



CITTÀ DI SESTO SAN GIOVANNI

MEDAGLIA D'ORO AL VALOR MILITARE

**Settore Socio Educativo
Servizi Educativi e per l'Infanzia**

**RUTA ALBERTO
18.10.2021
10:22:36 UTC**

Progetto Pedagogico Nidi del Comune di Sesto San Giovanni

Premessa

Il Progetto Pedagogico dei Nidi d'Infanzia del Comune di Sesto San Giovanni ha come obiettivo principale quello di esplicitare gli orientamenti di fondo che indirizzano la progettazione educativa dei servizi e le *pratiche* quotidiane del lavoro educativo con i bambini e le famiglie.

Nel far questo si intende partire da due punti fermi irrinunciabili:

- la necessità di far riferimento alla storia e ai punti di qualità che i servizi educativi di Sesto San Giovanni hanno espresso negli anni;
- la consapevolezza che i principi educativi rimangono astratti e formali se non si nutrono delle riflessioni che nascono nella pratica e che il lavoro educativo si impoverisce se non viene nutrito con la consapevolezza dei motivi e dei significati del proprio agire.

Il Progetto Pedagogico vuole quindi essere un documento di indirizzo per l'elaborazione dei Progetti Educativi dei singoli nidi, ma ha anche la prospettiva di proporre un atteggiamento di riflessione che, partendo dalle *pratiche* educative espresse nei servizi, possa modificato nel tempo in modo da rispondere puntualmente alle esigenze dei bambini e delle famiglie della città e ai cambiamenti sociali in cui tutti siamo inseriti. Per non restare 'lettera morta' presuppone quindi un atteggiamento di critica costruttiva e di ricerca sul campo da parte dei singoli operatori (educatrici/tori, coordinatrici/tori, tecnici psicopedagogisti, responsabili) e dei gruppi di lavoro dei singoli servizi, nonché di una quotidiana condivisione con le famiglie nell'ottica dell'intreccio tra il progetto pedagogico familiare e quello istituzionale¹.

In particolare la definizione di linee comuni di intervento pedagogico vuole porsi in rapporto dialettico e valorizzare la storia dei singoli nidi e la sperimentazione pedagogica che i gruppi di lavoro portano avanti.

Nell'ottica della *governance* del *Sistema Territoriale dei Servizi per l'Infanzia* e, in prospettiva, del *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni* così come indicato dalla recente legge 107/2105, ha inoltre i seguenti obiettivi:

- porsi come riferimento pedagogico rispetto allo sviluppo della qualità dei servizi rivolti all'infanzia della città;

¹Mantovani S., Saitta L.R., Bove C. (2000), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, Franco Angeli.

- indirizzare le scelte riguardo ai requisiti soggettivi richiesti ai nidi e micronidi che vogliono accreditarsi secondo la normativa regionale²;
- fungere da riferimento riguardo al lavoro dei nidi nel confronto, a livello territoriale, con la scuola dell'infanzia e con gli obiettivi pedagogici relativi alla fascia 3-6 anni;
- contribuire al dibattito e alla diffusione sulla città di una *cultura dell'infanzia* attenta ai bisogni e alle potenzialità dei bambini³.

Principi generali

In Italia i nidi nascono e cominciano a diffondersi, in maniera disomogenea sul territorio nazionale, a partire dalla legge 1044/71. Da subito a Sesto San Giovanni come in altre realtà 'avanzate' del paese viene posto in primo piano il superamento del vecchio impianto assistenziale-sanitario proprio della precedente Opera Nazionale Maternità e Infanzia che, a partire dal periodo fascista, aveva svolto il compito di custodia e assistenza, principalmente per i bambini delle fasce più disagiate della popolazione.

In un periodo di forte messa in discussione del carattere autoritario e totalizzante delle istituzioni di cura, assistenza, custodia e istruzione precedenti, anche riguardo ai nidi inizia una ridefinizione che porta ad evidenziare, accanto alla funzione di sostegno delle esigenze della famiglia e delle madri lavoratrici, una maggiore attenzione ai bisogni psico-pedagogici dello sviluppo dei bambini e alla partecipazione sociale delle famiglie.

Inizia, a partire da questi anni, un percorso di costruzione di un nuovo modello di **nido educativo** che si differenzia sia dal vecchio modello 'accuditivo', ancora fortemente legato a stereotipi di genere, sia da quello mutuato dagli ordini scolastici successivi attento alle dimensioni puramente cognitive e al rigido superamento di rigide *fasi di sviluppo*⁴.

Un'altra tappa importante è costituita dallo sviluppo dei **servizi integrativi** al nido. In particolare a Sesto San Giovanni la nascita del servizio per bambini e famiglie *Piccoli&Grandi* nel 1989 è stata l'occasione per sperimentare nuovi modi, meno istituzionalizzati e più partecipati, di rapportarsi con le famiglie della città e di osservare e conoscere i bisogni delle famiglie e le trasformazioni sociali che le riguardano. In particolare il *Gruppo bebè*, dedicato alle mamme con bambini molto piccoli, ha dato la possibilità di conoscere da vicino e sostenere la strutturazione delle relazioni tra madre e bambino sin dai primi momenti dopo la nascita.

²Cfr. in part. D.G.R. regione Lombardia 7-20943/2005.

³Nello spirito dell'art. 3 della Costituzione Italiana e delle indicazioni della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* dell'ONU del 1989.

⁴Riguardo a questo ampio dibattito si rimanda in maniera sintetica a: Ongari B., Molina P. (1995), *Il mestiere di educatrice*, Edizioni Junior, Bergamo; Galardini A.L. (2003), 'L'asilo nido nell'esperienza italiana' in Galardini (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni* Carocci, Roma; Infantino A., 'Il lavoro al nido e le competenze pedagogico-organizzative' e Porcheddu A., 'Sulla strada del nido', in Infantino A. (a cura di) (2008), *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto educativo e scelte organizzative*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg).

A partire dallo stesso giro di anni, con il passaggio allo Stato delle allora Scuole Materne, la creazione del servizio *GiocheriaLaboratori* ha invece permesso di approfondire e diffondere, sia nelle scuole della città che nei nidi, un modello di **educazione attiva** che valorizza le capacità cognitive, di scelta e di costruzione della conoscenza da parte dei bambini nelle diverse età.

A partire dall'impulso dato dalla legge 285/97 inoltre si sono sperimentati interventi diretti al sostegno alla genitorialità (iniziative di *counseling*, e di gruppi di confronto come *La palestra dei genitori*) e ai bisogni di una custodia qualificata nel contesto familiare (servizio *Permano*) che hanno permesso di approfondire e rendere più flessibili le scelte pedagogiche e il confronto con la dimensione della *genitorialità* di tutti i servizi per la prima infanzia.

La nascita di servizi educativi e nidi privati e, successivamente, il percorso di *accreditamento*, hanno permesso infine la costruzione di un lavoro di rete fra servizi di diversa tipologia del pubblico e del privato accreditato al fine di confrontare le pratiche educative e migliorare la risposta ai bisogni dei bambini e delle famiglie della città⁵.

Negli anni i nidi, i servizi comunali e l'Equipe Psicopedagogica che ne ha accompagnato lo sviluppo, hanno quindi costruito un particolare modello pedagogico che nasce e si sviluppa nella pratica educativa quotidiana dei servizi stessi. Sinteticamente sono tre i principali punti di attenzione di tale modello che si esprimono nelle scelte organizzative e pedagogiche di fondo dei nidi d'infanzia del Comune e che il presente Progetto Pedagogico vuole rappresentare:

1. Un'attenzione al **bambino inteso in maniera olistica** relativamente alle sue molteplici dimensioni affettive, corporee, relazionali e cognitive e all'importanza dei passaggi evolutivi e dei *compiti* che comportano per ogni singolo bambino.

Questo porta a sottolineare l'importanza di tenere insieme gli aspetti della *cura* con il *sostegno allo sviluppo delle competenze* a tutti i livelli, dalla strutturazione degli spazi, alle modalità di offerta delle proposte, agli stili relazionali professionali, alla definizione dei momenti della giornata educativa, ecc.

2. Un'attenzione particolare all'**accoglienza** degli specifici bisogni dei bambini, in particolare per quelli con problematiche sanitarie, di disabilità, di disagio sociale o anche solo che si trovano ad affrontare momenti di difficoltà.

Questo comporta - oltre che un accesso facilitato al nido dove se ne valutasse la necessità e l'affiancamento all'educatrice di riferimento di una collega di sostegno - un atteggiamento di sostegno individualizzato del bambino e della sua famiglia e la facilitazione a tutti i livelli della sua integrazione nel contesto del nido e nel gruppo dei pari. L'attenzione alle traiettorie evolutive e al superamento dei momenti di difficoltà viene portato avanti dalle educatrici/tori e dalla/lo psicopedagogista del nido, con la famiglia e con i servizi specialistici eventualmente presenti in un ottica di rete e di sostegno alle competenze della famiglia e del bambino.

3. La consapevolezza dell'importanza - per lo sviluppo del bambino e per il passaggio che l'entrata in un contesto così fortemente connotato in senso sociale come il nido comporta - di costruire una **relazione di fiducia con la fami-**

⁵Settore Servizi Educativi (a cura di), *Unità di offerta sociale per la prima infanzia. Requisiti e procedure per l'accreditamento*, approvato con delibera di giunta n. 75 del 10 marzo 2004.

glia con l'obiettivo della condivisione e dell'*intreccio* tra il progetto pedagogico (o di vita) della famiglia e quello istituzionale⁶.

Questo ha portato a sviluppare una serie di pratiche incentrate: sull'**accoglienza** di tutte le famiglie e delle particolarità legate alla cultura, alle scelte educative e di vita e ai bisogni di cui sono portatrici; sulla **flessibilità** dell'organizzazione e delle modalità di risposta ai bisogni; sull'**accessibilità** ai servizi per le famiglie portatrici di bisogni particolari senza alcuna distinzione; sulla **partecipazione** alle scelte educative e alla vita nel nido.

Orientamenti psico-pedagogici

Nei nidi di Sesto San Giovanni non si segue un approccio teorico o un metodo pedagogico prevalente. Le scelte organizzative e gli approcci educativi si pongono in continuo dialogo con le riflessioni teoriche che si vanno sviluppando in ambito scientifico (psicologia dello sviluppo, pedagogia, scienze sociali) da un lato e con le osservazioni e i problemi che si presentano sul campo, dall'altro.

Nondimeno alcuni approcci di educazione attiva sviluppati durante il secolo scorso sono parte strutturante della prassi educativa e della storia dei servizi per l'infanzia.

Un debito di riconoscenza particolare si deve a Elinor Goldschmied⁷ che per anni ha accompagnato i servizi di Sesto San Giovanni e ha contribuito alla formazione degli operatori e dei pedagogisti. La sua visione del bambino *competente e creativo* va di pari passo con le attenzioni che gli adulti gli devono nella *cura dello spazio*, nella funzione di *facilitazione* del suo incontro con le cose e col mondo – come con il suo *Cestino dei tesori* - e nella strutturazione delle relazioni di attaccamento all'interno del contesto del nido (*'figura di riferimento'*). Questi principi rimangono, pur con i cambiamenti dovuti alle diverse domande che arrivano nei servizi e agli influssi di altri approcci teorici, un punto di riferimento irrinunciabile.

Allo stesso modo alcuni concetti e prassi montessoriane - in parte mediati dalla rilettura che per i bambini piccoli ne fa Grazia Honegger Fresco⁸ - come quelli di *autonomia del bambino*, dell'*apprendimento dal contesto reale* (*'fare per davvero'*), dell'uso degli ausili che permettono ai bambini di fare e comprendere cose molto complesse (come i *'vassoietti montessoriani'*), sono punti di riferimento per il lavoro quotidiano al nido.

L'approccio di Emmi Pikler riguardo al *libero movimento del bambino*, al sostegno dato dall'*osservazione attenta* e all'*enfasi sulle cure*, sono stati degli stimoli importanti per il lavoro delle educatrici⁹.

Malaguzzi infine continua a dare spunti di riflessione intorno al tema dei *molti linguaggi* dei bambini e al bisogno di un loro ascolto e rilancio da parte degli

⁶Mantovani S., Saitta L.R., Bove C. (2000); Màdera R., Mantovani S. (2004), 'Le finalità dell'educare oggi e l'impegno della società' in Aa.Vv., *I bambini chiedono servizi di qualità. XIV Convegno Nazionale dei Servizi Educativi per l'Infanzia*. Trento. 2003, Edizioni Junior, Bergamo.

⁷Goldschmied E., Jackson S. (1994), *Persone da 0 a 3 anni*, tr. It. Edizioni Junior, Bergamo

⁸Honegger Fresco G. (2002), *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare se stessi*, La Meridiana, Firenze.

adulti¹⁰; mentre Bruner è entrato nella pratica con il concetto di *cultura* come continua costruzione di senso in cui tutti, bambini e operatori, siamo coinvolti¹¹.

L'impianto teorico di queste esperienze, e in generale degli approcci di *educazione attiva*, hanno mostrato una grande capacità di accompagnare e in molti casi di anticipare le acquisizioni e i cambiamenti di paradigma della psicologia dello sviluppo. Segnaliamo per sintesi solo due passaggi che si sembra siano essenziali per la ridefinizione dell'immagine del bambino che informa il nostro attuale approccio al lavoro educativo:

- **Il bambino competente.** A partire dagli anni '70 l'*infant research* ha cominciato a modificare radicalmente l'immagine del bambino piccolo, sottolineandone fin da subito le competenze, non solo riguardo alle capacità sensoriali e di azione sulle cose, ma, in maniera organica a partire dalla sistematizzazione di Daniel Stern¹², soprattutto in riferimento alle competenze autoregatorie di base e a quelle relazionali che gli permettono di influenzare il proprio ambiente e di essere dalla nascita un partner attivo nella comunicazione adulto bambino¹³.

- **Il paradigma di attaccamento-individuazione.** Si è passati da un concetto di sviluppo per il quale l'*individuazione*, il diventare persona del bambino, è un processo che necessita della separazione dalla madre, ad una visione che tiene insieme la costruzione dell'attaccamento alle figure significative, in primis la madre, con la possibilità di individuarsi e di sviluppare competenze crescenti di relazione con le cose e le persone¹⁴.

Questi due presupposti portano a valorizzare, nell'impianto metodologico dei servizi per la prima infanzia, le *dimensioni relazionali* sia riguardo all'apprendimento e all'acquisizione delle tappe evolutive dei bambini, sia riguardo all'accoglienza della famiglia e alla condivisione del progetto pedagogico di cui si parlava più sopra.

Il nido in particolare diventa spesso un luogo di relazioni e di sostegno molto importante per le neo mamme e per l'intera famiglia. La nascita di un figlio infatti comporta un cambiamento radicale sia nell'assetto complessivo della famiglia che nei vissuti di ruolo sociale e di identità individuale degli adulti coinvolti¹⁵. Per la madre questo significa mostrarsi capace di nutrire e allevare il proprio bambino e di costruire con lui solidi legami di attaccamento; per il padre di diventare un sostegno affidabile per la coppia madre-bambino e di creare a sua volta una

9Appell G., David M. (1970), *Da zero a tre anni: un'educazione insolita*, tr. it. Emme Edizioni, Milano (1978); Appell G., Tardos A. (1998), *Prendersi cura di un bambino piccolo. Dall'empatia alle cure terapeutiche*, tr. it. Erickson, Trento (2004).

10Edwards C., Gandini L., Forman G. (1993/2010), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo.

11Bruner J. (1990), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Milano.

12Stern D. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino (1987).

13Ammaniti M., Gallese V. (2014), *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano (2014).

14Beebe B., Lachmann F.M. (2002), *Infant Research e trattamento degli adulti. Un modello sistemico-diadico delle interazioni*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano (2003).

15Scabini E., Cigoli V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano.

relazione di attaccamento con il bambino; per i nonni di entrare in una nuova prospettiva del ciclo di vita¹⁶. Queste trasformazioni presuppongono la costruzione di nuovi legami di sostegno e di confronto in primis per la coppia madre-bambino e, in generale, per la famiglia, soprattutto in una situazione sociale in cui si sfalda l'impianto della famiglia tradizionale e, in misura sempre maggiore sul nostro territorio, aumenta la diversità culturale e le famiglie portano nuove esigenze legate alle complesse traiettorie di vita dovute all'emigrazione, alla trasformazione del mercato del lavoro, alla polverizzazione delle relazioni sociali, al modificarsi delle relazioni affettive e di coppia.

Da questi presupposti si capisce come il sostegno alle transizioni della famiglia e in alcuni casi all'acquisizione del ruolo genitoriale diventi un passaggio importante per permettere al bambino di fare buone esperienze di crescita tra casa e nido e ai genitori di sentire il nido come un alleato e combattere i timori che si possono innescare di portare il proprio bambino in un ambiente spersonalizzato dove possa essere sottoposto ai meccanismi di una socializzazione precoce¹⁷.

La formazione in servizio

Un valore particolare rispetto al lavoro educativo al nido ha la formazione in servizio. Questa viene pensata, progettata e verificata, in riferimento agli obiettivi del settore e in accordo con il *Responsabile dei Servizi educativi e per l'Infanzia*, dallo *Specialista dei Servizi educativi e per l'Infanzia* in collaborazione con l'Equipe Psicopedagogica. Viene inoltre impostata e condivisa con il coinvolgimento a più livelli sia delle coordinatrici dei servizi che dei gruppi di lavoro e valutata tramite strumenti di *customer satisfaction* e discussioni di gruppo all'interno dei servizi.

La formazione in servizio ha come obiettivi generali: da un lato, di costruire un bagaglio comune di conoscenze, riflessioni e prassi che permettano di offrire in tutti i nidi un analogo livello di qualità dei servizi; dall'altro di sviluppare di pratiche innovative sia da parte dei servizi nel loro complesso che specifiche dei singoli gruppi di lavoro.

Una particolare attenzione si pone sul rapporto tra la teoria e la pratica, affiancando momenti di aula a momenti di sperimentazione sul campo e costruendo ambiti di discussione, approfondimento e scambio formativo sia all'interno dei singoli servizi sia centralmente tra rappresentanti dei diversi gruppi di lavoro.

Linee guida della progettazione educativa

Il gruppo di lavoro

La complessità del lavoro con i bambini e le famiglie al nido presuppone una serie di competenze che vanno dalla capacità di strutturare spazi e contesti di vita e di apprendimento alla capacità di entrare in una relazione empatica e valorizzante con bambini molto piccoli e con adulti. In generale l'intervento educativo

¹⁶Stern D.N., Brunchweiler-Stern (1998), *Nascita di una madre. Come l'esperienza della maternità cambia una donna*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, (2011).

¹⁷Porcheddu (2008), cit.

risponde ad una duplice e potenzialmente contraddittoria necessità: in quanto basato sulle capacità empatiche e sul rispecchiamento, deve nascere da un atteggiamento di sincero coinvolgimento personale, ma nello stesso tempo deve avere di mira - diversamente da quello che avviene più spontaneamente per i genitori - degli obiettivi precisi. Questo significa che bisogna imparare ad osservarsi mentre si lavora e si agisce nel contesto immediato e, successivamente, a riflettere sull'agito per decidere cosa fare dopo. Ciò può essere difficile anche in riferimento ai sentimenti che si attivano nelle relazioni con bambini molto piccoli e con i loro genitori.

Diventa allora essenziale per rendere professionale il proprio intervento essere inseriti all'interno di un gruppo di lavoro capace di sostenere le difficoltà del singolo e di instaurare pratiche di condivisione, di riflessione e di intervento.

Il gruppo di lavoro dei nidi di Sesto San Giovanni è composto da figure differenti - psicopedagoga, coordinatrice/tore, educatrici/tori, figure ausiliarie e cuoca - che da più punti di vista collaborano per rendere i nidi *luoghi delle relazioni*, pensati per il bambino e la sua famiglia e non per la semplice custodia o assistenza.

Ogni gruppo di lavoro ha a disposizione il tempo, gli spazi e la struttura organizzativa necessari per rendere effettivo lo scambio, la discussione, la progettazione dell'attività educativa e il suo continuo monitoraggio. Il lavoro si svolge prevalentemente:

- nelle verifiche mensili con il tecnico psicopedagoga del nido: per la discussione dell'andamento generale del servizio, per la progettazione pedagogica annuale, la verifica in itinere e a fine anno dell'andamento del servizio e per la condivisione e gli approfondimenti delle singole progettazioni e della criticità educative;
- nelle verifiche mensili con la coordinatrice/coordinatore: per la gestione organizzativa e per gli scambi necessari al lavoro di gruppo e fra le sezioni in cui si struttura il nido;
- nelle riunioni di sezione con il tecnico e autogestite: dove portare avanti un lavoro più mirato sui singoli bambini, sul gruppo di sezione e sulla relazione con le famiglie;
- nei momenti di scambio tra le educatrici e il tecnico psicopedagoga che sono organizzati di volta in volta su situazioni specifiche e in maniera più strutturata quando si tratta di seguire il percorso dei bambini con disabilità o con bisogni particolari.

La riflessione sui servizi e sul lavoro educativo in generale ha però portato a evidenziare la presenza, accanto alle pratiche più istituzionali, di una quantità di comunicazioni, scambi e condivisioni che avvengono in *momenti e situazioni più informali*. Consapevoli del rischio di confusività insito in tali pratiche ma anche della ricchezza e flessibilità che comportano, si è lavorato negli anni per far emergere e rendere più chiari alcuni di questi momenti.

Per quanto riguarda, per esempio, la presenza di educatrici a part-time che spesso si prendono cura della fascia di fine giornata educativa e del delicato momento del ricongiungimento dei bambini con le loro famiglie, si è scelto di affidare a una educatrice per ogni servizio il compito di collegamento tra le attività della mattina e quelle del pomeriggio; si sono individuati i momenti di

compresenza, per esempio durante la nanna dei bambini, come momenti di scambio meno formalizzato tra educatrici della mattina e di chiusura; si è chiesto la collaborazione tra l'educatrice di riferimento e quella del pomeriggio nella condivisione e nella stesura di parti del *Diario del bambino al nido*, ecc.

In generale infine si sottolinea l'importanza di una divisione di compiti su particolari aree del lavoro educativo e dell'organizzazione del nido (tenuta degli spazi e degli interventi tecnici, lavoro con le famiglie, turni e sostituzioni in collaborazione con la coordinatrice, ecc.) tra le educatrici del nido in modo da coinvolgere direttamente e responsabilizzare tutto il gruppo educativo sulla tenuta pedagogico-organizzativa del servizio. A inizio d'anno i singoli collettivi definiscono i differenti ruoli, i momenti di scambio con la coordinatrice, il tecnico e il gruppo e le modalità di massima della loro attuazione.

Gli strumenti per la progettazione educativa

La pratica del lavoro educativo del singolo educatore, come del gruppo di lavoro, si struttura oltre che nei momenti dello scambio e nella definizione delle differenti responsabilità, nella chiara definizione dei momenti della progettazione pedagogica e degli strumenti necessari.

In generale, come attestato da una nutrita letteratura scientifica, anche nei servizi per l'infanzia del Comune di Sesto San Giovanni si sono individuati alcuni punti irrinunciabili che rendono efficace e coerente la progettazione pedagogica. In sintesi le attenzioni su cui le educatrici/tori e i gruppi di lavoro devono improntare il loro lavoro sono:

L'osservazione. Per uscire dall'episodicità e dall'eccessiva personalizzazione delle scelte educative bisogna prima di tutto interiorizzare un atteggiamento di osservazione attenta del proprio lavoro (*auto-osservazione*), delle dinamiche tra i bambini e il contesto (con i pari, gli adulti, gli spazi, ecc.), dei passaggi di sviluppo dei singoli bambini, degli ambienti e delle proposte, ecc.

Un tale atteggiamento che si impara con la formazione e soprattutto *sul campo* ha la necessità di essere continuamente richiamato nei momenti di lavoro del gruppo e di essere strutturato nei tempi e negli strumenti. Negli ultimi anni oltre che sull'osservazione *carta e matita* si è posta l'attenzione e si sono fatte esperienze in merito all'utilizzo delle fotografie e delle videoriprese come possibilità di maggiore 'oggettivazione' e confrontabilità fra i punti di vista da cui si deve partire per la progettazione e riprogettazione degli interventi.

Lo scambio, la condivisione, il dibattito. Il lavoro di gruppo è essenziale in particolar modo quando porta allo scambio e al confronto fra posizioni differenti. Questo momento, che spesso viene visto come conflittuale e spiazzante, ha, invece, una sua essenziale centralità nella costruzione di un intervento efficace in educazione.

La complessità del lavoro educativo consiste anche nel fatto che l'operatore è sempre *all'interno della situazione* che sta osservando: per il suo coinvolgimento affettivo, per gli obiettivi e le motivazioni che guidano il suo fare e condizionano il suo vedere, per la ineliminabile parzialità di ogni punto di vista. Questa è però anche una ricchezza, che permette di vedere la situazione da più punti di vista e di vivere l'agire educativo come una costruzione condivisa e un intervento che deve sempre avere in mente la presenza dell'altro, prima di tutto del bambino.

Per potersi svolgere, il dibattito e la condivisione ha però bisogno oltre che di tempi e spazi definiti, di un clima di lavoro adeguato che nel modello sestese è uno degli obiettivi dell'intervento sul gruppo dello psicopedagogo, oltre che un dovere dell'intero gruppo di lavoro.

La progettazione. Il progetto, la scelta dell'intervento da fare, al di là delle diverse tipologie in cui si può esplicitare nel lavoro di nido, dovrebbe rispondere ad alcune caratteristiche generali: chiarezza degli obiettivi, semplicità, definizione dei tempi, dei soggetti coinvolti e degli strumenti di osservazione, momenti di verifica.

Senza entrare nel dettaglio di ognuno di questi, si sottolinea l'importanza di tenerli sempre presenti e della registrazione scritta almeno dei motivi generali, delle osservazioni su cui si appoggiano e degli interventi che si decide di mettere in atto.

La verifica e la documentazione. Ogni intervento dovrebbe avere un tempo per la sua verifica sia nel lavoro individuale per capire se è stato efficace, sia, a maggior ragione, nel lavoro di gruppo in modo da permettere ancora una volta la condivisione e il dibattito a partire dai differenti punti di vista e, di conseguenza, la sua ri-progettazione o generalizzazione in altri contesti.

La documentazione in questo senso può avere un duplice scopo: fungere da supporto osservativo e riflessivo per permettere la condivisione, o a conclusione permettere la diffusione e la condivisione di quanto fatto con le colleghe di altri servizi e con le famiglie.

Gli *strumenti* che possono facilitare tale **atteggiamento progettuale** nel lavoro educativo sono di differenti tipi. In genere è utile tenere presente che dovrebbero essere il più possibile costruiti ad hoc per gli scopi che ci si prefigge. Nondimeno l'Equipe Psicopedagogica ha elaborato e continua a riflettere sugli strumenti comuni che possono aiutare l'attività degli operatori e permettere di sviluppare prassi condivise in tutti i nidi come per esempio: il "*Diario del bambino al nido*"; gli strumenti di gestione delle riunioni con le famiglie e dei colloqui; i punti di osservazione da tenere presenti nel lavoro con le disabilità, ecc. In genere questi strumenti non si intendono come prescrittivi e immodificabili ma sono aperti alle modifiche suggerite a partire dal loro utilizzo nelle situazioni concrete.

Modalità di lavoro con i bambini: spazi, cure e proposte di gioco.

La visione olistica del bambino e il collegamento che la letteratura ha posto tra le dimensioni affettive, corporee e relazionali e lo sviluppo cognitivo, hanno portato a mettere in discussione la tradizionale distinzione tra *routine* e *attività*, tra *cura del corpo* e *apprendimenti*.

Il lavoro delle educatrici al nido è sempre un lavoro di sostegno alle relazioni: del bambino con se stessa e con gli altri adulti presenti, dei bambini tra di loro e con il mondo a portata di mano che è il nido stesso.

Viene posta un'attenzione specifica alla strutturazione degli **ambienti** di vita del nido, pensati in relazione con l'età, le competenze e le esperienze fatte precedentemente dai bambini. A partire da come i bambini si muovono e si relazionano negli spazi le educatrici li modificano e presentano percorsi in linea con il crescere delle competenze e con l'osservazione delle intenzionalità che si mostrano nel gioco.

Le educatrici sono particolarmente attente alle dimensioni legate alla **cura**, intesa come luogo specifico delle relazioni tra adulto e bambino e dove il piccolo ha la possibilità di sperimentare e sviluppare le proprie competenze di *auto-regolazione* e la *consapevolezza di sé e del proprio corpo*.

Le cure al nido devono partire dalla conoscenza di quello che prima dell'entrata nel servizio il bambino ha vissuto con la mamma e le altre persone della famiglia e proseguire con la condivisione delle acquisizioni dei bambini nei passaggi della crescita e delle modalità di sostegno che gli adulti mettono in atto. Il cibo, il sonno, il controllo degli sfinteri, la cura del corpo portano con sé infatti valenze materiali, affettive e simboliche molto importanti e sono connesse da un lato con la strutturazione delle relazioni di attaccamento - sia con la madre e le altre figure della famiglia, sia con le altre persone che diventano significative per il bambino come le educatrici del nido - e dall'altro, come si accennava prima, con i *vissuti di efficacia* che sono alla base del *senso del sé* del bambino. E' quindi necessario che questi momenti siano tutelati il più possibile, personalizzandoli e strutturandoli in modo da mantenere una valenza relazionale e intima: tempi, modalità organizzative, attrezzature e stili relazionali diventano essenziali in tal senso.

Nei momenti di cura inoltre, man mano che il bambino cresce, diventano sempre più importanti anche altre dimensioni come:

- la relazione con i pari: per esempio nel momento del riposo o durante il pasto;
- l'apprendimento delle regole sociali e di competenze attese dalla cultura adulta: come ci si comporta a tavola, l'importanza della pulizia, l'uso delle posate, ecc.;
- l'esercitarsi a *fare per davvero* come fanno i grandi: come quando un bambino viene accompagnato ad apparecchiare la tavola per gli altri, o quando si serve da solo il pasto;
- il mostrare empatia e capacità di cura degli altri.

L'atteggiamento dell'educatrice e l'organizzazione del nido valorizzano questi momenti e creano le condizioni e il clima perché possano svolgersi nel rispetto dei tempi e dei bisogni dei bambini.

Le educatrici strutturano inoltre la sezione e gli spazi comuni del nido in modo che i bambini possano portare avanti molteplici esperienze di **gioco** a partire dai propri interessi e dallo spontaneo desiderio di sperimentare e conoscere il mondo. I principi di fondo da seguire sono i seguenti:

- dare ai bambini la possibilità di scegliere autonomamente il gioco o l'attività da fare in modo da favorire lo sviluppo dell'autonomia e la costruzione delle competenze a partire da quello che il bambino già sa e non da quello che l'adulto presume essere astrattamente corretto;
- offrire una gamma varia e coerente di angoli, proposte e giochi che si modificano a partire dalla risposta dei bambini e con il crescere delle competenze;
- prediligere materiali naturali, non strutturati e modulari in modo da permettere ai bambini: di conoscere il mondo nelle sue molteplici manifestazioni (come per esempio già da piccolissimi avviene con il *Cestino dei tesori*¹⁸), di sperimentarne le potenzialità costruttive e di proseguire nel gioco a differenti gradi di complessità;

¹⁸Goldschmied E., Jackson S. (1994)

- di tenere presente nell'articolazione delle proposte la necessità di prevedere: spazi per il movimento e il gioco psicomotorio; proposte e spunti di gioco del far finta e, per i più grandicelli, di gioco simbolico; spazi per la lettura e il gioco con le immagini; giochi costruttivi; miniaturizzazioni e angoli per la costruzione di ambienti e scenari.

Un discorso a parte bisogna fare per l'**utilizzo degli spazi esterni e naturali**. Il giardino deve essere attrezzato in modo da utilizzarlo durante tutto l'anno.

Con le dovute accortezze è possibile infatti far vivere ai bambini i cambiamenti delle stagioni e le trasformazioni che comportano nella natura. Negli spazi esterni, se ben strutturati, i bambini hanno la possibilità di portare avanti scoperte botaniche, giochi di abilità e di movimento e un modo di relazionarsi con le cose e con gli altri differente che nei luoghi chiusi (come quando per esempio si mangia in giardino, o si dipinge all'aria aperta, o si legge un libro seduti su un plaid).

La *libertà nella scelta* da parte del bambino dei giochi e delle attività non esclude la possibilità di portare avanti **proposte più strutturate** e con un suo intervento più diretto. Nei nidi di Sesto San Giovanni si sono negli anni fatte molte esperienze di costruzione di giochi da fare in gruppo come *La scatola delle sorprese*¹⁹ o i *Libri illustrati* che permettono di fare esperienze in cui il *rispetto delle regole* si abbina con la possibilità di essere *riconosciuti* all'interno di un gruppo.

Ma anche l'esperienza dei **laboratori espressivi e di scoperta** se vengono strutturati in modo da permettere la scelta e la partecipazione dei bambini danno la possibilità di sperimentare percorsi mirati e più approfonditi di apprendimento e conoscenza.

Rapporto educatrice-bambini, gruppi e relazioni tra i pari

I bambini nei nidi comunali sono divisi per sezioni. In genere nei nidi sono presenti tre sezioni di bambini, con una scelta che prevede livelli di omogeneità e livelli di eterogeneità riguardo all'età.

A inizio d'anno nella *sezione piccoli* vengono accolti bambini provenienti dalla lista dei bambini che hanno dai 6 ai 12 mesi e da quella che va dai 13 ai 15 mesi. Le altre due sezioni sono composte, in maniera differenziata a seconda dell'anno e delle esigenze organizzative e di assorbimento delle liste di attesa, da bambini provenienti dalla lista 16-20 mesi (medi) e da quella di oltre 21 mesi (grandi).

Questa scelta ha portato a sviluppare una modalità di gestione dei gruppi che contempera le diversità date dalle differenze di età presenti con una parziale omogeneità che permette di distinguere la strutturazione delle proposte fra quelle adatte alle tappe di acquisizione delle competenze proprie dei bambini piccoli (acquisizione della postura eretta, enfasi sulle auto-regolazioni, ecc) e quelle per i bambini più grandicelli (sviluppo delle competenze strumentali, aumento delle relazioni tra pari, acquisizione del gioco simbolico, sviluppo del linguaggio, controllo sfinterico, ecc).

¹⁹Paradiso L. (a cura di) (1998), *La scatola delle scoperte... e altre esperienze. Parole e oggetti nella relazione educatrice-bambino*, Città di Sesto San Giovanni.

Per quanto riguarda la relazione educatrice-bambini il modello che è stato sperimentato negli anni a Sesto San Giovanni prevede la presenza della **figura di riferimento**²⁰.

Senza entrare nel dibattito che negli anni si è sviluppato intorno a tale figura - con la proposta di nuovi modelli, che prevedono per esempio al posto di una cura prevalente da parte di una educatrice un approccio più sistemico in cui è l'intero gruppo degli educatori della sezione a proporsi come riferimento per i bambini - quello che è accaduto è stato un ammorbidimento delle modalità di intendere tale figura che, senza perderne le specificità, ha posto l'accento sulla condivisione nel *gruppo di sezione* della relazione con il bambino e delle esperienze che fa durante la giornata. Questo anche a seguito dell'aumento delle persone che si occupano del bambino, come è il caso dei momenti della giornata in cui non è presente l'educatrice di riferimento, quali per esempio il tardo pomeriggio per i bambini che stanno al nido fino alle 18.

Continua ad essere compito dell'educatrice di riferimento:

- accogliere i bambini in inserimento ed essere un punto di riferimento per la famiglia in questi delicati momenti e nel corso dell'esperienza di nido;
- osservare e accompagnare il bambino nelle esperienze che porta avanti al nido e nei suoi passaggi evolutivi;
- costruire, con l'aiuto delle colleghe che entrano in relazione con il bambino nei vari momenti della giornata, il *Diario del bambino al nido* e condividere con il gruppo delle colleghe di sezione e con il tecnico psicopedagogo le riflessioni sull'esperienza del bambino al nido e sulle attenzioni da avere nei suoi confronti;
- tenere le relazioni con la famiglia e proporre dei momenti di colloquio e di condivisione;
- *avere in mente il bambino* come diceva Elinor Goldschmied e curare i momenti significativi della sua esperienza al nido (i momenti delle cure, i passaggi evolutivi, le difficoltà che può incontrare).

A parte questo a tutti i bambini viene garantita la possibilità di sperimentare in un clima di libertà e serenità la possibilità di entrare o non entrare in relazione con tutte le persone, adulti e bambini, presenti al nido. Ogni singolo bambino:

- deve poter fruire di luoghi e momenti dove sperimentare la *separatezza* e l'*intimità con se stesso* così come il gioco individuale;
- deve poter entrare nelle relazioni in maniera adeguata alle sue competenze ed esigenze, per esempio in luoghi e momenti che permettano lo scambio con un'educatrice o la relazione a due con un altro bambino;
- in maniera adeguata a lui e alla sua età deve poter costruire le sue competenze di stare in un piccolo gruppo e di sperimentare, man mano che cresce, ruoli diversi in contesti tutelati.
- Alcuni momenti come quello del pranzo si pongono come situazioni più formalizzate nelle quali diventa importante accompagnare mano mano i bambini alla condivisione di regole e abitudini culturali e allo scambio comunicativo e, nel terzo anno, allo sviluppo della comunicazione verbale delle esperienze.

²⁰Goldschmied E., Jackson S. (1994), cit.

Inserimento

Il momento dell'inserimento è un passaggio delicato e ricco di significati e aspettative per i soggetti coinvolti. In linea con quanto dicevamo in riferimento al percorso parallelo di individuazione e attaccamento che porta avanti il bambino nei primi anni di vita è importante non pensarlo come un momento di *separazione* dalla madre, ma, se vissuto in maniera positiva, come una delle tappe del *percorso di crescita e di consapevolezza del bambino*.

Ancora più importante è rimandare alla madre la possibilità che il bambino instauri nuove relazioni senza per questo subire una frattura nel legame che ha e sta sviluppando con lei. La costruzione di nuove relazioni d'attaccamento è possibile infatti se queste non mettono in discussione l'attaccamento con la mamma, ma, al contrario, diventano l'occasione per sperimentare l'evoluzione di un legame che comprende anche lo stare a distanza e l'affidarsi a un terzo non appartenente alla stretta cerchia familiare ⁽²¹⁾.

I punti da tenere presente per costruire le basi di un buon percorso di inserimento sono i seguenti:

- costruzione di una **relazione di fiducia** tra l'educatrice di riferimento e la madre che permetta al bambino di affidarsi e di vivere il nuovo contesto come positivo: questo comporta un ascolto attento delle esigenze e dei vissuti del genitore e una modalità professionale e sicura di presentare e gestire la situazione;
- **gradualità** nel percorso di conoscenza della nuova situazione e nelle esperienze di allontanamento tra il genitore e il bambino: non significa per forza che si debba prevedere un aumento orario di permanenza al nido giorno dopo giorno - il bambino ha infatti in genere le competenze per poter stare in una situazione nuova con la sua figura di riferimento familiare - ma semmai di affrontare con la dovuta calma e flessibilità l'introduzione delle situazioni nuove come il pranzo e il sonno e di provare a fare dei distacchi che all'inizio sono molto brevi e aumentano mentre aumenta la capacità di comprenderli da parte del bambino e di gestirli da parte dell'adulto;
- **flessibilità** nel gestire i tempi di presenza al nido dei genitori - in genere non meno di due settimane con il bambino e una di disponibilità se è necessario prolungare) - e nelle modalità con cui l'educatrice entra in relazione con il bambino e con la madre; tali modalità debbono essere personalizzate anche in riferimento alle aspettative dei genitori, influenzate dai vissuti personali e dalle specificità della cultura di appartenenza.

La modalità prevalente di inserimento nei nidi comunali è quella in piccoli gruppi che rende più agevole all'educatrice prestare attenzione a tutti i bambini e ai familiari e a questi ultimi di condividere con gli altri le emozioni che si attivano in questo delicato momento.

Continuità educativa

Parlare di continuità al nido educativa significa favorire il più possibile la *coerenza* e la *prevedibilità* delle esperienze offerte ai bambini.

21 Mantovani, Restuccia Saitta, Bove (2000), cit.

La continuità rassicura il bambino, che può così riconoscere nel tempo le varie situazioni in cui la sua esperienza si compone acquisendo sicurezza e imparando a orientarsi nella sua giornata al nido.

Nondimeno soprattutto i bambini che passando più ore al nido, vivono parecchi cambiamenti in parte dovuti all'organizzazione e alle sue regole. Negli anni si è lavorato per individuare e rendere possibili alcune concrete attenzioni organizzative ed educative che possano attenuare e rendere positivi i cambiamenti e le discontinuità:

- rendere più prevedibile la giornata favorendo un'organizzazione stabile nel tempo e che non comporti troppi spostamenti o cambi di educatrici e di gruppi di bambini;
- costruire momenti in cui ci sia un puntuale passaggio di comunicazioni tra le educatrici, che oltre alle informazioni comprenda episodi ed situazioni significative che hanno coinvolto il bambino durante il resto della giornata in modo da condividere e tenere presenti anche i vissuti profondi dell'esperienza del bambino;
- orientare il bambino nei momenti di passaggio, mettendolo in grado di comprenderli e facendolo sentire partecipe;
- definire e condividere un Progetto Educativo di nido e delle modalità educative coerenti per tutta la giornata educativa;
- curare le comunicazioni relative ai passaggi tra nido e famiglia e condividerle fra le educatrici della mattina e del pomeriggio.

La stabilità del personale nel tempo è infine un obiettivo che nei nidi comunali coinvolge tutti, dai responsabili all'Equipe Psicopedagogica alle coordinatrici e agli stessi gruppi di lavoro. Ognuno a partire dal suo ruolo lavora per evitare dove possibile i cambiamenti dei riferimenti dei bambini, delle educatrici di sostegno e delle altre educatrici presenti al nido.

Rapporti con le famiglie

L'obiettivo di fondo della condivisione tra il progetto pedagogico del nido e quello legato alle aspettative della famiglia nei nidi di Sesto San Giovanni viene articolato a partire da una serie di scelte e di scelte specifiche.

Oltre all'attenzione posta su tali tematiche nella formazione delle educatrici e nella condivisione con la/lo psicopedagoga all'interno del servizio, queste comprendono:

- **Flessibilità oraria** in accoglienza e nel ricongiungimento (ovviamente all'interno della fascia oraria di iscrizione del bambino). Questo permette di rispettare i tempi spesso complicati della famiglia e le scelte di gestione della relazione con il proprio bambino. Un arrivo 'morbido' al nido permette inoltre alle educatrici di gestire i tempi dell'accoglienza o del commiato in maniera più individualizzata e ai genitori di farlo senza l'assillo del tempo. Un ulteriore e non trascurabile effetto della flessibilità oraria è costituito dalla comunicazione implicita della completa visibilità della vita che i bambini fanno al nido, con conseguente abbassamento delle ansie legate all'inserimento in un contesto sociale non familiare di un bimbo ancora non capace di parlare.

- **Attenzione ai momenti di transizione tra casa e nido.** Le educatrici pongono molta attenzione alla strutturazione delle relazioni con i genitori nei momenti informali, sia per facilitare i spesso complessi passaggi tra casa e nido, sia per mantenere una possibilità comunicativa non troppo istituzionalizzata che consenta di scambiare informazioni importanti e affettivamente significative.
- **Condivisione** delle scelte pedagogiche e della vita al nido. I colloqui con le famiglie e le riunioni di sezione hanno tra l'altro l'obiettivo di coinvolgere direttamente i genitori nell'esperienza dei loro bambini al nido (anche con l'utilizzo di foto e filmanti) e per ascoltare le aspettative e i vissuti dei genitori rispetto al nido e alla relazione con i propri figli. Parte dei percorsi di formazione in servizio hanno avuto tale scopo principale e il tecnico psicopedagogista sostiene le educatrici nel progettare tali momenti. Anche le modalità di organizzazione dei laboratori con i genitori e delle feste sono pensate per un coinvolgimento in prima persona delle famiglie, a partire da una visione attenta del significato di questi momenti per i genitori e per bambini così piccoli. Il *comitato di gestione* infine è un ambito dove costruire un coinvolgimento dei rappresentanti dei genitori anche sulle scelte e gli avvenimenti che riguardano la vita del nido in generale.

Continuità verticale

L'entrata nella scuola dell'Infanzia è un momento delicato per il bambino e per la sua famiglia. Sia per i bambini che provengono da casa che per quelli che arrivano dal nido rappresenta spesso l'uscita da un contesto più protetto e l'entrata in un ambiente di solito più complesso, in cui sperimentare relazioni in gruppi più grandi e in cui aumentano le aspettative riguardo alle sue competenze.

Come tutti i momenti di passaggio ha bisogno di essere accompagnato e vissuto con consapevolezza. Non si tratta di evitare il confronto con una realtà differente che rischierebbe di sminuirne il significato evolutivo insito nel superamento delle difficoltà, ma di costruire dei ponti che permettano al bambino di affrontarlo come una tappa della costruzione di un *senso di sé efficace* e capace di affrontare le difficoltà e alla famiglia di viverlo come un passaggio verso una maggiore autonomia che il figlio è in grado di assumere nel suo rapporto con il mondo.

Fra i nidi comunali e le scuole statali sono state portate avanti negli anni esperienze di raccordo e riflessioni intorno al senso e alle pratiche utili per il passaggio. Dal punto di vista organizzativo ci sono delle difficoltà dovute fondamentalmente a due fattori:

1. Il fatto che il soggetto istituzionale titolare è differente fa sì che ci siano differenti stili e assetti organizzativi che devono trovare dei punti di incontro: pratiche e aspettative differenti riguardo al senso della continuità; difficoltà rispetto al tema della tutela della privacy; diversi referenti per le due organizzazioni; più nello specifico la difficoltà di sapere per tempo quali saranno gli insegnanti che prenderanno i bambini l'anno successivo.

2. Spesso manca una continuità di plesso o di zona riguardo al passaggio dai singoli nidi alle scuole. Questo crea difficoltà nel definire le concrete azioni in cui può strutturarsi il raccordo.

Di fronte alle oggettive difficoltà organizzative si sono comunque definiti degli obiettivi di massima del raccordo e indicazioni sulle possibili azioni da intraprendere per renderlo effettivo.

In linea generale si individua il raccordo come l'insieme delle pratiche che fanno sì che ci sia *un'intenzionalità educativa* volta al rendere il bambino consapevole del passaggio che sta per fare. Questo comporta:

- la condivisione con la famiglia del senso e dei vissuti implicati nel passaggio;
- la strutturazione di momenti di conoscenza concreta della nuova scuola;
- la costruzione congiunta tra insegnanti ed educatrici dei percorsi concreti che si intende proporre ai bambini;
- la possibilità di preparare o costruire in maniera condivisa un oggetto, un gioco o un 'contenitore' che accompagni, connetta, renda sensibile, il cammino del bambino tra le due realtà;
- il rimando al bambino nei differenti contesti - nido, casa, scuola - delle esperienze che sta vivendo in modo da costruire un ricordo che possa diventare una storia da narrare e a partire dalla quale il bambino possa cominciare a inserire i mattoncini della nuova esperienza che sta per iniziare.

Per i bambini con disabilità gli psicopedagogisti dei nidi - in collaborazione con le educatrici del bambino e in accordo e con la presenza della famiglia - propongono momenti di incontro con la scuola in modo da accompagnare il passaggio in maniera più mirata e personale. Il lavoro portato avanti nell'esperienza di nido in accordo con i servizi specialistici viene quindi condiviso con le nuove insegnanti e con la famiglia in un'ottica di integrazione del progetto individualizzato del bambino.

A cura di Alessandro Porcheddu
Specialista Servizi Educativi e per l'Infanzia
Settore Socio Educativo

Sesto San Giovanni,