'utilizzo di un albo illustrato, che si può definire tattile per la presenza di parti fustellate in cui è possibile inserire le dita; inoltre, è creato a misura di bambino, per accompagnarlo nella sua formazione, attraverso una proposta di lettura educativa. Secondo quanto affermato nella Prefazione del Quaderno Pedagogico ad esso allegato, gli albi illustrati sono intesi “non solo come mondi attraverso cui nutrire l'immaginazione del bambino, ma anche come preziosi mediatori di relazione, che possono rafforzare i legami” (Milani, in Lus et al., 2015, p. 5). Per questo motivo, *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015) è stato il libro-ponte con il quale stabilire un legame empatico con i bambini, entrando in punta dei piedi nel loro mondo, osservandoli non più dall'alto in basso, ma portando gli occhi all'altezza di un grande cuore.

*Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015) nasce dalla mente straordinaria di Andrea, un bambino che mostra la realtà attraverso le sue emozioni, dando valore all'essenzialità e alla vera natura di ciò che vede. Quando, così, gli è stato chiesto a cosa assomigliava la sua famiglia, ha ritagliato una fetta di gruviera da una rivista, lasciando l'adulto sbalordito e senza parole per spiegare e dare un senso a quanto accaduto.

Gli adulti, infatti, sono portati a dare un nome e a classificare tutto ciò che vedono con il rischio di perdere quelle sfumature importanti che emergono dai piccoli gesti quotidiani: in questo caso, ricorrere alla simbologia, come accade ai bambini, può aiutare a rappresentare il mondo sia esteriore che interiore. A questo proposito, secondo gli studi di Piaget nel campo della psicologia dello sviluppo (Vianello, 1998), a partire dai 18 mesi inizia lo stadio del pensiero simbolico, per cui si rielaborano le informazioni a livello astratto. La capacità di vedere quello che concretamente per l'adulto non esiste è il risultato dell'immaginazione infantile, una rappresentazione vivida in movimento, data pertanto dall'unione fra immagine e azione.

Rimanendo nel campo astratto tipico dell'infanzia, dunque, ci si può soffermare sulla metafora della fetta di formaggio, semplificata nelle forme a tal

punto da creare la copertina quadrata con i buchi dell'albo illustrato. Come afferma la designer a proposito, "il progetto, nella sua semplicità, deve trasmettere la capacità immaginativa che consente al bambino di astrarre e di vedere universi di significati, laddove gli adulti non vedono nulla" (Mai, in Lus et al., 2015, p. 8).

L'albo, così, è stato uno strumento utile per avviare una nuova proposta operativa: la realizzazione di un libro tattile sullo stesso stile di *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), costruito in modo da leggerlo al contrario, sfogliando le pagine da sinistra a destra. La scelta di adottare questa modalità è in linea con il progetto sui *Prelibri* (Munari, 1980), "una sorpresa per i bambini che non sanno leggere" e, secondo quanto scritto in merito nella rivista *Bambini* (Tagliavini, Greci, 2015, pp. 72-73), "è indubbio che il significato da attribuire a ciascun libro sarà diverso a seconda di chi lo osserva, lo maneggia, lo sfoglia", proprio perché sono possibili interpretazioni diverse da bambino a genitore.

Per questo, infatti, la decisione di creare un libro tattile sulla famiglia offre la possibilità di dar voce a ciascun bambino sia graficamente che verbalmente (per quanto possibile), al nido e in famiglia, permettendogli di raccontarsi con spontaneità: in tal modo, si può favorire l'instaurarsi di un clima di fiducia tra bambino ed educatrici e il rafforzamento del rapporto tra bambino e genitori.

Per raccogliere successivamente un feedback da parte dei genitori riguardo l'esperienza vissuta in famiglia, il progetto prevede la creazione di un questionario di facile comprensione e che tenga in considerazione la quantità di tempo impiegato dai genitori dei bambini del nido per la compilazione dello stesso.

Il questionario, è stato delineato a partire dalla riflessione tra tirocinante ed educatrici e si compone di domande semi-strutturate utili per la raccolta dati, al fine di migliorare l'attività didattica al nido e per avere un riscontro in merito all'importanza della lettura ad alta voce e al tema dell'educazione all'ascolto.

È quindi anche per questo motivo, oltre a quello educativo, che si è voluto rendere partecipi i genitori dei bambini, favorendo l'*engagement* nell'ottica della "*partnership* insegnante-genitore" (Milani, Pegoraro, in Milani (a cura di), 2010, p. 31).

La cooperazione tra le educatrici del nido e le famiglie, inoltre, viene percepita dal bambino sotto forma di vicinanza affettiva che permette di essere sostenuto nella sua crescita, soprattutto dal punto di vista psicologico: così si rafforza il legame di attaccamento sicuro, la base per la costruzione di future relazioni. Secondo quanto affermano Milani e Zanon riguardo la teoria dell'attaccamento di Bowlby, infatti, "il bambino sarebbe predisposto a ricercare e a mantenere la vicinanza di almeno un adulto di riferimento, che possa offrire accudimento e fiducia in una relazione che si struttura come 'base sicura' per il suo sviluppo psicologico" (Milani, Zanon, 2010, p. 13). In questo caso, l'adulto di riferimento al nido corrisponde sia alla figura dell'educatrice del gruppo, quale guida formativa che indirizza il bambino verso la scoperta della propria identità, sia al ruolo di tirocinante che ha stabilito un legame di empatia con i bambini solo in un determinato periodo di tempo che risulta comunque significativo per la loro crescita.

Infine, un altro strumento utile alla realizzazione del progetto "Co-educarsi con *Eccola!*" è il diario di bordo, utilizzato per riportare le osservazioni e le eventuali annotazioni, secondo la seguente struttura:

- numero del giorno di tirocinio, data e titolo (personale),
- parole del giorno,
- attività e gruppo di bambini,
- pranzo,
- merende,
- cambio,
- nanna,
- gioco libero,
- uscita intermedia,
- note (osservazioni generali),
- numero delle ore giornaliere del tirocinio.

### 2.3 Insieme ai buchi: le fasi del lavoro

Per mettere in pratica un'attività ideata, è necessario osservare il contesto educativo in cui s'intende operare in seguito, per un determinato periodo di tempo abbastanza lungo da poter valutare le potenzialità del gruppo di bambini.

Nel testo della Mantovani (1998), di cruciale importanza è l'approccio etologico che utilizza la metodologia osservativa per studiare il comportamento di un determinato soggetto nel suo ambiente naturale di vita (osservazione sul campo) senza interferire in alcun modo, avendo cura, però, di descrivere in maniera analitica e non valutativa qualsiasi azione compiuta dall'individuo all'interno di un certo contesto.

Oltre all'osservazione partecipata, è necessaria la capacità di ascolto che, come riportato nel testo *Ripensare la relazione educativa*, deve essere "aperto, riflessivo, interessato e insieme disinteressato, paziente, non giudicante, non etichettante, nutrito di benevolenza e simpatia" (Toffano Martini, 2007, p. 193) e che è riconosciuto come uno dei diritti fondamentali dei bambini.

In *Pedagogia dell'autonomia*, l'autore afferma che ascoltare "è qualcosa che va al di là della capacità uditiva di ciascuno" (Freire, 2004, p. 95): infatti, l'atteggiamento empatico e l'ascolto autentico permettono al bambino di sentirsi protagonista delle sue narrazioni, ma soprattutto di sentirsi amato e sostenuto nella sua crescita. Inoltre, l'empatia è una condizione indispensabile per instaurare un dialogo autentico tra educatore e bambino. Non può, quindi, stupire che "la stimolazione precoce data dall'interazione con le figure primarie di riferimento sia fondamentale per lo sviluppo del cervello" (Tamburini, 2014, p. 3) e delle sue aree che corrispondono a diverse competenze, tra cui una in particolare è il potenziamento del linguaggio.

È interessante notare, a questo proposito, che "gli effetti di carenze o, viceversa, di apporti ricchi dal punto di vista cognitivo e relazionale (le due dimensioni sono con tutta evidenza interdipendenti) sono dimostrabili a distanza di 15-20 anni e più" (Tamburini, 2014, p. 4).

Il progetto "Co-educarsi con *Eccola!*", dunque, è nato proprio con l'intenzione di avanzare una nuova proposta educativa con lo scopo di dar voce

ai bambini del piccolo gruppo dei grandi tra i 24 e i 36 mesi. La realizzazione dell'attività educativa prevede diverse fasi in seguito riportate:

1. periodo di osservazione del contesto educativo;
2. lettura animata dell'albo illustrato *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015);
3. partendo dalla storia, i bambini disegnano la mamma sul foglio di carta bianca (il compito è di prendere nota su cosa fa ciascun bambino con la mamma. Esempio di Marco: «Con la mamma leggo le fiabe»);
4. ripercorrendo la storia, i bambini disegnano il papà sul foglio di carta bianca (il compito è di prendere nota su cosa fa ciascun bambino con il papà. Esempio di Marco: «Con il papà gioco con le costruzioni»);
5. ripercorrendo la storia, i bambini disegnano se stessi sul foglio di carta bianca (il compito è di prendere nota su cosa piace fare a ciascun bambino. Esempio di Marco: «lo corro»);
6. ripercorrendo la storia, i bambini disegnano i fratelli o i nonni o altre figure significative sul foglio di carta bianca (il compito è di prendere nota su cosa fa ciascun bambino con loro. Esempio di Marco: «Con i nonni vado a giocare al parco»);
7. fase di recupero in cui, dopo aver ripercorso la storia, i bambini assenti disegnano i componenti della famiglia mancanti, esprimendo i loro pensieri;
8. dopo la scelta di una spugna di un colore a piacere da parte dei bambini, la tirocinante provvede alla costruzione del libro tattile in cui vengono raccolti i disegni e i racconti dei bambini, aggiungendovi anche una busta;
9. per circa una settimana, i bambini portano a casa il libro tattile da leggere insieme ai genitori e con i quali realizzare un disegno o un oggetto speciale;
10. *debriefing* in *circle time*, in cui i bambini al nido mostrano i loro oggetti e raccontano (per quanto possibile) la loro esperienza vissuta a casa con i familiari.

I diversi momenti in cui la storia è ripercorsa vengono inseriti in quanto rappresentano occasioni di ri-cognizione che “accompagna passo per passo i processi della conoscenza: trae il suo senso dal confronto e dalla continuità temporale con la quale viene praticata” (Rinaldi, in Edwards, Gandini, Forman (a cura di), 2010, p. 115).

Nelle fasi dell'attività riguardanti, invece, la rappresentazione grafica della propria famiglia, come si spiega nel testo *Lo scarabocchio al nido*, “nel disegnare accanto a qualcuno e nel farlo partecipe della propria opera si può scorgere anche la rappresentazione del mondo relazionale del bambino e l'invito a una narrazione condivisa, che aspetta fiduciosa di essere accolta, ascoltata con attenzione empatica e continuata con impegno e vitalità” (Monti, Fava, Luppi, 2008, p. 47).

Per questo motivo, è stata inserita intenzionalmente una fase in cui i bambini potessero rendere partecipi anche i genitori del proprio lavoro realizzato al nido: ciò è legato al fatto che l'interesse da parte dei genitori nei loro confronti, secondo l'approccio di Reggio Emilia di cui parlano Edwards et al. (2010), è indispensabile perché stimola il coinvolgimento dei genitori stessi nei processi di apprendimento del bambino, soprattutto nei primi anni di vita.

In riferimento a *L'educazione della mente*, l'autrice sostiene che l'apprendimento avviene “implicitamente, percettivamente, costruttivamente, attivamente ed esplicitamente”, ossia per mezzo di modalità insite nel bambino che è colui che, “attraverso gli scambi e le interazioni sia con l'ambiente interno sia con l'ambiente esterno, costruisce attivamente le proprie strutture cognitive e sviluppa progressivamente le proprie rappresentazioni della realtà” (Arina, in Borghi (a cura di), 2011, pp. 202-211).

## CAPITOLO 3 L'ESPERIENZA CON *ECCOLA!*

### 3.1 L'attività con i bambini

Nell'ambito educativo, prima di presentare un'attività ad un gruppo di bambini, viene dato spazio all'osservazione, analizzando le diverse situazioni in cui andare poi ad operare: "l'osservazione, di fatto, è un habitus mentale dell'educatore che rientra nel sistema complesso di competenze e abilità che costituiscono la sua professionalità specifica" (De Rossi, Restiglian, 2013, p. 115).

L'esperienza di osservazione e di affiancamento alle educatrici nei momenti di routine durante il primo periodo del tirocinio (da metà gennaio fino ai primi di febbraio) è stata di fondamentale importanza, in quanto ha permesso di guardare con attenzione le diverse situazioni da un punto di vista esterno e di riflettere sui comportamenti dei bambini in un contesto educativo, qual è il nido.

Il periodo di tirocinio svolto, quindi, prova che anche nell'ambito educativo è fondamentale osservare prima di realizzare qualsiasi tipo di progetto.

Ciò ha consentito, infatti, di proporre successivamente un'attività ai bambini della fascia 24-36 mesi sul tema dei colori secondari (come previsto dal progetto annuale del nido), adattandola all'argomento della famiglia, particolare oggetto di discussione affrontato negli ultimi anni nel campo della pedagogia della famiglia che si occupa dell'intervento diretto sulle questioni legate ai soggetti in relazione intra ed interfamiliare (Catarsi, 2006).

In quest'ottica, lavorano le educatrici del Nido Integrato di Montegrotto Terme (Padova), le quali si adoperano per collaborare nel miglior modo possibile, coinvolgendo non solo i genitori, ma anche le intere famiglie dei bambini, per renderli partecipi alla vita del nido.

Nello specifico, durante il corso del tirocinio è stato realizzato il progetto "Co-educarsi con *Eccola!*", in accordo con l'educatrice di riferimento del gruppo dei grandi, con l'intenzione di proseguire e rafforzare il rapporto di fiducia e collaborazione attiva insieme alle famiglie.

A questo proposito, è stato fondamentale l'ascolto dei bambini durante le ore d'attività, in quanto sono emerse alcune caratteristiche dei genitori rilevanti ai loro occhi e che hanno voluto, perciò, esternare con i gesti, con le parole o semplicemente con i disegni, ciascuno a suo modo. Al di là del fatto che ciò che riportano i bambini in merito abbia un fondo di verità, comunque è stato importante sostenerli e nel farlo, sia il ruolo di tirocinante che quello di educatrice è stato arricchito, poiché quegli sguardi sinceri hanno aperto la strada verso l'incontro con i genitori.

È stato interessante notare che, mentre l'adulto si focalizza sui genitori, vedendoli stanchi e provati dalle vicissitudini quotidiane, il bambino ne valorizza gli aspetti positivi, come il tempo trascorso insieme al parco, il viaggio nel treno più veloce, una cosa che indossa quotidianamente e che viene ricordata perché ha un colore particolare, capace di suscitare delle emozioni.

I bambini, come dimostrato dall'esperienza di tirocinio, rimangono colpiti dalle diverse colorazioni: per questo le educatrici, in accordo con la coordinatrice, hanno preferito proseguire il percorso iniziato l'anno scolastico precedente, questa volta progettando unità di apprendimento sui colori secondari, in riferimento ai campi di esperienza ripresi nel 2003 nelle Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia (Restiglian, 2012).

La scelta di presentare un'attività in linea con quanto stabilito dalle educatrici per la didattica annuale è stata appositamente pensata durante il tirocinio, per favorire la continuità della proposta educativa, affinché i bambini potessero ricevere degli stimoli utili per alimentare la curiosità e la loro voglia di conoscere il mondo.

Così, di volta in volta, scoprivano che oltre i buchi di *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015) non c'erano solo i colori da cui erano fortemente attratti, ma anche legami per loro speciali con le persone care, quali i genitori, le sorelle e/o i fratelli, i nonni, gli zii, ecc., delle figure costantemente presenti nella loro vita e che hanno imparato a riconoscere attraverso gli oggetti usati quotidianamente a casa, al lavoro o in altri luoghi significativi.

Questo aspetto non è da sottovalutare in quanto, sulla base dell'approccio di Reggio Emilia, "provare precocemente una sensazione di padronanza può d'altronde gettare le basi per una predisposizione, che duri tutta la vita, nella ricerca della conoscenza ultima dei fenomeni degni di attenzione" (Katz, in Edwards et al. (a cura di), 2010, p. 26): questo accade quando ai bambini viene presentata l'occasione di parlare di un argomento per loro familiare, per nutrire il loro interesse e per permettere loro di fare esperienza in un ambito conosciuto. Ciò diventerà successivamente la base per lo sviluppo delle capacità di *problem posing* e *problem solving*, utili per affrontare al meglio le diverse situazioni che si presentano nel corso della vita, con i mezzi e le risorse che si hanno a disposizione.

Attraverso *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), quindi, i bambini sono stati stimolati a parlare di se stessi, raccontandosi a loro modo: ciò è stato possibile anche grazie alla realizzazione di un libro tattile in linea con la proposta dell'albo.

L'idea deriva dal fatto che, durante il periodo osservativo di tirocinio, è stato riscontrato che i bambini del gruppo dei grandi vogliono conoscere la realtà e farla propria manipolandola e da questo traggono profondo piacere.

Infatti, è soprattutto quando un'educatrice presenta loro un nuovo libro che i bambini ne sono incuriositi e dicono: «Leggi!», perché trovano numerosi stimoli capaci di nutrire corpo (se i libri sono di forme, grandezze, materiali e colori diversi) e mente (se i bambini sono particolarmente attratti dalla voce narrante o dalla storia in sé, in quanto può suscitare delle emozioni).

Il mondo della lettura è per loro uno spazio intimo e tranquillo, in cui esprimersi liberamente e condividere ciò che si prova in quel momento: infatti, "gli spazi e la loro organizzazione devono favorire il più possibile l'incontro fra bambini, la possibilità di ritrovarsi, riconoscersi, entrare in contatto reciproco, ricevere, dare e scambiare informazioni" (Nunnari, in Borghi (a cura di), 2011, pp. 83-84).

Nel rispetto delle loro esigenze, dunque, per il *setting* educativo, è stato scelto come spazio sia l'angolo morbido di una stanza polivalente adibita ad attività grafico-pittoriche, manipolative, psicomotorie e ludiche sia un'altra stanza anch'essa polivalente destinata a tutte le precedenti attività, tranne a

quelle psicomotorie; inoltre, in entrambe le stanze sono stati allestiti un tavolino e delle sedie.

Per quanto riguarda le risorse umane e gli strumenti utilizzati, durante l'attività educativa ha collaborato anche l'educatrice di riferimento del gruppo di bambini, la quale ha preferito non intervenire nelle diverse situazioni, se non per scattare alcune foto dei momenti più significativi indispensabili per la documentazione.

Il ruolo di tirocinante, invece, prevedeva sia la raccolta e il riordino dei diversi materiali, quali colori a cera e fogli di carta bianca su ognuno dei quali i bambini dovevano disegnare i diversi componenti della famiglia (mamma, papà, il/la bambino/a stesso/a, fratelli o nonni o altre figure significative) sia l'assemblaggio dei disegni e la trascrizione dei pensieri dei bambini, quindi la costruzione di un libretto tattile sullo stile dell'albo illustrato *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), utilizzando delle spugne colorate come copertina del libro con i buchi nella parte frontale, forbici, colla, pennarelli indelebili e una cucitrice.

Il tempo impiegato per l'attività educativa è stato di sette ore complessive, ugualmente distribuite in sette giorni con la frequenza di un'ora al giorno prevista al mattino (dopo il momento delle cure igieniche e prima del pranzo) per circa due volte alla settimana, a partire dalla seconda metà di febbraio fino alla prima metà di marzo.

In riferimento all'attività educativa proposta, in particolare per quanto riguarda la parte grafica, si è preferito concentrarsi sull'aspetto della narrazione del bambino che attraverso il disegno esprime la sua realtà interiore, rendendo partecipe l'adulto del suo racconto: lo scarabocchio "diventa così una tessitura grafica dello sviluppo mentale del bambino nei suoi aspetti cognitivi ed emotivi. Nel tracciare dei segni si getta un ponte tra elementi soggettivi ed elementi oggettivi, si transita in un'area transizionale che permetterà poi di investire la realtà esterna e relazionale" (Monti et al., 2008, p. 47).

Cercare di capire cosa rappresentano realmente i disegni non è importante ai fini della comprensione delle esperienze personali dei bambini, ma partire dalle loro tracce può essere un modo per aiutarli a intessere nuove relazioni, anche al di fuori dell'ambito familiare.

Inoltre, “quando l’adulto propone un foglio al bambino lo aiuta a lasciare una sua traccia e a vederla riconosciuta e accettata; in questo senso lo orienta verso la costruttività” (Monti et al., 2008, p. 103), favorendo così la comunicazione verbale.

Nonostante la consapevolezza della reale difficoltà di comprendere appieno ciò che ciascun bambino tra i 24 e i 36 mesi si sente di esprimere attraverso la verbalizzazione, la volontà di proporre l’attività educativa è stata talmente forte da eliminare qualsiasi barriera mentale.

Basandosi sul pensiero di Bochicchio (2009), secondo il quale uno dei criteri fondamentali per la progettazione educativa è la flessibilità, ossia la capacità di adattarsi ai bisogni presenti, è stato dimostrato, grazie all’esperienza vissuta, che l’educatore dovrebbe sapersi adeguare alle diverse situazioni che si creano all’interno del nido, compreso il gruppo di bambini con cui intende realizzare una determinata attività. La riflessione dell’educatore, pertanto, deve essere orientata al superamento degli imprevisti che possono verificarsi anche in un contesto educativo come il nido: da ciò, è possibile “partire per una progettualità sempre attenta all’individualità del bambino e alla complessità dell’azione formativa” (Lopez, in Borghi (a cura di), 2011, p. 24).

Durante il periodo di tirocinio trascorso al nido è stato necessario rispondere e adeguarsi alle esigenze imminenti dei bambini che erano incuriositi da questa nuova persona, diversa dalla propria educatrice di riferimento: infatti, osservavano ogni sua azione, anche se inizialmente con circospezione. Successivamente, però, si è stabilito un clima di fiducia reciproca, per cui i bambini cominciavano ad avvicinarsi e a domandare: «Cosa fai?». Spiegar loro che è necessario tenere un diario di bordo come strumento di documentazione dell’esperienza è stato alquanto difficile, ma non impossibile, perché la chiave per parlare ai bambini è la semplicità. «Sto scrivendo di te, dei tuoi amici e di tutte le cose che abbiamo fatto oggi assieme, così un giorno, quando andrò a rileggerle, mi ricorderò di voi!» e il bambino che lo chiese sorrise soddisfatto e felice.

### 3.2 La parola ai bambini: il libro tattile

Si è finora trattato dell'attività educativa vista dalla figura di tirocinante. Ora, invece, si lascia spazio alla voce dei bambini del gruppo dei grandi del Nido Integrato "Maria Immacolata" di Montegrotto Terme (Padova).

In seguito, vengono ripercorse le diverse fasi dell'attività con *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), mediante il materiale fotografico e le note del diario di bordo, raccolti durante il periodo di tirocinio.

In questo caso, sono i bambini (a cui verrà cambiato il nome nel rispetto della privacy) a raccontare i loro pensieri e le osservazioni.



Figura 1. Fase della lettura animata.

Filippo: - Mio papà ha la macchina grigia.

Eleonora: - La mamma ha la borsa nera.

Roberto: - Anche mamma mia ha borsa nera.

Matteo: - Papà macchina 'zura.

Filippo: - Anche il nonno ha cappello grigio.

Filippo: - Ho i cani a casa.

Roberto: - Anche io.

"Matteo rimane fino alla fine ad osservare i buchi del libro e vede che sotto c'è la mia mano, allora preme perché vuole vedere la pelle che sbuca dalla cavità" (diario di bordo, 16/02/2016).

Quando di volta in volta si ripercorre la storia di *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), i bambini ricordano in particolare quattro colori che associano al familiare.

Io: - Rosso come?

Roberto: - La borsa della mamma.

Io: - Grigio come?

Filippo: - Il cappello di nonno.

Io: - Giallo come?

Matteo: - Macchina mio papà.

Io: - Viola come?

Eleonora: - Scarpe mia sorella.



Figura 2. Storia ripercorsa dai bambini e attività sulla mamma.

Filippo: - Con la mamma faccio le torte. E questa è la mucca.

Roberto: - Con la mamma faccio i dolci.

Matteo: - Con mamma 'segno.

Marta: - Gioco con la mamma.

Fabrizio: - Faccio le pulizie con la mamma.

“Giovanni non dice cosa fa con la mamma e anche lui la rappresenta con cerchi/ovali colorati” (diario di bordo, 18/02/2016).

Durante l'attività sul papà, non è stato possibile scattare foto: in accordo con l'educatrice di riferimento del gruppo dei grandi si decide di prestare maggior ascolto ai bambini e a quello che vogliono raccontare, per offrire la possibilità di esprimersi liberamente, dando voce ai loro pensieri.

In occasione della Festa del Papà, forse i bambini desiderano parlare di lui con spontaneità, senza ricorrere alle parole di una poesia imparata a memoria come si fa abitualmente per un giorno dell'anno particolarmente importante.

Ecco cosa ci dicono del loro papà.

Roberto: - Con il papà gioco con la pappa blu.

Roberto indica il papà sul foglio: "rappresenta un cerchio marrone" (diario di bordo, 22/02/2016).

Filippo: - Con il papà vado a vedere le maschere di Carnevale.

Filippo disegna il papà "con un cerchio rosso" (diario di bordo, 22/02/2016).

Matteo: - Io corro.

"Tra gli scarabocchi dice che è quello rosa" (diario di bordo, 22/02/2016).

Marta: - Gioco con le palline.

Marta disegna il papà "con la pallina blu in mezzo a tante altre colorate" (diario di bordo, 22/02/2016). La sua rappresentazione è molto simile a quella precedente sulla mamma.

Si è cercato di chiedere a Giovanni cosa facesse con il papà, offrendogli delle alternative, ma solo con la testa ha accennato che va al parco con lui, rappresentandolo poi con un cerchio nero.

In seguito al confronto con l'educatrice, si è ritenuto opportuno non forzare il bambino affinché verbalizzasse i suoi pensieri: di conseguenza, non è stata riportata nessuna frase nel suo libro tattile costruito.

L'attività prosegue con il racconto dei bambini riguardo alle abitudini e alle cose che a loro piace fare a casa, al nido o in altri luoghi familiari.



Figura 3. Attività riguardante i bambini stessi.

“Filippo dice che disegna la mamma e si raffigura con un cerchio blu”  
(diario di bordo, 26/02/2016).

Paolo: - Gioco con la palla gialla.

Roberto: - Vado sul sivolo.

Matteo: - Gioco minirugby.



Figura 4. I bambini disegnano se stessi.

Nella parte dell'attività dedicata alla rappresentazione grafica delle persone significative della famiglia, in accordo con l'educatrice di riferimento, anche in questo caso, si è pensato di ascoltare con attenzione i bambini, in tale fase richiede un tempo più prolungato per poter raccontare.

Paolo: - Gioco a palla piccola.

Paolo “ rappresenta in blu” (diario di bordo, 29/02/2016) la sorella con la quale gioca.

Filippo: - Gioco con Roberto.

Filippo rappresenta il fratello gemello Roberto “con un segnetto rosso” (diario di bordo, 29/02/2016) più piccolo rispetto all'altro che corrisponde a se stesso.

Eleonora: - Gioco con mamma e con papà.

I genitori di Eleonora “vengono rappresentati con il colore rosa” (diario di bordo, 29/02/2016).

Fabrizio: - Il nonno è dietro il trattore.

Fabrizio ama molto i trattori che gli ricordano il nonno che non viene però rappresentato: “tutto il suo disegno rappresenta l'oggetto” (diario di bordo, 29/02/2016).

Roberto: - Con nonno gioco con la palla grande.

“Lo rappresenta in verde” (diario di bordo, 29/02/2016).

Matteo: - Gioco mamma e papà.

Matteo disegna i suoi genitori “con il colore rosso” (diario di bordo, 29/02/2016).

Come si nota, molti bambini non disegnano i nonni o i fratelli o altre figure significative: preferiscono rappresentare nuovamente i loro genitori.

Durante la fase di recupero, viene ripercorsa la storia di *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015).

Nella foto si percepisce l'empatia creata tra i bambini e la figura della tirocinante: il dialogo autentico con i bambini permette loro di sentirsi veramente liberi di esprimere tutto il loro essere.

In tale fase, il ruolo di tirocinante consiste nel fare da specchio all'io di ciascun membro appartenente al gruppo.



Figura 5. Incontro di sguardi durante la riletture dell'albo.

Dopo aver ripercorso la storia, i bambini assenti completano il loro lavoro finalizzato alla costruzione del libro tattile.

Eleonora: - Con la mamma gioco con Minnie. Con il papà gioco con la palla.

“Eleonora ha disegnato mamma e papà, ma non se stessa, perché era stanca” (diario di bordo, 4703/2016): ha rappresentato la mamma con un cerchio rosa e il papà con uno scarabocchio viola.

Paolo: - Con il papà gioco a palla, gioco a palla.

Paolo disegna il papà “con un cerchio nero” (diario di bordo, 4703/2016).

Di seguito, vengono presentati i 9 libri tattili realizzati insieme ai bambini e che hanno poi portato a casa per rileggerli con i propri genitori, scegliendo con loro un oggetto speciale da mettere all'interno della busta del libro.



Figura 6. I libri tattili dei bambini.

Nell'ultima fase, quella di *debriefing*, i bambini desiderano rileggere la storia per l'ultima volta, poi mettono al centro del cerchio i loro disegni o gli oggetti scelti, cercando di condividerli con i loro compagni e raccontando (per quanto possibile) l'esperienza vissuta a casa con i genitori.



Figura 7. Gli oggetti significativi dei bambini.

Filippo: - Il palloncino viola mio del compleanno.

Roberto: - Il palloncino azzurro e la coccinella sono in sala a casa.

Eleonora: - Con la mamma ho disegnato gli occhi di Madonna, la violetta, l'ebetta e il buio.

### 3.3 La parola ai genitori: il questionario

Una parte importante del progetto “Co-educarsi con *Eccola!*” è stata dedicata anche alle famiglie, in particolare ai genitori che sono stati messi al corrente dell’attività educativa svolta al nido insieme ai bambini (si veda l’Allegato 1) e che avrebbero proseguito poi a casa, trascorrendo insieme del tempo riservato alla lettura, all’ascolto e alla condivisione di pensieri con i figli.

Per permettere di dar voce non solo ai bambini, ma anche ai genitori, in merito all’esperienza vissuta, è stato proposto loro un questionario (si veda l’Allegato 2) i cui *item* sono stati strutturati sulla base di un’attenta riflessione sul contesto educativo e secondo gli obiettivi di tirocinio previsti.

Il questionario è composto dalle seguenti domande.

1. Ritenete che il libretto tattile costruito sia uno strumento utile per dare voce ai bambini, in particolare per quello che riguarda il loro punto di vista sulla famiglia?
2. Ritenete che il momento dedicato alla lettura del libro con il/la vostro/a figlio/a sia stato un tempo costruttivo?
3. In generale, ritenete che la lettura ad alta voce da parte della mamma e/o del papà sia un buon modo per far emergere delle emozioni al bambino?
4. Nello specifico, ritenete che la lettura ad alta voce da parte della mamma e/o del papà del libro tattile costruito con il/la vostro/a figlio/a sia servita per far suscitare delle emozioni positive nel/la bambino/a?
5. Ritenete che la scelta dell’oggetto o del disegno assieme al/la vostro/a figlio/a sia un motivo di rafforzamento del legame genitore-figlio/a?
6. Ritenete che il lavoro di continuità nido-famiglia, per mezzo di uno strumento realizzato e vissuto dal/la vostro/a figlio/a, sia importante per stimolarlo alla vita sociale?
7. Ritenete importante l’ascolto reciproco nell’educazione del/la vostro/a figlio/a?

8. Secondo voi, è importante la sensibilizzazione dei bambini alla lettura? Perché?
9. Secondo voi, è importante che la famiglia e il nido cooperino nell'educazione e nella crescita del bambino/a? Perché?

Si è scelto di strutturare le domande del questionario in base a diverse tipologie, per permettere sia la rapidità delle risposte da parte dei genitori sia la facilità con cui vengono reperiti poi i dati.

Le prime 7 domande rivolte ai genitori, dunque, sono di tipo chiuso: è stato chiesto loro di porre una crocetta relativa alle risposte prefissate, quali "Per niente", "Poco", "Abbastanza" e "Molto".

Le ultime 2 domande, al contrario, sono di tipo aperto, in quanto richiedono di rispondere liberamente: infatti, i genitori possono esprimere le loro opinioni in modo più approfondito, rispetto alle risposte a crocette date precedentemente.

Infine, vi è uno spazio per eventuali osservazioni, in cui è possibile fornire delle indicazioni in merito al questionario o all'attività svolta con i bambini, contribuendo così al miglioramento della didattica in modo critico e costruttivo.

I dati raccolti riguardanti le risposte fornite dai genitori dei 9 bambini tra i 24 e i 36 mesi vengono, quindi, riportati nella seguente tabella.

Tabella 1. Risposte dei genitori al questionario proposto.

Domande	Genitori			
	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
1.	0	0	2	7
2.	0	0	1	8
3.	0	0	0	9
4.	0	0	4	5
5.	0	2	3	4
6.	0	0	2	7
7.	0	0	0	9

"Nostre elaborazioni su dati relativi al questionario per i genitori"

Nel grafico seguente, invece, si mostrano i rispettivi risultati del questionario compilato dai genitori.

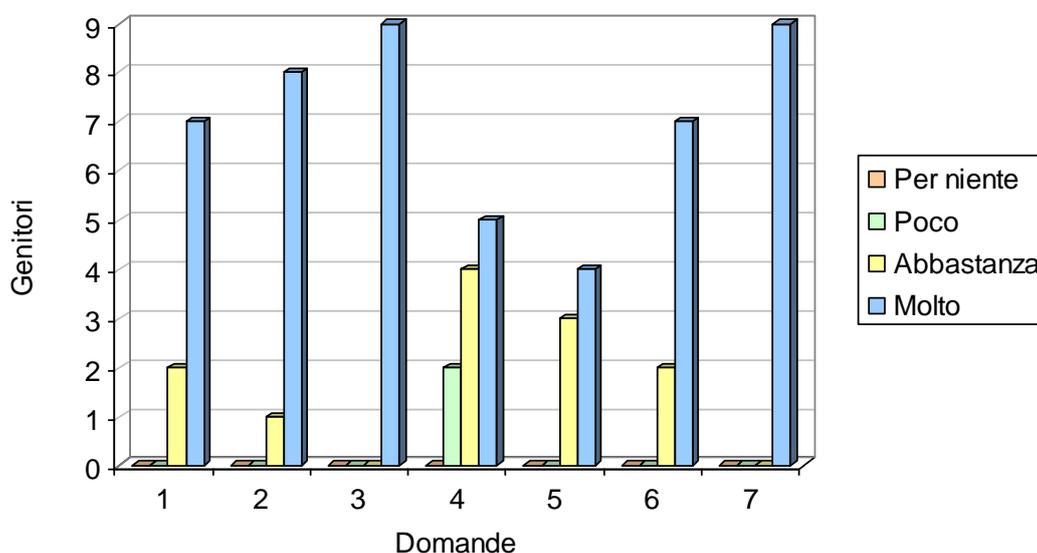


Figura 8. Grafico relativo alle risposte dei genitori al questionario proposto.

“Nostre elaborazioni su dati relativi al questionario per i genitori”

Si analizzano ora i dati relativi alle ultime 2 domande del questionario, in cui tutti i genitori hanno risposto positivamente.

Per quanto riguarda le risposte alla domanda n. 8 riferita alla sensibilizzazione dei bambini alla lettura, la maggior parte dei genitori ritengono che sia fondamentale per lo sviluppo del linguaggio (5/9), della creatività e della fantasia (3/9) e per rafforzare sentimenti ed emozioni (3/9).

Le risposte alla domanda n. 9 in riferimento alla cooperazione tra nido e famiglia nella crescita del bambino/a, molti genitori sostengono l'importanza di adottare le stesse regole e di stabilire degli obiettivi comuni, per favorire la continuità educativa e “un cammino di crescita integrato e coerente”, come afferma qualcuno di loro (8/9).

Inoltre, tra le osservazioni emerse dai genitori, una persona fa notare la difficoltà che i bambini di 30 mesi possono avere nel sapersi raccontare graficamente. A suo parere, si sarebbero potuti alternare i disegni ai dialoghi delle educatrici, servendosi eventualmente di uno strumento registratore. Inoltre, avrebbe inserito alcune parti tattili in più nel libro costruito con i bambini.

## CONCLUSIONI

L'esperienza di tirocinio svolta presso il Nido Integrato "Maria Immacolata" (Montegrotto Terme, Padova) è descritta in questo elaborato sotto forma di rilettura critica, alla luce delle teorie riportate nel primo capitolo.

Partendo dal concetto di relazione come fondamento di ogni percorso educativo, viene innanzitutto preso in considerazione il primo rapporto instaurato dal bambino sin dai primi giorni di vita, come base per le future relazioni: il legame d'attaccamento con i *caregiver*, in particolar modo con la madre.

Secondo l'Ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1989), ciascuna persona, dunque, è portata ad intessere relazioni a livello di micro, meso, eso e macrosistema. Inoltre, il bambino biologicamente inteso è da considerarsi insito in un processo, denominato PPCT (Bronfenbrenner, 2010), nel quale legami plurimi tra il soggetto e l'ambiente che lo circonda appartengono ad un sistema sociale che caratterizza l'intera esistenza dell'individuo, nella logica di *longlife education* (Benetton, 2009) e, in particolare, della quadruplice alleanza (Serbati, Milani, 2013) tra gli operatori di servizi educativi e le famiglie.

Sulla base dei criteri-per-la-prassi derivanti dalla prospettiva di Bronfenbrenner, è possibile fare riferimento al concetto di co-educazione (Milani (a cura di), 2010) che implica la dimensione dell'"educarsi-con", per cui l'unione tra genitori ed insegnanti, considerati partner educativi, permette di stabilire metodi e regole comuni in funzione alla formazione dell'identità del bambino.

Tra le azioni che è possibile intraprendere nel livello di mesosistema, al fine di favorire il processo di socializzazione è presente anche la lettura, considerata come uno dei possibili mezzi di relazione che permette sia il dialogo profondo con l'altro sia l'apprendimento reciproco, secondo la *longlife learning*. Ciò è ampiamente sostenuto nella cornice del programma "Nati per Leggere" (1999) e al progetto "Leggere per Crescere" (Saccomani, 2003), in cui si sostiene che la promozione della lettura ad alta voce in famiglia sin dai primi

mesi di vita sia importante, in quanto valorizza il tempo di crescita non solo del bambino, ma anche dell'adulto in cammino verso l'ascolto autentico del bambino, uno dei diritti più importanti sanciti nella Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1989).

Per garantire il diritto dei bambini e delle bambine all'ascolto, tra le funzioni che l'educatore può mettere in campo evidenziamo quella di diventare "responsabile di concavità" (Milani, in Catarsi, 2004), cioè quella figura che lascia spazio al bambino, affinché possa far emergere il suo vero io, costruendo gradualmente la propria identità nel tempo.

Al fine di mettere in pratica questa intenzione, dunque, è nato un progetto per dare parola ai bambini e alle famiglie, chiamato "Co-educarsi con *Eccola!*". Questa proposta, rivolta ai bambini tra i 24 e i 36 mesi, è illustrata nel secondo capitolo dell'elaborato, in cui si spiegano le origini e le finalità del piano di lavoro, attraverso la metafora dei buchi presente in *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), un albo illustrato sulla base di cui è stata realizzata un'attività di lettura animata e di costruzione insieme ai bambini di un materiale da portare a casa e da condividere con i propri genitori.

Per quanto riguarda i soggetti del progetto, il focus si riflette sui bambini e il loro punto di vista sulle famiglie le quali, sulla base del modello della *resilience matrix* (Serbati, Milani, 2013), collaborano con gli educatori in un processo di *empowerment* (Serbati, Milani, 2013) che, insieme alla relazione di *partnership*, costituisce l'*engagement* (Milani (a cura di), 2010).

Lo strumento principale è stato l'albo illustrato *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015) che costituisce il libro-ponte tra bambino e adulto ed è utile al fine della realizzazione dei libri tattili. Ad esso è stato aggiunto il questionario per i genitori come mezzo di raccolta dati in merito all'esperienza vissuta dai familiari con i propri bambini. Infine, il diario di bordo della tirocinante è servito per raccogliere le attività di routine al nido e le eventuali note.

Il lavoro è stato strutturato in 10 fasi di lavoro, caratterizzate da un primo periodo di osservazione fondamentale per creare un'atmosfera di empatia con i bambini del nido, passando poi alla lettura dell'albo e alla conseguente rilettura

della storia, momento che precede sia l'attività grafica al nido sia il lavoro a casa dei bambini assieme ai genitori.

Nel terzo e ultimo capitolo, viene riportata l'esperienza con *Eccola!* (Olivieri, Mai, 2015), descrivendo nello specifico l'attività al nido di Montegrotto Terme con i bambini della fascia 24-36 mesi, la predisposizione del *setting* educativo secondo le loro esigenze, le risorse umane e gli strumenti utilizzati e il tempo impiegato per lo svolgimento delle diverse fasi di lavoro, in cui ciascun membro del gruppo dei grandi ha cercato di esprimersi a suo modo, anche mediante l'atto verbale.

In seguito, infatti, vengono spiegati i diversi momenti di realizzazione del libro tattile, attraverso le parole dei bambini e l'utilizzo del materiale fotografico raccolto.

Si conclude con la presentazione del questionario per i genitori, come strumento per dar voce anche al loro punto di vista sull'esperienza vissuta a casa con i figli, quindi, si riportano i dati raccolti in una tabella e se ne mostrano i risultati in un grafico, analizzando poi le risposte e le eventuali osservazioni dei genitori dei 9 bambini tra i 24 e i 36 mesi.

Il presente elaborato, sulla base di alcune teorie di cruciale rilevanza per il lavoro educativo al nido, documenta un'esperienza vista dagli occhi della figura di tirocinante a contatto diretto con i bambini del nido, con il loro modo di vivere la quotidianità e i loro bisogni sia fisici che psico-affettivi.

Conseguentemente al periodo di osservazione e attività trascorso al nido di Montegrotto Terme (Padova), si evidenziano diversi punti rilevanti ai fini dell'educazione, tra cui l'importanza dei percorsi di lettura fin dalla tenera età, per favorire l'incontro di sguardi e il dialogo intergenerazionale, in un'atmosfera di empatia e di attenzione verso i bambini, condizioni indispensabili per la realizzazione di un'attività, in cui la lettura ad alta voce e l'ascolto dei loro racconti hanno permesso di far emergere i loro sentimenti e le emozioni positive. Ciò, infatti, si nota sia negli elaborati dei bambini, in cui sono espressi i loro pensieri riguardanti la propria famiglia sia nel questionario per i genitori, i quali hanno sottolineato l'importanza del tempo dedicato alla lettura con i bambini e all'ascolto reciproco.

Il progetto, dunque, ha consentito di confermare alcune convinzioni, riguardanti il tema della lettura in famiglia, l'ascolto autentico e i rapporti che il bambino instaura con l'ambiente circostante, nella logica bioecologica. In riferimento al bambino inteso nella sua ecologia, durante l'esperienza di tirocinio si è riscontrato che le relazioni, in particolare quelle familiari, incidono sul benessere del bambino, come si nota da alcune osservazioni presenti nel diario di bordo. Il rafforzamento di questi legami tra il bambino e le diverse figure di riferimento richiede continuità nel tempo e progetti d'intervento comuni stabiliti sia dagli educatori che dalle famiglie, per creare una rete mesosistemica basata sulla *partnership* educativa e la partecipazione attiva alla vita del bambino.

Alla luce di quanto emerso dall'esperienza di tirocinio, sottolineando l'entusiasmo che i bambini hanno provato nel raccontarsi a proprio modo, si può affermare che proporre questo tipo di attività possa essere indicato per stimolare la partecipazione dei genitori e dei bambini e intraprendere innanzitutto percorsi relazionali e anche di apprendimento, fondati sul concetto di co-educazione che può essere realizzata a partire dalla co-costruzione di obiettivi educativi concordati tra educatori e genitori in sede di colloquio. A sostegno di questo, dunque, si sottolinea il valore del tempo trascorso con i genitori per condividere e progettare insieme le proposte d'intervento educativo coerenti, mantenendo così il giusto equilibrio indispensabile per lo sviluppo sereno del bambino.



## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Arina, S. (2011). L'educazione della mente. In B. Q. Borghi (a cura di), *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido* (pp. 202-211). Bergamo: Junior.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1989). Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e della adolescenza. New York.
- Bateson, G. (1987). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press. Trad. it. Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi.
- Benetton, M. (2009). *La vita umana come educazione. La pedagogia del corso di vita di A. Necker de Saussure fra storia ed attualità*. Padova: Cleup.
- Bettelheim, B. (2011). Un genitore quasi perfetto. In V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi* (pp. 73-79). Milano: Apogeo.
- Bohicchio, F. (2009). Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni. In N. Paparella (a cura di), *Il progetto educativo, vol. I: Prospettive, contesti, significati* (pp. 195-215). Roma: Armando.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it. Ecologia dello sviluppo umano. Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (2010). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. California: SAGE Publications. Trad. it. Rendere umani gli umani: bioecologia dello sviluppo. Trento: Erickson.
- Catarsi, E. (2006). Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 11-22.
- De Rossi, M., Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci Faber.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (a cura di) (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

- Frabboni, F. (2015). *Sapori di pedagogia e di didattica: verso la longlife education*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Ius, M., Milani, P. (a cura di) (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza*. Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Ius, M., Saglietti, M. (2015). Una cornice teorica per leggere la storia. In M. Ius, M. Saglietti, S. Olivieri, *Famiglie, colori e carta bianca. Pensieri e pratiche per «guardare» le famiglie dal punto di vista dei bambini* (pp. 9-14). Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Ius, M., Saglietti, M., Olivieri, S. (2015). *Famiglie, colori e carta bianca. Pensieri e pratiche per «guardare» le famiglie dal punto di vista dei bambini*. Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Katz, L. (2010). Che cosa possiamo imparare da Reggio Emilia?. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 23-32). Bergamo: Junior.
- Lightfoot-Lawrence, S. (2012). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House. Trad. it. Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri. Bergamo: Junior.
- Lopez, A. G. (2011). La cultura della qualità pedagogica dei servizi. In B. Q. Borghi (a cura di), *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido* (pp. 13-33). Bergamo: Junior.
- Mai, V. (2015). Perché Eccola! dal punto di vista della designer. In M. Ius, M. Saglietti, S. Olivieri, *Famiglie, colori e carta bianca. Pensieri e pratiche per «guardare» le famiglie dal punto di vista dei bambini* (p. 8). Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.

- Milani, P. (2004). Relazione e educazione: alcuni nessi. In E. Catarsi (a cura di), *La relazione di aiuto della scuola e nei servizi socioeducativi* (pp. 65-85). Tirrenia: Del Cerro.
- Milani, P. (2015). Prefazione. In M. Ius, M. Saglietti, S. Olivieri, *Famiglie, colori e carta bianca. Pensieri e pratiche per «guardare» le famiglie dal punto di vista dei bambini* (p. 5). Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Milani, P. (a cura di) (2008). *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani, P. (a cura di) (2010). *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*. Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Milani, P., Pegoraro, E. (2010). La prima riunione. In P. Milani (a cura di), *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia* (pp. 31-34). Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Milani, P., Zanon, O. (2010). Due domande dentro a questa storia. In P. Milani (a cura di), *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia* (pp. 13-16). Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Monti, F., Fava, R., Luppi, B. (2008). *Lo scarabocchio al nido. Emozioni e tracce grafiche*. Bergamo: Junior.
- Munari, B. (1980). *I Prelibri*. Milano: Danese.
- Nunnari, M. A. (2011). Gli spazi, gli arredi e la loro organizzazione. In B. Q. Borghi (a cura di), *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido* (pp. 67-95). Bergamo: Junior.
- Olivieri, S., Mai, V. (a cura di) (2015). *Eccola!*. Piazzola sul Brenta (Padova): Kite.
- Piretti, D. (2012). L'esperienza di educazione al libro e alla narrazione. *Bambini*, XXVIII, 2, pp. 46-49.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci Faber.

- Rinaldi, C. (2010). La costruzione del progetto educativo. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 111-118). Bergamo: Junior.
- Romanelli, T. (2011). Presentazione. In B. Frabboni, *Incontri. Trame esistenziali dei modi possibili dell'esserci* (pp. 25-28). Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Sacomani, R. (2003). *Progetto Leggere per Crescere. Perché e come leggere con i bambini in età prescolare*. Milano: Garamond sas.
- Serbati, S., Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini: teorie e strumenti per l'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Stern, D. N. (2011). Il mondo interpersonale del bambino. In V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi* (pp. 34-39). Milano: Apogeo.
- Tagliavini, M., Greci, G. (2015). Racconti che escono da un libro senza parole. *Bambini*, XXXI, 3, pp. 72-73.
- Tamburlini, G. (2014). Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze, buone pratiche. *Medico e Bambino*, n. 4, pp. 2-9.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vecchiato, M. (2007). *Il gioco psicomotorio. Psicomotricità psicodinamica*. Roma: Armando.
- Vianello, R. (1998). *Psicologia dello sviluppo - III edizione*. Bergamo: Junior.
- [www.natiperleggere.it](http://www.natiperleggere.it)

## APPENDICI

### Allegato 1

CARI GENITORI, SONO ELENA, LA TIROCINANTE UNIVERSITARIA.

IN QUESTA MIA ESPERIENZA DI TIROCINIO, HO PROPOSTO AI BAMBINI LA LETTURA DI *ECCOLA!* (DI SERENA OLIVIERI, KITE EDIZIONI, 2015) E HO SCELTO DI COSTRUIRE CON I VOSTRI BAMBINI UN LIBRETTO TATTILE DA PORTARE A CASA E DA LEGGERE CON VOI, PER CONDIVIDERE CIÒ CHE DI BELLO HANNO REALIZZATO E RACCONTATO SULLE PERSONE DELLA FAMIGLIA CHE AMANO.

OLTRE A CONTINUARE IL PROGETTO SULLA SENSIBILIZZAZIONE ALLA LETTURA, QUESTO STRUMENTO DIVENTA UN'OCCASIONE PER DARE PAROLA AI BAMBINI, RACCONTANDOSI E RIVIVENDO LA GIOIA E L'EMOZIONE PROVATE NEI MOMENTI D'ATTIVITÀ.

ALL'INTERNO DEL LIBRETTO TROVERETE UNA BUSTA NELLA QUALE VI CHIEDO DI METTERE UN PICCOLO OGGETTO SCELTO ASSIEME AI VOSTRI BAMBINI O UN DISEGNO SIGNIFICATIVO FATTO CON LORO.

IL LIBRETTO, CHE VI CHIEDO DI RIPORTARE AL NIDO ENTRO IL 14/03, VERRÀ POI RILETTO E CONDIVISO CON I COMPAGNI.

INFORMANDOVI CHE LO RESTITUIRÒ AI BAMBINI A FINE ANNO SCOLASTICO, IN QUANTO SARÀ PER ME UNO STRUMENTO UTILE PER LA STESURA DELLA TESI, VI RINGRAZIO PER LA COLLABORAZIONE.

ELENA.

Allegato 2

NIDO INTEGRATO "MARIA IMMACOLATA" - MONTEGROTTO TERME  
QUESTIONARIO PER I GENITORI

Cari genitori, sono Elena, la tirocinante universitaria.

Vi chiedo gentilmente di rispondere alle domande del questionario di seguito riportato, alla fine del quale troverete uno spazio per eventuali vostre osservazioni.

I dati raccolti saranno utili per avere un riscontro rispetto all'esperienza vissuta con il/la vostro/a figlio/a, dopo la consegna dei libretti tattili costruiti assieme a loro.

Siete, perciò, invitati a compilarlo mettendo le crocette relative alle diverse risposte.

Vi chiedo, inoltre, di riportarlo al nido entro il 21/03.

Vi ringrazio per la collaborazione!

Genitori di (nome del bambino/a) .....

1. Ritenete che il libretto tattile costruito sia uno strumento utile per dare voce ai bambini, in particolare per quello che riguarda il loro punto di vista sulla famiglia?

Per niente       Poco       Abbastanza       Molto

2. Ritenete che il momento dedicato alla lettura del libro con il/la vostro/a figlio/a sia stato un tempo costruttivo?

Per niente       Poco       Abbastanza       Molto

3. In generale, ritenete che la lettura ad alta voce da parte della mamma e/o del papà sia un buon modo per far emergere delle emozioni al bambino?

Per niente       Poco       Abbastanza       Molto

4. Nello specifico, ritenete che la lettura ad alta voce da parte della mamma e/o del papà del libro tattile costruito con il/la vostro/a figlio/a sia servita per far suscitare delle emozioni positive nel/la bambino/a?

- Per niente       Poco       Abbastanza       Molto

5. Ritenete che la scelta dell'oggetto o del disegno assieme al/la vostro/a figlio/a sia un motivo di rafforzamento del legame genitori-figlio/a?

- Per niente       Poco       Abbastanza       Molto

6. Ritenete che il lavoro di continuità nido-famiglia, per mezzo di uno strumento realizzato e vissuto dal/la vostro/a figlio/a, sia importante per stimolarlo alla vita sociale?

- Per niente       Poco       Abbastanza       Molto

7. Ritenete importante l'ascolto reciproco nell'educazione del/la vostro/a figlio/a?

- Per niente       Poco       Abbastanza       Molto

8. Secondo voi, è importante la sensibilizzazione dei bambini alla lettura? Perché?

.....  
.....  
.....

9. Secondo voi, è importante che la famiglia e il nido cooperino nell'educazione e nella crescita del bambino/a? Perché?

.....  
.....  
.....

Osservazioni.....  
.....  
.....