

# Quadro di riferimento

per le attività  
di formazione,  
educazione e  
assistenza alla  
prima infanzia



“L’accessibilità ai servizi di educazione e cura della prima infanzia di qualità per tutti i bambini sostiene il loro sano sviluppo e il loro successo scolastico e contribuisce a ridurre le diseguaglianze sociali e il divario di competenze tra bambini provenienti da contesti socioeconomici diversi. L’equità nelle condizioni di accesso è inoltre essenziale per garantire che i genitori, soprattutto le donne, dispongano della flessibilità necessaria per (re)integrarsi nel mercato del lavoro.”

Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea del 22/05/2018



## Prefazione

*Care lettrici e cari lettori,*

È per me un grande piacere vedere pubblicato questo Quadro di riferimento per le attività di formazione, educazione e assistenza alla prima infanzia in Alto Adige, che mette in primo piano i componenti più piccoli della nostra società. Sappiamo che i primi tre anni di vita sono decisivi per lo sviluppo, ed è essenziale riuscire a garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine condizioni di crescita ottimali.

Questo documento rappresenta un punto di riferimento per definire i presupposti – equivalenti dal punto di vista della qualità e validi in tutta la provincia di Bolzano – per la formazione, l'educazione e l'assistenza ai bambini e alle bambine in tutti gli asili nido, nelle microstrutture e nei servizi di assistenza domiciliare all'infanzia. In questo modo, il Quadro di riferimento s'inserisce appieno nel novero degli sviluppi europei in termini di definizione di piani formativi ed educativi, e di un'attenzione sempre maggiore alla fascia di età fra gli 0 e i 3 anni di vita.

Oltre a incrementare costantemente i posti di assistenza disponibili, sviluppare e garantire nel tempo la qualità significa creare proposte assistenziali

valide, che integrano l'assistenza garantita dalle famiglie. Tutte le proposte si rivolgono sia ai bambini e alle bambine, sia ai loro genitori e alle loro famiglie, contribuendo al benessere di tutti.

Il presente Quadro di riferimento si distingue per il fatto di essere scaturito da un approccio partecipativo, e dunque anche da un forte intreccio fra teoria e pratica. A questo proposito, vorrei ringraziare in modo particolare tutte le operatrici e tutti gli operatori dei servizi di assistenza alla prima infanzia che hanno partecipato con grande impegno ai gruppi di lavoro e ai vari focus group e che hanno permesso alle ricercatrici di visitare le diverse strutture. Inoltre, vorrei ringraziare le rappresentanti delle scuole professionali provinciali per le professioni sociali, la Prof.ssa Dott.ssa Ulrike Loch e la Dott.ssa Laura Trott della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano ed il personale dell'Agenzia per la famiglia.

Spero che questo lavoro dia maggiore visibilità sociale all'importanza dei processi formativi della prima infanzia, valorizzando ulteriormente il prezioso lavoro formativo, educativo e assistenziale svolto dalle operatrici e dagli operatori del settore.



**Waltraud Deeg**

Assessora provinciale alla famiglia

# Introduzione

# Introduzione

Per vivere una sensazione di benessere e per svilupparsi, i/le lattanti e i/le bambini/e piccoli/e\* hanno bisogno di continuità formativa, educativa, assistenziale e delle interazioni. Il presente “Quadro di riferimento per le attività di formazione, educazione e assistenza alla prima infanzia in Alto Adige” nasce dalla responsabilità e dall’impegno della società di creare condizioni favorevoli alla crescita dei bambini. Pertanto, questo Quadro di riferimento prende spunto dalle conoscenze più aggiornate a livello europeo e nazionale su come garantire ai bambini e ai loro familiari un valore aggiunto in termini di qualità della vita, benessere, partecipazione e formazione nella prima infanzia. Al contempo, sono delle iniziative che promuovono lo sviluppo della professionalità nell’ambito della pedagogia della prima infanzia, con particolare riguardo allo sviluppo della qualità e alla formazione, e lo fanno, tra l’altro, sviluppando, definendo e valutando degli standard assistenziali e delle linee guida di qualità elevata, senza togliere agli enti gestori la responsabilità di progettare proposte pedagogiche qualitativamente omogenee per la prima infanzia.

## Un processo di ricerca partecipativa

Il Quadro di riferimento è il risultato della collaborazione, durata all’incirca due anni, tra l’Agenzia per la famiglia e la Libera Università di Bolzano come responsabili di progetto, i vari enti gestori dei servizi di assistenza alla prima infanzia e le scuole professionali provinciali per le professioni sociali. Si basa

su un approccio di ricerca partecipativa. Secondo il modello della ricerca-azione, i rappresentanti degli enti gestori dei servizi di assistenza alla prima infanzia e delle due scuole professionali provinciali per le professioni sociali hanno partecipato al rilevamento dei dati e alla discussione dei risultati. Il processo era articolato nel modo seguente:

- Tre workshop di mezza giornata ciascuno e due incontri online in cui si sono discussi, anche con la modalità dei cosiddetti World Cafè, questioni molto ampie legate all’attività dei servizi di assistenza alla prima infanzia, e in un secondo momento anche i singoli capitoli del Quadro di riferimento.
- Cinque focus group che si sono incontrati fino a quattro volte ciascuno, dedicati alle seguenti tematiche: l’universo della vita e lo spazio sociale del bambino, la qualità dell’interazione, la collaborazione tra le famiglie e il personale educativo, l’apprendimento linguistico e le qualificazioni. I risultati dei focus group sono stati presentati da alcune operatrici dei servizi di assistenza alla prima infanzia in occasione di un workshop, e rappresentano la base di alcuni sottocapitoli del Quadro di riferimento.
- Affiancamento etnografico dell’attività pedagogica quotidiana nei servizi di assistenza alla prima infanzia in diverse zone dell’Alto Adige, soprattutto da parte di Laura Trott, e tenendo conto di tutte le modalità assistenziali (assistenti domiciliari all’infanzia, microstrutture per la prima infanzia, asili nido). I risultati delle note

etnografiche, valutate col metodo ricostruttivo, e delle interviste svolte con le operatrici dei servizi, sono stati inseriti nel Quadro di riferimento sotto forma di testi teorici ed esempi pratici (“Esempio di attività pratica”, “Colloquio con un’operatrice”); questi ultimi sono evidenziati graficamente con una lente di ingrandimento.

 I riferimenti teorici sono contrassegnati con una  doppia freccia. Tutti i nomi dei bambini e degli operatori citati negli esempi sono stati anonimizzati.

## Trasmettere tradizioni teoriche e concettuali

Una sfida legata all’elaborazione del Quadro di riferimento è stata quella di tenere conto delle diverse tradizioni teoriche, soprattutto tra l’area italoфона e germanoфона, con gli approcci diversi che ne scaturiscono. Molte di queste tradizioni teoriche sono attualmente presenti in forma parallela nelle attività quotidiane dei servizi di assistenza alla prima infanzia. Durante il processo di ricerca partecipativa, abbiamo cercato, nei limiti del possibile, di garantire la traducibilità dei diversi approcci e dei collegamenti, per stimolare un processo dialogico tra i diversi modelli teorici presenti nei servizi per la prima infanzia. Inoltre, sono stati integrati anche approcci e concetti di rilevanza internazionale, come ad esempio il concetto di “well-being” dei bambini e delle loro famiglie, promosso come riferimento dall’UNICEF.

Abbiamo inoltre utilizzato in modo mirato alcuni termini specialistici fondamentali a livello europeo per lo sviluppo della professionalità dei servizi di assistenza alla prima infanzia, in merito agli standard di qualità dell’assistenza e alla continuità formativa dei bambini. Alcuni di questi termini sono l’apprendimento permanente e la formazione informale, motivo per cui abbiamo deciso di utilizzare i termini formazione (Bildung, formazion/furmazion) e apprendimento (Lernen, aprendimënt), benché alcune tradizioni teoriche parlino principalmente di sviluppo (Entwicklung, svilup). Il Quadro di riferimento per l’Alto Adige è dunque il risultato di un processo di ricerca partecipativa combinato sia con approcci rilevanti della pedagogia della prima infanzia nell’area germanoфона, italiana e ladina, sia con teorie e sviluppi sociopolitici rilevanti a livello internazionale. Il documento è disponibile nelle versioni tedesca, italiana e ladina (quest’ultima redatta in entrambi gli idiomi ufficiali).

Per facilitare la leggibilità del testo, parliamo di operatrici e operatori o di personale educativo, intendendo con questi termini tutti i dipendenti dei servizi di assistenza alla prima infanzia che propongono attività pedagogiche per i bambini e/o che seguono i genitori. In tutti i casi in cui si fa riferimento a funzioni e ruoli particolari (p.es. le funzioni dirigenziali), nel testo compare una menzione specifica.

Nella versione tedesca del Quadro di riferimento utilizziamo un linguaggio sensibile al genere che si è affermato socialmente negli ultimi decenni. In

mancanza di un tale linguaggio di genere facilmente leggibile e consolidato in lingua italiana, useremo le versioni maschili intese come rappresentative per tutti i generi nella versione italiana del testo. Ai fini di una pedagogia inclusiva, ricordiamo all'inizio di ogni capitolo, con un asterisco \* , l'atteggiamento sensibile al genere che è alla base di questo Quadro di riferimento.

## Ringraziamenti

Un progetto di una tale rilevanza professionale e sociale è realizzabile soltanto grazie all'iniziativa e all'impegno di molte persone, e a tutti costoro va il nostro ringraziamento più sincero! In modo particolare, vorremmo sottolineare la competenza e l'impegno dei molti operatori e operatrici (tra cui i/le dirigenti) che hanno partecipato alla ricerca, come pure la collaborazione con le rappresentanti delle scuole professionali provinciali per le professioni sociali. Nel impressum sono citate tutte le partecipanti dei focus group. Inoltre, vorremmo ringraziare tutti coloro che hanno letto con spirito critico e apprezzamento molte parti di questo Quadro di

riferimento, contribuendo, grazie ai loro riscontri costruttivi, in maniera decisiva alla sua realizzazione, in primo luogo Yaila Mattiuzzi e Iris Nentwig-Gesemann. Ringraziamo inoltre Birgit Michelin che ha seguito con grande impegno e professionalità il processo di ricerca e dunque anche l'elaborazione del Quadro di riferimento. A livello politico, abbiamo potuto contare sul sostegno prezioso dell'Assessora Waltraud Deeg, cui va la nostra riconoscenza: è anche grazie a lei che si aprono nuove opportunità di sviluppo per il futuro dell'assistenza alla prima infanzia in Alto Adige. Un grazie di cuore!

## Uno sguardo al futuro

Vorremmo concludere questa introduzione con un auspicio. Il presente Quadro di riferimento è il risultato del dialogo tra teoria, pratica, amministrazione e politica, e della diffusione sistematica delle conoscenze teoriche nell'attività pratica. Ci auspichiamo che questo scambio possa continuare anche nella fase dell'attuazione pratica delle linee guida, come pure nei futuri progetti nella formazione, educazione, assistenza e cura di lattanti e bambini piccoli.

Bolzano, Bressanone, giugno 2020

*Verena Buratti (Agenzia per la famiglia),  
Ulrike Loch (unibz) &  
Laura Trott (unibz)*

# Indice

# Indice

Prefazione	III		
Introduzione	V		
Indice	IX		
<b>1.</b> I principi di riferimento	1	<b>5.</b> Esempi di ambiti formativi ed educativi	74
1.1 Considerazioni generali	1	5.1 Il plurilinguismo e l'apprendimento linguistico	75
1.2 Immagini educative dei/delle bambini/e	3	5.2 L'ambiente di vita e lo spazio sociale	81
1.3 Diversità e inclusione	8	5.3 Estetica, creatività, musica, arte e manualità	86
1.4 Accompagnare i/le bambini/e nei loro compiti di sviluppo	11	5.4 Il movimento e la percezione corporea	89
1.5 L'atteggiamento professionale	13	5.5 Scienze naturali, tecnologia, matematica e letteratismo	91
<b>2.</b> Formazione, educazione e assistenza	14	<b>6.</b> Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere	96
2.1 L'apprendimento e la formazione	15	<b>7.</b> La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo	102
2.2 L'educazione	24	<b>8.</b> La garanzia della qualità	108
2.3 L'assistenza e la cura	31	8.1 Osservare e documentare	109
2.4 Concettualizzare la formazione, l'educazione e l'assistenza	38	8.2 L'interesse superiore del/la bambino/a e la tutela dei/delle minori	112
<b>3.</b> La qualità dell'interazione, il gioco e il benessere	40	8.3 Il lavoro d'équipe e le reti	113
3.1 La qualità dell'interazione	41	8.4 Supervisione e affiancamento pedagogico	115
3.2 Il gioco	50	<b>9.</b> Le qualificazioni chiave	118
3.3 Il benessere	58	Le autrici	126
<b>4.</b> Progettare le transizioni	64	Bibliografia	127
4.1 Le microtransizioni	65		
4.2 Accompagnare l'inserimento	66		
4.3 Progettare il passaggio alla scuola dell'infanzia	70		

I principi di  
riferimento

1.1-1.5



## 1.1 Considerazioni generali

Il/la bambino/a\* è al centro dell'attività dei servizi di assistenza alla prima infanzia. Le attività pedagogiche nel gruppo dei bambini si basano sul rispetto reciproco, sull'apprezzamento, sull'accettazione incondizionata della personalità di ogni fanciullo e sulla collaborazione con le famiglie e il contesto sociale dei bambini.

In Alto Adige, i lattanti e i bambini possono contare su servizi di assistenza all'infanzia di alta qualità, equivalenti dal punto di vista pedagogico, la cui base professionale comune è formulata nel presente Quadro di riferimento per le attività di formazione, educazione e assistenza alla prima infanzia in Alto Adige. Le linee guida pedagogiche descritte nel Quadro di riferimento consentono ai servizi di assistenza alla prima infanzia di orientare i loro modelli teorici verso diverse teorie e tradizioni pedagogiche democratiche.

**Insieme alle figure genitoriali del bambino, solitamente i genitori, e a sostegno delle famiglie (ovvero del contesto sociale dei bambini), il personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia si assume la responsabilità della formazione, dell'educazione e dell'assistenza ai bambini accuditi negli asili nido, nelle microstrutture o nei servizi di assistenza domiciliare all'infanzia.<sup>1</sup> È un compito ambizioso e socialmente rilevante,** svolto in modo responsabile dai servizi di assistenza alla prima infanzia con l'intenzione di accompagnare e stimolare al meglio i lattanti e i bambini piccoli nel loro per-

corso di sviluppo, educazione e apprendimento. Il personale educativo interagisce con i bambini in modo competente, partecipativo e riflessivo, nella consapevolezza di contribuire a formare le generazioni future e dunque a far crescere la società.

I servizi di assistenza alla prima infanzia svolgono il mandato sociale di affiancare i processi di sviluppo dei fanciulli loro affidati. Incoraggiano i bambini a formare relazioni d'attaccamento sicuro e relazioni solide con il personale educativo. Le relazioni di attaccamento sicuro permettono ai bambini di scoprire il loro ambiente sociale e materiale diretto, partendo dall'ambiente di vita delle loro famiglie. Inoltre, i servizi di assistenza alla prima infanzia hanno il compito di accompagnare i piccoli nello sviluppo del gioco, della comunicazione e della gestione delle relazioni con altri bambini, fondamentali per i processi d'apprendimento e sviluppo durante l'infanzia.

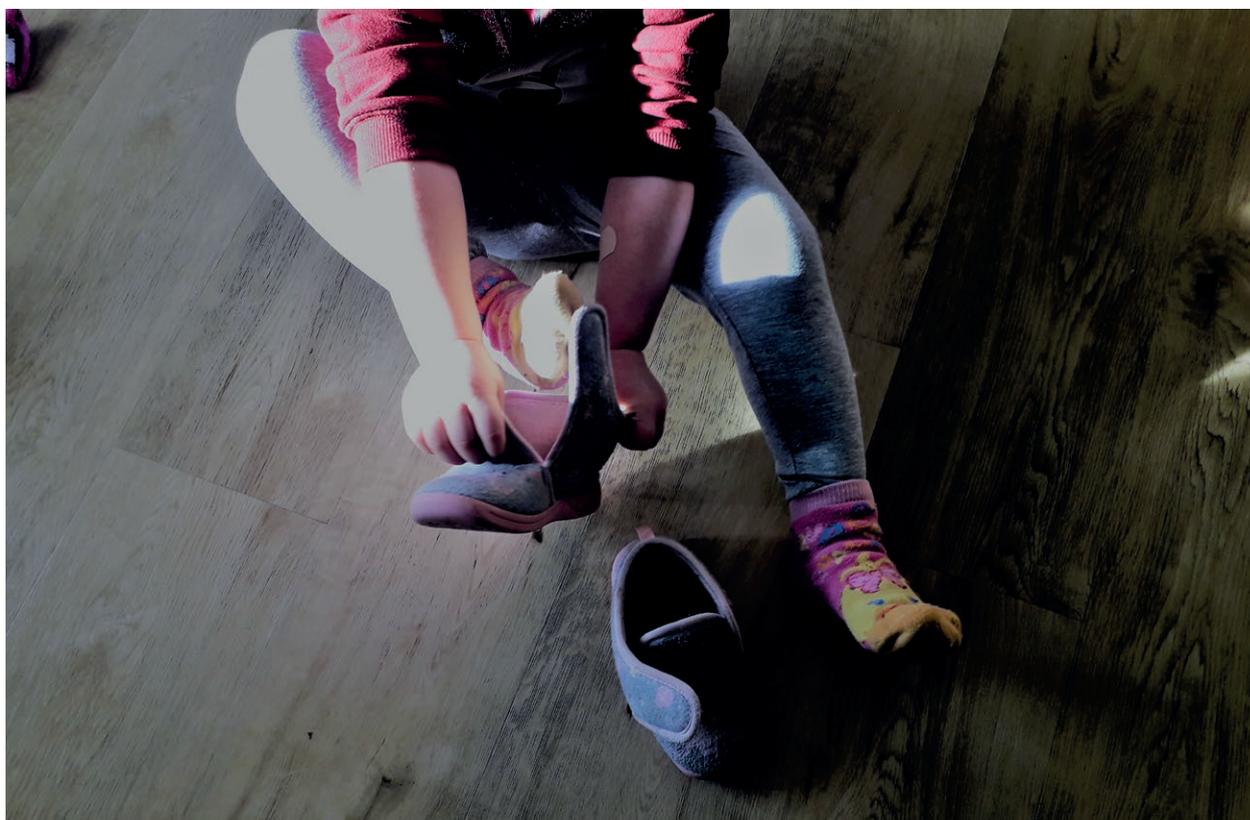
La base di riferimento sociale dell'attività pedagogica nei servizi di assistenza alla prima infanzia è costituita dai **diritti dell'infanzia sanciti nella Convenzione ONU**, che assegna ai bambini una posizione giuridica nella società, antepo- nendo il bene superiore e l'interesse del bambino a ogni altra prospettiva sociale. Inoltre, i **diritti umani sanciti dalle Nazioni Unite e la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità**, con leggi e i regolamenti da essi derivati, sono alla base dell'attività dei servizi di assistenza alla prima infanzia. A livello europeo, la progettazione dei

<sup>1</sup> I termini "personale educativo" e "operatori/operatorici" comprendono tutto il personale dei servizi di assistenza alla prima infanzia che svolge attività pedagogica a favore dei bambini e/o affianca i genitori, o assistenti all'infanzia, assistenti domiciliari all'infanzia, pedagogisti/pedagogiste, coordinatori/coordinatrici pedagogici/pedagogiche, operatori/operatorici specializzati/specializzate nell'assistenza ai bambini con bisogni di sostegno speciali e altro personale pedagogico con funzioni simili.

servizi si basa sulla **Raccomandazione del Consiglio europeo relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia.**<sup>2</sup>

La possibilità di vivere e di imparare la partecipazione sociale fin dalla prima infanzia e per tutto l'arco della vita favorisce uno sviluppo democratico della società a lungo termine. La riuscita di questo processo dipende tra l'altro dalle varie forme di sostegno che la società mette a disposizione dei bambini. I servizi di assistenza alla prima infanzia e tutto il personale educativo creano strutture inclusive e un ambiente d'apprendimento stimolante, garantendo un'assistenza pedago-

gica di alta qualità a tutti i bambini, e favorendo in questo modo dei processi d'apprendimento e sviluppo sostenibili e proattivi per tutti i bambini (→ Diversità e inclusione).



2 Per le basi normative, facciamo riferimento a: Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (2015); EU: C189/02 (2019a, 2019b); UNICEF (1989/s.d., 1989/2008, 2006/2007, 2016); UN: A/RES/217 (1948, 1948/1998).

## 1.2 Immagini educative dei/delle bambini/e\*

L'idea del "bambino" agli occhi degli operatori, le loro immagini dell'infanzia e le loro esperienze individuali incidono fortemente sulla loro percezione dei bambini. Nelle attuali ricerche sull'infanzia e nelle teorie pedagogiche partecipative, i lattanti e i bambini piccoli sono rappresentati come soggetti portatori di diritti fondamentali, a cominciare dai diritti dell'infanzia. Fin dalla nascita, i bambini sono considerati attivi e interessati sia a se stessi (p.es. al proprio corpo, alle proprie emozioni e alla comunicazione) sia al proprio contesto di vita (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale). Le diverse immagini sull'infanzia, sul bambino e sull'essere bambino – con i rispettivi atteggiamenti di base – sono legate a preconcetti che incidono sull'interpretazione delle espressioni del bambino (tramite reazioni fisiche, azioni, espressioni verbali) da parte del personale educativo.<sup>3</sup>

### I bambini come soggetti attivi e autonomi

La visione pedagogica del bambino come soggetto attivo e autonomo pone l'accento sull'attività del fanciullo e sulla sua partecipazione alle vicende che si svolgono durante l'assistenza alla prima infanzia. Inoltre, sottolinea la capacità dei lattanti e dei bambini di agire in base a impulsi autonomi. È una visione che richiede dagli operatori la capacità di percepire e interpretare la comunicazione verbale dei bambini e i loro messaggi non verbali che si manifestano nel movimento, nella corporeità, nel gioco e nell'interazione tra i bambini.

### Oltre al bisogno d'indipendenza e individualità, i bambini hanno bisogno di appartenere alla

**comunità e alla società.** Sono quindi dei soggetti sociali che reagiscono al loro contesto e alle persone che fanno parte del loro ambiente di vita, imitandole, giocando con loro e modificando in questo modo anche le proprie azioni in modo giocoso. Gli impulsi dei lattanti e dei bambini piccoli sono fisici, ossia legati soggettivamente al corpo, e possono essere, oltre a stimoli interiori, anche reazioni a oggetti o persone del proprio contesto (p.es. altri bambini del gruppo o personale educativo). In altre parole, la capacità di agire del bambino si esprime anche a livello fisico.

La capacità di agire dei bambini è sempre collegata alle reti che i bambini sono in grado di attivare nel proprio ambiente di vita. Tale facoltà e capacità di agire è definita *agency*, che considera il bambino come soggetto agente, sottolineando le sue possibilità di agire. In altre parole, l'*agency* è intesa come reazione alla qualità delle relazioni sociali e alle rispettive risorse disponibili (sociali, economiche, culturali, ecc.). **La capacità di agire del bambino non è quindi legata solo alle sue competenze personali, ma anche alle risorse di cui il bambino dispone nel proprio contesto, nei rapporti intergenerazionali e quindi anche nei servizi di assistenza all'infanzia.**<sup>4</sup>

Considerare e riconoscere i bambini come soggetti autonomi corrisponde allo spirito dei diritti dell'infanzia formulati dalle Nazioni Unite, tra cui p.es. il diritto al gioco, al tempo libero e al riposo, il diritto alla salute e all'assistenza, il diritto all'informazione, alla libera espressione delle proprie opinioni, a essere ascoltati e alla partecipazione, nonché il diritto alla dignità umana, al rispetto della sfera privata e alla protezione (p.es. dalla violenza).<sup>5</sup> I diritti dei

3 Cfr. Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Harms, Henriette, Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011).

4 Cfr. Baader, Meike S. (2018); Eßer, Florian (2016).

5 Cfr. UNICEF (1989/s.d., 1989/2008).



bambini sono fondamentali per tutti gli approcci e per tutte le attività pedagogiche e organizzative dei servizi di assistenza alla prima infanzia. Inoltre, occorre considerare che i lattanti e i bambini piccoli sono particolarmente vulnerabili. Pur essendo capaci di agire autonomamente, hanno bisogno di **uno spazio protettivo adeguato al loro sviluppo individuale per mantenere e sviluppare la propria capacità di agire e comunicare.**

## I bambini nel contesto intergenerazionale

Crescere in un contesto intergenerazionale fa parte della realtà dell'infanzia. **I bambini imparano i**

### *Rispettare l'opinione del bambino*

*“Quando si chiede qualcosa al bambino, si rispetta appieno la sua risposta, anche quando è un ‘no’. Semmai, occorre chiedersi prima se qualcosa può essere formulato sotto forma di domanda. Ovviamente, dobbiamo metterci allo stesso livello dei bambini, muoverci molto sul pavimento e non guardarli sempre dall’alto verso il basso.”*

*(Colloquio con un’operatrice)*



**valori sociali, le norme e le regole su cui si basano i rapporti intergenerazionali, soprattutto nell'interazione con gli adulti, ovvero i genitori, i nonni e il personale educativo dei servizi di assistenza all'infanzia.** Le interazioni sociali, come quelle tra genitori e figli o tra operatrici e bambini, sono quindi situazioni d'apprendimento importanti nei primi anni di vita. Il fanciullo imita, creando così un significato, e modifica le esperienze fatte nel gioco, ad esempio giocando con le bambole. Con il progredire dell'età, il bambino si confronta con queste esperienze anche nel gioco con altri bambini.

È compito degli adulti creare il giusto contesto intergenerazionale per il bene del bambino. Poiché questo contesto rappresenta un assetto

di potere irrevocabile, i servizi di assistenza alla prima infanzia sono progettati in modo da dare priorità ai bisogni primari dei fanciulli (per esempio con il gioco, la stimolazione, l'ozio, la cura, la protezione, il benessere e la partecipazione). In questo modo si garantisce la soddisfazione dei bisogni primari individuali dei bambini, a prescindere dalla loro capacità di manifestarli. Anche le esigenze del personale (p.es. le pause, l'integrità fisica o l'igiene) sono legittime e vanno considerate. **La professionalità pedagogica richiede che gli operatori e le operatrici siano in grado di conciliare le proprie esigenze con quelle dei bambini adottandone la prospettiva; quando è in gioco l'interesse superiore del bambino, gli operatori devono saper mettere in secondo piano le proprie esigenze.**

Negli ultimi anni, la ricerca ha evidenziato l'importanza degli altri bambini (i cosiddetti "pari") per lo sviluppo del bambino piccolo. Il processo d'apprendimento beneficia ad esempio della possibilità di imitare i movimenti fisici o le espressioni vocali di altri bambini, o dell'osservazione di altri coetanei che si appropriano di un nuovo contesto di vita. In questo modo, i bambini possono acquisire conoscenze significative nei servizi di assistenza alla prima infanzia, oltre a esplorare il senso del mondo della vita, e a sperimentare cose nuove. Incentivare le relazioni tra pari nelle strutture di assistenza alla prima infanzia significa – anche grazie alla loro continuità e in modo simile alle relazioni tra fratelli – creare un ampio potenziale di sviluppo e di formazione per tutti i bambini.<sup>6</sup>

### L'autoefficacia

*I bambini che sperimentano l'autoefficacia si sentono in grado di affrontare con le proprie forze situazioni nuove e sfide adeguate al loro livello di sviluppo. L'autoefficacia si sviluppa nell'interazione tra le esperienze di relazione e interazione lungo tutto l'arco della vita, e la loro rappresentazione da parte del bambino. È strettamente legata all'agency (capacità di agire). Le narrazioni quotidiane di eroi ed eroine, con le quali i bambini possono identificarsi, favoriscono la formazione dell'autoefficacia durante il processo di crescita.*



6 Cfr. Leitner, Sylvia, Loch, Ulrike & Sting, Stephan (2011); Viernickel, Susanne (2010).

## I bambini come personalità autonome

**Ogni bambino è una personalità autonoma, e la sua dignità è inviolabile.** Ciascun bambino va apprezzato a prescindere dalla sua estrazione sociale, dal genere, dal livello di sviluppo, dalla lingua o dalle lingue e dall'appartenenza a gruppi linguistici, dalla cultura, dalla religione o da altre caratteristiche individuali. Partendo dalla sua personalità, dalla famiglia e dall'ambiente di vita, ogni bambino va accompagnato e stimolato dal personale educativo nel suo sviluppo, nell'apprendimento e nei processi formativi, e rafforzato nella sua autonomia e capacità di agire. In tutto questo si tiene conto dei principi dell'equità sociale, delle pari opportunità e del rispetto della diversità nell'azione pedagogica. Così facendo, si rafforza la percezione dell'autoefficacia. L'essere umano sviluppa la propria personalità tramite processi d'apprendimento individuali e collettivi durante tutto l'arco della vita, e in questo percorso, un ruolo fondamentale spetta alla "formazione" (nella sua accezione umanistica; → L'apprendimento e la formazione).

Gli interventi pedagogici orientati allo sviluppo della personalità si basano sulla consapevolezza che lo sviluppo del fanciullo è influenzato da tre livelli: 1° la continua interazione tra biologia ed esperienza che si determinano a vicenda, 2° l'interazione tra l'ambiente di vita e la sua rielaborazione biografica da parte del bambino e 3° l'autoregolazione e l'autoefficacia del bambino.<sup>7</sup>

### Aiutare a progettare le relazioni

*“Una volta avevamo un bambino che non piangeva e non rideva, e facevamo fatica a capire se si sentisse a proprio agio. Non partecipava alle attività del gruppo ed era molto riservato. Durante una riunione d'équipe – che per noi è sempre l'occasione per riflettere sui bambini e per capire se sono cambiati e se ci sono stati dei processi di sviluppo – ci eravamo accorti che il bambino restava quasi sempre fuori dal gruppo, ma osservava con grande attenzione tutto ciò che facevano gli altri bambini. Era dunque interessato agli ai propri coetanei, benché restasse fuori dal gruppo. Avevamo la sensazione che volesse partecipare senza però riuscirci, per cui decidemmo tutti insieme che avremmo accettato questo suo atteggiamento, ma che al contempo avremmo invitato più spesso il bambino a partecipare a piccole attività di gruppo. Dall'oggi al domani, il bambino entrò in contatto con gli altri, e in una relazione molto intensa con le operatrici; prese persino per mano un'operatrice dicendole che voleva farle vedere qualcosa, una cosa mai accaduta prima di allora. Se un bambino non mostra interesse per le attività di gruppo, va bene, ma in questo caso avevamo proprio la sensazione che volesse partecipare, per cui cercammo di trovare delle modalità per affiancarlo in questo percorso senza fargli pressione.”*

*(Colloquio con un'operatrice)*

<sup>7</sup> Cfr. Liegle, Ludwig (2020, p. 31-35).



**Il personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia accompagna lo sviluppo della personalità dei bambini con la progettazione riflessiva di relazioni e interazioni.**

Progettare le relazioni in modo riflessivo significa porre al centro il bambino con la sua situazione di vita, i suoi interessi, le sue esigenze e il suo vissuto individuale. A questo scopo, gli operatori riflettono sulle loro ipotesi tecniche, le loro esperienze precedenti e il ruolo svolto dal servizio di assistenza alla prima infanzia (p.es. la scansione della giornata). Imparare a gestire le relazioni e le interazioni è di importanza fondamentale per lo sviluppo della personalità dei bambini, e incide direttamente sui loro processi di formazione e apprendimento.

**Lo sviluppo della personalità del bambino è influenzato - vale a dire stimolato o limitato - anche dall'ambiente in cui il bambino cresce.** Tra i fattori ambientali che incidono sullo sviluppo rientrano la progettazione degli spazi

dei servizi di assistenza alla prima infanzia, ma anche l'ambiente esterno alle strutture (p. es. zona industriale, centro storico, giardino, parco) e da tale ambiente è integrato nelle attività della struttura.

## 1.3 Diversità e inclusione

In Alto Adige, le strutture di assistenza alla prima infanzia accolgono bambini/e\* di età compresa tra i tre mesi e i tre anni (in altre parole, sotto i quattro anni di età). **L'assistenza congiunta e paritaria dei bambini è resa possibile dal fatto che ogni struttura, seguendo il proprio approccio di pedagogia inclusiva della prima infanzia, adatta la progettazione specifica dell'offerta formativa, educativa e di assistenza al rispettivo gruppo di bambini, affrontando in modo flessibile le diverse esigenze e i bisogni speciali.** Il processo continuo dell'inclusione prevede che la struttura si adegui alle esigenze dei bambini.

I servizi di assistenza alla prima infanzia possono contare sul supporto tecnico, personale e materiale necessario.<sup>8</sup> I servizi operano sempre in base ai

principi della consapevolezza delle differenze e della critica alle discriminazioni all'interno del gruppo.

Il concetto di base dell'inclusione si applica a ciascun bambino con il suo contesto sociale, i suoi punti di forza e le sue caratteristiche, e con tutte le difficoltà che un bambino può vivere in una situazione sociale. **L'inclusione riguarda tutti i bambini**, quelli con e quelli senza disabilità fisiche, sociali o psichiche, bambini con bisogni di sostegno speciali, bambini con una storia (familiare) di provenienza internazionale, bambini plusdotati, bambini con sistemi familiari diversi e bambini con appartenenze diversificate. Il mandato sociale dei servizi di assistenza alla prima infanzia è di offrire a tutti i bambini, in modo sensibile e flessibile, uno spazio d'apprendimento, educazione e cura in cui possa-



8 Cfr. Autonome Provinz Bozen Südtirol (2015, 2017); Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (2015, 2017).

no sentirsi a proprio agio e crescere nel modo a ciascuno più congeniale.<sup>9</sup>

## L'identità dipende da molti fattori

Questo concetto di inclusione presuppone che il personale educativo percepisca e apprezzi ogni bambino con la sua individualità, unicità e diversità. Per ciascun fanciullo si parte dalla convinzione che la sua identità dipenda da fattori diversi, come il sesso, il suo vissuto personale, il suo ambiente di vita (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale) e la famiglia. A tale proposito, si parla di appartenenza multipla. Ogni bambino presenta quindi una moltitudine di caratteristiche, capacità ed esperienze individuali che, messe insieme, contribuiscono a

### *Le appartenenze multiple*

*“Si presume che le persone vivano in universi di vita molto diversi, e che le loro identità siano sempre composte da diverse caratteristiche e appartenenze, mutevoli e immutabili, scelte o attribuite.”*

*(Sulzer, Annika, 2017, p. 14; traduzione di Martina Pastore)*

### *La definizione dell'UNESCO del concetto di inclusione:*

*“L'inclusione è intesa come un processo in cui si considerano i diversi bisogni di tutti i bambini, dei giovani e degli adulti attraverso una maggiore partecipazione ai processi d'apprendimento, alla cultura e alla comunità e attraverso la riduzione e l'eliminazione dell'esclusione nella formazione.”*

*(UNESCO, 2009, p. 9)*

formare l'identità personale. Nei servizi di assistenza alla prima infanzia, tale identità si sviluppa individualmente tramite le esperienze vissute. Si tratta di un processo innescato da stimoli reciproci tra il servizio, il personale educativo e i bambini, che porta ciascuno di loro a sperimentare individualmente la realtà dell'assistenza nella rispettiva struttura. Accompagnare questi processi tenendo conto della diversità e riflettendo continuamente sulla propria biografia è espressione di professionalità pedagogica (→ L'atteggiamento professionale).

## Accettare la diversità

**La diversità è scontata, e va affrontata in maniera riflessiva nella quotidianità delle strutture di assistenza alla prima infanzia.** Le situa-

9 Cfr. Booth, Tony & Ainscow, Mel (2016/2019); Brugger-Paggi, Edith, Demo, Heidrun & Garber, Franziska (2013); Bulgarelli, Daniela (2018); Wagner, Petra (2011, 2017).

zioni in cui i bambini creano gerarchie, stereotipi o esclusioni sono discusse dal personale educativo e affrontate insieme ai bambini per permettere la partecipazione di tutti i bambini. Gli operatori e le operatrici sostengono tutti i bambini nel loro bisogno di comunicazione e di interazione sociale. Comunicare e progettare le relazioni riconoscendo a ciascuno il suo valore individuale, permette ai bambini di sviluppare un'immagine positiva di sé come base per affrontare se stessi, le proprie specificità e le specificità degli altri bambini, in modo aperto e curioso. Grazie a questa modalità di incontro con l'altro, eventuali pregiudizi e auto-attribuzioni dolorose possono perdere rilevanza. Per fare in modo che i servizi di assistenza alla prima infanzia diventino – insieme ai bambini – dei luoghi d'apprendimento e di educazione inclusivi, il personale educativo lavora con un atteggiamento professionale riflessivo che favorisce il riconoscimento e il rispetto della diversità e della personalità individuale, lasciando al contempo spazio alla riflessione e alla possibilità di modificare schemi interpretativi che escludono e feriscono<sup>10</sup>. A tale scopo, gli operatori e le operatrici usufruiscono di diverse opportunità di lavoro d'équipe, supervisione e aggiornamento (→ La garanzia della qualità).

**La società è diversificata, e ciò si riflette nelle famiglie dei bambini e nelle strutture.** Gli enti che gestiscono i servizi si adoperano per tenere conto di questo aspetto anche nello sviluppo del personale. Nello stesso modo in cui i servizi di assistenza alla prima infanzia sono un luogo per tutti i bambini, sono anche un luogo di riferimento per tutte le famiglie: il personale educativo si rivolge alle famiglie con sensibilità e nella consapevolezza

della diversità, per adempiere al proprio mandato formativo, educativo e di assistenza in collaborazione con le famiglie e nell'interesse del bambino (→ La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo).

### **Rispettare la diversità**

*“Se i bambini devono imparare a rispettare la diversità, e non solo a tollerarla, hanno bisogno di molte occasioni per familiarizzare con essa. È importante tener presente che i servizi di assistenza alla prima infanzia operano anche nel contesto delle strutture sociali, e devono fare attenzione a non riprodurre o trasmettere dei pregiudizi.”*

*(Richter, Sandra, 2014, p. 2; traduzione di Martina Pastore)*

<sup>10</sup> Cfr. Mastio, Antonia (2019); Seitz, Simone & Finnern, Nina-Kathrin (2012); Seitz, Simone, Finnern, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Thim, Anja (2012); Sulzer, Annika (2017); Wagner, Petra (2017).

## 1.4 Accompagnare i/le bambini/e\* nei loro compiti di sviluppo

**Il personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia accompagna i bambini nel loro sviluppo individuale**, stimolando la loro crescita fisico, cognitiva, emotiva, mentale e sociale con la collaborazione delle famiglie. Alcune delle fasi di sviluppo più determinanti per la crescita del bambino sono:<sup>11</sup>

### Neonati/lattanti

(più o meno i primi 12 mesi di vita)

- Sviluppo della regolazione fisiologica;
- Formazione dell'attaccamento (sviluppo di rappresentazioni interne);
- Sviluppo di schemi senso-motori;
- Gioco e percezione, innanzitutto del proprio corpo, e sviluppo dei neuroni-specchio come base della comunicazione;
- Sviluppo della personalità.

Nel primo anno di vita, i bambini hanno un forte bisogno di attenzione esclusiva e di presenza fisica ed emotiva da parte delle loro persone di riferimento, come le famiglie e il personale educativo. Formare relazioni d'attaccamento sicuro diventa la base di ogni ulteriore sviluppo.

### Bambini piccoli

(dal 10°, 11° o 12° mese di vita fino ai 3 anni di età)<sup>12</sup>

- Sviluppo ulteriore della regolazione fisiologica (postura, schemi motori, motricità fine e coordinazione mano-occhio);
- Sviluppo della regolazione delle emozioni (sviluppo socio-emotivo);

- Esplorazione del contesto di vita, sviluppo di autonoma e controllo, interesse verso il contesto sociale;
- Sviluppo cognitivo, apprendimento delle funzioni simboliche, sviluppo della capacità di strutturazione infantile;
- Sviluppo verbale, dall'apprendimento di singole parole fino a frasi intere nelle lingue proposte (ai bambini);
- Conoscenza del contesto sociale dei pari, interazione con altri bambini;
- Sviluppo ulteriore del gioco e sviluppo della fantasia;
- Confrontarsi con oggetti, fenomeni e sviluppi, tra cui la capacità di confrontarsi con valori come l'equità tra bambini;
- Sviluppo ulteriore della personalità.

Per regolare le emozioni e il comportamento, e per elaborare mentalmente le percezioni, i bambini hanno bisogno del sostegno emotivo e comunicativo di persone familiari, per cui necessitano di relazioni stabili con le operatrici dei servizi di assistenza all'infanzia (→ La qualità dell'interazione). Il personale educativo incoraggia i bambini, individualmente o nel gruppo, a compiere le proprie fasi di sviluppo, quando coglie un bisogno d'aiuto. Oppure li esime da compiti troppo complessi quando vedono che i bambini non ne sono all'altezza. La progettazione partecipativa di queste situazioni aiuta i bambini a sviluppare la (auto-)percezione e a sperimentare l'autoefficacia e la fiducia.

**Un altro compito dei servizi di assistenza alla prima infanzia è strutturare dei contesti assi-**

<sup>11</sup> Le fasi di sviluppo qui elencate si basano su ricerche di Bostelmann, Antje (2019); Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011); Pütz, Günter & Rösner, Manuela (2017); Stern, Daniel (1985/1992, 1985/1999); Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Harms, Henriette, Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011) e sulle osservazioni etnografiche di Ulrike Loch e Laura Trott.

<sup>12</sup> Nei servizi di assistenza alla prima infanzia i bambini sono assistiti fino al primo anno della scuola dell'infanzia, all'età di circa 4 anni. In altre parole, quando passano alla scuola dell'infanzia i bambini hanno meno di 4 anni. Partendo da un approccio pedagogico inclusivo che mette in primo piano il bambino e il suo sviluppo individuale, le tematiche di sviluppo indicate non sono ulteriormente differenziate.

**stenziali in cui i bambini possano sperimentare una sensazione di benessere, grazie alla gestione adeguata (per ogni bambino e per il gruppo) delle sensazioni di protezione, cura, stimolo, ozio e decelerazione, e grazie a una strutturazione adeguata della giornata.** In questo modo, si riduce il senso di iper- o iposti-molazione, e si rafforza la sensazione di sicurezza, di controllo della situazione e il senso di competenza dei bambini.

**Il personale educativo accompagna i bambini nei loro processi d'apprendimento e di sviluppo senza diventare invadente,** ma lasciando spazio al piacere della scoperta e al bisogno di autonomia dei bambini. Aiuta i bambini a esplorare, a conoscere se stessi, ad ampliare il proprio contesto di vita e a partecipare alle interazioni sociali. Ciò include anche la disponibilità ad aiutare i bambini nei processi di adattamento, p.es. a gestire le regole o i cambiamenti, ed è assai importante nelle situazioni di transizione (→ Progettare le transizioni).

Inoltre, il personale educativo invita i bambini a partecipare alla progettazione del proprio contesto sociale (p.es. il gruppo dei bambini). Contribuendo a gestire le proprie relazioni sociali e il proprio ambiente di vita, i bambini si sviluppano. Questo incide sull'ulteriore gestione delle relazioni e dell'ambiente di vita, poiché la partecipazione attiva dei bambini cambia la routine quotidiana. Aiutare ogni bambino (e il gruppo) quando impara a partecipare e a coinvolgersi, a contribuire alla progettazione del loro contesto e della struttura della giornata, a sviluppare la propria opinione e un'identità di gruppo e a modificarla in base alle necessità contingenti, sono principi di base del lavoro pedagogico.

I bambini sperimentano e sviluppano un senso di appartenenza sociale anche grazie all'esplorazione condivisa e adeguata al loro livello di sviluppo dell'ambiente in cui crescono. I servizi di assistenza alla prima infanzia promuovono lo sviluppo di un sentimento di familiarità con il contesto sociale dei bambini tra l'altro attraverso varie possibilità di sperimentare la natura, il giardino, l'agricoltura e l'artigianato, nonché attraverso contatti con istituzioni e persone rilevanti dello spazio sociale (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale).

**La progettazione partecipativa delle attività pedagogiche proposte nei servizi di assistenza alla prima infanzia presuppone un atteggiamento professionale di base sensibile, democratico e inclusivo del personale educativo nei confronti di ogni bambino e del gruppo** (→ Diversità e inclusione). Ogni operatrice od operatore deve essere disposto a confrontarsi con gli sviluppi e le rispettive rappresentazioni nel gruppo dei bambini, e ad aggiornarsi sui temi legati alle difficoltà e ai compiti professionali che deve affrontare di volta in volta (→ La garanzia della qualità).

### *Vedere la propria attività da prospettive diverse*

*Immaginare di osservarsi dall'esterno e riflettere permette di vedere il proprio lavoro da prospettive diverse, favorendo il miglioramento continuo della qualità dei servizi di assistenza alla prima infanzia.*



## 1.5 L'atteggiamento professionale

L'atteggiamento pedagogico di base del personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia è democratico e solidale con i/le bambini/e\*, nell'interesse dell'apprendimento, dello sviluppo, dell'educazione e della formazione. L'inclusione – che si esprime nella progettazione di esperienze comuni, appartenenza sociale e valorizzazione della diversità – è resa possibile da atteggiamenti professionali del personale educativo ispirati al principio di apertura nei confronti di ciascun bambino, del gruppo di bambini, dell'équipe professionale e delle (nuove) situazioni d'apprendimento (→ Diversità e inclusione).<sup>13</sup> **La professionalità riflessiva rappresenta la base** di quest'atteggiamento pedagogico.

La professionalità riflessiva è il risultato di una continua riflessione sulla realtà quotidiana nei servizi di assistenza all'infanzia e i suoi sviluppi, basata sulla competenza pedagogica, sul mandato sociale dell'istituzione e sulle esperienze biografiche e professionali del personale educativo. Dal punto di vista metodologico, quest'atteggiamento nasce dalla capacità di osservare in modo sistematico il proprio operato da una prospettiva esterna, modificando di conseguenza la propria prospettiva individuale. Riflettendo su questo cambiamento di prospettiva (a livello individuale e di équipe) si riesce a vedere in maniera diversa situazioni conosciute (p.es. il rituale mattutino del cerchio), interazioni (come il dar da mangiare ai bambini) e azioni (p.es. il gioco dei bambini). Riflettere sulle proprie conoscenze e consolidarle è un processo che si compie anche con l'attività di documentazione, durante le riunioni d'équipe e con la supervisione (→ La garanzia della qualità).

In generale, ogni teoria interiorizzata, ogni valore, rispetto delle norme, esperienza (professionale e individuale), ma anche ogni costruzione sociale come il genere e l'appartenenza linguistica, aiutano a trovare prospettive diverse e a trarne indicazioni per le azioni pratiche. Per esempio, l'approccio della centralità delle risorse nell'atteggiamento professionale è collegato alla percezione di potenzialità anche minime e di sviluppi nei bambini che risulterebbero irrilevanti se si considerassero solo i loro deficit o le loro carenze. La professionalità riflessiva presuppone la capacità del personale educativo di assumere un atteggiamento critico e più distaccato nei confronti dei principi cui s'ispira la propria attività. **Consolidare questo tipo di atteggiamento riflessivo permette al personale educativo di agire su basi professionali e in modo riflessivo anche in situazioni complesse e inattese.**<sup>14</sup> **L'atteggiamento professionale riflessivo fa sì che l'incertezza non provochi insicurezza, ma crei nuove sfide operative alle quali gli operatori sono adeguatamente preparati anche in situazioni eccezionali, proprio grazie alla loro professionalità. Pertanto, quest'atteggiamento metodologico riflessivo migliora la professionalità pedagogica e garantisce la qualità nelle attività di assistenza alla prima infanzia.**

13 Cfr. Holze, Sarah, Neumann-Wenzel, Manina & Radmacher, Birte (2017).

14 Vedi p.es. Bondioli, Anna (2001); Borghi, Battista Quinto (2001); Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2005); Nentwig-Gesemann (2013); Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Harms, Henriette, Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011).

Formazione, educa-  
zione e assistenza

**2.1-2.4**



# Formazione, educazione e assistenza

**La formazione, l'educazione e l'assistenza sono collegate indissolubilmente fra loro nella vita quotidiana dei/delle lattanti e dei/delle bambini/e piccoli/e\*. Inoltre, sono strettamente legate alla percezione, all'apprendimento e allo sviluppo.** Di seguito, ci soffermeremo sui concetti

d'apprendimento e formazione, educazione, assistenza e cura da prospettive diverse, essendo concetti che assumono sfumature variabili nelle diverse tradizioni pedagogiche. Successivamente a questa disamina separata, confluiranno in una visione d'insieme.

## 2.1 L'apprendimento e la formazione

La formazione è un concetto fondamentale nelle scienze educative, e nelle attuali istituzioni pedagogiche, assume funzioni diverse: da un lato orienta le scelte delle istituzioni pedagogiche, e dall'altro ne legittima e ne motiva l'attività. Ciò vale sia per i servizi di assistenza alla prima infanzia, sia per le scuole materne e primarie.

Formare un bambino significa dargli un orientamento interiore nel mondo che lo circonda, aiutandolo a strutturare in modo attivo le esperienze d'apprendimento. Questa concezione della formazione parte dall'idea che un bambino si confronta in modo attivo con se stesso e con il proprio ambiente circostante (→ Immagini educative dei bambini). In base alla visione umanistica, quindi, la formazione è un processo che permette alle persone di sviluppare la propria personalità. **Durante la prima infanzia, include anche la formazione di un atteggiamento pratico quotidiano che aiuti i bambini a orientarsi nella quotidianità del proprio ambiente di vita.**

### Imparare favorisce lo sviluppo

Il concetto d'apprendimento si riferisce a le fasi dello sviluppo, anche minime, di lattanti e bambini piccoli, stimolate in modo mirato o che avvengono per caso. **Fin dalla nascita, i bambini interagiscono con il proprio ambiente circostante. A partire dai primi giorni di vita, dipendono da processi d'apprendimento autonomi o stimolati da altri<sup>15</sup>**, processi indipendenti dalla percezione del bambino. Tutte le esperienze d'apprendimento che avvengono senza entrare nella consapevolezza dei bambini (p.es. durante i primi mesi di vita) contribuiscono a formare il sapere implicito. Pertanto, i bambini dispongono fin dalla nascita del potenziale d'apprendimento necessario per acquisire conoscenze elementari dall'esperienza. Questo processo aiuta a formare un sapere esperienziale che per i lattanti rappresenta "la prima e unica fonte del sapere e delle conoscenze (implicite) nella prima infanzia."<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Cfr. Kluge, Norbert (2013), Stern, Daniel (1985/1992, 1985/1999).

<sup>16</sup> Schäfer, Gerd E. (2013, p. 41; traduzione di Martina Pastore).

## L'apprendimento esperienziale anticipa la formazione

L'acquisizione di conoscenze dall'esperienza durante i primi mesi di vita si basa sul confronto attivo e autonomo del bambino (grazie alle sue basi biologiche) con se stesso e il suo ambiente circostante. L'apprendimento esperienziale trasmette al bambino delle prime immagini di sé e del mondo, che a loro volta gli permettono di strutturare dal proprio punto di vista il suo ambiente più vicino e, successivamente, anche quello più lontano. **In questa struttura interiore dei bambini convergono elementi esperienziali fisico-sensoriali, emotivi e sempre di più anche sociali e riflessivi. Sono elementi esperienziali che contribuiscono, nel loro insieme, a formare la personalità del fanciullo, e sono al contempo espressione dei suoi processi formativi.**<sup>17</sup>

Si parla d'apprendimento autodiretto per sottolineare il contributo attivo dei bambini in questi processi d'apprendimento, sviluppo e formazione. Nonostante il contributo attivo del bambino, però, tali processi dipendono sempre dalla qualità delle relazioni d'attaccamento proposte ai bambini, dalle condizioni di vita familiari in cui i bambini crescono e dalla qualità delle interazioni, dei processi e delle strutture all'interno dei servizi di assistenza alla prima infanzia, come pure da quanto la società in senso lato sa e vuole porre al centro i bisogni e le esigenze dei bambini (→ Il benessere).

## Le linee di attenzione

**Nella vita quotidiana, i bambini seguono attivamente le linee di attenzione delle proprie figure d'attaccamento e di relazione.** L'apprendimento dei bambini si concentra dunque sugli aspetti ai quali il personale educativo rivolge la propria attenzione in modo più intenso o persistente, a condizione che il bambino riesca ad attribuire un significato a queste linee di attenzione degli adulti. Seguire le linee di attenzione soddisfa il bisogno d'attaccamento e relazione del bambino (→ La qualità dell'interazione). Alcuni esempi presi dall'attività dei servizi di assistenza alla prima infanzia sono la cura dell'orto e la raccolta dell'insalata per il pranzo in gruppo. I bambini partecipano volontariamente a queste attività se le percepiscono come una modalità condivisa e gioiosa (linea di attenzione del personale educativo) per preparare un pranzo comune nella loro vita quotidiana (senso). Queste situazioni diventano un momento formativo se gli operatori si orientano contemporaneamente anche agli interessi e ai bisogni dei fanciulli, verbalizzando queste esperienze (comuni) di vita quotidiana. Grazie all'interpretazione condivisa, i bambini sono in grado di attribuire un senso all'esperienza vissuta e **in questo modo l'apprendimento diventa un processo interattivo e co-costruttivo**, anche se a prima vista risalta soltanto l'attività d'apprendimento del bambino.

La co-costruzione può essere utilizzata in modo mirato come approccio pedagogico: si manifesta

<sup>17</sup> Cfr. Schäfer, Gerd E. (2013b, p. 41-43).

ogniquale volta gli operatori invitano i bambini a rivolgere la propria attenzione alla ricerca del senso, invece che sulla conoscenza di fatti concreti, per ampliare il livello di comprensione del bambino, la sua capacità di espressione e la capacità di strutturazione infantile.<sup>18</sup>

Queste attività d'apprendimento dei bambini sono particolarmente efficaci se il loro ambiente sociale si comporta (insieme a loro e su loro suggerimento) come ambiente d'apprendimento, seguendo con attenzione emotiva e con consapevolezza tutte le attività d'apprendimento dei bambini. In questo modo, infatti, nasce la consapevolezza condivisa di una linea di attenzione comune. Il processo d'apprendimento che ne deriva favorisce dei processi di sviluppo e di formazione che avvengono a livello sia fisico-sensoriale, sia socio-emotivo e cognitivo.<sup>19</sup>

## Imparare le pratiche sociali

Queste esperienze interattive d'apprendimento trasmettono anche delle pratiche sociali. Analizzando attentamente ed elaborando le azioni quotidiane, per esempio nel gioco, i bambini imparano a integrare le pratiche sociali nella propria quotidianità. Per esempio la sperimentazione di formule di saluto e la loro variabilità (nei confronti di bambini, genitori, del personale pedagogico o di sconosciuti) o la costruzione del genere sociale (p.es., preferendo temporaneamente determinati giocattoli

tipicamente attribuiti a un determinato genere, o insistendo sulle classiche distribuzioni di ruoli nei giochi di ruolo). **Attribuendo un senso alle attività d'apprendimento, i bambini imparano regole (modelli e routine) che hanno validità generale e che consentono loro di svolgere azioni sempre più complesse nel corso della crescita.**

**Affiancare e agevolare il processo dell'attribuzione di significato è un compito del personale educativo che stimola la formazione della personalità.** Per esempio, i bambini interpretano le situazioni formative e d'apprendimento progettate dal personale educativo (compreso il cerchio mattutino) come una pratica sociale che possono imparare e co-progettare, eventualmente rivivendola in situazioni di gioco con i peluche o con altri bambini.

Col prolungarsi della permanenza nei servizi di assistenza, si ampliano le opportunità e le possibilità dei bambini di contribuire alla progettazione di situazioni d'apprendimento consolidate e ripetute. In questo modo, i bambini si adeguano ai requisiti formativi nei servizi di assistenza alla prima infanzia. Il processo d'interazione che nasce dalla possibilità di sperimentare situazioni di formazione e apprendimento come pratica sociale, e di rimetterle in scena da parte dei bambini stessi, è di grande importanza e richiede un'adeguata riflessione da parte del personale educativo osservando e documentando i processi formativi dei bambini (→ Osservare e documentare).<sup>20</sup>

18 Il concetto della co-costruzione nella pedagogia della prima infanzia fu definito da Wassilios E. Fthenakis (2009). Prevede che si utilizzi il bisogno infantile di affiancamento nell'attività pedagogica per creare in modo mirato e per consolidare delle situazioni d'apprendimento (cfr. Berwanger, Dagmar, Reichert-Garschhammer, Eva & Becker-Stoll, Fabienne, 2010, p. 21-23).

19 Deb Roy (2011) mostra questo aspetto in un video in cui si vede come l'intera famiglia accompagna consapevolmente il bambino che impara a camminare.

20 Cfr. Schulz, Marc (2011).

## Imparare ripetendo

Nei servizi di assistenza alla prima infanzia, il personale pedagogico deve progettare in modo mirato le interazioni, le attività ludiche e motorie, altre attività di gruppo e il ritmo quotidiano per fare in modo che i servizi diventino luoghi d'apprendimento adatti ai singoli bambini e al gruppo di bambini. In questo modo, ogni fanciullo può esplorare cose nuove e vivere il proprio interesse a ripeterle. Grazie alla ripetizione, ciò che è familiare può trasformarsi casualmente (ovvero in modo non intenzionale) in una nuova esperienza d'apprendimento. Ciò avviene p.es. utilizzando inavvertitamente un diverso movimento del corpo (come un movimento di rotazione) quando un bambino entra nella sabbiera. Le ripetizioni (sostenute dalla stimolazione) offrono la possibilità di variare le azioni e i movimenti fin lì utilizzati. Ripetendo una serie di sillabe già apprese (come "ga-ga-ga-ga-ga"), possono cambiare l'intonazione o il volume della voce, creando una nuova esperienza fisica o una nuova esperienza di autoefficacia, p.es. se il bambino si ritrova improvvisamente al centro dell'attenzione. **Le routine quotidiane rappresentano delle proposte pedagogiche per le quali si lavora in modo mirato con la ripetizione e la modificazione.**



### **Imparare con il dialogo**

*Aya è seduta in una carrozzina. Con la mano afferra una parte della cintura di sicurezza mentre guarda con occhi sbarrati e a bocca aperta l'operatrice che le siede accanto. A questo punto, l'operatrice cerca nella carrozzina l'altro capo della fibbia, lo trova e lo dà in mano ad Aya. Aya unisce le due estremità della fibbia e sembra molto concentrata, preme le due parti con forza una sull'altra, esprimendo il proprio sforzo con un "mmmhhh!". La fibbia si chiude con un clic e l'operatrice dice euforica: "Ce l'hai fatta!" Aya sorride visibilmente orgogliosa.*

*(Esempio di attività pratica)*

## Accompagnare i processi d'apprendimento con il dialogo

Il dialogo tra il bambino e l'operatrice permette di orientare l'attenzione professionale sulle attività d'apprendimento attuali del bambino. Verbalizzando un'azione nuova del bambino appena osservata, l'operatrice comunica al bambino di aver colto il cambiamento. Condividendo anche le emozioni del bambino (come la gioia o lo stupore) ed esprimendole a livello verbale o paraverbale (p.es. con

un “oh” oppure un “ah”), consolida l’esperienza d’apprendimento del bambino. Da quel momento, entrambi (l’operatrice e il bambino) condividono il fatto di conoscere questa nuova competenza del bambino, preparando la strada al passaggio dall’apprendimento alla formazione. Questi processi avvengono anche nel dialogo tra pari, ovvero tra bambini, e rappresentano un’esperienza di autoefficacia, fondamentale per lo sviluppo della personalità del fanciullo.

## Il concetto olistico di formazione

**Per l’approccio umanistico, la “formazione” è un processo individuale e sociale che oltre all’apprendimento di competenze, comprende anche lo sviluppo della personalità del bambino. La formazione enfatizza l’attività autonoma dei bambini e descrive la sua appropriazione attiva del mondo circostante (materiale e immateriale).** Questo processo avviene collegando le percezioni e le esperienze del bambino con le proprie azioni (p.es. mentre gioca con un oggetto), attribuendo in questo modo un senso (nuovo) all’ambiente e alle azioni. Allo stesso tempo, rappresenta un processo di posizionamento del bambino nel proprio contesto sociale e di comprensione (ampliata) del proprio mondo.

I processi formativi vanno quindi oltre l’imitazione di quanto osservato o la ripetizione di contenuti

appresi: il bambino crea attivamente una relazione tra sé, la propria vita e le tematiche formative, riconoscendo uno schema (o una regola generale) in quello che ha appreso e attribuendo loro in questo modo un senso (da solo o insieme ad altri, e adeguato al livello di sviluppo infantile), che il bambino può successivamente trasferire ad altre situazioni.

Nei processi formativi, i bambini collegano in modo sistematico (in base alla loro struttura interiore), e appropriato alla situazione, le proprie esperienze personali con le proprie conoscenze pregresse e quelle conoscenze proposte dalle famiglie e dai servizi di assistenza alla prima infanzia. “In questo senso, la formazione è un processo di costruzione basato sulla percezione che il bambino ha di se stesso e del suo ambiente – materiale e personale – e che portano a creare un modello del proprio universo interiore, del mondo e di sé.”<sup>21</sup> La formazione intesa in questo modo cambia il punto di vista dei bambini sulle loro percezioni e le loro esperienze.

## Formazione e percezione

I bambini percepiscono il proprio corpo e il mondo che li circonda attraverso i sensi (tatto, udito, gusto, olfatto, vista ed equilibrio).<sup>22</sup> L’esperienza sensoriale multidimensionale e la sua elaborazione sotto forma di percezione sono la base delle immagini che i bambini hanno del mondo, del proprio corpo e della propria persona.

21 Laewen, Joachim (2013, p. 98; traduzione di Martina Pastore); cfr. anche Schäfer, Gerd E. (2013b).

22 Per stimolare i bambini, Maria Montessori (1909/1950, 1909/1969) differenzia ulteriormente i sensi, suddividendo la vista in senso della forma e della figura, oltre al senso barico (senso del peso), al senso del calore e senso stereognostico; quest’ultimo si riferisce alla capacità di riconoscere oggetti e corpi grazie alla palpazione e alla percezione delle forme.



**Le percezioni sono processi di elaborazione delle esperienze sensoriali e del sapere (biografico) sempre più differenziati man mano che aumentano le esperienze che i bambini fanno e i processi d'apprendimento e formazione con cui sono confrontati. L'elaborazione fisica delle esperienze sensoriali è accompagnata da emozioni, ricordi, esperienze e conoscenze, sicché le percezioni sono sempre individuali. La capacità di affinare le proprie esperienze sensoriali rappresenta una fase dello sviluppo fondamentale per la formazione dei lattanti e dei bambini piccoli.**

Il personale educativo può assecondare la capacità di differenziazione delle percezioni dei bambini fornendo materiali diversi per sperimentare il senso del tatto, suoni e rumori diversi (p.es. diversi tipi di musica), profumi (come l'aria primaverile), temperature e condizioni di luce diverse (in estate o in inverno), sapori (fragole) e colori (i fiori

nel giardino)<sup>23</sup>. Inoltre, per sviluppare la consapevolezza del corpo sono importanti le esperienze di contatto fisico, quelle piacevoli come accarezzare un amico bambino, e quelle meno piacevoli come toccare ricci di castagne che pungono. In più, le percezioni favoriscono l'orientamento dei bambini nello spazio e nel tempo, migliorando la loro capacità di azione.

I bambini percepiscono stimoli fisici, acustici e visivi, come pure stati d'animo e tensioni nel proprio ambiente, ad esempio conflitti, tabù e segreti all'interno del gruppo di bambini, il benessere emotivo dei coetanei e gli atteggiamenti del personale educativo nei loro confronti e nei confronti degli altri bambini. Queste percezioni sono necessarie per imparare e affinare la capacità di adottare prospettive diverse. Grazie a proposte educative adeguate allo sviluppo, il personale educativo può stimolare e sostenere la capacità dei bambini di differenziare tra percezioni diverse.

<sup>23</sup> Alcuni esempi sono citati in Bläsius, Jutta (2018); Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016); Montessori, Maria (1909/1950, 1909/1969).

### **Sperimentare i materiali naturali**

*Ogni rettangolo è riempito di un materiale diverso, p.es. pietre di dimensioni diverse o pigne rotonde raccolte nel bosco. I bambini camminano su questi rettangoli a piedi nudi nelle giornate calde o, quando non è bagnato, con le calze, per sensibilizzare la percezione. Se i bambini lo preferiscono, possono anche giocare con i materiali. Oggi per esempio alcune bambine giocano con le pigne, mettendole in fila sul prato. I materiali proposti sono un campo sperimentale per i bambini e stimolano percezioni diverse.*

*(Esempio di attività pratica)*



La formazione che abilita ad assumere prospettive diverse

**La formazione permette ai bambini di capire che un gruppo di bambini e la famiglia possono avere prospettive diverse su un determinato argomento.** Inoltre, imparano che delle situazioni condivise possono essere vissute in modo diverso da ciascuno, p.es. le preferenze di cibo o i giochi di movimento. Già a partire dai 15 mesi di età, i bambini sono in grado di comprendere punti di vista diversi (come preferenze di gusto), e dall'età di circa 18 mesi riescono a tenere conto di questo anche nelle proprie azioni.<sup>24</sup> Ciò si esprime ad esempio nel caso in cui un bambino propone alla sua persona di riferimento il suo piatto preferito, anche quando non è il piatto preferito del bambino e quando sceglie per sé una pietanza "più buona". **Alla base di quest'atteggiamento c'è la capacità di empatia dei bambini, una capacità essenziale per partecipare a processi sociali più complessi e dunque per la formazione alla quotidianità pratica.**

Nel processo formativo i bambini imparano a riconoscere, capire e accettare il fatto che i loro mondi sociali sono diversi anche all'interno del gruppo di bambini, e questo fa sì che i bambini facciano esperienze diversificate e individualmente distinte anche all'interno dei servizi di assistenza alla prima infanzia, sviluppando punti di vista diversi sull'ambiente di vita condiviso del gruppo di bambini. Per vivere comunque una realtà sociale condivisa e comune all'interno del gruppo di bambini, oppure ca-

<sup>24</sup> Cfr. Gopnik, Alison (2011).

## Capire le differenze sociali

*Uno dei bambini racconta che la nuova compagna Sandra andrà alla scuola dell'infanzia dopo la pausa estiva, ed è qualcosa a cui il bambino pensa intensamente: "Ma Sandra parla solo l'italiano." Il bambino più piccolo vuole capire perché Sandra andrà già alla scuola dell'infanzia e lui invece non ancora. L'operatrice spiega al bambino che Sandra si è trasferita da poco con i suoi genitori dal Meridione, e che in famiglia parla l'italiano. "Sandra ora impara un po' di tedesco con noi, e poi continuerà a impararlo alla scuola dell'infanzia. Tu parli tedesco con tua madre o tuo padre?" Il bambino più piccolo risponde: "Parliamo italiano e ladino, ma quando c'è la nonna parliamo tutti tedesco." L'operatrice aggiunge: "L'anno prossimo compirai tre anni e presto andrai anche tu alla scuola dell'infanzia."*

*(Esempio di attività pratica)*



pire le differenze nel gruppo, i bambini dipendono dall'aiuto fornito dal personale educativo nel processo d'interpretazione delle osservazioni.

## Il gioco e la formazione

Nel gioco, i bambini scoprono il proprio ambiente materiale e personale. Spesso è una delle principali modalità d'apprendimento e formazione controllata dal bambino, ed è fondamentale che i bambini abbiano a disposizione tempo e opportunità a sufficienza per dedicarsi al gioco. Fin dalla primissima età, i bambini acquisiscono conoscenze nuove nel gioco, e ciò vale sia per il gioco senso-motorio nei primi mesi di vita, sia per giochi di bambini più grandi, come il gioco simbolico, il gioco di ruolo e i primi giochi di regole. Oltre alla possibilità di scoprire e di sperimentare pratiche nuove, il gioco permette anche di elaborare le esperienze. I giochi di ruolo promuovono la capacità di capire il punto di vista degli altri e lo sviluppo dell'identità (→ Il gioco).

## Il servizio di assistenza alla prima infanzia come luogo di formazione

Il servizio di assistenza alla prima infanzia diventa uno spazio esperienziale e formativo quotidiano in cui ogni bambino è accolto con i suoi processi d'apprendimento e le sue tematiche formative. Ciascun bambino può partecipare alle proposte struttura-

### ***Sviluppare l'autonomia nel gioco***

*“Nel gioco libero cerchiamo di sostenere l'autonomia del bambino. Si entra attivamente in contatto con il bambino, poi ci si ritira, per passare poi nuovamente a una modalità attiva. [...] Come oggi, quando tre bambini giocavano con i mattoncini, abbiamo cercato e costruito qualcosa e abbiamo ingrandito la fattoria, e a un certo punto mi sono messa da parte perché sapevo che ora erano entrati nel loro gioco e che non era necessario che io intervenissi. Quando mi sono accorta che avevano interessi diversi o che non sapevano più come andare avanti, sono di nuovo entrata nel gioco in modo più attivo.”*

*(Colloquio con un'operatrice)*



te del servizio di assistenza, ricollegandosi nei suoi ritmi ai propri processi d'apprendimento, sviluppo e formazione individuali. Un aspetto fondamentale è la capacità del personale educativo di orientarsi ai processi d'apprendimento, sviluppo e formazione dei bambini, processi che vanno stimolati con proposte relazionali affidabili. Questa stimolazione si manifesta sotto forma di attenzione basata sul rispetto, riduzione dello stress (emotivo), incoraggiamento e verbalizzazione di azioni, emozioni e percezioni dei bambini. In tal modo, si favoriscono i processi di (auto)formazione che sono possibili per tutti i bambini.



## 2.2 L'educazione

Se la formazione è intesa come confronto attivo con il mondo, la sua appropriazione e l'abilitazione alla co-progettazione, l'educazione è da intendersi come aiuto intenzionale fornito ai/alle bambini/e\* nei loro processi di formazione e sviluppo da parte del personale educativo (insieme ai genitori e/o ai familiari adulti dei bambini).

### L'educazione è un'azione intenzionale

**L'educazione ha lo scopo di seguire i bambini con azioni intenzionali e in maniera socialmente adeguata nello sviluppo della loro indipendenza fisica, cognitiva, mentale e psicologica, e nello sviluppo della loro personalità, affinché possano partecipare alla famiglia, ai servizi di assistenza alla prima infanzia e al loro contesto sociale allargato con delle modalità adeguate al loro livello di crescita.** Con le proprie azioni e l'interazione con i bambini, il personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia trasmette ai bambini – insieme alle famiglie – norme sociali, valori e pratiche culturali della società in cui vivono. Così facendo, i bambini imparano che esistono modi diversi di vedere il mondo. Inoltre, imparano che queste prospettive sul mondo dipendono dall'età, dall'identità di genere, dal contesto sociale, dalle convinzioni religiose, dall'orientamento sessuale, dall'appartenenza a gruppi socio-politici e linguistici, dalle costellazioni familiari e da specifiche situazioni di vita come la povertà o la ricchezza. L'educazione democratica nella prima infanzia ha l'obiettivo di aiutare il bambino a confrontarsi con la diversità, veicolando contenuti e promuovendo la comprensione e l'adozione di

prospettive diverse (→ Diversità e inclusione). In questo modo, i bambini imparano tra le altre cose la cooperazione e diverse modalità di comportamento non dannose per altri bambini. Tutto ciò è parte integrante della quotidianità progettata nei servizi di assistenza alla prima infanzia.

### L'esperienza individuale si trasforma in esperienza sociale

**L'educazione guida i bambini ad elaborare le proprie esperienze affinché queste possano trasformarsi in esperienze socialmente condivise.** In altre parole, i bambini imparano a mettere in relazione le proprie esperienze con regole sociali, norme e schemi comportamentali, e inizialmente in questo processo dipendono quasi interamente dall'aiuto fornito loro dalle persone di riferimento. Crescendo e sviluppandosi, i bambini accolti nei servizi di assistenza alla prima infanzia si aiutano anche reciprocamente a confrontarsi con aspettative e regole sociali, e ciò avviene tra l'altro nel gioco comune (→ Il gioco) e nei dialoghi durante le situazioni di assistenza (→ L'assistenza e la cura).

### Le regole, la comunità e la partecipazione

L'educazione utilizza interazioni e azioni mirate per incoraggiare i bambini non solo a conoscere le regole, le norme e le pratiche sociali, ma anche a confrontarsi con esse. I bambini imparano che le regole e le routine in famiglia e nel gruppo dei bambini (p.es. gli orari del sonno) possono cambiare in base all'occasione e al livello di crescita del



***“Chi è stanco, va a letto”, oppure:  
“Se sono stanco, vado a dormire”.***

*Durante la pausa pranzo, i bambini che non vogliono andare a dormire subito si ritrovano su un grande tappeto. L'operatrice Elena chiede ai bambini quale canzone vorrebbero sentire, iniziando a suonare alcune canzoni che i bambini conoscono. Una delle canzoni è accolta con grande entusiasmo dai bambini. A questo punto, si aumenta il volume e molti bambini iniziano a ballare insieme a Elena e un'altra operatrice. Ogni bambino si muove in base alle proprie esigenze – velocemente o lentamente, da solo o tenendosi per mano con un altro bambino o un'operatrice. È evidente*

*che i bambini si rilassano fisicamente. Dopo essere stati seduti a lungo a pranzo, muoversi è piacevole per tutti. Ballando sembrano scrollarsi qualcosa di dosso proprio grazie all'attività fisica. Mentre ballano, i bambini iniziano a stancarsi. Alcuni vanno di propria iniziativa nella stanza del riposo, altri si sdraiano sul bordo del tappeto per osservare ancora un po' gli altri che ballano. Le operatrici li invitano a riposare un po' nella stanza del riposo. Dopo aver ascoltato alcune canzoni, tutti i bambini – accompagnati dalle operatrici – si addormentano nella stanza accanto oppure nel frattempo sono venuti i genitori a prenderli.*

*(Esempio di attività pratica)*

bambino. Un esempio: di solito, i bambini piccoli si riposano all'ora di pranzo. Tuttavia, i bambini possono avere esigenze diverse. È compito del personale educativo incoraggiare i bambini a percepire i propri bisogni per trovare un modo di affrontare le regole adeguato a loro e al gruppo. **Così facendo, i bambini imparano con l'educazione che le regole sono fondate, che non si applicano sempre o che non valgono sempre allo stesso modo per tutti, e che tuttavia non possono essere stabilite in modo arbitrario.**

**L'educazione inoltre ha lo scopo di insegnare ai bambini a mettere criticamente in discussione le regole.** Confrontarsi con regole e norme cercando il giusto equilibrio fra esigenze individuali e di gruppo è parte integrante del processo di educazione. Affrontare questi due aspetti contemporaneamente è un compito insormontabile che richiede una progettazione professionale. Di conseguenza, l'educazione riesce a promuovere sia la capacità di stare in gruppo, sia lo sviluppo dell'autonomia dei bambini.

Confrontarsi con il proprio ambiente sociale e culturale fornisce informazioni sul significato di una determinata azione nel rispettivo contesto, e sulle regole da rispettare da parte del bambino singolo, del gruppo e degli adulti. Inoltre, l'educazione confronta i bambini con le conseguenze del proprio modo di gestire le regole e con le modalità operative generalmente accettate per soddisfare le proprie esigenze, nonostante le regole. Pertanto, l'educazione si svolge tra il bambino o la bambina, l'operatrice o l'operatore e un oggetto astratto, p.es. una regola, un valore o un determinato comportamento. **L'obiettivo è in ogni caso l'inclusione**



### **La gestione delle regole**

*L'operatrice Elena si trova con tre bambini in un angolo con parallelepipedi di gommapiuma molto morbidi che delimitano uno spazio di movimento. Jonas spinge uno degli altri bambini senza che Elena abbia potuto osservare la dinamica dell'accaduto. Elena guarda Jonas e dice: "Non devi spingere gli altri bambini, fa male. Se vuoi spingere, puoi farlo qui." Mentre lo dice, spinge con un movimento della mano contro uno dei parallelepipedi di gommapiuma. Poi si rivolge ai tre bambini e dice: "Chi vuole dare un pugno, lo può fare qui", spingendo contro un altro degli oggetti. Jonas e un altro bambino accolgono l'invito di Elena; ridendo, danno più volte il pugno agli elementi di gommapiuma, prima di tornare a dedicarsi a un'altra attività.*

*(Esempio di attività pratica)*

**sociale e la capacità di partecipare attivamente alla comunità e di contribuire a progettare la quotidianità.** La partecipazione attiva dei bambini alla progettazione è possibile in quasi tutte le situa-

zioni, p.es. nei preparativi della gita prevista per il giorno seguente, o nella scelta su che cosa giocare dopo la nanna

## L'educazione è un processo interattivo

L'educazione si svolge sempre nell'interazione tra il bambino e le sue persone di riferimento. Essendo sia un processo, sia un risultato, non dipende quindi solo dalle azioni di chi svolge funzioni educative (ovvero del personale educativo), ma anche dalla disponibilità e dalle possibilità del bambino e dall'ambiente (sociale) in cui si svolge il processo educativo. **Nei processi educativi, infatti, non si manifestano solo gli effetti di azioni intenzionali (mirate), ma di tutti gli influssi della socializzazione**, tra cui tutte le interazioni e le azioni delle persone di riferimento dei bambini e tutti gli influssi dell'ambiente sociale e materiale dei bambini, come per esempio i suoi contatti nello spazio sociale, la posizione e le dotazioni di cui dispone l'istituzione (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale; → Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere) e le reazioni dei bambini a questi fattori. I lattanti e i bambini piccoli si confrontano con i suddetti elementi della socializzazione in primo luogo interagendo fra loro e giocando (→ Il gioco).

Tutte le istituzioni con cui un bambino entra in contatto contribuiscono direttamente a creare, modificare e trasmettere valori socio-culturali e i relativi schemi d'azione. Tra questi rientrano anche i servizi di assistenza all'infanzia. Anche le successive istituzioni di socializzazione, come le

scuole dell'infanzia, hanno già un effetto di orientamento nell'educazione dei bambini piccoli tramite l'operato del personale educativo. Agli operatori e alle operatrici dei servizi di assistenza alla prima infanzia spetta tra l'altro il compito di capire quali regole, norme e valori siano validi per i bambini (nel momento attuale e in futuro), e come trasmetterli ed elaborarli insieme loro.

## I valori

La base di tutte le attività educative nei servizi di assistenza alla prima infanzia è un confronto tra le generazioni all'insegna della comprensione e del rispetto reciproco, anche se al centro del lavoro dei servizi di assistenza alla prima infanzia ci sono i bisogni del bambino. I bambini imparano ad assumere quest'atteggiamento di rispetto e apprezzamento anche nei confronti di chi sta loro intorno, pretendendo altrettanto da parte degli altri.

**Il personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia offre ai bambini la possibilità di conoscere e confrontarsi con valori generalmente validi e democratici necessari alla convivenza sociale**, come il senso di comunità, la solidarietà, l'uguaglianza, l'amicizia, la sincerità, la giustizia, l'amore e la famiglia. In questo modo, i bambini imparano a reagire in modo adeguato (in base al loro livello di crescita) alle aspettative sociali nei loro confronti (p.es. coltivare delle amicizie). Inoltre, imparano a soddisfare i propri bisogni tenendo conto anche dei bisogni del loro contesto sociale, e ad assumersi la responsabilità per se stessi e gli altri.

## Due amici vorrebbero usare l'altalena



*Sabine piange. L'operatrice Michaela si gira verso il gruppo di bambini riuniti intorno all'altalena e chiede: "Che cosa è successo?" E aggiunge, rivolta a Sabine: "Perché piangi?" Sebastian risponde che lui e Sabine erano corsi verso l'altalena. Lui era stato più veloce e si era seduto sull'altalena per i più piccoli. A questo punto, l'operatrice si rivolge a tutti i bambini e spiega: "Sabine non riesce ancora a tenersi bene, e ha bisogno dell'altalena per i piccoli." E a Sebastian dice: "Tu sei già capace di usare l'altra altalena, e se prendi l'altalena grande, anche la tua amica può dondolarsi." A questo punto, Sebastian cambia altalena e Michaela tiene ferma quella per i piccoli affinché Sabine possa entrarci, poi dice: "Ora potete dondolare entrambi. Va bene così?"*

*(Esempio di attività pratica).*

Confrontarsi con i valori significa anche imparare a gestire i limiti e i conflitti, e a questo scopo gli operatori propongono delle modalità socialmente accettate di gestione dei conflitti, legate all'abilità di comprendere le prospettive proprie e altrui (perspective-taking) e alla comunicazione (→ La qualità dell'interazione). In questo modo, i bambini imparano che tutte le forme di aggressione distruttiva nei confronti degli altri (come picchiare, mordere, insultare, spingere) non sono accettabili.

## Educare in collaborazione con le famiglie

Di comune accordo con i genitori, i servizi di assistenza alla prima infanzia stabiliscono i valori e le norme democratiche rilevanti per l'attività pedagogica nella rispettiva struttura. Per esempio, si concordano con i genitori tutte le questioni relative al movimento all'aperto (in inverno, il gioco con l'acqua e la sabbia), le abitudini alimentari e la celebrazione delle feste. A volte, le divergenze nel modo di affrontare queste tematiche rappresentano delle difficoltà pedagogiche nella vita quotidiana dei servizi di assistenza alla prima infanzia, in modo particolare quando emergono delle differenze tra i genitori di un gruppo di bambini o tra il personale pedagogico e i genitori in merito a eventi rilevanti nel ciclo annuale (p.es. una festa estiva) o alla routine quotidiana. **In tutti questi casi occorre tenere conto degli interessi dei genitori nella gestione delle attività della struttura, sviluppando modalità operative che mettano al centro le dinamiche del gruppo e le esigenze dei bambini.**

In occasione di feste religiose come Natale e Pasqua, ma anche in occasione dei compleanni dei bambini, si affrontano (implicitamente) anche questioni legate alla gestione della diversità (p.es. la situazione finanziaria delle famiglie, le pratiche culturali e religiose, le tradizioni alimentari). **Tutte le tematiche di volta in volta più rilevanti, gli approcci educativi e i loro effetti sulla pratica quotidiana dell'assistenza ai bambini sono quindi oggetto di colloqui pedagogici con le famiglie o i tutori** (→ La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo). **Questi colloqui sono condotti dal personale educativo anche**

**per aiutare le famiglie nei compiti educativi.**

Questa collaborazione in materia educativa sta diventando sempre più importante nell'attività dei servizi di assistenza alla prima infanzia (→ La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo).

**Quando l'educazione diventa progettazione professionale**

In base ai modelli delle strutture di assistenza alla prima infanzia, degli accordi con le famiglie delle loro valutazioni professionali, gli operatori e le operatrici definiscono degli obiettivi educativi concreti e la loro attuazione sia per i singoli bambini che per l'intero gruppo di bambini. In tutto questo, si evidenzia la grande responsabilità dell'educazione nell'attività di assistenza alla prima infanzia e l'importanza della collaborazione con le famiglie dei bambini. Inoltre, emerge la necessità di pianificare attività educative professionali e di considerarle dei processi di negoziazione interattiva, che permettano anche di adeguare gli obiettivi e i metodi educativi ai cambiamenti nel gruppo dei bambini.

**Il personale educativo stabilisce delle routine con i bambini, creando situazioni e costellazioni prevedibili che permettano ai bambini – in base al loro livello di sviluppo – di confrontarsi in modo interattivo con determinate tematiche educative (p.es. mettere in ordine, aiutare).** Se questo poi accade davvero, dipende dalla volontà dei bambini di partecipare e dalle loro possibilità individuali. Di conseguenza, progettare situazioni educative dipende in modo determinante dal personale educativo, ma non c'è mai la certezza che le



**Portare vestiti caldi?**

*Il gruppo dei bambini si riunisce all'ingresso della struttura, e alcuni bambini iniziano a prendere i loro pantaloni da sci. L'operatrice Alessandra li incoraggia e dice: "Esatto, ora vi mette i pantaloni, visto che andiamo a slittare." Anna si siede sulla panca e incrocia le braccia davanti al corpo. Alessandra sta aiutando Toni a infilare le gambe nei pantaloni da sci, quando si accorge di Anna. Dice ad Anna: "Anna, va' anche tu a prendere i tuoi pantaloni da sci, ti aiuto subito a metterli." Anna non dice nulla e resta seduta. Alessandra aggiunge: "Non vuoi metterti i pantaloni da sci?" Anna scuote la testa. Allora Alessandra dice con tono euforico: "Ma andiamo a slittare! Per slittare vi mettete tutti i pantaloni da sci, così non vi bagnate e non prendete freddo." Anna guarda Alessandra e resta seduta. Alessandra le chiede: "Non vuoi andare a slittare?" Allora Anna risponde in modo un po' restio: "Sì". Alessandra sorride e dice: "Vedi! Allora va' a prendere i pantaloni, Toni li ha già messi." Senza dire nulla, Anna prende i suoi pantaloni da sci e cerca, concentrandosi, di infilare un piede nella gamba dei pantaloni.*

*(Esempio di attività pratica)*

situazioni educative proposte siano effettivamente colte dai singoli bambini e/o che abbiano l'effetto educativo desiderato e previsto. In ogni caso, è compito degli operatori proporre continuamente ai bambini nuove possibilità d'apprendimento, garantendo un atteggiamento attento, trasparente e chiaro in tutte le proprie azioni e in tutto ciò che trasmettono al bambino.



## 2.3 L'assistenza e la cura

Da un punto di vista storico, l'assistenza è il punto di partenza della pedagogia istituzionale di lavoro con i/le bambini/e\*; da qui sono nate le istituzioni formative rivolte a bambini di età diverse. Ciò nonostante, negli ultimi decenni si è spesso sottovalutato il valore dell'assistenza e della cura per i processi formativi ed educativi. **Questi processi pensati per lattanti e bambini piccoli fanno sempre parte di processi assistenziali di alto livello, che presuppongono una progettazione professionale da parte dei servizi di assistenza alla prima infanzia.**

**Per creare benessere in un contesto assistenziale istituzionale, soprattutto i lattanti hanno bisogno di relazioni d'attaccamento responsive** (→ La qualità dell'interazione) con almeno un operatore o un'operatrice. Tutti i bambini hanno bisogno di avere relazioni solide con gli operatori, di vivere un senso di comunità all'interno del gruppo e di una progettazione partecipativa del contesto assistenziale da parte del personale educativo. L'assistenza crea e prepara uno spazio esperienziale adeguato al livello di sviluppo dei bambini, in cui possano sentirsi protetti e a loro agio senza essere limitati nel loro potenziale di sviluppo e d'apprendimento. Di questo fa parte anche l'arredamento dei servizi, da allestire in base alla fisionomia del corpo infantile con spazi adeguati per sdraiarsi, stare seduti, muoversi e provvedere all'igiene personale (→ Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere).

**L'assistenza alla prima infanzia garantisce una strutturazione della giornata adeguata al livello di sviluppo dei bambini**, nel rispetto dei loro ritmi (individualmente e come gruppo), del loro bi-

sogno di dormire, riposare e muoversi, ma anche di stimolazione, tensione, rilassamento, protezione e orientamento e dei loro bisogni di alimentazione, igiene personale, attenzione, esplorazione, gioco, ozio e partecipazione. Inoltre, vanno considerati gli orari di assistenza concordati con le famiglie.

Considerare gli orari di assistenza dei singoli bambini permette di proporre a tutti i bambini del gruppo attività adeguate, indipendentemente dal fatto che siano seguiti al mattino, al pomeriggio o solo per poche ore o per tutta la giornata. La complessità dell'organizzazione e della progettazione delle proposte aumenta con l'aumentare dell'eterogeneità degli orari dei singoli bambini, e incide sul fabbisogno di personale per garantire la continuità assistenziale.<sup>25</sup>

### **L'assistenza istituzionale all'infanzia**

*L'assistenza istituzionale all'infanzia consiste nell'accudire i bambini "nel senso di garantire loro sicurezza e salute, la soddisfazione dei loro bisogni, e la proposta di stimoli di interazione adeguati al loro sviluppo." (Schuster-Lang, Käthe, 2013, p. 150; traduzione di Martina Pastore) Ciò deve avvenire in luoghi e ambienti adeguati, affinché i bambini possano sperimentare benessere fisico, psichico, cognitivo e sociale ed essere rispettati nella loro personalità.*

25 Cfr. Gutknecht, Dorothee (2015, 2020).



## La partecipazione all'igiene intima

Nella prima infanzia, i bisogni fisici ed emotivi sono strettamente collegati. I lattanti percepiscono il bisogno di cura come un malessere generale indifferenziato, senza essere consapevoli delle cause. Hanno la capacità di far capire questo malessere agli adulti che stanno loro vicini con delle verbalizzazioni. Se possono contare su relazioni d'attaccamento sicure, sanno che gli adulti saranno in grado di soddisfare il loro bisogno indefinibile. Compete agli adulti modificare la situazione in modo da ristabilire una sensazione di benessere nel bambino.

**Durante le attività di cura (come cambiare il pannolino), i lattanti percepiscono sia il proprio benessere fisico, sia i propri bisogni emotivi di attenzione, autoefficacia e partecipazione alla progettazione del loro ambiente circostante e di tutto ciò che accade a loro. Per questo motivo, i bambini dovrebbero essere posizionati in modo da poter seguire visivamente il più possibile le azioni dell'operatrice e di potervi partecipare, se lo desiderano.** Una "coreografia delle attività di cura" affidabile e responsiva ai bisogni del bambino gli restituisce il controllo su queste situazioni molto intime in cui è particolarmente vulnerabile. Ciò presuppone continuità personale nelle attività di cura e la disponibilità di un ambiente protetto dedicato all'igiene intima, un ambiente arredato in base al livello di sviluppo dei bambini e che li inviti a partecipare.

Seguendo le teorie e la tradizione di Emmi Pikler, fin dalla nascita i lattanti sono esseri viventi capaci di sentire, percepire e capire (o comunque dotati della volontà di capire), e come tali hanno il diritto



### **Un dialogo durante il cambio del pannolino**

*L'operatore Philipp sta per cambiare il pannolino di Jana. La appoggia delicatamente sul fasciatoio, posizionando da ultimo la testa. "Eccoci, ora cambierò il tuo pannolino, ma prima ti tolgo il body." Philipp inizia ad aprire i bottoni del body, e Jana si gira verso destra e verso sinistra, sembra protestare. Philipp dice: "Sì, lo so, non ti piace. Trovi che sia noioso?" Lascia stare i bottoni, carica un carillon che inizia a suonare una melodia e lo appoggia accanto a Jana. Con entrambe le mani tocca lievemente il tronco di Jana, avvicina la testa alla sua e ripete sorridendo: "Trovi che sia una cosa noiosa?" Jana risponde al contatto visivo e ride divertita. Philipp aggiunge: "Allora posso continuare? Ti tolgo dunque il body" e torna a dedicarsi alla svestizione.*

*(Esempio di attività pratica)*

e la competenza di partecipare in maniera dialogica alle situazioni assistenziali proposte dall'adulto o dagli adulti. Emmi Pikler definisce la capacità di oc-

cuparsi del lattante in modo empatico, rispettoso, inclusivo e rassicurante da parte dell'adulto o degli adulti come accudimento responsivo. È una modalità di accudimento che nasce dal dialogo creato e condiviso dall'operatore e dal lattante nelle situazioni di accudimento. In questo dialogo, il lattante e l'operatrice rivolgono le proprie azioni l'uno all'altro in un rapporto reciproco.<sup>26</sup>

Parlando con il lattante ed entrando in contatto visivo con lui, l'operatrice crea una linea di attenzione condivisa. Il bambino sa che sta per succedere qualcosa, p.es. che l'operatore lo solleverà. Accompagnare le proprie azioni con espressioni verbali durante il cambio del pannolino con parole e frasi sempre uguali (o simili), come "Ora ti apro il body", oppure "Poi infilo il tuo braccio nella manica", aiuta l'operatore e il lattante a creare una routine comune e condivisa, che a sua volta aiuta il bambino a orientarsi e ad aspettarsi ciò che è prevedibile. I lattanti sono in grado di aiutare le azioni di accudimento con il loro corpo (o di ostacolarle), e lo fanno, a seconda della situazione, tendendo o distendendo i muscoli, accompagnando dei movimenti di rotazione o partecipando quando alzano il corpo. Affinché ciò accada, è fondamentale che l'operatore o l'operatrice segnali al bambino in tempo che cosa sta per succedere, dandogli tempo a sufficienza (sempre in base al livello di sviluppo del bambino) per prepararsi alla situazione e per reagire.<sup>27</sup>

Il bambino partecipa alla creazione della situazione di accudimento favorendola (od ostacolandola) e segnalando all'operatrice che cosa gradisce o non gradisce. L'operatrice osserva e interpreta i segnali del lattante e nei limiti del possibile si comporta di

conseguenza, p.es. rivolgendo l'attenzione al calzino con cui il bambino sta giocando. **Con il progredire dell'età e del livello di sviluppo, aumentano anche le possibilità del bambino di condizionare il cambio del pannolino. Sta all'operatore cogliere i tentativi di partecipazione del bambino e accoglierli con rispetto.**

Le situazioni di accudimento con bambini di tutte le età comportano un maggiore contatto fisico tra il personale educativo e i bambini, e questi dialoghi corporei (somatici) tra bambini e operatori, come pure

### **Lo faccio da solo!**

*"Un lattante realmente cooperante partecipa in modo gioioso - 'Lo faccio da solo' - a tutte le azioni di accudimento. Qualche volta cerca di occuparsi di altro, di muoversi o di portare l'attenzione dell'adulto su qualcos'altro. Un adulto cooperante si fa coinvolgere anche da questi tentativi."*

*(Falk, Judit, 2019, p. 110; traduzione di Martina Pastore)*

le competenze di contatto fisico e movimento messe in atto dagli operatori, richiedono una riflessione professionale da parte degli stessi e all'interno dell'équipe (→ La garanzia della qualità). **"Gli operatori [...] devono poter contare su un'ampia gamma di competenze di contatto fisico e movimento.** Nell'interazione dinamica con il bambino, svolgono un ruolo fondamentale sia la sincronizza-

26 Cfr. Aly, Monica (2011/2016); Appell, Geneviève & Tardos, Anna (1998/2004); Falk, Judit (2019); Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2015); Pikler, Emmi (1976/1982); Tardos, Anna (2002, 2019).

27 Cfr. Tardos, Anna (2019).



## La partecipazione a tavola

Lukas ha 21 mesi e siede al tavolo della colazione con alcuni bambini più grandi. Sul tavolo c'è un cartone con alcuni vasetti di yogurt di gusti diversi, tra cui ogni bambino può sceglierne uno. L'operatrice Kathrin chiede a Lukas: "Quale yogurt ti piacerebbe mangiare?" Lukas guarda Kathrin, si piega in avanti e punta con il dito verso uno dei vasetti. Kathrin prende il vasetto, lo apre e lo mette sul tavolo davanti a Lukas. Lukas prende il suo cucchiaino e comincia a mangiare. Kathrin gli chiede se vuole anche dei cereali. Lukas si ferma, la guarda e non dice nulla. Kathrin gli avvicina una ciotola di riso soffiato, gli poggia un cucchiaino e gli dice: "Prendilo, se ti piace." Lukas prende il cucchiaino, lo immerge nella ciotola e porta il cucchiaino di riso soffiato con cautela e lentamente verso il suo vasetto di yogurt, concentrandosi su quello che sta facendo. Muove il braccio in modo tale da far cadere il riso soffiato dal cucchiaino sul vasetto, e più della metà del riso finisce nel vasetto. Restituisce il cucchiaino a Kathrin e continua a mangiare con il suo cucchiaino.

(Esempio di attività pratica)

zione, sia la collaborazione reciproca, in particolare il cosiddetto 'handling'. L'operatore ha il compito di instaurare un contatto qualificato che si manifesta nella capacità di adattarsi al bambino nel ritmo e nella successione dei movimenti. A questo proposito, è indispensabile un buon addestramento all'auto-osservazione.<sup>28</sup>



## La partecipazione durante i pasti

L'assistenza può esprimersi in maniera assai diversificata nella progettazione di situazioni partecipative. Una situazione ricorrente e presente in tutte le modalità di strutturare le giornate sono i pasti in comune, che presentano molte occasioni per coinvolgere i bambini in base al loro attuale livello di sviluppo, p.es. facendoli partecipare alla raccolta di erbe aromatiche piantate dai bambini stessi, o alla preparazione dei pasti (p.es. mescolando i fiocchi d'avena nella ciotola dello yogurt). A molti bambini piace contribuire alle attività del gruppo, preparando qualcosa insieme al personale educativo o eseguendo un determinato movimento (p.es. mescolare) che presuppone una capacità di coordinamento motorio e muscolare, oppure imparando movimenti nuovi.

**Queste forme di partecipazione rappresentano dei momenti importanti per sperimentare la relazione, l'autoefficacia e l'appartenenza al gruppo e per sviluppare le capacità motorie e/o le esperienze sensoriali** (come sentire le differenze di temperatura tra le diverse pietanze). In alcuni gruppi di bambini, ogni giorno un bambino diverso partecipa come "cuoco" o "cameriere" alla preparazione dei pasti. In questo modo, i bambini

28 Gutknecht, Dorothee (2015, p. 47; traduzione di Martina Pastore).

si confrontano con la gratitudine e imparano a reagire agli altri che ringraziano, nel momento in cui gli operatori e gli altri bambini apprezzano ciò che stanno facendo.

Anche i pasti consumati insieme possono essere organizzati come esperienza di gruppo condivisa e partecipativa. A seconda dell'età e delle esperienze precedenti dei bambini, i pasti possono diventare momenti di partecipazione, in quanto i bambini sono incoraggiati a prendersi le verdure, oppure perché si chiede loro quante porzioni di verdura vorrebbero ricevere. Inoltre, i bambini che fanno fatica a stare seduti a lungo e che amano muoversi potrebbero essere invitati a partecipare quando si tratta di portare via l'antipasto, mentre gli altri aspettano e si raccontano qualcosa, o mentre gli operatori aiutano i bambini più piccoli a mangiare.

## Sperimentare pratiche sociali

I servizi di assistenza alla prima infanzia offrono ai bambini ogni giorno la possibilità di conoscere e di sperimentare contesti sociali diversi. I pasti rappresentano dei momenti seguiti con particolare attenzione; molti bambini aspettano queste situazioni con grande trepidazione, e sono esperienze che vanno molto al di là della semplice soddisfazione del bisogno di nutrirsi. **Durante i pasti, l'attenzione pedagogica è rivolta in primo luogo a far sì che i bambini vi possano partecipare provando gioia e piacere.**<sup>29</sup> Sono occasioni in cui si parla, p.es. delle diverse pietanze, e in cui i bambini esprimono le loro percezioni sensoriali raccontando le proprie preferenze. Ad esempio, si chiede se le pa-

tate siano troppo salate o se la frittata sia diversa da quella che conosce da casa, o anche se il cibo sia gustoso. Inoltre, i bambini parlano della loro cultura conviviale, raccontando p.es. quali sono le pietanze che solitamente mangiano con le mani (p.es. una fetta di pizza o una palla di riso). Nel confronto con gli altri, i bambini imparano a conoscere analogie e differenze tra le loro famiglie. **In questo modo, i pasti diventano delle situazioni caratterizzate dall'attenzione condivisa e dallo scambio sociale, situazioni che i bambini imparano a conoscere e ad apprezzare sempre di più. Allo stesso tempo, rappresentano delle occasioni formative di vita quotidiana.**

## La promozione della salute

Uno dei compiti dei servizi di assistenza alla prima infanzia è progettare la promozione della salute in base alle esigenze dei bambini e al loro livello di sviluppo. Oltre a coinvolgere i bambini nella preparazione dei pasti, un aspetto importante dell'attività di accudimento è **promuovere un'alimentazione sana, con pietanze accattivanti e gustose.** Grazie all'alimentazione, i bambini sono stimolati a sviluppare le proprie capacità di percezione visiva, tattile, estetica e uditiva nonché il loro olfatto e gusto, p.es. imparando a conoscere le diverse consistenze dei cibi (solidi, liquidi, ecc.), i gusti diversi (dolce o salato) e gli aromi (p.es. fruttato). Permettendo ai bambini di conoscere il cibo con tutti i sensi, si stimola il piacere di mangiare e la disponibilità ad assaggiare cibi sconosciuti.

Anche durante i pasti, è importante tenere conto dei bisogni e delle capacità fisiche dei bambi-

<sup>29</sup> Cfr. Falk, Judit (2019).



### **Imparare a lavarsi i denti**

*Dopo la colazione, tutto il gruppo va a lavarsi i denti. È l'operatrice Emma a occuparsi di questo momento di condivisione, proponendo un gioco ritualizzato. Dà a ogni bambino (e a tutti gli operatori e tutte le operatrici) il loro spazzolino da denti, che i bambini riconoscono anche dai colori. Con gli spazzolini in mano, tutti i bambini e il personale educativo si siedono in modo da potersi vedere. Emma inizia a lavarsi i denti senza dentifricio e chiede a tutti i bambini e agli altri operatori di osservare attentamente i suoi movimenti per poi ripeterli. I bambini guardano Emma – e sempre di più anche gli altri bambini – mentre eseguono i loro movimenti. Cercano di trasferire le loro osservazioni e percezioni nei movimenti cor-*

*porei che sono in grado di eseguire, e così facendo imparano dai movimenti degli altri bambini. Dopo questo esercizio, i bambini continuano con gli stessi movimenti, ma questa volta con un po' di dentifricio. Infine, si sciacquano la bocca con l'acqua, alcuni con l'aiuto di un'operatrice. Durante tutto questo tempo, il gruppo canta delle canzoni che riprendono il tema dell'igiene orale. Prendersi cura della salute diventa in questo modo un gioco che coinvolge il canto, l'apprendimento, la gioia, il senso di comunità, lo stupore e l'eccitazione e che rafforza la resilienza dei bambini. Inoltre, favorisce la consapevolezza delle necessità dell'igiene orale tra i bambini.*

*(Esempio di attività pratica)*

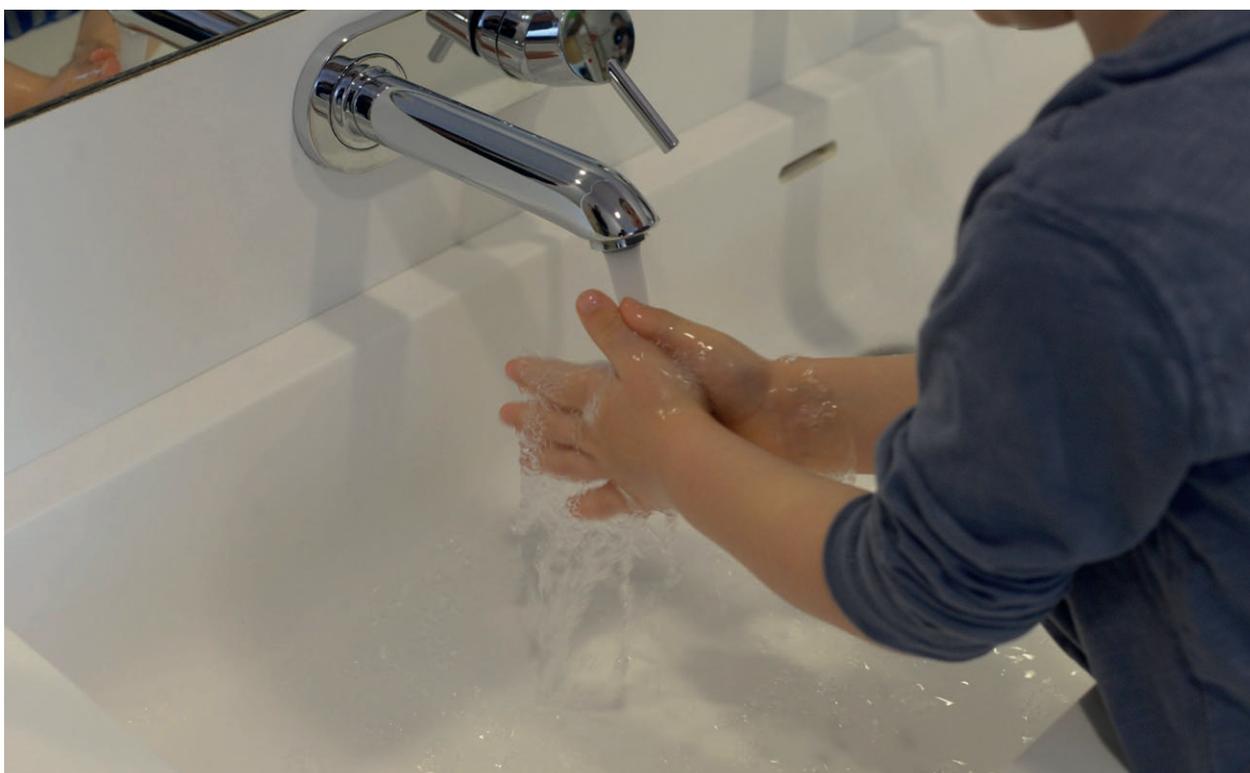


ni, come p.es. la necessità di mantenere l'equilibrio quando si sta seduti o il bisogno di essere sostenuti quando i bambini non sono ancora in grado di stare seduti da soli. **La promozione del benessere fisico in tutte le situazioni quotidiane è parte integrante della promozione della salute.**

Anche l'igiene personale rientra tra i compiti di accudimento dei servizi di assistenza alla prima infanzia. Progettando le situazioni di accudimento, si tiene sempre conto dei bisogni dei bambini, sia nelle situazioni individuali (come descritto per il cambio del pannolino) sia nelle situazioni di gruppo. A questo scopo, si utilizzano delle routine, dei giochi e dei rituali, p.es. integrando canzoni o storie (spesso in combinazione con movimenti del corpo) nelle situazioni di accudimento e apprendimento.

Un altro aspetto importante della promozione della salute è il movimento (→ Il benessere), per conoscere il proprio corpo e trasmettere una sensazione di benessere, ma anche il piacere di sentire il proprio corpo (→ Il movimento e la percezione corporea).

Nell'assistenza improntata al principio della partecipazione, i bambini vivono in maniera giocosa e stimolante dei momenti di educazione e formazione che fanno parte integrante delle situazioni di accudimento e cura.



## 2.4 Concettualizzare la formazione, l'educazione e l'assistenza

Distinguere tra i concetti di formazione, educazione e assistenza, com'è stato fatto nei paragrafi precedenti, rappresenta una separazione puramente teorica. Nella quotidianità dei servizi di assistenza alla prima infanzia, tutti questi concetti teorici sono integrati tra di loro (allo stesso modo di quanto accade nella vita quotidiana dei bambini), e anche se le singole situazioni sono caratterizzate da livelli diversi di attività di educazione, assistenza e formazione.

Dagli studi sulla qualità delle strutture di assistenza alla prima infanzia emerge con chiarezza che i/le bambini/e\* necessitano di un'assistenza istituzionale di alta qualità "come 'base sicura' dei loro processi formativi"<sup>30</sup>, e che si tratta di un tipo di assistenza direttamente collegata alla qualità dell'interazione tra il personale educativo e i bambini. Anche le ricerche più recenti sul cosiddetto Care<sup>31</sup> sottolineano che nell'attività pedagogica con lattanti e bambini piccoli "non può esserci formazione senza assistenza."<sup>32</sup> In questo senso, alla base dell'assistenza e della formazione c'è la cura: "Il rapporto tra formazione e assistenza non è di tipo gerarchico o categoriale, ma è un rapporto esistenziale basato sulla cura come pilastro portante della vita",<sup>33</sup> e lo stesso vale per il rapporto tra assistenza ed educazione.

Tutto ciò porta alla definizione di un compito che investe profondamente il senso di responsabilità dei servizi di assistenza alla prima infanzia, vale a dire pianificare l'assistenza, l'educazione e la formazione come attività equivalenti che tengano conto della situazione della singola istituzione e delle ricerche e teorie più recenti; inoltre, occor-

re garantire delle pratiche operative professionali e basate sulla riflessione da parte dei singoli operatori e delle équipes (→ L'atteggiamento professionale). Quest'approccio rispecchia il mandato sociale dei servizi di assistenza alla prima infanzia, che richiede di "sostenere e incentivare i processi di formazione e apprendimento dei bambini con l'educazione, sulla base dell'attività di assistenza."<sup>34</sup> Una pedagogia della prima infanzia strutturata in questo modo si confronta con le aspettative e con gli obiettivi sociali, assumendosi la responsabilità di creare i presupposti per l'inclusione sociale e la promozione dell'individualità.

**Per garantire servizi di assistenza alla prima infanzia di qualità, l'educazione, l'assistenza e la formazione vanno concettualizzate e pianificate come attività di pari importanza per permettere ai bambini di orientarsi nel proprio ambiente di vita e nel proprio spazio sociale, grazie all'apprendimento e all'educazione.** Spetta agli enti gestori, ai dirigenti e ai pedagogisti definire questo approccio sulla base di un'elevata qualità delle strutture, dei processi e delle interazioni, garantendo al contempo la collaborazione con le équipes degli operatori dei servizi di assistenza alla prima infanzia. In tutto questo vale in ogni caso il principio che la qualità dell'assistenza, della formazione e dell'educazione dipende dalle norme e dai regolamenti stabiliti dalle amministrazioni pubbliche e dagli organi politici, e recepiti agli enti gestori e dalle singole strutture.

30 Laewen, Hans-Joachim (2013, p. 98; traduzione di Martina Pastore).

31 Nella versione tedesca è utilizzato il termine internazionale „Care“ e non assistenza. Il termine „Fürsorge“ è gravato di una connotazione negativa dal suo uso strumentale durante il nazionalsocialismo e i primi decenni del dopoguerra e dal coinvolgimento dei cosiddetti „regimi di cura (Fürsorgeregime)“ (vgl. Ralsler, Michaela, Bischoff, Nora, Guerrini, Flavia, Jost, Christine, Leitner, Ulrich &

Reiterer, Martina, 2017) nei crimini verso l'umanità. Per questo motivo, nel dibattito scientifico in lingua tedesca si parla attualmente spesso di „Care“

32 Bilgi, Oktay (2019, p. 472; traduzione di Martina Pastore)

33 Bilgi, Oktay (2019, p. 471; traduzione di Martina Pastore).

34 Laewen, Hans-Joachim (2002, p. 92; traduzione di Martina Pastore).



La qualità  
dell'interazione, il  
gioco e il benessere

**3.1-3.3**



## 3.1 La qualità dell'interazione

Progettare la qualità dell'interazione è uno dei principali compiti pedagogici dei servizi di assistenza alla prima infanzia, poiché le relazioni e gli schemi d'attaccamento reciproci e responsivi (in grado cioè di reagire con sensibilità ai segnali dei/delle bambini/e\*) sono alla base dei processi formativi e d'apprendimento specifici dello sviluppo nella prima infanzia (→ L'apprendimento e la formazione).

d'attaccamento familiare – anche di almeno una figura d'attaccamento sensibile nel servizio di assistenza alla prima infanzia. Le figure d'attaccamento sensibili sono in grado di percepire la comunicazione del bambino e lo aiutano a regolare le emozioni. In questo modo, i bambini imparano che esistono collegamenti prevedibili tra gli eventi, come la prevedibilità e l'affidabilità delle reazioni del loro

### Che cos'è la qualità dell'interazione?

I bambini nascono con capacità (come quella di succhiare) che consentono loro di esprimere i propri bisogni e comunicare con l'ambiente circostante. Per continuare a comunicare e per sviluppare la loro capacità di comunicazione, hanno bisogno di persone o figure d'attaccamento sensibili e interessate. L'attaccamento nasce all'interno di relazioni speciali con le persone che si occupano in modo intenso del bambino e che gli garantiscono una stabilità psichica. Il contatto con le figure d'attaccamento è di importanza fondamentale per lo sviluppo del bambino, poiché **“per interiorizzare il proprio modo di sentirsi persona che agisce, il bambino deve stare insieme alle figure d'attaccamento, i genitori [...] e altre persone vicine”**.<sup>35</sup> Un compito centrale dell'assistenza alla prima infanzia è quello di **organizzare in modo responsivo questo stare insieme per garantire un'elevata qualità dell'interazione caratterizzata da stabilità**. A questo scopo, i bambini hanno bisogno – oltre alle figure

#### Comunicare con un lattante

*Fabian (10 mesi) sta seduto sulle ginocchia di Petra e inizia a piangere quando si avvicina un altro bambino. Petra gli parla con voce calma. Prende in mano un sonaglio dalla forma di un campanello e lo muove davanti a Fabian, dicendogli: “Ti piacciono i campanelli?” Fabian prende in mano i campanelli, ci gioca e smette di piangere. Dopo pochi secondi smette di muovere il sonaglio e addenta l'anello di morso integrato nel giocattolo. Nel frattempo si è calmato, continua a sedere sulle ginocchia di Petra, e Jana, un'altra operatrice, gli chiede: “Fabian, vai a giocare un po'?” Fabian guarda Jana e batte per tre volte le mani. Jana dice “Bravo, bravo”, e Fabian resta seduto sulle ginocchia di Petra.*

*(Esempio di attività pratica)*

35 Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus E. (2004/2008, p. 29; traduzione di Martina Pastore).

ambiente. Allo stesso tempo, imparano che condividere i propri sentimenti con altre persone può dare conforto. Le persone di riferimento sensibili permettono al bambino di interpretare le proprie esperienze, e questo riduce il loro carico emotivo stimolando cognitivamente i bambini.<sup>36</sup>

## Competenze e autoefficacia

Nell'interazione tra il personale educativo e il bambino all'interno dei servizi di assistenza alla prima infanzia, le operatrici colgono a vari livelli i segnali di competenza del bambino, in altre parole le sue espressioni fisiche, preverbal e verbali:

- li percepiscono attraverso l'osservazione,
- interpretano con l'aiuto del loro sapere tecnico-professionale i bisogni sottostanti,
- vi rispondono in modo pedagogicamente adeguato e
- reinterpretano i segnali dei bambini in caso di malintesi comunicativi, adattando le loro azioni di conseguenza

In questo modo, contribuiscono allo sviluppo delle capacità e competenze del bambino. Ne è un esempio il segnale del "movimento di suzione", che l'operatrice interpreta come espressione di un bisogno ("fame") e vi reagisce dando da mangiare al bambino. Se dovesse constatare che il bisogno non è stato soddisfatto, reinterpreta il segnale, corregge la sua reazione e offre p.es. al bambino il succhiotto. **La capacità di correggere le proprie azioni in caso di malintesi "è probabilmente un'espe-**

### Correggere le interpretazioni errate

*I bambini sono seduti a tavola e stanno mangiando. L'operatrice Erica sta imboccando Amelia (10 mesi). Amelia mangia poco, ha la faccia piena di semolino e inizia più volte a piangere. Erica continua a cercare di imbroccarla, ma Amelia non accetta nulla. Erica le dice: "Allora vado a lavarti, sembra che tu davvero non voglia mangiare nulla." Prende in braccio Amelia, va con lei in bagno e le lava la faccia. Dopo mette Amelia in una sedia a dondolo dicendole: "Vediamo se funziona così" e le propone un pezzo di pane. Amelia non lo prende e continua ad avere un aspetto insoddisfatto. Erica la solleva e si siede al tavolo con Amelia in braccio. La tiene abbracciata, e lentamente Amelia si tranquillizza. Smette di piangere e resta seduta tranquilla sulle ginocchia di Erica, fino a quando tutti i bambini hanno finito di mangiare.*

*(Esempio di attività pratica)*

<sup>36</sup> Per ulteriori informazioni sulle relazioni d'attaccamento sensibili si fa riferimento, tra gli altri, a Ainsworth, Mary D. Salter (2006); Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (1974/2011); Aluffi Pentini, Anna (2018); Crittenden, Patricia (2005); Winnicott, Donald (1960).

**rienza interpersonale decisiva che rafforza la fiducia nelle proprie competenze e in quelle altrui**".<sup>37</sup> Questo processo richiede uno sforzo da parte del bambino e del personale educativo per ricreare la sensazione di congruenza emotiva.

Correggere – in maniera interattiva – le proprie azioni dopo un malinteso richiede un atteggiamento riflessivo degli operatori, che cercano di capire le esigenze dei bambini e modificano di conseguenza le loro azioni, permettendo anche al bambino di mettere in pratica azioni alternative.<sup>38</sup>

Se il neonato può contare sulla presenza di persone disposte a reagire, è in grado di influire su ciò che gli succede, soprattutto interagendo con figure d'attaccamento sensibili. Il bambino impara ad esempio che può provocare la reazione desiderata con il suo movimento di suzione, anche se la persona di riferimento inizialmente lo fraintende. In questo modo, il bambino sviluppa un "senso di competenza"<sup>39</sup> e fiducia nel proprio ambiente, due requisiti necessari per sviluppare ulteriori capacità e competenze. **La possibilità di sperimentare l'autoefficacia stimola l'interesse e la volontà di esplorare e di espandere il proprio mondo** (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale).<sup>40</sup>

L'esperienza di autoefficacia all'interno delle interazioni sociali con le persone di riferimento nel proprio ambiente di vita (la famiglia o il servizio di assistenza alla prima infanzia) è fondamentale affinché il bambino impari a formare legami e re-

lazioni forti e a sviluppare di conseguenza anche le proprie competenze sociali. Un bambino sperimenta l'autoefficacia quando questa interazione con la persona di riferimento non porta soltanto alla soddisfazione dei suoi bisogni fisici (come placare la fame), ma è anche accompagnata da uno scambio emotivo stimolante con la persona di riferimento, che insegna al bambino ad assumere prospettive diverse. Possibili esempi sono la risata e la gioia condivisa quando il bambino è sazio. Questa comunicazione riuscita creata insieme dal bambino e dalla persona di riferimento è definita reciprocità. Soddisfare i bisogni e la reciprocità permette ai lattanti e ai bambini piccoli di percepire se stessi come base per organizzare le proprie esperienze sociali. Secondo Daniel Stern,<sup>41</sup> i bambini sviluppano tra il terzo e il settimo mese il cosiddetto "sé nucleare", grazie al quale sono in grado di percepire se stessi nella loro interezza fisica all'interno della relazione d'attaccamento, come pure i loro movimenti e le loro azioni corporee. **Nelle prime fasi dello sviluppo, i bambini hanno bisogno per lunghi periodi della giornata dell'attenzione assoluta e della presenza fisica della persona di riferimento.** A partire da un'età tra gli 8 e i 16 mesi, i bambini iniziano a distinguere tra se stessi e le loro persone di riferimento.<sup>42</sup>

Fin dall'inizio, l'apprendimento esperienziale (→ L'apprendimento e la formazione) avviene nell'interazione sociale con altre persone, dapprima con le prime figure d'attaccamento e poi con una cerchia più ampia di persone. Questa esten-

37 Deneke, Christiane & Lüders, Bettina (2003, p. 175; traduzione di Martina Pastore).

38 Cfr. Lavelli, Manuela (2007); Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2017).

39 White, Robert W. (1963), citando Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (1974/2011).

40 Cfr. Ainsworth, Mary D. Salter (2006); Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (1974/2011).

41 Cfr. Stern, Daniel (1985/1992, 1985/1999).

42 Cfr. Fernandes, Frédéric (2013); Stern, Daniel (1985/1992, 1985/1999).

## Soddisfare un bisogno con approccio responsivo

*Benjamin (9 mesi) è appena arrivato nella struttura e sta piangendo. L'operatrice Carmen si siede insieme a lui su un materassino e gli dà in mano un cubo morbido. Benjamin lo lascia cadere e continua a piangere. Carmen lo prende in braccio, lo dondola dolcemente e gli parla a voce bassa. Benjamin si calma e smette di piangere. Carmen gli chiede: "Va bene così? Sei comodo?" Benjamin sorride e volge lo sguardo verso un'altra operatrice che sta giocando con altri bambini.*

*(Esempio di attività pratica)*

sione del raggio d'interazione sociale del bambino dai genitori ad altre persone (tra cui altri familiari e operatori) stimola l'integrazione sociale del bambino e il suo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo. **Al contempo, l'integrazione sociale del bambino tende a proteggere i genitori dal sovraccarico e dall'esaurimento, favorendo quindi lo sviluppo di rapporti empatici e reciproci tra genitori e figli.**<sup>43</sup>

I bambini che vivono esperienze di interazione tendenzialmente difficili nelle loro famiglie di origine hanno la possibilità di conoscere e di costruire

delle relazioni d'attaccamento sicure nei servizi di assistenza alla prima infanzia caratterizzati da un'elevata qualità dell'interazione. Durante la giornata, hanno bisogno di frequenti occasioni per instaurare delle relazioni.<sup>44</sup> Questo richiede serenità da parte del personale educativo, che dev'essere in grado di reagire in modo responsivo anche in situazioni emotivamente difficili (→ Le qualificazioni chiave).

## La qualità dell'interazione e la formazione

A lungo termine, la qualità dell'interazione tra i lattanti o bambini piccoli e le loro persone di riferimento in famiglia e nei servizi di assistenza alla prima infanzia incide sullo sviluppo dei bambini, in particolare sul comportamento di esplorazione (p.es. del proprio mondo della vita), la costruzione della fiducia in se stessi e nell'ambiente, l'ulteriore sviluppo delle competenze sociali, emotive e cognitive e la capacità di strutturazione infantile. Quest'ultima si riferisce alla capacità di affrontare e superare (con adeguati aiuti) le sfide specifiche dello sviluppo. **L'attaccamento sicuro è considerato un "prerequisito emotivo e cognitivo precoce della formazione".**<sup>45</sup> Pertanto, progettare interazioni sensibili – in base alle competenze pedagogiche – è un compito importante e prezioso dei servizi di assistenza alla prima infanzia.<sup>46</sup>

43 Cfr. Crittenden, Patricia (1985).

44 Cfr. Weltzien, Dörte, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Wadepohl, Heike & Mackowiak, Katja (2017).

45 Ziegenhain, Ute & Gloger-Tippelt, Gabriele (2013, p. 793; traduzione di Martina Pastore).

46 Cfr. Ainsworth, Mary D. Salter (2006); Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (1974/2011).

### **La qualità dell'interazione come compito di progettazione pedagogica**

*Il modo in cui un bambino si mette in relazione con il suo ambiente è influenzato a vari livelli dal personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia:*

- *attraverso l'interazione con il bambino e attraverso la comunicazione fisica, non verbale e verbale;*
- *attraverso i riscontri e gli impulsi che trasmettono al bambino e le regole e i limiti che stabiliscono;*
- *attraverso la progettazione delle stanze e la selezione degli oggetti a disposizione del bambino;*
- *attraverso la loro funzione di modello nella gestione di relazioni che valorizzino le esigenze di tutte le persone coinvolte, mettendo in ogni caso il bambino al centro.*



- perché accompagnano le attività di singoli bambini o di un gruppo di bambini, senza anticipare nulla e senza attribuire anticipatamente un significato, lasciando ai bambini la possibilità di segnalare i propri bisogni, interessi o attribuzioni di senso, e inoltre
- perché le attività messe in atto da adulti garantiscono un grado di complessità adeguato al livello di sviluppo dei bambini, che a loro volta sono in grado di accoglierle; queste attività li stimolano o calmano, e permettono loro di vivere una sensazione di benessere, apprendimento e sviluppo.

Nei servizi di assistenza alla prima infanzia, il personale educativo ha il compito di progettare delle interazioni reciproche sia con il gruppo di bambini, sia con ciascuno di loro, in base dei bisogni dei bambini da considerare alla pari. Tutto questo avviene nella consapevolezza della pari dignità dei bisogni, tenendo conto della parità di genere e valorizzando la diversità (→ Diversità e inclusione). Organizzare le attività pedagogiche in base ai bisogni e interessi dei bambini rafforza la loro autoefficacia e le loro capacità e possibilità di partecipazione e coinvolgimento. In primo luogo, ciò vale – nel caso dei lattanti – per le interazioni tra loro e le loro persone di riferimento. Durante le fasi di sviluppo successive, i bambini vivono l'autoefficacia e la partecipazione anche in altre interazioni all'interno dei servizi di assistenza alla prima infanzia (inizialmente con l'aiuto del personale educativo).

### **Progettare una comunicazione responsiva e reciproca con i bambini**

La base dell'interazione reciproca è una comunicazione orientata ai bisogni dei bambini, che deve essere pacata e fisicamente vicina ai bambini. La presenza fisica ed emotiva del personale educativo nelle interazioni con i bambini aiuta gli operatori a percepire e interpretare i segnali dei bambini. Pertanto, le interazioni reciproche possono aiutare gli operatori per almeno due motivi importanti:

## Fiducia e curiosità

La quotidianità nei servizi è caratterizzata da una struttura scandita da rituali e allo stesso tempo sufficientemente flessibile che aiuta i bambini a orientarsi. I rituali e le rispettive interazioni rafforzano il senso di comunità e l'esperienza dell'appartenenza. I rituali messi in atto nei servizi di assistenza alla prima infanzia trasmettono sicurezza e sono sufficientemente flessibili per permettere ai bambini di sperimentare nuove azioni e interpretazioni e di imparare insieme agli altri. Le attività proposte dal personale educativo sono varie e variegate, e prevedono numerose occasioni per ripeterle. È garantito un equilibrio tra attività tranquille e stimolanti, veloci e lente, e tra momenti di stimolazione e di rilassamento. La partecipazione è volontaria. Nel gioco libero, i bambini hanno la possibilità di strutturare autonomamente le proprie attività e di esplorare il proprio ambiente (→ Il gioco). In tutto questo, si manifesta e si rafforza la fiducia nelle figure d'attaccamento, nell'ambiente, in se stessi e negli altri bambini. **Maggiore è la fiducia del bambino, più interessato e sicuro sarà il bambino nell'esplorazione del proprio ambiente.**

## Aiutare i bambini a regolare le emozioni

Nelle interazioni con i bambini, gli operatori e le operatrici rispecchiano le emozioni e i sentimenti che percepiscono nei bambini (p.es. gioia, fame, rabbia, divertimento o insicurezza). Inoltre, esprimono le loro emozioni (come la gioia per una bella giornata d'estate o la delusione per una gita disdetta) in modo comprensibile per i bambini, se questo è utile per il loro sviluppo. Nelle interazioni progettate in base alle conoscenze pedagogiche, i bambini imparano a conoscere meglio le proprie emozioni e i propri sentimenti, a definirli e a riconoscerli come legittimi. Inoltre imparano a controllare sempre meglio come reagire alle diverse emozioni. **Il personale educativo accompagna i bambini con sensibilità nel processo in cui imparano a regolare le proprie emozioni, un processo importante per i successivi processi di formazione ed educazione.** In questo modo, i bambini sviluppano la capacità empatica e altre competenze sociali.<sup>47</sup>

## Risolvere i conflitti senza ansia da separazione

I conflitti rappresentano per i bambini dei momenti faticosi durante la giornata nella struttura di assistenza, e gli operatori li aiutano con la loro continua presenza fisica ed emotiva a superarli. La responsabilità di risolvere i conflitti spetta al personale educativo. In caso di conflitto tra un'operatrice

47 Cfr. Lavelli, Manuela (2007); Walter-Laager, Catherine, Pözl-Stefanec, Eva, Gimplinger, Christina & Mittischeck, Lea (2018).

o un operatore e un bambino, la soluzione deve porre al centro il benessere del bambino, tenendo conto del rapporto generazionale e del divario di potere.

In caso di conflitti all'interno del gruppo di pari, il personale educativo lascia che siano il più possibile i bambini stessi a risolvere il conflitto tra loro, per favorire dei processi di sviluppo (nel gruppo di bambini). In caso di necessità, il personale educativo promuove la comunicazione tra i bambini, verbalizza il comportamento desiderato e previene degli atteggiamenti distruttivi (come aggressioni fisiche) o li interrompe indicando soluzioni pacifiche.

Nel lavoro con bambini piccoli è importante proporre anche soluzioni non verbali, come darsi la mano oppure un gesto di affetto del corpo come strate-

gia per risolvere un conflitto. Con l'aiuto del personale educativo, i bambini imparano a risolvere i conflitti in modo razionale, p.es. concordando dei turni nell'utilizzo di un giocattolo particolarmente ambito, e imparando ad accettare questi accordi. Inoltre, il sostegno offerto dal personale educativo insegna ai bambini a superare i conflitti regolando adeguatamente le loro emozioni. In questo modo, è più raro che dei conflitti simili si ripetano.

**Le proposte per risolvere i conflitti basate sulla partecipazione, e trasparenti nei contenuti, rafforzano la fiducia dei bambini nella risolvibilità dei conflitti, ma anche nel gruppo di bambini e negli operatori. I bambini imparano che le relazioni non si rovinano anche quando insorgono dei conflitti.** Inoltre, risolvere i conflitti in maniera partecipativa e orientata ai bisogni può rafforzare il senso di appartenenza dei bambini. Queste esperienze rappresentano dei processi formativi ed educativi importanti.

### **Proporre aiuto nella soluzione dei conflitti**

*“Cerchiamo di aiutare i bambini a risolvere i conflitti, ma non risolvendoli noi per loro. Questo è un aspetto assai importante. [...] Offriamo il nostro aiuto e aspettiamo di vedere se i bambini lo vogliono accettare. Può capitare che dei bambini di 2 o 3 anni dicano: ‘No, lo vogliamo risolvere da soli’, e questo va bene.”*

*(Colloquio con un'operatrice)*



**Riflettendo su basi professionali sulle soluzioni dei conflitti e sullo stato emotivo dei bambini dopo i conflitti, gli operatori rafforzano la qualità dell'interazione del servizio di assistenza all'infanzia.** Inoltre, si evita che all'interno del gruppo di bambini ci siano alcuni bambini (p.es. quelli più tranquilli) che tendono a rinunciare soddisfare i propri bisogni (come giocare con degli stampini da sabbia), e che altri bambini con competenze verbali meno sviluppate mettano in moto atteggiamenti non verbali per soddisfare le

proprie esigenze (p.es. strappando ad altri di mano gli stampini). Le attribuzioni che ne conseguono (p.es. “questo è un bambino tranquillo o aggressivo”) ostacolano la partecipazione e il benessere nel gruppo di bambini.

Gli operatori possono ridurre il potenziale di conflitto all'interno del gruppo di bambini con la riflessione e cambiando p.es. la strutturazione delle giornate, l'organizzazione degli spazi o delle attività e i materiali di gioco proposti (→ Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere).

### **Concludere i conflitti con un rituale**

*Una volta chiarito l'oggetto del litigio, l'operatrice chiede ai bambini se vogliono tornare a riconciliarsi. Se entrambi i bambini sono d'accordo, fanno il segno di battere cinque, riprendendo un'abitudine sociale del gruppo di bambini. Se invece è soltanto un bambino a volersi riconciliare, mentre l'altro è ancora incerto, l'operatrice chiede ai due bambini singolarmente se vogliono battere cinque con lei. Se lo desiderano entrambi i bambini, un bambino lo fa con la mano destra dell'operatrice, e l'altro con quella sinistra, e per un attimo si ritrovano vicini. Poi, l'operatrice chiede ai bambini se ora vogliono darsi la mano. In molti casi, questa intermediazione fisica da parte del personale educativo permette ai bambini di superare la rabbia emotiva e dunque anche il litigio.*

*(Esempio di attività pratica)*

### **Un'elevata qualità delle interazioni ha bisogno di continuità**

Delle interazioni continuative, variegata e sensibili sono il presupposto per creare relazioni stabili tra bambini e operatori che permettano ai bambini di svilupparsi nel migliore dei modi. Altrettanto importante è un'interazione di fiducia tra gli operatori e le famiglie (→ La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo), anche perché la relazione con i bambini passa pure attraverso la relazione con le loro famiglie (→ Il benessere).

Osservare e documentare l'interazione tra bambini e personale educativo, tra i bambini stessi e tra i bambini e i genitori rappresenta una base preziosa per migliorare la qualità delle interazioni e dei processi nei servizi di assistenza alla prima infanzia (→ Osservare e documentare), a condizione che avvenga con un atteggiamento aperto e riflessivo nei confronti del proprio lavoro (→ L'atteggiamento professionale). Un altro aspetto di grande importanza per instaurare e mantenere un'elevata qualità dell'interazione è coinvolgere il personale



educativo in un'équipe e in una rete affidabile  
(→ La garanzia della qualità), come pure creare  
occasioni di incontro con lo spazio sociale per i  
bambini (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale).



## 3.2 Il gioco

### *Il gioco come attività di riflessione*

*"Il gioco è, per il bambino, riflessione in azione."*

*(Bondioli, Anna, 2001, p. 21)*

I/le bambini/e\* hanno il diritto di giocare! Nel gioco, sperimentano se stessi e il loro mondo sociale e materiale con tutti i sensi a loro disposizione, e allo stesso modo costruiscono il loro mondo giocando (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale). L'impulso infantile di esplorare il mondo è innato ed è stimolato nel gioco.

Fin dalla primissima età, i bambini esplorano se stessi e il proprio corpo giocando, e si sviluppano elaborando le proprie esperienze nel gioco. Inoltre, nel gioco sviluppano e modificano le proprie esperienze, la propria comprensione delle situazioni, le proprie azioni, le funzioni, i processi quotidiani, le regole e gli spazi, ampliando di conseguenza i propri margini di azione e movimento. Giocando, i bambini sviluppano competenze interattive e acquisiscono una formazione pratica adeguata al loro livello di sviluppo e basata sui loro interessi. Per esempio, esplorando con i vari sensi la chiusura a velcro della loro giacca e scoprendone le diverse possibilità di utilizzo, permette loro di imparare come funziona. **In altre parole, il gioco infantile è un processo che richiede molto tempo e che fa dimenticare il tempo; dà molta gioia, ma fa emergere anche tutte le altre emozioni come la tristezza, la rabbia, la**

**delusione e l'agitazione. Per sviluppare il gioco di esplorazione, i bambini hanno bisogno di ozio e di relazioni d'attaccamento sicure con almeno un'operatrice o un operatore e con il proprio ambiente familiare.**

Di solito, i bambini sono in grado di gestire autonomamente i loro giochi. Durante il gioco, sono seguiti dalle linee di attenzione

### *Seguire il gioco libero*

*"L'operatrice osserva il gruppo e capisce per esempio che un bambino si interessa ai mattoncini, com'è accaduto a me oggi. Allora mi sono avvicinata e ho iniziato a costruire, e poi sono arrivati anche i bambini perché avevo stimolato il loro interesse. Questa cosa nasce nell'interazione tra operatrice e bambino. [...] Se poi il bambino dice: 'Costruiamo una stalla', non dico: 'Ora ci mettiamo tutti gli animali', ma chiedo: 'Che cosa potresti fare con la stalla? Chi vive nella stalla?', per stimolare l'iniziativa autonoma del bambino."*

*(Colloquio con un'operatrice)*

(→ L'apprendimento e la formazione) del personale educativo che si tiene a distanza sufficiente, con un atteggiamento interiore di aiuto benevolo, fiducia e convinzione dell'utilità del gioco. A questo scopo, gli operatori progettano la quotidianità in modo equilibrato, garantendo sia la disponibilità di tempo per il gioco libero, sia delle proposte di gioco maggiormente preparate e progettate. Ogni azione quotidiana riferita ai bambini può essere utilizzata nei servizi di assistenza alla prima infanzia per stimolare il gioco, dato che i bambini sono interessati a tutte le azioni e a tutti gli oggetti su cui si concentrano le loro persone di riferimento.

Anche il momento in cui si fa ordine nella stanza del gruppo, può essere accompagnato da una canzone e trasformarsi in un gioco cui possono partecipare i bambini a seconda del loro livello di sviluppo. Fare ordine nella stanza è anche un compito d'apprendimento con cui i bambini imparano l'importanza di riordinare e riporre (p.es. per ritrovare l'automobilina rossa anche il giorno seguente). Un requisito necessario è la presenza di un metodo per riordinare e riporre i materiali ludici, che sia trasparente per i bambini e preveda dei contenitori facilmente accessibili per tutti, contrassegnati con chiarezza (→ Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere).

## Le caratteristiche del gioco infantile

Dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, il gioco infantile può essere caratterizzato da quattro elementi,<sup>48</sup> spesso tutti presenti:

### *La canzone del riordino*

*Al mattino, i bambini si dedicano al gioco libero. Una volta che sono arrivati tutti i bambini e che hanno giocato per un po', un'operatrice suona un campanellino e inizia a cantare la canzone del riordino. Alcuni bambini corrono verso di lei e si fanno sollevare per poter suonare la campanellina. Gli altri operatori e alcuni bambini si uniscono alla canzone, e tutti insieme mettono i giocattoli nei rispettivi contenitori. Jana sa esattamente dove mettere la scatola con le automiline, e un'operatrice la aiuta a riporre la scatola nel posto previsto sullo scaffale. Dopo, tutti quanti si ritrovano nel cerchio mattutino.*

*(Esempio di attività pratica)*

**È fine a se stesso:** il gioco infantile nasce dal puro piacere di esplorare e di agire, e come tale non è orientato a un obiettivo o un risultato. Un esempio è il lattante che gioca con i suoi piedi: il bambino usa le sue competenze motorie, la concentrazione arriva da sé ed è un'attività che aiuta il bambino a sviluppare le sue capacità di concentrazione, coordinamento e azione.

**È basato su ripetizioni e rituali:** le ripetizioni sono parte integrante di tutti i giochi infantili e possono diventare anche dei rituali. In base al livello di sviluppo del bambino, scaturiscono da interessi di-

48 Cfr. Höke, Julia (2019a); Oerter, Rolf (2007).

versi del bambino, tra cui la possibilità di imparare determinati schemi motori (come coordinare i piedi anche in posizione supina), sequenze di azioni e pratiche sociali. Le ripetizioni comportano una differenziazione crescente delle azioni quotidiane dei bambini. Imboccare una bambola con un cucchiaino, ad esempio, può stimolare l'apprendimento dell'uso delle posate a tavola.

**È finalizzato a un oggetto:** gli oggetti utilizzati per il gioco infantile possono essere assai variegati: giocattoli, materiali come castagne, lana o sabbia, oppure oggetti d'uso quotidiano come un colino o un cucchiaino. Nel gioco, i bambini esplorano il funzionamento degli oggetti, la loro composizione, le loro caratteristiche e in ultima analisi anche il loro valore d'uso. Tutti gli oggetti accessibili ai bambini (come un succhiotto o un bottone della manica) possono essere interessanti per un bambino. In modo simile, i bambini esplorano anche il proprio corpo o parti del corpo delle persone di riferimento e di altri bambini.

**Cambia il rapporto con la realtà:** nel gioco, i bambini si occupano anche di esperienze che non sono in grado di classificare, soprattutto nei giochi di ruolo, in cui si confrontano intensamente con esperienze reali che elaborano mettendole in scena (p.es. un viaggio durante le vacanze), trasformandole (cambiando i ruoli o i mezzi di trasporto) e modificando la realtà (p.es. immaginando di portarsi dietro un amico durante la vacanza con la famiglia). In questo modo, i bambini imparano nuovi schemi di interazione e prospettive, oltre a comprendere concetti generali (come la vacanza).

## Il gioco funzionale

Il gioco funzionale rappresenta la prima forma (e quella più elementare) di attività autonoma di un bambino. I lattanti ad esempio esplorano nel gioco le funzioni del proprio corpo, per estendere successivamente il proprio interesse esplorativo verso gli oggetti e le persone del loro ambiente circostante. Tra le attività ludiche elementari osservabili nella pratica quotidiana che possono essere stimolate da parte del personale educativo a seconda del livello di sviluppo del fanciullo figurano: nascondersi, muoversi, girare in cerchio (movimento rotatorio) e trasportare qualcosa, cambiare prospettiva, esplorare linee di caduta (forza di gravità) o suoni, collegare e separare.<sup>49</sup>

I bambini amano condividere le proprie conoscenze sul funzionamento del mondo con le persone di riferimento, e per poterlo fare, hanno bisogno di operatori che condividano le loro linee di attenzione, che li sostengano quando hanno bisogno di aiuto o quando cercano qualcosa, e che lascino che siano loro a mantenere il controllo della situazione (eccezion fatta per le situazioni di pericolo reale incombente). Partendo dagli interessi dei bambini, (quasi) tutte le situazioni quotidiane si prestano per l'esplorazione, ad esempio scoprire la funzione degli oggetti. **Nel gioco funzionale, i bambini sviluppano prima di tutto le proprie capacità sensoriali, motorie e cognitive.** Esempi di gioco funzionale sono i lattanti che ripetono in continuazione e con entusiasmo determinati movimenti corporei, ma anche i bambini piccoli quando producono suoni e successivamente anche sillabe intere che rappresentano l'inizio dello sviluppo verbale. Il gioco con materiali sensoria-

49 Sulla classificazione delle azioni di gioco elementari e sulle modalità per stimolare il gioco nei bambini fino ai 3 anni di età, si rimanda in particolare a Bostelmann, Antje (2019); Höke, Julia (2019b).



### **Il bimbo dorme nella valigia**

*Gabriel (2 anni e 8 mesi) gioca con altri bambini in una zona della stanza grande. Si guarda intorno e dice all'improvviso, con voce gioiosa e agitata e indicando con la mano lo scaffale all'ingresso: "Bimbo!" L'operatrice Petra gli risponde: "Sì, va' a prendere la tua bambola." Gabriel si avvicina allo scaffale e si mette sul ripiano inferiore, poi si allunga fino a raggiungere la bambola posizionata su uno scaffale più alto. Con la bambola in mano va in un'altra zona della stanza per prendere una valigia di cartone, per poi sedersi accanto a Petra con la bambola e la valigia. Apre la valigia e ci mette la bambola, commentando ciò che sta facendo. Petra lo conferma nelle sue azioni: "Sì, così la tua bambola può dormire." Chiude la valigia e inizia a chiudere anche la cerniera. Sul lato più lungo si blocca, ci pro-*

*va più volte e guarda Petra in cerca di aiuto. Petra gli mostra la seconda leva della cerniera e dice: "Anche da lì puoi chiudere." Tiene ferma la valigia con la mano dall'alto, e Gabriel chiude la cerniera. Tiene la valigia dalla maniglia, si alza e dice: "Ciao!" Petra ride e risponde: "Ciao, Gabriel". Gabriel fa un giro nella stanza e si avvicina con la valigia alla ricercatrice. Gliela mette davanti ai piedi e dice qualcosa. La ricercatrice gli chiede se può vedere il bambino, e lui le risponde: "Sì." La ricercatrice apre lentamente un angolo della valigia e guarda dentro, poi dice rivolta a Gabriel: "Sì, il bimbo dorme." Ella ha osservato tutto da vicino e dice: "Anch'io voglio guardare." La ricercatrice apre la valigia del tutto e lascia guardare la bambina.*

*(Esempio di attività pratica)*

## Il gioco simbolico

li (→ L'apprendimento e la formazione) e oggetti quotidiani selezionati (sotto guida pedagogica) trasmette ai bambini una sensazione di piacere e diventa in questo modo un'importante esperienza d'apprendimento.

Il primo gioco simbolico è il gioco del "come se", in cui i bambini piccoli mettono in scena delle situazioni quotidiane assegnando un apposito significato agli oggetti disponibili: un mattoncino p.es. può trasformarsi in un telefono con cui si chiama un genitore. I giochi simbolici possono essere avviati sia dai bambini, sia dal personale educativo, che inizia

o partecipa al gioco (p.es. una telefonata) con impulsi verbali adeguati al livello di sviluppo del bambino. Quando i bambini crescono, il gioco simbolico si affina, tra l'altro con un coinvolgimento sempre maggiore della fantasia (→ Estetica, creatività, musica, arte e manualità).

I bambini fanno giochi simbolici da soli o in parallelo (p.es. due bambini giocano in parallelo in un angolo delle costruzioni). **Nel gioco simbolico, le interazioni nascono principalmente con l'aiuto del personale educativo.** Il gioco simbolico favorisce lo sviluppo sociale (p.es. imparare a giocare insieme), lo sviluppo musicale ed estetico (come cantare insieme nel cerchio mattutino, preparare dei collage), lo sviluppo verbale (p.es. nominare degli oggetti o colori), lo sviluppo motorio (portare un mattoncino all'orecchio per ascoltare durante una chiamata, o alla bocca per parlare) e la scoperta del mondo e del suo funzionamento (i bambini vedono che i mattoncini si possono sovrapporre o che i liquidi si possono trasportare con dei recipienti). Il gioco simbolico dei bambini può essere stimolato in modi diversi, p.es. leggendo ripetutamente insieme dei libri, raccontando delle storie o accompagnando verbalmente il gioco con delle scatole usate a mo' di forzieri (→ Scienze naturali, tecnologia, matematica e letteratismo).

## Il gioco di ruolo

All'incirca nel terzo anno di vita iniziano i primi giochi di ruolo, che richiedono già la conoscenza di regole e la capacità di utilizzarle (p.es. stabilire, accettare, imitare e modificare delle regole). Tramite i giochi di ruolo, i bambini elaborano in modo sempre più

### L'idea di "casa"

*Nel giardino ci sono alcune piccole casette in cui i bambini possono entrare. Erano state costruite per stimolare i bambini più grandi a confrontarsi in modo giocoso con costrutti mentali come casa, albergo, appartamento oppure ospedale. Una delle casette è arredata come cucina (con piastre, pentole, ecc.), una come camera da letto (con una superficie rialzata) e una come soggiorno (con panche e tavolo). L'operatrice Sara dice: "I bambini non hanno ancora integrato del tutto queste casette nei loro giochi. Forse non hanno ancora capito che messe insieme formano una casa completa. Probabilmente, l'idea di 'casa' è, in questa forma, ancora troppo astratta per i bambini." Sara aggiunge che lei e le sue colleghe lasciano ai bambini il tempo per esplorare, mentre osserviamo come i bambini iniziano delle brevi sequenze di gioco nelle casette. In questo modo, i bambini hanno il tempo e l'occasione per assegnare agli oggetti un significato nella loro fantasia, o per costruirsi il proprio significato generale.*

*(Esempio di attività pratica)*



dettagliato le esperienze, sperimentano esperienze nuove e acquisiscono nuovi schemi operativi. In modo particolare, con i giochi di ruolo i bambini imparano ad assumere prospettive diverse e a gestire la partecipazione. Lo stimolo per il gioco di ruolo arriva dall'ambiente circostante e dalla possibilità dei bambini di assegnare agli spazi funzioni nuove nella loro fantasia. Durante un gioco di ruolo a cui partecipano più bambini, lo spazio delle costruzioni può trasformarsi in un treno, e il vicino angolo delle bambole in una biglietteria.

**Nel gioco di ruolo, i bambini imparano (grazie alle ripetizioni e alle modificazioni) schemi generalizzabili e ruoli che li aiutano a muoversi nello spazio, nel tempo, nel loro ambiente di vita e nello spazio sociale. Tra questi rientrano:**

- semplici generalizzazioni come la struttura e la funzione di un appartamento, una casa, un treno, l'abbigliamento, la cucina, il garage o la fattoria;
- primi schemi relazionali come essere genitore, famiglia, fratelli o bambino;
- pratiche sociali e culturali, come il fatto di essere portati a letto, di mangiare a tavola, di vestirsi in base alle condizioni meteorologiche;
- strutture temporali, come le diverse fasi della giornata; p.es. il fatto che cucinare o fare la spesa (comprare il pane dal panettiere) sono attività che si compiono prima dei pasti;
- primi orientamenti spaziali, come la pre-

senza di una camera da letto o di un divano su cui dormire, o la localizzazione di giochi d'acqua in giardino;

- regole sociali come scusarsi, e la gestione delle emozioni, la sensazione di perdita quando si perde o si rompe qualcosa;
- lo sviluppo verbale, l'ampliamento del vocabolario e sempre di più la formazione di frasi intere (inizialmente frasi di due parole);
- lo sviluppo dell'equilibrio emotivo.

### ***Le imitazioni nel gioco di movimento libero***

*Alcuni bambini giocano insieme sulla spalliera nello spazio dedicato al movimento. Uno dopo l'altro, corrono ripetutamente e più velocemente possibile attraverso la piccola apertura tra i pioli della spalliera e il muro. Quando tocca a Hannah, si ferma all'improvviso dietro alla spalliera e passa da dietro attraverso i primi due pioli verso i materassi posizionati davanti. I bambini imitano il suo gioco e anche loro si infilano fra i pioli.*

*(Esempio di attività pratica)*



## Il gioco libero

Durante la giornata, i bambini dispongono di vari momenti da gestire liberamente. La qualità del gioco libero dipende dalla (→) qualità dell'interazione e dalla (→) qualità dello spazio come luogo d'apprendimento e di formazione. Un aspetto importante sono i materiali proposti ai bambini e le possibilità per mettersi in un angolo senza essere disturbati,<sup>50</sup> ma anche dei segreti adeguati al livello di sviluppo dei bambini, e l'ozio come presupposto per giocare. La curiosità e la fantasia infantili possono essere stimolati dalla noia, dal non fare nulla e da tutti gli oggetti a disposizione, invitando i bambini al gioco.

**Il gioco libero asseconda lo spirito d'iniziativa dei bambini e le loro possibilità di iniziare autonomamente delle azioni (in modo ripetuto), oppure di imitarle e modificarle, creando nuove esperienze d'apprendimento.** Il gioco libero aiuta dunque a sviluppare l'autocontrollo, favorendo di conseguenza anche lo sviluppo della personalità del fanciullo. Osservando con attenzione le azioni svolte dal bambino durante il gioco libero, il personale educativo ha l'opportunità di conoscere gli interessi individuali, i bisogni e gli sviluppi dei bambini. Queste conoscenze possono diventare la base per progetti pedagogici mirati pensati specificamente per ciascun bambino.

## I compiti del personale educativo

La qualità del gioco infantile rispecchia lo stato d'animo del bambino. Favorire il gioco e il benessere dei bambini significa assumere un atteggiamento professionale che permetta ai bambini di prendere

### Proporre dei giochi

*Adelina arriva nella struttura al mattino accompagnata dal padre. L'operatrice Imen saluta entrambi, prende per mano Adelina e la accompagna nella stanza grande. Imen si siede per terra, guarda Adelina e le descrive ciò che sta accadendo in quel momento: "Guarda, c'è Gloria che sta facendo della musica. Hannes gioca con i mattoncini. E tu dove vorresti andare? Ti piacerebbe andare in cucina?" Adelina lancia un grido di gioia, va nello spazio delle costruzioni e inizia a giocare con Hannes.*

*(Esempio di attività pratica)*

l'iniziativa per esplorare (nel gioco), per elaborare le esperienze e per mettere in moto degli sviluppi che partano dall'iniziativa dei bambini stessi. Inoltre, il personale educativo stimola il gioco dei bambini (a volte partecipando in maniera interattiva, a volte osservando il gioco dalla distanza). Il personale educativo ha il compito di creare dei momenti dedicati al gioco libero durante la giornata, proponendo attività ludiche adeguate ai diversi livelli di sviluppo dei singoli gruppi d'età, p.es. predisponendo dei giochi in posizione prona per i bambini nel primo anno di vita, favorendo il gioco condiviso di due bambini piccoli a cui piace giocare insieme nell'an-

<sup>50</sup> Cfr. Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017).

golo delle costruzioni e che cercano di entrare in contatto, oppure proponendo (partecipando al gioco) nuove modalità di azione in caso di conflitti durante un gioco di ruolo iniziato dai bambini nella fase del gioco libero.<sup>51</sup>

Per acquisire conoscenze nuove, i bambini hanno bisogno di un equilibrio tra impulsi interiori e stimoli esterni. I servizi di assistenza alla prima infanzia creano gli stimoli per il gioco infantile progettando gli spazi e la struttura temporale (durante la giornata, la settimana e l'intero arco dell'anno). **La struttura spaziale e temporale incide sul gioco dei bambini, influenzando in modo permanente sulle possibilità di sviluppo infantile e sugli schemi motori nel tempo e nello spazio.**

Progettando le opportunità di gioco, si tiene conto delle conoscenze della pedagogia, della psicologia dello sviluppo e delle scienze sociali. Grazie alla professionalità, alla riflessività professionale (→ L'atteggiamento professionale) e all'esperienza, il personale educativo ha le competenze per affrontare in maniera qualificata anche nuovi compiti d'apprendimento e formazione.

Inoltre, al personale educativo spetta il compito di riflettere sulle attività proposte, sull'arredamento degli spazi e sui giochi dei bambini, per capire se siano adeguati per il livello di sviluppo dei singoli bambini e dell'intero gruppo (→ Osservare e documentare). In questo modo, gli operatori hanno la possibilità di avviare delle proposte d'apprendimento e formazione riferite a singoli bambini e al gruppo, tenendo conto dell'inclusione, della sensibilità di genere e della diversità (→ Diversità e inclusione), nella consapevolezza che il gioco – se colle-

gato alla sensazione di autoefficacia, appartenenza sociale e/o partecipazione – permette ai bambini di sperimentare gioia, acquisire conoscenze nuove, formarsi e svilupparsi. **Il personale educativo aiuta i bambini a sperimentare sensazioni di resilienza e benessere tramite il gioco.**

Nella scelta di attrezzi, giocattoli e materiali da gioco di produzione industriale, si tiene conto delle certificazioni europee (CE) per evitare il rischio di infortuni.



51 Sul gioco, v. tra gli altri Bostelmann, Antje (2019); Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016); Pütz, Günter & Rösner Manuela (2017); Rohrmann, Tim (2012); Sassé, Margaret (2009/2012).

## 3.3 Il benessere

In base al rapporto dell'UNICEF "Child well-being in rich countries",<sup>52</sup> la formazione e la salute dei/delle bambin/e\* sono sempre di più collegati al loro benessere psicofisico. La prospettiva del "Child-Well-Being" si riferisce esplicitamente ai diritti dell'infanzia<sup>53</sup> e alle prospettive di sviluppo, tenendo conto anche della crescita in condizioni di disparità e del principio del cosiddetto "interesse superiore" del bambino.

### Il benessere come principio sostenibile di riferimento

L'infanzia è una fase unica nello sviluppo dell'essere umano, ed è al tempo stesso una fase critica per il futuro di società sostenibili e benestanti (nel senso di società che offrono sicurezza materiale e sociale) in cui vivono persone felici.<sup>54</sup> Tra i fattori che attualmente limitano il benessere, l'UNICEF segnala la povertà infantile e la scarsità di movimento fisico tra i bambini, sottolineando le conseguenze negative a lungo termine per la salute e l'istruzione e dunque per lo sviluppo sociale generale<sup>55</sup> (→ Il movimento e la percezione corporea).

### Il benessere dei bambini dipende dal benessere delle loro famiglie e del contesto sociale

Un approccio che ponga al centro il benessere si distingue nettamente da una visione della salute, della cura e/o della pedagogia orientata alle carenze, con lo scopo principale di evitare dei comportamenti devianti in futuro o dei rischi per la formazione e per la salute. Piuttosto, promuovere il

#### **Il rapporto UNICEF "Child well-being in rich countries"**

*"Il rapporto esamina cinque dimensioni della vita dei bambini: il benessere materiale, la salute e sicurezza, l'istruzione, i comportamenti e i rischi nonché l'abitare e l'ambiente. Complessivamente, si è tenuto conto di 26 indicatori comparabili a livello internazionale [...]. La tabella riassuntiva sul benessere dei bambini ha lo scopo di misurare e di confrontare i progressi a favore dei bambini nei paesi sviluppati, per rilevare gli standard raggiunti dagli stati più avanzati e per contribuire al dibattito internazionale sulle modalità per raggiungere questi standard."*

*(Adamson, Peter, 2013, p. 3f.; traduzione di Martina Pastore)*

benessere è un compito proattivo per migliorare il benessere dei fanciulli, un compito che rientra nella responsabilità comune della politica e delle istituzioni sociosanitarie e scolastiche, nonché di ulteriori soggetti sociali rilevanti (→ La qualità dell'interazione, → Il lavoro d'équipe e le reti). A ciò si aggiunge l'intenzione di fornire bambini que-

52 UNICEF: Adamson, Peter (u.a. 2007, 2013); UNICEF: Brazier, Chris (2017); UNICEF: Chzhen, Yekaterina, Rees, Gwyther, Gromada, Anna, Cuesta, Jose & Bruckauf, Zlata (2018); UNICEF: Fanjul, Gonzalo (2014); UNICEF: Hudson, John & Kühner, Stefan (2016).  
53 Cfr. UNICEF (1989/s.d., 1989/2008).

54 Cfr. OECD: Marguerit, David, Cohen, Guillaume & Exton, Carrie (2018, p. 8); OECD (2015a, 2015b).

55 Cfr. UNICEF: Adamson, Peter (2013, p. 26). Il rapporto dell'UNICEF confronta i dati delle nazioni industrializzate, elencando la povertà infantile e la carenza di movimento fisico come fattori di rischio per il benessere dei bambini in Italia.

gli strumenti rilevanti per la qualità della vita che garantiscano il benessere e dunque una “buona infanzia”, vale a dire un’infanzia “felice”, promuovendo la partecipazione e la cosiddetta “agency” (capacità di agire), oltre a sufficienti risorse economiche, sociali, logistiche e temporali (delle famiglie) (→ Immagini educative dei bambini). Al contempo, è una prospettiva che sottolinea il collegamento tra il benessere dei bambini e il benessere delle loro famiglie e della società intera, essendo i bambini direttamente dipendenti dalle famiglie e dalla società (e in questo, i lattanti e i bambini piccoli sono particolarmente vulnerabili).

**La dipendenza sociale dei bambini e la conseguente vulnerabilità vanno tenute presenti anche quando si definiscono gli standard di qualità delle proposte formative, educative e assistenziali nei servizi di assistenza alla prima infanzia, e nella collaborazione con le famiglie (o con chi esercita la potestà genitoriale).** Nelle proprie reazioni alle condizioni di vita delle famiglie (e dei loro familiari) i bambini manifestano la stessa sensibilità, anche nel modo in cui reagiscono alla qualità dei servizi di assistenza alla prima infanzia e alla qualità della collaborazione tra le famiglie e i servizi di assistenza (→ La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo).

## Il benessere: un compito sociale e strutturale proattivo

**Contribuire in maniera responsabile a creare benessere per i bambini è considerato, a livello internazionale, un compito multidimensionale di diversi soggetti sociali e politici. È un processo in cui vanno considerati sia i presupposti**

**sociali e l’accesso alle risorse, sia la percezione soggettiva del benessere da parte dei bambini.**

Secondo quest’approccio, la responsabilità spetta, a livello sociale, a tutti gli ambiti della politica locale e provinciale coinvolti nella progettazione degli ambienti di vita dei bambini, p.e. alloggi adeguati alle esigenze delle famiglie, una gestione dei quartieri e dei centri abitati conforme alle esigenze dei bambini, la conciliabilità tra famiglia e lavoro per i genitori, gli aiuti sociali e la qualità dei servizi di assistenza alla prima infanzia.

Attuare un approccio incentrato sul benessere a livello locale significa che i bambini e i servizi di assistenza alla prima infanzia che si occupano di loro possono contare su un’ampia rete di sostegno nello spazio sociale. Ai servizi di assistenza, e in primo luogo ai loro dirigenti, spetta il compito di aprire l’istituzione verso lo spazio sociale (→ L’ambiente di vita e lo spazio sociale) e di collaborare – per garantire il benessere dei bambini – con i diversi soggetti sociali e politici, p.es. a livello comunale e provinciale (→ Il lavoro d’équipe e le reti).

## Porre in primo piano il benessere attuale

L’approccio incentrato sul “benessere” comporta un modo diverso di vedere l’infanzia: l’assistenza, l’educazione e la formazione non si limitano a stimolare lo sviluppo dei bambini in vista dei loro compiti sociali futuri; l’approccio focalizzato sul futuro è descritto con il termine inglese di “well-becoming” (benessere futuro). L’approccio incentrato sul “well-being” (benessere) mette invece al centro il benessere attuale e la sua importanza

## Il proprio orto

La coordinatrice Marjia racconta di aver fatto richiesta in comune per piantare un piccolo orto su un terreno comunale. Alla fine, gli addetti della giardineria hanno allestito l'orto, dopo essersi consultati con il servizio di assistenza e con i bambini stessi. Si sente che il personale educativo sa di potersi fidare del sostegno materiale e ideale del comune, e che è qualcosa che a loro fa molto piacere. Marjia sottolinea che molti genitori hanno bisogno di un'assistenza affidabile per i loro figli perché gestiscono alberghi o rifugi. La collaborazione con il comune e con i genitori ha fatto sì che il servizio di assistenza fosse ben accetto da tutti. Marjia sembra essere molto soddisfatta di come si sta sviluppando l'attività con i bambini nel proprio comune. Racconta che anche oggi mangeranno dell'insalata del loro orto, curato da una delle sue colleghe insieme ai bambini. Due bambini starebbero proprio in quel momento preparando l'insalata con la cuoca, e più tardi i bambini mi mostreranno orgogliosi e felici la loro insalata. È una situazione vantaggiosa per tutti, dato che oltre ai bambini, anche i genitori vedono di buon occhio il progetto dell'orto, che riprende il tipo di agricoltura e turismo sostenibile praticato da molte famiglie, e che rispecchia dunque l'ambiente di vita dei fanciulli.

(Esempio di attività pratica)

per l'ulteriore sviluppo del fanciullo, e a questo si lega l'idea di un'"infanzia felice". Siamo dunque di fronte a un importante **cambiamento di prospettiva, dalla visione dei bambini come oggetti, alla loro considerazione come soggetti**

(→ Immagini educative dei bambini). In questo senso, la salute è definita come benessere soggettivo dei bambini a livello psichico

e fisico, in base alla definizione dell'Organizzazione mondiale della sanità<sup>56</sup> e della teoria della salutogenesi.<sup>57</sup> Nell'attività dei servizi di assistenza alla prima infanzia, ciò significa tenere conto delle percezioni soggettive dei bambini in tutti gli ambiti della vita.

## Gli ambiti di vita rilevanti per il benessere

A livello internazionale, per rilevare il benessere (svolgendo indagini sociali e pubblicandone i risultati) ci si avvale di indicatori<sup>58</sup> della salute, dell'istruzione, della situazione materiale, della qualità relazionale in famiglia e con gli amici, e della sicurezza (tutela dei minori). A questo si collega l'importanza di realizzare infrastrutture adeguate ai bisogni dei bambini. Gli studi più recenti tendono sempre più

56 L'Organizzazione mondiale della Sanità definisce la salute nella Carta di Ottawa (OMS, 1986a, p. 1) come segue: "La salute vista, dunque, come risorsa di vita quotidiana, non come obiettivo di vita: un concetto positivo, che insiste sulle risorse sociali e personali, oltre che sulle capacità fisiche. Di conseguenza, la promozione della salute non è responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma supera anche la mera proposta di modelli di vita più sani, per aspirare al benessere."

57 Cfr. Antonovsky, Aaron (1987, 1987/1997).

a coinvolgere i bambini anche direttamente. Pertanto, la percezione della soddisfazione della propria vita da parte dei bambini rappresenta un punto di vista rilevante per il loro livello di benessere. Anche i servizi di assistenza alla prima infanzia hanno il mandato di percepire e considerare il punto di vista dei bambini.

## Promuovere il benessere è un compito pedagogico

Per promuovere il benessere dei bambini nei servizi di assistenza alla prima infanzia, l'assistenza dev'essere incentrata sul qui e ora, mettendo in ogni caso il bambino in primo piano (→ Considerazioni generali). **Promuovere il benessere richiede un'elevata qualità delle attività di cura e di educazione, ma anche proposte assistenziali e formative qualificate che rafforzino la fiducia dei bambini nel mondo (sensazione di sicurezza), compensando il più possibile le iniquità sociali.** Garantire – in base alle conoscenze pedagogiche – un'atmosfera gradevole e stimolante all'interno del gruppo che permetta di vivere un senso d'appartenenza sociale, è fondamentale per i bambini; infatti, è risaputo che la qualità delle interazioni e delle relazioni, le amicizie e la partecipazione incidono in modo duraturo sulla sensazione di benessere. Il confronto con gli stimoli formativi, la sensazione di appartenenza e la salute sono aspetti percepiti in modo soggettivo. **In base all'approccio incentrato sul benessere, il personale educativo tiene conto della soggettività dei singoli bambini,** considerando i compiti e le prospettive di sviluppo di ciascun bambino in termini di formazione, salute, partecipazione e

58 Per ora, solo pochi indicatori fanno riferimento ai bambini fino all'età di tre anni.

### *Svegliarsi in base al proprio ritmo*

*L'operatrice Elisabeth arriva dalla camera da letto con in braccio Nilaja (1 anno e 10 mesi). Nilaja sembra ancora assonnata, ma i suoi occhi sono aperti. Si appoggia con tutto il corpo a Elisabeth e si tiene con entrambe le mani. Elisabeth la tiene in braccio e si siede insieme a lei nell'angolo della lettura, spiegando alla ricercatrice: "Di solito, Nilaja dorme più a lungo degli altri. Quando si sveglia, ha bisogno di qualche minuto di coccole prima di svegliarsi del tutto." Dopo alcuni minuti, Nilaja si scioglie dall'abbraccio di Elisabeth, prende un libro dallo scaffale e inizia a sfogliarlo.*

*(Esempio di attività pratica)*

soddisfazione (→ Accompagnare i bambini nei loro compiti di sviluppo).<sup>59</sup>

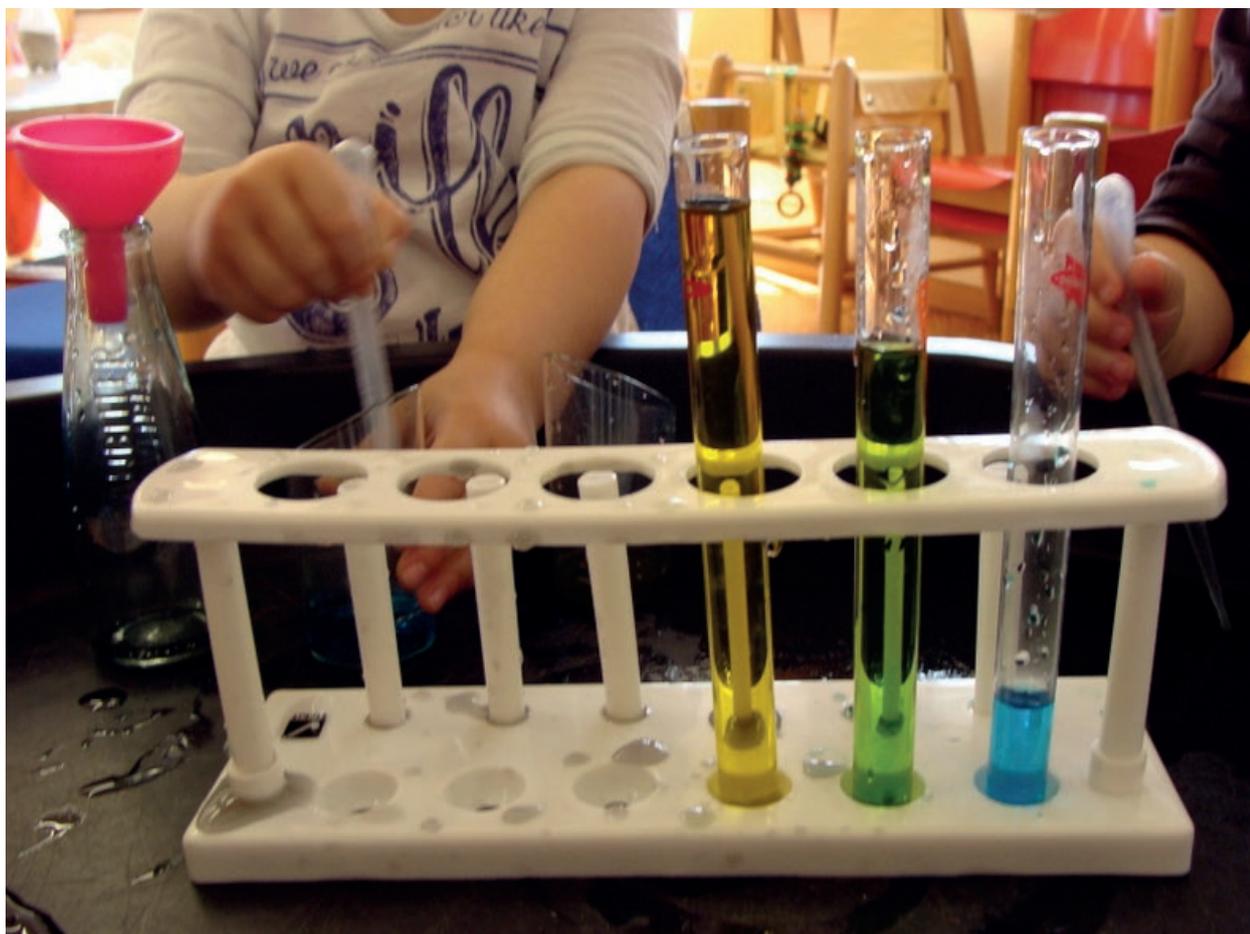
Nei servizi di assistenza alla prima infanzia promuovere il benessere è un compito che richiede tempo e spazio, e di questo va tenuto conto nella strutturazione pedagogica delle giornate, prevedendo sufficiente spazio e tempo a disposizione per lo sviluppo dei bambini. In ogni caso, il personale educativo segue e sostiene i bambini nella gestione delle loro emozioni, dei bisogni e delle interazioni anche nel "tempo a loro personale disposizione". Lo sviluppo dei bambini deve avvenire in un'atmosfera di gruppo gradevole. Il ritmo della

59 Cfr. Clemente, Giulia (2019); Fernandez, Elizabeth (2014); Galardini, Anna Lia (s.d.).

struttura delle giornate è scandito in base alle esigenze dei bambini, mettendo al centro i momenti dedicati al gioco (→ Il gioco), ricordando che la qualità del gioco infantile è un'espressione e un indicatore importante del loro benessere. Nel gioco, i bambini esprimono il proprio stato d'animo fin dalla primissima infanzia, e lo fanno anche quando arrivano ai limiti delle proprie capacità d'espressione verbale.<sup>60</sup>

**Il personale educativo si assume la responsabilità professionale di migliorare la soddisfa-**

**ne dei bambini e di consentire loro un'infanzia felice.<sup>61</sup> Contribuire a realizzare il benessere è un compito pedagogico insito nei modelli teorici e pratici delle strutture.**



60 Cfr. Clemente, Giulia (2019); Galardini, Anna Lia (s.d.).

61 Cfr. Keller, Heidi (2014).



Progettare le  
transizioni

**4.1-4.3**



# Progettare le transizioni

Le transizioni sono, nelle forme più diverse, parte integrante della vita umana. Progettando pedagogicamente quella che rappresenta di solito la prima transizione istituzionale dalla famiglia al servizio di assistenza alla prima infanzia, significa permettere ai/alle bambini/e\* di acquisire modalità importanti

per gestire i momenti di commiato e di separazione, e per entrare in una situazione di vita nuova, modalità che possono aiutarli a gestire anche le transizioni e i cambiamenti successivi (come il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria).<sup>62</sup>

## 4.1 Le microtransizioni

I servizi di assistenza alla prima infanzia sono caratterizzati da diverse microtransizioni che si ripetono più volte nel corso della giornata, tra cui il momento quotidiano dell'accoglienza al servizio di assistenza alla prima infanzia, e il momento in cui i bambini tornano a casa. Anche in queste situazioni i bambini devono affrontare un commiato: al mattino dai loro famigliari che li accompagnano alla struttura, e più tardi dagli altri bambini e dagli operatori.

Tra questi due poli, si posizionano altre transizioni minori, p.es. il passaggio da attività svolte nel gruppo intero (come il cerchio mattutino) a progetti in piccoli gruppi, o il momento in cui si saluta un amico mentre si aspetta l'arrivo dei propri famigliari. I bambini che si sentono a proprio agio e che dispongono di relazioni d'attaccamento sicuro con la struttura e con la famiglia, sviluppano delle routine con cui affrontare questi passaggi quotidiani. **Preparare con sensibilità i bambini**

**a eventuali cambiamenti nella struttura della giornata li aiuta a orientarsi nel tempo e nello spazio e all'interno del gruppo.** Ci sono molti modi per progettare queste microtransizioni e per coinvolgere i bambini, p.es. concludendo il cerchio mattutino con una canzone cantata da tutti che faccia riferimento, nei suoi contenuti, alla prossima attività prevista, oppure parlando insieme di un determinato argomento (come dipingere con colori a dita) preparando i bambini all'attività prevista e alla sua funzione (p.es. realizzare un quadro con le impronte delle mani di tutti come regalo per un bambino che sta per trasferirsi).

**I servizi di assistenza alla prima infanzia strutturano i momenti di arrivo e partenza dalla struttura con modalità pedagogiche affidabili che aiutano i bambini a orientarsi.** Al contempo, fanno sì che nella percezione dei bambini questi momenti siano ogni giorno leggermente diversi, tenendo conto dello stato d'animo attuale del

62 Cfr. Cantzler, Anja (2012).

bambino (stanchezza, gioia di tornare a casa) e delle situazioni contingenti (la situazione attuale del gioco). La presenza di rituali di saluto e commiato, e di luoghi progettati appositamente per questi momenti di transizione (→ Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere) aiutano i bambini a orientarsi meglio e permettono al personale educativo di rispondere individualmente a ogni bambino e ai suoi famigliari, senza dover interrompere continuamente le dinamiche in corso nel gruppo. Per gli stessi motivi, è necessario progettare queste microtransizioni dal punto di vista temporale e personale, affinché ogni bambino si

senta ogni giorno benvenuto e accolto dal personale educativo. Un bambino che si sente accolto è un bambino in grado di salutare le sue persone di riferimento – e alla fine della giornata, gli operatori e il proprio gruppo – senza ansia da separazione.

Oltre a queste microtransizioni, i bambini e le famiglie devono affrontare due ulteriori passaggi importanti con l'aiuto dei servizi di assistenza alla prima infanzia: l'inserimento nel servizio di assistenza alla prima infanzia, e l'uscita del bambino dal servizio, che corrisponde solitamente al passaggio alla scuola dell'infanzia.

## 4.2 Accompagnare l'inserimento

La scelta di seguire la crescita del/la proprio/a bambino/a\* collaborando con un servizio di assistenza alla prima infanzia, cambia la relazione genitori-figli, e in primo luogo lo sviluppo dell'au-

tonomia del fanciullo. Una buona riuscita della fase d'inserimento del bambino nel servizio di assistenza alla prima infanzia rafforza la relazione d'attaccamento tra genitori e figli: **i bambini imparano che l'assenza delle loro figure d'attaccamento primarie non corrisponde alla perdita della relazione e dell'identità, ma semmai è il passaggio a un nuovo mondo avvincente e adeguato ai loro bisogni.**

### *Accompagnare lo sviluppo*

*“Accompagnare l'inserimento vuol dire [...] assecondare lo sviluppo.”*

*(Borghi, Batista Quinto, 2015, p. 70)*



## La qualità pedagogica del periodo d'inserimento

La qualità pedagogica del periodo d'inserimento rappresenta un fattore importante di qualità dell'assistenza alla prima infanzia. L'inserimento nel servizio di assistenza alla prima infanzia può aggravare delle difficoltà già presenti nella relazione genitori-figli, oppure incidere positivamente sulla relazione, se permette ai bambini di appropriarsi di un nuovo mondo, rafforzando al tempo stesso la relazione con i genitori. La presenza di un operatore o un'operatrice di riferimento che segua

il bambino insieme alla sua famiglia, in una relazione d'attaccamento sicuro e in modo individuale, aiuta il bambino a inserirsi nella realtà della struttura. Anche gli altri operatori e i dirigenti aiutano il bambino e le sue persone di riferimento in questo processo.

**L'inserimento nel servizio di assistenza alla prima infanzia è un processo partecipativo che tiene conto dei tempi segnalati dal bambino, che potrebbero essere diversi dai tempi delle persone di riferimento.** Sperimentare un inserimento partecipativo e riuscito aiuta il bambino nelle successive fasi di sviluppo e nei processi formativi quotidiani. La qualità dell'interazione e della relazione che si forma durante il periodo d'inserimento (→ La qualità dell'interazione) è un presupposto della partecipazione attiva dei bambini alle proposte d'apprendimento e formazione dei servizi di assistenza alla prima infanzia e alle rispettive dinamiche e strutture educative.

### Favorire fin dall'inizio la partecipazione

*“Nel momento in cui un'équipe di operatori decide di coinvolgere i bambini nelle decisioni, il personale educativo concorderà con i genitori già durante il processo di accoglienza che si prenderanno tempo a sufficienza e che permetteranno di iniziare quanto prima possibile l'ambientamento. Soltanto in questo modo possono garantire che la fase di ambientamento durerà tutto il tempo necessario fino a quando il bambino segnalerà di sentirsi accolto e al sicuro con l'operatrice o l'operatore.”*

*(Hansen, Rüdiger, 2013, p. 68; traduzione di Martina Pastore)*

## Seguire i bambini nell'apprendimento delle prime lingue

Un aspetto importante per l'orientamento emotivo durante il periodo d'inserimento è seguire i bambini nella prima lingua o nelle prime lingue parlate in famiglia. Le strutture caratterizzate da un'elevata qualità dell'assistenza seguono i bambini e le loro famiglie nella o nelle lingue emotivamente più familiari al bambino, o in lingue diverse, a patto che



il personale educativo disponga delle competenze linguistiche necessarie (→ Il plurilinguismo e l'apprendimento linguistico). Se non è possibile, va garantito un maggiore coinvolgimento della famiglia o della persona di riferimento nel periodo d'inserimento, aiutando il bambino a sviluppare fiducia, attaccamento e una sensazione di benessere nel servizio di assistenza alla prima infanzia. Eventualmente si possono coinvolgere dei mediatori linguistici o culturali.

## I traguardi di sviluppo del fanciullo per l'inserimento<sup>63</sup>

Il bambino che deve inserirsi deve affrontare e superare alcuni traguardi di sviluppo importanti, tra cui soprattutto la capacità di mantenere un attaccamento sicuro con la famiglia, di gestire le prime separazioni e di superare il dolore della separazione, ma anche di costruire nuove relazioni con il personale educativo e con gli altri bambini, e di appropriarsi di un nuovo mondo della vita nell'esplorazione e nel gioco. Tutto questo è legato a diversi processi d'apprendimento e formazione quotidiani.

### Come i familiari possono favorire l'inserimento del bambino

L'inserimento del bambino in un servizio di assistenza è un compito difficile anche per i genitori e



### **Posso cambiarti?**

*“Già durante la fase d'inserimento, il cambio del pannolino ha una funzione importante, dove la persona di riferimento deve segnalare al bambino che l'operatrice è una persona di cui si può fidare e cui può permettere di occuparsi di lui”*

*(Hansen, Rüdiger, 2013, p. 68; traduzione di Martina Pastore)*

altri familiari, soprattutto se si tratta della prima separazione di una certa durata. Anche perché devono soddisfare diverse aspettative: avere fiducia nella collaborazione con il servizio di assistenza alla prima infanzia e nelle competenze educative, formative e assistenziali del personale educativo, saper seguire il bambino in questa fase in base a una relazione d'attaccamento sicuro e riuscire a separarsi gradualmente dal bambino (nei ritmi indicati dal bambino stesso), permettendogli (anche con un adeguato atteggiamento interiore) di esplorare la nuova istituzione e adattando la propria relazione con il bambino a questa situazione nuova. Inoltre, i genitori hanno bisogno di costruirsi un'immagine di sé positiva come genitori di un bambino inserito in un servizio di assistenza, per sostenere il percorso di autonomia e gli sviluppi del bambino e per evitare che insorgano sensi di colpa nella relazione con i figli.

<sup>63</sup> La descrizione dei requisiti di sviluppo del bambino e dei compiti dei genitori e del personale educativo durante il periodo d'inserimento si basa per la maggior parte sul manuale del Piano di formazione ed educazione della Baviera, il cosiddetto Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan (cfr. Berwanger, Dagmar, Reichert-Garschhammer, Eva & Spindler, Anna, 2010, p. 117-121).

## I compiti dei servizi di assistenza alla prima infanzia nella fase d'inserimento

Uno dei compiti del personale educativo è costruire una collaborazione solida con le famiglie dei bambini, oltre a relazioni d'attaccamento sicuro con i bambini, per garantire a ciascun fanciullo una transizione sicura. Fin da quando si comincia a progettare delle interazioni partecipative con il bambino, vale il principio dell'attenzione sensibile, soprattutto in situazioni intime come il cambio del pannolino. Un altro aspetto importante nella fase di transizione è la (co)progettazione attiva delle interazioni tra i genitori, il bambino, il personale edu-

cativo e il gruppo dei bambini (→ La qualità dell'interazione). **Il periodo di transizione si orienta al benessere del bambino**, e questo ha delle conseguenze anche temporali sulla collaborazione con i genitori e sull'organizzazione dei turni del personale di riferimento durante questo periodo. Nella fase d'inserimento, il bambino è seguito intensamente soprattutto dall'operatore o dall'operatrice di riferimento, che lo osserva nel suo stato di benessere, nel comportamento di esplorazione, nell'interazione con i genitori, nel comportamento in situazioni intime e nella presenza di eventuali bisogni particolari e preferenze. Tutte queste osservazioni vanno documentate, sottoposte a supervisione in équipe e discusse con i genitori in un clima di rispetto reciproco. La documentazione dettagliata quotidiana è parte integrante della garanzia di qualità durante il periodo d'inserimento (→ Osservare e documentare).

### ***È il bambino a dettare i tempi dell'inserimento***

*“Nella fase d'inserimento, teniamo conto del grado di sviluppo del bambino, e lavoriamo in base a un modello che applichiamo con la necessaria flessibilità. Ci orientiamo a ciascun bambino e vedendo di volta in volta come reagisce al passo successivo. Se vediamo che non è ancora pronto, non facciamo il passo successivo. Lo affrontiamo poi insieme al bambino e ai genitori, e a volte ci vuole un po' più di tempo.”*

*(Colloquio con un'operatrice)*



L'inserimento si può considerare riuscito quando il bambino mostra un attaccamento verso almeno un operatore o un'operatrice, e quando segnala di sentirsi a proprio agio; nei bambini più grandi, si aggiunge la loro capacità di orientarsi anche nel gioco all'interno del gruppo di bambini. La buona riuscita della fase d'inserimento può migliorare sensibilmente la qualità della vita dei bambini.<sup>64</sup>

64 Borghi, Battista Quinto (2015, p. 48) definisce l'assistenza alla prima infanzia come “servizio per la qualità della vita dei bambini”.

## 4.3 Progettare il passaggio alla scuola dell'infanzia

Molti/e bambini/e\* sono felici al pensiero di diventare un "bambino delle materne". Ma il passaggio alla scuola dell'infanzia richiede ai bambini di superare alcuni traguardi di sviluppo, e per questo motivo le emozioni positive come la gioia e l'orgoglio sono accompagnate da paure e incertezze, sia da parte dei bambini, sia da parte dei genitori. Il passaggio è facilitato dal fatto che tutti i bambini che hanno raggiunto i tre anni di età passano alla scuola dell'infanzia alla fine dell'estate, e spesso i bambini interessati sono più di uno. In questo modo, se si dà loro la possibilità di farlo, si aiutano a vicenda nella transizione alla scuola dell'infanzia e al loro nuovo ruolo in quella struttura.

Il personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia prepara i bambini con proposte strutturate, tra cui le **visite alla futura scuola dell'infanzia** per conoscere la struttura e il suo personale pedagogico. Inoltre, parlano con i bambini del momento in cui lasceranno il gruppo, e riflettono sugli sviluppi e le esperienze d'apprendimento fatte dai bambini (p.es. con il metodo del lavoro biografico), facilitando in questo modo la transizione sia per i bambini interessati, sia per il gruppo e i genitori. Preparando la transizione, il personale educativo tiene conto di ciò che la scuola dell'infanzia si aspetta dai bambini. I servizi di assistenza alla prima infanzia multilingui, ad esempio, preparano i bambini ad affrontare con fiducia le conoscenze linguistiche richieste nella futura scuola dell'infanzia (che potrebbero esse-

### *I contatti con la scuola dell'infanzia*

*Durante la passeggiata quotidiana, il gruppo di bambini accompagnato dall'operatrice Emma sta tornando alla struttura, quando vedono davanti alla vicina scuola dell'infanzia un'auto dei pompieri. Emma dice: "Guardate lì, questo sì che è affascinante! Ci sono i vigili del fuoco! Volete che chieda se possiamo guardare anche noi?" I bambini annuiscono con gioia e i loro occhi tradiscono il loro entusiasmo. Tutti si avvicinano alla recinzione per guardare l'auto e i pompieri. Alcuni bambini della scuola dell'infanzia sono imparentati con quelli del servizio di assistenza alla prima infanzia e li salutano da lontano. Un'operatrice pedagogica della scuola dell'infanzia si avvicina a Emma, la saluta e dice: "Siete tornati a trovarci?" Emma risponde: "Sì, era tanto che non venivamo! Ma l'anno prossimo Benno verrà da voi, e sicuramente passeremo ancora prima, vero, Benno?" Una volta tornati alla struttura, Emma sottolinea l'importanza della continuità verticale per i bambini, e racconta che vanno sempre a far visita alla scuola dell'infanzia prima del momento del passaggio. Il contatto con la scuola dell'infanzia sembra essere molto positivo.*

*(Esempio di attività pratica)*



### **La collaborazione con la scuola dell'infanzia**

*L'operatrice racconta che il personale del servizio di assistenza alla prima infanzia gioca con le lingue, ma che al contempo è importante tornare sempre alla prima lingua. Si cerca di fare in modo che i bambini riescano già a capire gli operatori quando arrivano alla scuola dell'infanzia, anche se non fossero ancora in grado di parlare attivamente quella lingua. L'operatrice aggiunge che finora i riscontri della scuola dell'infanzia sono stati sempre positivi.*

*(Colloquio con un'operatrice)*

re diverse da quelle del servizio di assistenza alla prima infanzia).

Dal punto di vista pedagogico, è utile che l'anno di assistenza pedagogica si concluda per i bambini con un rituale (p.es. una festa d'estate o di addio, oppure un regalo personalizzato). I regali (come una foto di gruppo o il portfolio delle opere di ciascun bambino) possono avere la funzione di oggetto transizionale emotivo che accompagna i bambini nel passaggio alla scuola dell'infanzia. La progettazione partecipativa del rituale dell'addio e della transizione insegna ai bambini nuovamente che le separazioni sono superabili e che fanno parte della vita. Inoltre, imparano che



tutti i cambiamenti comportano la possibilità di costruire relazioni nuove e di scoprire nuovi universi di vita. In tutto questo, gli operatori dimostrano di fidarsi della capacità del fanciullo di far fronte alla situazione nuova, indicando al tempo stesso che un commiato segnala anche il raggiungimento e la conclusione di una fase dello sviluppo.

### **I compiti del personale educativo durante la fase di transizione**

**Il personale educativo ha il compito di progettare il passaggio in modo da permettere ai bambini di sperimentare quanta più continuità possibile, imparando al contempo ad accettare la discontinuità istituzionale come parte integrante della vita, facendo loro capire che sono in grado di superarla con l'aiuto della famiglia, del servizio di assistenza alla prima infanzia e della scuola dell'infanzia.** I bambini dovranno imparare a inserirsi in un gruppo più grande di bambini in cui si potrà tenere meno conto delle loro esigenze individuali, e che nonostante i progressi di sviluppo già compiuti, nella nuova struttura loro saranno inevitabilmente nel gruppo dei più piccini. Prima e durante la transizione, i bambini hanno bisogno di maggiori attenzioni per imparare a costruire nuove relazioni e a elaborare le tante impressioni nuove con cui dovranno confrontarsi, e anche per imparare la nuova strutturazione della gior-

nata e i nuovi rituali. In alcuni casi, questi nuovi compiti d'apprendimento e di sviluppo possono essere accompagnati temporaneamente da comportamenti regressivi.

Il passaggio dei bambini è facilitato dalla collaborazione istituzionale tra il servizio di assistenza alla prima infanzia e la scuola dell'infanzia, e questa collaborazione si orienta al benessere dei bambini, all'aiuto dato ai genitori nel loro nuovo ruolo e alla crescita professionale necessaria a per **garantire ai bambini la continuità formativa**. Per la buona riuscita di questa collaborazione oc-

corre riflettere sulla preparazione interistituzionale e sulla progettazione dei passaggi, cercando di conoscere meglio le altre istituzioni coinvolte, di definire degli obiettivi condivisi e di capire bene i bisogni dei singoli bambini. Ai dirigenti spetta il compito di creare i presupposti istituzionali adeguati per questo tipo di collaborazione, tenendo presenti le norme sulla tutela della riservatezza dei dati.





Esempi di  
ambiti formativi  
ed educativi

# 5.1-5.5



## 5.1 Il plurilinguismo e l'apprendimento linguistico

### Sviluppo del linguaggio e apprendimento linguistico

La lingua è parte integrante della formazione, dell'educazione e dell'assistenza alla prima infanzia. La promozione dell'apprendimento della lingua e dello sviluppo delle capacità linguistiche si basa sulla vita quotidiana e sugli interessi e sulle esigenze dei/delle bambini/e\*, ed è integrata nelle attività quotidiane proposte in tutti i servizi di assistenza alla prima infanzia. In un contesto multilingue, l'apprendimento delle lingue si riferisce a processi di acquisizione di due o più lingue acquisite in condizioni diverse.<sup>65</sup>

### Le lingue ufficiali – le lingue di famiglia

In Alto Adige si parlano tre lingue ufficiali: il tedesco, l'italiano, e il ladino. I contesti di vita dei lattanti e dei bambini sono variegati, e spaziano da contesti monolingui fino a contesti in cui sono presenti fino a quattro o cinque lingue, come dimostra anche la realtà dei servizi di assistenza alla prima infanzia. I bambini che frequentano i servizi di assistenza alla prima infanzia in Alto Adige provengono da famiglie,

- in cui almeno una delle tre lingue ufficiali è una lingua di famiglia;
- in cui si parla almeno una delle tre lingue ufficiali, e una o più altre lingue di famiglia o dialetti;

- in cui esistono una o più lingue di famiglia, nessuna delle quali è una delle lingue ufficiali della provincia.

### Il plurilinguismo

**I bambini sono accolti in strutture (servizi di assistenza domiciliare all'infanzia, asili nido, microstrutture per la prima infanzia) che stimolano e accompagnano l'utilizzo di due o tre delle lingue ufficiali come lingue quotidiane, accogliendo nel contempo anche le altre lingue di famiglia dei bambini.** Nell'attività pedagogica si parte dalla convinzione che "tutte le lingue di un bambino rappresentano il repertorio linguistico individuale"<sup>66</sup> del bambino e della sua famiglia e in generale del suo contesto di vita.<sup>67</sup> Di conseguenza, l'attività pedagogica nei servizi di assistenza alla prima infanzia presuppone la creazione di un contesto stimolante che favorisca

- l'apprendimento della lingua di famiglia o delle lingue di famiglia ovvero della/delle prima/prime lingua/e, che avviene tendenzialmente in modo automatico;
- l'apprendimento linguistico simultaneo dei bambini (e dunque la loro crescita in un contesto plurilingue);
- l'apprendimento di una o più seconde lingue, un processo solitamente stimolato da interventi pedagogici a favore di bambini cresciuti in contesti familiari e sociali in cui si parla solo una lingua. Il termine di seconda lingua

65 Cfr. Ballweg, Sandra (2019); Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (2019).

66 Ballweg, Sandra (2019, p. 266; traduzione di Martina Pastore).

67 Cfr. Grosjean, François (1989)

si riferisce alle lingue ufficiali diverse dalla prima lingua o lingua di famiglia del bambino il cui apprendimento è favorito dal servizio di assistenza alla prima infanzia.

## Lo sviluppo del linguaggio, il pensiero e le emozioni

Lo sviluppo del linguaggio di ogni bambino assume un ruolo centrale nell'assistenza alla prima infanzia. Nei lattanti e nei bambini piccoli, la comunicazione passa principalmente tramite la voce e il linguaggio corporeo (espressioni facciali, gesti, sorrisi, pianto, etc.). Nella comunicazione tra il bambino e le sue persone di riferimento (con tutte le emozioni connesse a tale comunicazione), il mondo si schiude al bambino nello stesso modo in cui si presenta alle sue persone di riferimento. È su questa base che il bambino percepisce il mondo, plasmandolo sempre di più tramite processi di interazione. Si tratta di un processo reciproco in cui con l'aumentare dell'età acquisisce sempre più importanza il linguaggio verbale.

Il linguaggio verbale è la base del pensiero umano.<sup>68</sup> "Pensare" significa che il mondo esterno è interiorizzato e il suo significato è elaborato attraverso il linguaggio. **Il linguaggio ci permette di riflettere su noi stessi e sul nostro vissuto, generando in questo modo delle esperienze.** Il linguaggio dunque è al servizio della costruzione della realtà: il bambino sperimenta qualcosa, ci riflette

### Acquisire il lessico

*I bambini imparano nuovi vocaboli durante situazioni autentiche: il termine "acqua" p.es. può essere collegato, nella vita dei bambini piccoli, al momento in cui si beve qualcosa a pranzo, alle attività in cucina e/o al bagno. In tutti questi luoghi, i bambini entrano in contatto con l'acqua, che assume un significato importante per le loro attività (p.es. bere) e per le attività delle loro persone di riferimento (p.es. cucinare). I bambini imparano le parole collegandole a situazioni e luoghi, e lo fanno orientando l'attenzione verso le azioni delle loro persone di riferimento, partecipando alle azioni e sentendosi seguiti a livello sociale ed emotivo dalle persone di riferimento, come dimostrano delle registrazioni video di Deb Roy (2011).*

nella propria lingua e attribuisce all'esperienza un significato soggettivo. Un esempio: due bambini che costruiscono insieme una torre percepiscono questa esperienza in modo diverso e le attribuiscono un significato soggettivamente diverso sulla base delle loro esperienze di vita precedenti. Tra i bambini che crescono in contesti plurilingui, questa attribuzione di senso avviene a seconda della situazione nella rispettiva lingua in cui i bambini pensano, parlano e agiscono. Successivamente, il senso potrà essere trasferito anche ad altre lingue.

68 Cfr. Mead, George Herbert (1973).

I bambini sviluppano per ogni lingua un apposito spazio di risonanza. Il personale educativo può promuovere questo processo accompagnando i bambini, a seconda della situazione specifica, nella lingua di volta in volta scelta (p.es. durante il gioco, la lettura, le attività manuali o il movimento) ed evitando di cambiare di propria iniziativa lingua senza annunciarlo al bambino. Nelle situazioni di apprendimento che partono dall'iniziativa dei bambini stessi, un cambio di lingua imposto dall'esterno (p.es. da un operatore) disturba i processi di pensiero dei bambini tendenzialmente di più come forma di comunicazione verbale al di fuori

Ogni lingua fornisce dei contesti sociali peculiari di pensiero e di vita che si integrano e si collegano con la competenza del plurilinguismo. Lingue diverse producono modi diversi di pensare e di interpretare, e di conseguenza costruzioni diverse della realtà. Inoltre, si vede che bambini cresciuti in contesti multilingui sono avvantaggiati nella consapevolezza metalinguistica. Questo si manifesta p.es. in una migliore capacità di distinguere tra ciò che è importante e ciò che lo è meno.<sup>70</sup> Di conseguenza, migliora la capacità di strutturazione del bambino o della bambina, in altre parole la sua capacità di risolvere i problemi in modo adeguato al loro livello di sviluppo. In tutto questo si manifesta anche la caratteristica interattiva dell'apprendimento del linguaggio a cui il bambino contribuisce in modo attivo.

### **Lo spazio di risonanza linguistico**

*I bambini che crescono con più lingue sviluppano per ogni lingua un apposito spazio di risonanza. In altre parole, i bambini plurilingui non traducono, ma si spostano tra spazi di risonanza linguistici diversi.*

*(cfr. Zanin, Renata, 2016, in corso di pubblicazione)*



Nei servizi di assistenza alla prima infanzia, il processo di apprendimento della comunicazione verbale e delle conoscenze linguistiche avviene prima di tutto nel gioco e nelle interazioni con altri bambini e/o con gli adulti, p.es. nel gioco, nella lettura ad alta voce e nelle attività di gruppo (il rituale del cerchio, i pasti comuni e la scoperta di uno spazio condiviso di socializzazione). Secondo Jerome Bruner<sup>71</sup>, l'apprendimento linguistico nel bambino si basa sia sul collegamento tra il linguaggio e il mondo, sia sull'esperienza dell'azione nel contesto di vita.

In una realtà caratterizzata dal multilinguismo, i bambini hanno bisogno di interagire con bambini

del livello linguistico della madrelingua, a condizione che la persona di riferimento sia in sintonia emotiva con il bambino. Nei contesti plurilingui, i bambini acquisiscono la capacità di comunicare nella lingua in cui pensano in maniera partecipativa, riferendosi allo spazio di risonanza linguistico della rispettiva situazione.<sup>69</sup>

69 Cfr. Zanin, Renata (2020a, 2020b); Zanin, Renata, Loch, Ulrike & Trott, Laura (2020).

70 Cfr. Ballweg, Sandra (2019).  
71 Bruner, Jerome (1983/2002).

### **Ma io l'ho costruita (la torre) in italiano**

*Marco si sta concentrando sulla costruzione di una torre. Pieno di orgoglio, la mostra all'operatrice Barbara, parlandole in italiano. Barbara si rallegra insieme a lui della torre così ben riuscita e inizia a descriverla in lingua tedesca. I genitori di Marco vorrebbero che imparasse la sua seconda lingua presso il servizio di assistenza. Mentre Barbara parla, Marco la guarda dapprima stupito, poi tutto arrabbiato la interrompe e sottolinea in italiano: "Ma io l'ho costruita [la torre] in italiano."*

*(Esempio di attività pratica)*

e/o adulti che prevedano la presenza contemporanea di lingue diverse, ed è proprio questa simultaneità che permette loro di apprendere due o più lingue contemporaneamente, soprattutto ai bambini tra il primo e il terzo anno di vita. Se si favorisce costantemente la presenza simultanea di più lingue all'interno dei servizi di assistenza alla prima infanzia, i bambini raggiungono di solito intorno al quinto anno di vita un livello di competenza plurilingue che consente loro "di capire e di esprimersi in maniera sufficiente".<sup>72</sup> Tutto ciò richiede continuità formativa (→ Progettare le transizioni).

## Valorizzare le lingue di famiglia stimola le competenze sociali



I bambini che crescono in Alto Adige portano nei servizi di assistenza alla prima infanzia lingue diverse. Ogni bambino merita sempre rispetto, e tutte le lingue di famiglia vanno considerate di pari valore e rispettate. I servizi di assistenza alla prima infanzia sostengono i bambini nello sviluppo della loro lingua o delle lingue di famiglia, e questo vale per le lingue ufficiali e le altre lingue parlate dagli operatori e dalle operatrici, nella consapevolezza (basata sulle conoscenze pedagogiche) che la promozione e la valorizzazione della lingua (o delle lingue) di famiglia si pone in un rapporto interattivo e reciproco con lo sviluppo emotivo e cognitivo dei bambini. Si tratta di una base essenziale per acquisire altre lingue e per ampliare le competenze sociali. In questo modo, la certezza di trovare risposta alle espressioni infantili da parte di una figura di attaccamento aiuta il bambino a sviluppare le sue competenze, consentendogli al tempo stesso di sviluppare modalità diverse di comunicazione mirata.

## Promuovere l'apprendimento di seconde e terze lingue

Inoltre, i bambini imparano, nei limiti delle loro possibilità e grazie al sostegno continuo garantito dai servizi di assistenza alla prima infanzia, le lingue ufficiali meno presenti in famiglia. Le attività

72 Ekinci, Yüksel (2019, p. 272; traduzione di Martina Pastore).

proposte nella seconda o terza lingua si rivolgono a tutti i bambini, indipendentemente dalle loro competenze linguistiche precedenti. Nell'interazione con i bambini, gli operatori e le operatrici utilizzano principalmente la propria madrelingua o le proprie madrelingue, a condizione che la situazione (pedagogica) e le competenze linguistiche dei bambini e delle loro famiglie permettano di scegliere tra lingue diverse. **Nella scelta delle lingue da utilizzare, gli operatori partono sempre dalle capacità linguistiche del bambino, dalle sue esigenze e dalle esigenze del gruppo, ma anche dall'obiettivo pedagogico di stimolare l'apprendimento di ciascun bambino.** Nel processo formativo dei bambini, il passaggio tra lingue diverse è parte integrante di un processo di gioco con le lingue. Per promuovere l'apprendimento linguistico, i servizi di assistenza alla prima infanzia mettono a disposizione strumenti pedagogici come raccolte di canzoni per bambini nelle diverse lingue ufficiali (tenendo presenti le diverse varianti del ladino). Inoltre, ogni bambino è invitato (in accordo con il personale educativo) a portare all'in-

terno della struttura libri nelle sue lingue (diverse), a condizione che siano adeguati all'età dei bambini presenti e di valore pedagogico.

## La fase di ambientamento

In particolare durante la fase di ambientamento, la base interattiva della costruzione di una relazione con il bambino è la lingua della famiglia del bambino ovvero la lingua ufficiale più familiare al bambino (→ Progettare le transizioni). Il benessere emotivo del bambino è in ogni caso centrale, e se la situazione lo richiede (ad esempio per un bisogno espresso dal bambino), gli operatori e le operatrici si rivolgono ai bambini anche in altre lingue ufficiali, per facilitare l'ambientamento. I servizi di assistenza alla prima infanzia in Alto Adige sono quindi dei luoghi di formazione almeno bilingui, ma solitamente multilingui.

## Al personale educativo spetta il compito di progettare dei luoghi di crescita multilingui

### **Progettare l'apprendimento linguistico**

*Nelle strutture pedagogiche, l'acquisizione di una o più seconde lingue, un processo parzialmente intuitivo nelle famiglie, presuppone progettualità.*



L'affiancamento e l'aiuto all'acquisizione del linguaggio presuppone relazioni responsive con i bambini e la loro osservazione attenta da parte del personale educativo (→ La qualità dell'interazione). Con l'osservazione, gli operatori percepiscono gli interessi formativi dei bambini, che saranno accolti e diventeranno parte integran-

te della comunicazione: gli operatori proporranno al bambino un dialogo che riprenda, prosegua, riformuli e ampli linguisticamente il gioco del bambino. Ascoltano i bambini, li lasciano parlare e cercano di capire e di interpretare le loro espressioni verbali e non verbali. Lasciano ai bambini tempo e spazio a sufficienza per la loro comunicazione individuale, accogliendo e valorizzando tutte le loro modalità di espressione. Non da ultimo, per creare una relazione adeguata per ogni bambino la comunicazione proposta dagli operatori include, oltre alla comunicazione verbale, anche espressioni e contatti non verbali.

**Progettare delle interazioni multilingui implica la disponibilità degli operatori a esprimersi di volta in volta nella lingua usata dai bambini, seguendo le attività dei fanciulli nella rispettiva lingua.** In questo modo, gli operatori promuovono la formazione di spazi di risonanza linguistici diversi tra i bambini, il che è parte integrante del loro mandato pedagogico.

L'apprendimento di una seconda lingua presuppone un'adeguata progettazione didattica da parte del personale educativo dei servizi di assistenza alla prima infanzia, ma anche la sua capacità di aiutare i bambini ad acquisire e perfezionare la loro prima lingua o le loro prime lingue. Per esempio, si possono contrassegnare i giochi e i libri con simboli diversi, per aiutare i bambini a riconoscere più facilmente le lingue dei vari libri disponibili e per permettere loro di scegliere autonomamente e in

modo mirato i libri e i giochi nella lingua che in quel momento preferiscono.

Durante i colloqui e nelle comunicazioni verbali con le famiglie dei bambini, gli operatori dei servizi di assistenza utilizzano il più possibile una delle lingue ufficiali, che corrisponde a una delle lingue di famiglia del bambino o alla lingua in cui i suoi familiari sanno esprimersi meglio. Se necessario, si potranno coinvolgere dei mediatori linguistici per facilitare la comunicazione con le famiglie.

La capacità dei bambini e dei loro familiari di passare da una lingua all'altra grazie alla loro esperienza di vita individuale, va considerata una competenza. I servizi di assistenza alla prima infanzia, inoltre, valorizzano e promuovono la formazione linguistica del proprio personale educativo.

## 5.2 L'ambiente di vita e lo spazio sociale

I/le neonati/e e i/le bambini/e piccoli/e\* si orientano inizialmente nel loro ambiente di vita con l'aiuto delle proprie figure di riferimento. Con l'avanzare dell'età, allargano questo mondo – anche con il sostegno delle loro figure di riferimento o delle loro famiglie – allo spazio sociale. I servizi di assistenza alla prima infanzia fanno parte dello spazio sociale del bambino (già prima del suo inserimento nella struttura). A mano a mano che i bambini e i loro genitori acquisiscono più familiarità con il servizio di assistenza alla prima infanzia, la struttura diventa parte integrante della loro vita.

### Orientamento all'ambiente di vita

L'orientamento all'ambiente di vita è un concetto pedagogico centrale per comprendere l'orientamento sociale dei bambini e delle loro famiglie e per sostenerli nel loro orientamento nel mondo sociale.<sup>73</sup> Quando si parla di ambiente di vita, bisogna distinguere fra due livelli:

- **Da un lato, l'ambiente di vita descrive il contesto sociale in cui i bambini crescono e in cui si muovono.** Ciò include, ad esempio, l'abitazione della famiglia, dei nonni o della famiglia affidataria, il giardino del vicino, il parco giochi frequentato più volte alla settimana o la piscina che il bambino frequenta. L'ambiente di vita include inoltre fattori sociali come il reddito economico della famiglia, l'infrastruttura dello

spazio sociale, il capitale sociale e culturale e l'habitus delle famiglie.<sup>74</sup>

- **Dall'altra parte, l'ambiente di vita descrive la percezione del mondo da parte dei bambini e delle loro famiglie, che risale a esperienze precedenti.**<sup>75</sup> Ciò significa che l'ambiente di vita di ogni bambino acquisisce un significato soggettivo con le esperienze dei bambini stessi e delle loro famiglie. Di conseguenza, l'ambiente di vita corrisponde a un'esperienza individuale. La piscina ad esempio può diventare un luogo di divertimento estivo per un bambino che ha frequentato un corso di nuoto. Per un altro bambino, la stessa piscina può diventare un luogo di disagio a causa dell'acqua fredda o del corso di nuoto frequentato, un luogo che questo bambino eviterà il più possibile, anche se vive lì vicino. Gli universi della vita sono quindi caratterizzati da esperienze individuali e percezioni individuali dei luoghi.

Inoltre, gli universi della vita dei bambini includono esperienze fatte lontane dallo spazio sociale attuale (in senso spaziale e temporale). Vi fanno parte, tra l'altro, le esperienze delle generazioni precedenti, p.es. dei nonni cresciuti in Austria o nell'Italia meridionale. Queste esperienze sono parte integrante dell'ambiente di vita della famiglia, e si manifestano tra l'altro nelle storie fami-

73 Cfr. Correll, Lena, Hiemenz, Bea & Lepperhoff, Julia (2012); Thiersch, Renate (2002); Thiersch, Hans (2015); Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2005).

74 Cfr. Bourdieu, Pierre (1979/2008); Friebertshäuser, Barbara (2000).  
75 Cfr. Schütz, Alfred (1932/1993); Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1975/2003).

liari, rituali, tradizioni e storiografia sociale. Includono anche le esperienze di familiari lontani, specialmente quando le relazioni sono coltivate (p.es. con videochiamate).

Ogni nuova esperienza incide sul modo in cui i bambini vedono il proprio ambiente di vita, e in questo modo le nuove esperienze possono modificare la percezione del proprio ambiente di vita. L'ambiente di vita dei bambini e la loro percezione dello stesso cambiano p.es. nel periodo del loro inserimento nel servizio di assistenza all'infanzia. Se questo servizio rappresentava inizialmente un luogo estraneo per il bambino e lontano dal suo ambiente di vita familiare, il nido, la microstruttura o il servizio di assistenza domiciliare all'infanzia diventano sempre di più parte del suo ambiente di vita, a mano a mano che il bambino si integra nel gruppo dei bambini.

## Collegare famiglia e servizio di assistenza alla prima infanzia diventa un processo di appropriazione ed espansione dell'ambiente di vita

Tutte le esperienze dei bambini sono parte del loro ambiente di vita, sono interpretate attraverso l'ambiente di vita e diventano in questo modo esperienze legate all'ambiente di vita. Ciò significa che per ambiente di vita si intendono quelle percezioni ed esperienze che sono legate al mondo

sociale dei bambini e che costituiscono la cornice quotidiana di orientamento per i bambini e per le loro persone di riferimento. In senso metaforico, l'ambiente di vita rappresenta la finestra da cui le persone guardano il loro ambiente sociale e le loro ulteriori esperienze di vita. Di conseguenza, i bambini portano le esperienze che fanno in famiglia all'interno dei servizi di assistenza alla prima infanzia, e ciò facilita il loro orientamento nel nuovo ambiente. In altre parole, i bambini – soprattutto nelle fasi iniziali – interpretano le proprie esperienze all'interno del servizio di assistenza alla prima infanzia in base alle loro esperienze precedenti in famiglia o nel loro sistema di riferimento. Ne è un esempio il fatto che all'inizio i bambini chiedono spesso di mangiare nel servizio di assistenza alla prima infanzia lo stesso cibo a cui sono abituati da casa. Oltre a rendere familiare il nuovo contesto, questo ha anche lo scopo di facilitare l'orientamento. Allo stesso modo, i bambini riportano le esperienze maturate nei servizi di assistenza alla prima infanzia a casa loro. Mettono a confronto le nuove esperienze fatte nel contesto dell'assistenza alla prima infanzia, come la visita a una fattoria, con le esperienze fatte precedentemente, per esempio durante una gita con la famiglia. Analogamente, può capitare che i bambini raccontino alle proprie figure di riferimento una nuova esperienza (come un viaggio in funivia con il gruppo di bambini), chiedendo ai genitori di farlo insieme a loro. Queste richieste dimostrano che i bambini percepiscono i genitori come persone in grado di espandere il loro ambiente di vita, per esempio organizzando

questo tipo di escursioni. **Ampliare l'ambiente di vita permette ai bambini di vedere la loro famiglia e il loro ambiente familiare da punti di vista diversi e di diversificare le esperienze con le loro figure di riferimento.** Un altro esempio di questo tipo lo vediamo quando un bambino insegna una canzone che ha imparato nel servizio di assistenza alla prima infanzia ai suoi fratelli e genitori, per farla diventare parte integrante del repertorio musicale della famiglia o di un rituale familiare. Così facendo, il bambino si sente in grado di condividere una nuova esperienza con le proprie persone di riferimento. Al tempo stesso, cambia il suo ambiente di vita in modo rilevante, unendo – nell'attività del canto – lo spazio esperienziale del servizio di assistenza alla prima infanzia a quello della famiglia.

Quello appena descritto è un processo reciproco. L'ambiente di vita esperienziale del bambino, basato sulle esperienze in famiglia, nel quartiere, ecc., è anche parte del processo d'interazione nei servizi di assistenza alla prima infanzia; la percezione interiore del bambino diventa la base per interpretare il suo rapporto con l'istituzione, il personale educativo, gli altri bambini e lo spazio sociale in senso lato. Un bambino si sentirà per esempio incoraggiato a portare i propri libri nel servizio di assistenza alla prima infanzia se i libri assumono per il bambino un significato rilevante a causa di precedenti esperienze familiari, portandolo a voler continuare l'esperienza di lettura del suo attuale "libro preferito" insieme agli altri bam-

bini nel servizio di assistenza alla prima infanzia (→ Il plurilinguismo e l'apprendimento linguistico). Un altro esempio è quello di un bambino abituato a sentirsi leggere dei libri ad alta voce che chiede ripetutamente al personale educativo del servizio di assistenza alla prima infanzia di leggere ad alta voce per lui, per ricollegarsi all'interazione (ritualizzata) vissuta a casa. Un simile rituale può essere per esempio quello di farsi le coccole mentre si legge un libro insieme. Entrambi gli esempi mostrano come i bambini espandono il loro ambiente di vita interpretando nuovi/altri luoghi sociali sulla base di esperienze precedenti.

Gli operatori e le operatrici che lavorano secondo il modello dell'ambiente di vita sono interessati all'esperienza soggettiva dei bambini, al loro ambiente di vita e alla percezione dello spazio sociale da parte dei bambini. Ciò si riflette nelle loro azioni, p.es. quando propongono rituali (come la lettura nell'angolo morbido) e accolgono i bisogni dei bambini (scoprendo e preparando il loro cibo preferito), ma anche quando li incoraggiano a fare nuove esperienze e/o a sperimentare nuove interpretazioni.

**L'ambiente di vita è quindi la cornice di cui il bambino si serve per classificare le nuove esperienze all'interno di sistemi di significato già appresi e per attribuire un significato alle esperienze** (→ Formazione, educazione e assistenza). L'orientamento ai bisogni dei bambini e alle loro possibilità di elaborare nuove esperienze

è la base dell'attività pedagogica orientata al modello dell'ambiente di vita. Di conseguenza, conoscere l'ambiente di vita di ogni bambino è di grande importanza per l'attività pedagogica nei servizi di assistenza alla prima infanzia (→ Osservare e documentare).

## Lo spazio sociale

Lo spazio sociale è l'area localmente delimitabile che le persone che vi abitano identificano come area di relazioni sociali e infrastrutture raggiungibili. Lo spazio sociale del bambino è quindi innanzitutto l'area le cui infrastrutture sono considerate accessibili dalla famiglia e in cui si svolgono le sue relazioni sociali. Lo spazio sociale è geograficamente delimitabile, ma può variare molto tra le persone che vivono nella stessa area, poiché utilizzano infrastrutture diverse (p.es. facendo acquisti in negozi diversi o frequentando attivamente associazioni diverse) e mantengono relazioni diverse.

Gli universi della vita dei bambini che condividono uno spazio sociale sono molto diversi a seconda del diverso utilizzo dello spazio sociale da parte delle persone di riferimento.

## La centralità dello spazio sociale

**Lo spazio sociale corrisponde all'ambito operativo della famiglia, e incide profondamente**

**sull'ambiente di vita del bambino.** L'integrazione della struttura di assistenza alla prima infanzia nell'ambiente di vita e nello spazio sociale dei bambini e delle loro famiglie è reciproca e caratterizzata da due processi principali:

- L'ambiente di vita dei bambini e l'attività educativa della struttura si influenzano a vicenda.
- La struttura agisce nello spazio sociale più ampio, invita gli attori dello spazio sociale all'interno della struttura e si muove (con i bambini) nello spazio sociale, per esempio partecipando alla sfilata con le lanterne in occasione della festa di San Martino organizzata sul territorio comunale. Lo spazio sociale condiziona l'attività pedagogica praticata nella struttura per l'infanzia attraverso le tradizioni locali, la composizione demografica e le infrastrutture esistenti.

Il personale educativo ha a disposizione una parte dell'orario di lavoro per conoscere lo spazio sociale in cui si trova la struttura, plasmandolo a misura di bambino. L'integrazione dei servizi di assistenza alla prima infanzia nello spazio sociale permette ai bambini di fare esperienze molto diversificate al di fuori della struttura, ampliando in questo modo il loro spazio di azione. Le attività svolte insieme possono aiutare le famiglie o i sistemi di riferimento dei bambini a conoscere e ampliare il loro spazio sociale, prevenendo l'isolamento sociale dei bambini e delle famiglie e di conseguenza anche i fattori che potrebbero limitare le pos-

sibilità di apprendimento dei bambini. Inoltre, rafforza la resilienza dei bambini.

Inoltre, le strutture di assistenza alla prima infanzia dispongono di strategie adeguate per integrare diverse realtà sociali e spaziali nelle attività quotidiane. Le varie proposte si rivolgono specificamente al rispettivo spazio sociale e tengono conto di diversi gruppi di destinatari (come gli anziani, determinati profili professionali o le associazioni). Inoltre, le stesse strutture di assistenza alla prima infanzia sono soggetti importanti nello spazio sociale. Sono conosciute pubblicamente e incidono sullo spazio sociale con eventi pubblici, collaborazioni con altri soggetti e progetti di quartiere.<sup>76</sup>

**Collaborando con i diversi soggetti dello spazio sociale, le strutture di assistenza alla prima infanzia incentivano in misura rilevante la presenza e la partecipazione dei bambini nello spazio sociale, coinvolgendo in ogni caso l'ambiente familiare.** Questa modalità di lavoro favorisce l'empowerment dei bambini e delle famiglie, e rappresenta per il personale educativo e le strutture di assistenza una parte integrante del loro mandato formativo ed educativo. Siccome è dimostrato che l'attività pedagogica svolta nei servizi di assistenza alla prima infanzia incide in modo determinante sul processo di appropriazione e orientamento dei bambini nello spazio sociale, è un'attività che va progettata in modo mirato. Tendenzialmente si vede che nelle zone rurali i bam-

bini sono maggiormente stimolati ad ampliare il proprio raggio d'azione, per esempio visitando un museo situato in una località vicina. Nelle aree urbane, il lavoro di quartiere aiuta a suddividere gli spazi troppo ampi in spazi sociali più piccoli e comprensibili. In questo modo, i bambini assumono visibilità nell'appropriazione dello spazio pubblico.

I margini operativi per aiutare i bambini a orientarsi nel loro spazio sociale, soprattutto le norme da rispettare quando si organizzano gite con i bambini, sono noti alle strutture e al personale educativo. Allo stesso modo, sono regolamentate anche le visite di soggetti esterni dello spazio sociale.

76 Cfr. Nolte, Johanna (2014).

## 5.3 Estetica, creatività, musica, arte e manualità

### La gioia di creare

Ogni bambino/a\* è affascinato da colori, consistenze tattili, suoni e movimenti. Il più delle volte il suo modo di scegliere o utilizzare i vari strumenti creativi è del tutto spontaneo, e quasi sempre sfocia in chiare manifestazioni di gioia e prolungato entusiasmo. Capita sovente che i bambini piccoli ciangottino ininterrottamente per minuti interi, più o meno a ritmo, emettendo sempre il medesimo suono, o che separino i mattoncini chiari da quelli scuri, che disegnino apparentemente a casaccio ghirigori o scarabocchi, o che dipingano con i colori a dita fogli interi dello stesso colore.<sup>77</sup>

Il loro modo di confrontarsi con qualsiasi strumento creativo comincia innanzitutto osservandolo, afferrandolo e percependone la consistenza, poiché a quell'età l'estetica è un processo di percezione e sensazione. **Le esperienze percettive sensoriali sono fondamentali per sviluppare la capacità del fanciullo di cogliere e classificare il proprio ambiente di vita e gli oggetti che ne fanno parte, ma anche per rifletterci sopra e attribuire loro un significato** (→ L'apprendimento e la formazione).

Come i bambini utilizzano gli strumenti estetici per esprimersi

Una volta acquisite delle percezioni o esperienze

#### **L'uso del movimento e dei segni grafici**

*“Già prima dei due anni, il bambino scopre un rapporto tra i disegni che traccia e i movimenti compiuti per realizzarli, e questa scoperta gli dà un immenso piacere. Il movimento diventa un'esperienza visiva, il tracciato si fa più controllato e rimane all'interno del foglio, il segno grafico si collega ad altri segni grafici: il bambino 'disegna'.”*

*(Gasparini, Duilio, 1991, p. 73)*



sensoriali, i bambini le elaborano dando sfogo alla propria creatività, riproducendo ciò che hanno percepito o colto dal proprio ambiente, e modificandolo in base alla propria interpretazione. Ricreando e riplasmando le proprie esperienze percettive – utilizzando plastilina, colori o altri materiali

<sup>77</sup> Cfr. Gasparini, Duilio (1991).

– i bambini riescono a cogliere la realtà in modo più preciso e differenziato. L'espressione estetica e l'attività creativa sono quindi, per loro, degli strumenti operativi alla stregua di ogni altro linguaggio espressivo, strumenti di cui si possono avvalere anche quando non dispongono ancora delle parole di cui avrebbero bisogno per elaborare linguisticamente le proprie sensazioni o percezioni. Quanti più mezzi espressivi (matite o paste colorate, strumenti musicali, scatole di mattoncini, ritagli di carta o di stoffa ecc.) e quante più attività ha a disposizione un bambino (come dipingere, disporre, incollare, suonare, cantare o ballare), tanto maggiore sarà la sua capacità di esprimersi in modo vario e differenziato. Ecco perché nella prima infanzia la formazione estetica diventa il "fondamento del processo formativo pedagogico precoce, basato sulle esperienze dirette che il fanciullo matura utilizzando la propria percezione nel contesto sociale e culturale in cui cresce."<sup>78</sup>

Ma mentre un bambino piccolo, inizialmente, si limita a riprodurre creativamente delle esperienze già compiute, crescendo e giungendo a uno stadio di sviluppo più avanzato riesce anche a immaginare ciò che non ha ancora sperimentato di persona, creando artisticamente dei propri scenari immaginari, ad esempio plasmando un animale fantastico con la plastilina, costruendo un mondo tutto suo con i mattoncini, o canticchiando una melodia mai udita prima. Così facendo, il bambino crea un collegamento fra percezione, immaginazione,

### **Suonare insieme**

*Al mattino, durante il gioco libero, l'educatrice Stefania dispone diversi sonagli e tamburelli vicino all'area del gioco simbolico. Ne prende uno in mano e comincia a batterlo ritmicamente contro il palmo della mano. Luigi spalanca gli occhi e, gattonando, si dirige subito verso un altro tamburello, lo solleva con entrambe le mani e lo agita più volte in aria, emettendo gridolini di gioia. Dopo un po', il movimento delle sue braccia si fa più regolare e meno frenetico. Arianna prima osserva in silenzio tutta la scena, poi, su invito di Stefania, si avvicina agli altri strumenti musicali disposti a terra. Si siede e, con cautela, prova a muovere a destra e sinistra uno dei tamburelli, senza sollevarlo. Gradualmente i suoi movimenti si fanno più ampi e veloci, finché anche il suo tamburello comincia a suonare.*

*(Esempio di attività pratica)*

fantasia e creatività, e in questo modo è come se costruisse un ponte fra la propria immaginazione interiore e la realtà esteriore, un ponte che gli consente di trasformare il pensiero teorico e astratto in vere e proprie idee. **L'arte e la creatività, la musica e la danza, nella prima infanzia non servono quindi a dare forma alla bellezza, alla correttezza o alla simmetria. Semmai, il loro primo obiettivo è la pura gioia di fare, ma al**

78 Schäfer, Gerd E. (2013a, p. 192; traduzione di Martina Pastore).

**tempo stesso, in quei momenti, a livello cognitivo il bambino getta le basi di “un ventaglio di possibilità cognitive”<sup>79</sup> e della sua facoltà di apprendere dalle esperienze.**

## La musica nella prima infanzia

A differenza dei colori, delle consistenze tattili e delle immagini grafiche, la musica è qualcosa che l'essere umano comincia a percepire già nel grembo materno, come dimostra il fatto che il feto reagisca chiaramente agli stimoli sonori. Ciò significa che già nel momento in cui viene al mondo, un bambino dispone di esperienze musicali pregresse, che poi continua ad ampliare, approfondire e differenziare. Il più delle volte, le prime forme di attività musicale dei bambini consistono nel modulare la propria voce e nel battere le mani, inizialmente senza un ritmo percepibile. Col tempo, poi, il fanciullo prende gusto a utilizzare strumenti musicali o a percussione, come una trombetta o un sonaglio. Per favorire lo sviluppo musicale di un bambino, quindi, occorre dargli tutte le occasioni possibili di maturare esperienze musicali dirette, stimolandolo in modo informale a produrre suoni, ed esortandolo a confrontarsi con la musica in forme diverse, come ascoltare, cantare, ballare, suonare o strimpellare strumenti musicali (da solo o con altri) e improvvisare.<sup>80</sup>

Il compito della pedagogia della prima infanzia, quindi, consiste nel seguire con competenza tecni-

co-professionale questi processi creativi e artistici, e capire con la necessaria sensibilità quando è utile proporre al bambino dei materiali, spronarlo, lasciargli dei margini di autonomia o incoraggiarlo a continuare la sua attività creativa. Per riuscire a dare sfogo alla propria gioia espressiva, infatti, un bambino ha bisogno di un contesto pedagogico che gli faccia capire chiaramente di quali materiali, tempi e spazi può disporre per imbrattare, colorare, suonare o ballare, e come può seguire questi suoi impulsi interiori. Oltre a queste espressioni individuali e spontanee, non devono mancare delle proposte che partono dall'iniziativa del gruppo o dell'educatrice nell'ambito delle attività collettive, come ad esempio alzare il volume dell'impianto stereo per ballare.



<sup>79</sup> Kirchner, Constanze (2020, p. 716; traduzione di Martina Pastore).

<sup>80</sup> Cfr. Erwe, Hans-Joachim (2020); Mazzoli, Franca (1991); per suggerimenti su varie possibili attività musicali nella prima infanzia vedi Bolton, Beth M. (2018).

## 5.4 Il movimento e la percezione corporea

Nei primi anni di vita, i/le bambini/e\* imparano a conoscere il proprio corpo, scoprendo e utilizzando giorno per giorno nuovi movimenti e abilità. Si divertono a muoversi perché in questo modo fanno esperienze nuove con cui, spesso, si intrattengono a lungo. Stringere nella mano il dito di una persona fidata, infilarsi un piede in bocca o lasciar cadere per terra un cucchiaino, sono tutte esperienze precoci di movimento, controllo corporeo e autoefficacia.

### **Corpo oggetto e corpo vivente**

*Nel linguaggio specialistico, si distingue tra il corpo come oggetto (ovvero il corpo che ho) e il corpo vivente (come soggetto, il corpo che sono). Il primo è l'oggetto che si muove nello spazio e che è percepito dal mondo, mentre il corpo vivente corrisponde al soggetto che compie determinate esperienze e percepisce il mondo. Per lo sviluppo infantile, sono fondamentali entrambi.*

*(Cfr. Husserl, Edmund, 1913, 1913/1950; Merleau-Ponty, Maurice, 1945/1966, 1945/1965)*

Molto prima che imparino a camminare, devono conquistare una serie di traguardi fisici e corporei, e imparando a svolgere questi compiti di sviluppo, da un lato apprendono il controllo della postura e del movimento (ad esempio a coordinare gli arti superiori e inferiori, ad alzarsi, girarsi o sollevare il capo), e dall'altro sviluppano la motricità fine e

senso-motoria (come afferrare e lasciare cadere un oggetto, mangiare con il cucchiaino, impilare mattoncini e così via). Ciascuno di questi traguardi è di per sé altamente complesso, basti pensare che anche un movimento semplice della mano richiede, fra l'altro, la mobilità dei gomiti e dei polsi, la precisione direzionale, il dosaggio corretto della forza e la capacità di coordinare la mano con lo sguardo. Inoltre, al bambino il corpo serve anche alla percezione (→ L'apprendimento e la formazione) e alla comunicazione (→ La qualità dell'interazione).<sup>81</sup>

**I traguardi dello sviluppo e la crescita fisica richiedono al fanciullo la capacità di adeguare costantemente se stesso e i propri movimenti al proprio corpo che cambia.**

Per esempio, diverse esperienze sensoriali come i rumori o le sensazioni visive inducono il lattante a staccarsi sempre più spesso dal terreno, aiutandolo ad alzarsi dalla posizione prona per arrivare all'appoggio su mani e bacino, fino a giungere alla posizione seduta e poi eretta. Durante lo sviluppo, il bambino costruisce sempre di più le proprie competenze di propria iniziativa, come dimostrano gli esercizi eseguiti prima gattonando e poi camminando. A seconda dell'ambiente in cui cresce, inoltre, al bambino si chiede (da parte di genitori o educatori) di apprendere altre abilità considerate importanti, come salire e scendere le scale o camminare su terreni in pendenza.<sup>82</sup>

<sup>81</sup> Cfr. Pütz, Günter & Rösner, Manuela (2017, p. 24); Roos, Jeanette (2018).

<sup>82</sup> Cfr. Bichi, Lisa (2011); Lampl, Michelle, Veldhuis, Johannes D. & Johnson, Michael L. (1992); Pütz, Günter & Rösner, Manuela (2017).

## Condividere il piacere del movimento

*Matteo si allontana dai materassini e gattona fino all'angolo con lo specchio. Una volta arrivato, si solleva appoggiandosi a un girello, accompagnando il suo movimento con suoni di gioia e cercando il contatto visivo con le operatrici. Angela lo guarda e lo incoraggia con tono euforico: "Su, Matteo." Matteo si muove spingendo il girello, cercando continuamente il contatto visivo con Angela.*

*(Esempio di attività pratica)*

## L'apprendimento motorio

Riuscire a svolgere dei compiti nuovi con il proprio corpo è di importanza vitale per lo sviluppo fisico, psichico, cognitivo e sociale del fanciullo. A livello fisico e cognitivo, infatti, ogni nuovo traguardo di sviluppo mette il bambino in condizione di affrontarne e superarne di nuovi: "Ogni nuova abilità operativa, motoria o espressiva appresa dal bambino lo aiuta a differenziare meglio le proprie percezioni, e dunque a esplorare nuove possibilità di movimento o espressione."<sup>83</sup> Sperimentando un repertorio sempre più vasto di movimenti in condizioni diverse (per esempio da seduti o in piedi, su superfici lisce o ruvide), il bambino sviluppa la muscolatura, le articolazioni e l'apparato sche-

letrico, ampliando così ulteriormente le proprie abilità fisiche. A mano a mano che si evolvono le loro esperienze motorie e corporee, i bambini si sentono confermati nella propria autoefficacia, un fattore importante per sviluppare l'autostima e la resilienza.<sup>84</sup>

## I compiti del personale educativo

Gli operatori dei servizi di assistenza alla prima infanzia hanno la responsabilità di creare per i bambini un ambiente sociale e materiale che fornisca loro degli stimoli essenziali per il loro sviluppo individuale (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale; → Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere). **Quasi tutti i bambini hanno un senso innato dell'entusiasmo, della curiosità e della gioia di muoversi, e il compito primario di una struttura per la prima infanzia è di creare un contesto adeguato che dia spazio e stimolo a questo slancio motorio interiore del fanciullo.**

L'ambiente della struttura, quindi, va strutturato e allestito in modo consona al grado di sviluppo e alle funzioni corporee di tutti i gruppi di bambini e di ciascun bambino a livello individuale. Ai bambini va concesso il tempo necessario per sperimentare e affinare le proprie abilità fisiche, e nel corso di ogni giornata vanno previste, a più riprese, delle fasi dedicate a questa funzione, opportunamente inserite nel programma della giornata e nel ritmo settimanale.

83 Fikus, Monika (2012, p. 3; traduzione di Martina Pastore).

84 Cfr. Behrens, Melanie (2016); Borghi, Battista Quinto (1991); Hüther, Gerald (2007).

**Altrettanto importante per stimolare il movimento è la disponibilità del personale educativo non solo ad accettare, ma a vedere con favore l'attività motoria spontanea dei bambini.** Nel contempo, vanno proposti ai bambini degli schemi motori che favoriscano la loro iniziativa individuale, e a quelli che si muovono meno occorre fare proposte più guidate e strutturate. In entrambi gli approcci, è bene dare ai bambini diverse occasioni sia per sperimentare la coordinazione

muscoloscheletrica, l'equilibrio, la gravità, la forza centrifuga, la locomozione e gli schemi motori fondamentali (come saltare, rotolare, strisciare o lanciare), sia per ampliare costantemente il proprio raggio d'azione ed esplorazione. Muovendosi, i bambini allargano sempre di più – sul piano oggettivo e soggettivo, ma anche fisico e corporeo – il proprio ambiente di vita e le proprie opportunità di partecipare attivamente all'attività di assistenza in seno alla struttura.<sup>85</sup>

## 5.5 Scienze naturali, tecnologia, matematica e letteratismo

I/le bambini/e\* scoprono il proprio ambiente giocandoci ed esplorandolo, e qualsiasi materiale, oggetto, movimento, parola, interazione, persona, animale o pianta può suscitare il loro interesse, diventando il punto di partenza di nuove osservazioni ed esplorazioni. Così facendo, in modo apparentemente indiretto, ogni bambino sviluppa nuove abilità importanti per la propria crescita, per esempio imparando a percepire il proprio corpo, a sviluppare la motricità fine, ad ampliare le proprie attività cognitive o a entrare in relazione con il proprio ambiente (→ Accompagnare i bambini nei loro compiti di sviluppo).



85 Cfr. Zimmer, Renate (2013).

## La narrazione (collettiva)

Uno dei modi in cui un lattante percepisce le relazioni e l'attaccamento (→ La qualità dell'interazione) è sentirsi guidato con parole d'apprezzamento durante l'arco della giornata. Anche quando un bambino non risponde verbalmente (o non è ancora in grado di farlo), l'interazione responsiva che instaura con il personale educativo e le conferme verbali di quest'ultimo gli danno la sensazione di essere accettato, e al tempo stesso facilitano il suo apprendimento linguistico. I bambini hanno bisogno di molte occasioni per sviluppare il linguaggio e le conoscenze linguistiche, e in un servizio di assistenza alla prima infanzia un modo per crearle è anche quello di proporre dei materiali pedagogici (come i sacchetti con le favole, la bacheca narrativa, i libri illustrati, le foto fatte girare nel cerchio mattutino o i burattini da dito) che stimolano l'attività verbale, in questo caso collettiva.<sup>86</sup> A tale scopo vanno utilizzate immagini o illustrazioni facilmente riconoscibili dai bambini, suddividendo le storie narrate in piccole tappe che ogni bambino sia in grado di comprendere. **Ripetendo la narrazione della stessa storia** (per i bambini più piccoli utilizzando anche le stesse parole), e accompagnandola con delle illustrazioni, si aiutano i bambini a capire la storia narrata, e col progredire dell'età a raccontarla a loro volta – magari ridotta a poche parole isolate – interagendo con le proprie persone di riferimento. I bambini più grandi imparano poi a narrare la storia con le parole del libro, e più tardi, aggiungendo parole nuove e attingendo alla

propria fantasia o alle proprie esperienze, a modificarla o reinterpretarla (→ L'apprendimento e la formazione). L'iniziativa di raccontare una storia può scaturire sia dai bambini, sia dall'operatore/operatrice. In ogni caso, per un bambino è importante che il ritmo della giornata preveda delle fasi in cui si leggono, si narrano o si cantano delle storie. Ai bambini piacciono molto le rime, i canoni e le storie tramandate dal loro patrimonio culturale di riferimento, come fiabe o filastrocche che tutti conoscono, e che loro possono condividere facilmente con altri bambini o con i propri familiari.

**Collegando la narrazione alle immagini** (e volendo anche accompagnandola con movimenti corporei, ad esempio nominando e toccando le proprie parti del corpo) si dà ai bambini l'occasione di conoscere delle raffigurazioni simboliche (bambino, pollice, testa, albero o fiore). Riconoscendo questi simboli, i bambini imparano ad attribuire il significato corretto a ciascuna immagine raffigurata (per esempio un albero), astraendola dal contesto contingente. Inoltre, si appropriano di conoscenze sul simbolo in questione (funzioni, caratteristiche, composizione), imparando, ad esempio, che gli alberi crescono nel bosco ma anche nel giardino della struttura, e che da certi alberi si possono pure raccogliere mele o albicocche. Non ultimo, in questo modo imparano dei concetti astratti, come "ruotare sul proprio corpo", e indicazioni relative all'orientamento nello spazio (come "davanti a casa" o "sullo scaffale").

<sup>86</sup> Alcuni esempi sono descritti in: Bostelmann, Antje (2019) & Freschi, Enrica (2011).

**Quasi tutti i bambini amano raccontare o leggere storie, anche perché in quei momenti possono godersi l'attenzione esclusiva della persona di riferimento.**

La lettura e la narrazione collettiva, poi, agevolano i processi d'apprendimento nelle fasi successive dello sviluppo, poiché nel gioco consentono di collegare le nuove conoscenze acquisite con la propria vita personale e con alcuni concetti di livello generale (per esempio: i genitori di Michele mungono le vacche perché hanno una fattoria, proprio come la famiglia di Giada; oppure: nel giorno del suo compleanno, Tarina porta al nido delle mele raccolte nel suo giardino). I bambini hanno bisogno di essere seguiti e stimolati dagli operatori sia nel proprio sviluppo linguistico e cognitivo, sia nell'apprendimento di concetti, generalizzazioni e strategie operative quotidiane. Ad esempio, se un bambino impara che le cerniere non si trovano solo nelle tasche del cappotto azzurro, ma anche nello zaino giallo, può collegare mentalmente le due cose e dedurre che, se riesce ad aprire e chiudere la cerniera dello zaino, sarà anche in grado di aprire e chiudere da solo le tasche del cappotto.

**In questo modo si gettano delle basi formative che nelle fasi successive dello sviluppo, interpretando e generalizzando le esperienze e le conoscenze in una forma consona all'età, favoriranno l'apprendimento di competenze di lettura e linguaggio, di pensiero matematico e di capacità importanti per la vita quotidiana.<sup>87</sup>**

Imparare la matematica attraverso l'esplorazione accompagnata

“Al Nido si vive, non è una scuola”,<sup>88</sup> bastano queste parole per riassumere l'essenza della scoperta e dell'apprendimento di nozioni matematiche, tecniche e scientifiche o di ogni altro ambito del sapere. I bambini piccoli, infatti, non imparano la matematica tramite esercizi o formule, come dimostrano i tentativi falliti di trasferire nella scuola dell'infanzia la didattica dell'età scolare. Semmai, acquisiscono conoscenze matematiche tramite le proprie azioni calate in determinate situazioni, e ogni volta che compiono delle esplorazioni sotto la guida stimolante e responsiva di un'operatrice (per

### **Guidare le esplorazioni dei bambini**

*“In un setting aperto con scelta libera dei materiali, i fattori importanti per creare opportunità d'apprendimento matematico sono soprattutto tre: la prontezza dell'operatrice a cogliere i risvolti matematici della situazione, la sua capacità di ricostruire la struttura matematica o i possibili processi cognitivi dei bambini, e la sua sensibilità per scegliere il momento giusto in cui intervenire.”*

*(Streit, Christine, 2020, p. 766; traduzione di Martina Pastore)*

87 Zimmer, Renate (2013).

88 Borghi, Battista Quinto & Molina, Paola (2011/2016, p. 8).

esempio raggruppando palline di stoffa o cucchiaini per colore o grandezza, oppure mettendo insieme delle forme in giardino utilizzando le pigne; → L'apprendimento e la formazione; → Il gioco). Così facendo, infatti, i bambini acquisiscono prime nozioni sulle quantità, le forme, gli schemi o le dimensioni, imparando al tempo stesso a definirle con termini corretti.<sup>89</sup>

## Osservare, esplorare, comprendere

Confrontarsi con il mondo materiale diventa quindi un modo per imparare dalle esperienze, immergendosi in ciò che sta intorno e analizzandolo, ad esempio l'acqua, la farina, la sabbia, la bambola, l'automobile, il colapasta o la carrozzina, (→ L'apprendimento e la formazione), il tutto con la spontaneità del gioco e con il ritmo scandito dalla curiosità.<sup>90</sup> Immergersi in un oggetto o un materiale, per il fanciullo, significa esplorarlo con tutti gli organi sensoriali e tutta la propria corporeità (→ Il movimento e la percezione corporea), utilizzando tutto ciò che quell'oggetto gli consente, per esempio, gattonando su un prato fiorito o un prato appena falciato o rotolandosi nella sabbia asciutta o umida, tutte occasioni per fare esperienze sensoriali in cui il corpo intero diventa un organo sensoriale.

Quando il bambino esplora, lo fa osservando le caratteristiche di un oggetto, sperimentando con manufatti e materiali diversi (per esempio congiun-

gendone o separandone le varie parti), nel gioco individuale o sotto la guida dell'operatrice se sta partecipando a un progetto. Ecco allora che la farina prima si tasta, poi si individua il suo colore, se ne fanno dei mucchietti, la si utilizza a mo' di sabbia per plasmare delle forme, la si mescola con l'acqua o la si riversa in recipienti più o meno grandi. Poi si scopre che la farina, miscelata ad altri ingredienti, si può impastare con le mani ricavandone delle forme da far asciugare, forme che si possono infornare fredde per poi esserne estratte calde, e che dopo averle fatte intiepidire si possono anche spennellare con la marmellata. Tutte queste azioni, calate in una situazione e in un dialogo, stimolano il fanciullo a osservare e percepire, e gli danno la possibilità di imparare a conoscere le quantità, movimenti particolari come agitare un contenitore, le linee di caduta, le consistenze diverse, i vari stati di aggregazione della materia, le temperature e l'atto di miscelare o separare. E se prima che inizino a compiere un'azione (come versare della farina in un bicchiere pieno d'acqua) si chiede loro quale risultato si aspettano di ottenere (per esempio come pensano di utilizzare quella farina dopo averla versata nell'acqua), e se dopo aver compiuto quell'azione si chiede loro di osservarne le conseguenze, i bambini imparano ad anticipare mentalmente l'esito delle loro azioni.

È così che il bambino impara concetti come prima e dopo, mescolare e dividere, concetti che lo introducono nelle raffinatezze della lingua (o delle lingue) e del suo ambiente di vita. Impara a osservare sempre di più il proprio ambiente, a percepirne i cambia-

<sup>89</sup> Cfr. Streit, Christine, (2020); Flora, Alberta de (1991).

<sup>90</sup> Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016, p. 131).

menti, ad attribuirgli i propri significati preferiti e a comprenderlo sempre meglio. **Esplorando, il bambino si sente parte di un mondo che lo affascina, un mondo in cui ci sono innumerevoli cose sorprendenti da scoprire, esplorare e osservare, giocandoci e condividendole con gli altri.** Gli operatori e le operatrici, dal canto loro, possono aiutare i bambini a sfogare la loro curiosità infantile e il loro interesse proponendo loro dei modi per raccogliere le loro impressioni, per esempio i cesti o le scatole dei tesori, laboratori, angoli di pittura o momenti di danza, tutte cose che permettono ai bambini di sperimentare di propria libera iniziativa. Oppure possono parlare con i bambini delle osservazioni casuali che essi compiono, ad esempio quando vedono un maggiolino che si posa sul vetro della finestra. Un altro modo per facilitare l'esplorazione libera è scegliere delle scatole dei tesori cui i bambini possano accedere autonomamente, disponendole in un luogo più appartato dove possano concentrarsi meglio. Inoltre, le operatrici possono proporre dei giochi di gruppo tematici, ad esempio osservare in che modo scorre l'acqua, che cosa c'è all'interno di una mela, di quali parti si compone un trattore o una casa. Tutte queste esplorazioni, infatti, se compiute in diverse varianti e con un numero sufficiente di ripetizioni, favoriscono un processo d'osservazione e comprensione calato direttamente nella situazione contingente.

Il valore di quelle scoperte e il mantenimento del livello di curiosità dei bambini dipendono molto dalla qualità dell'assistenza pedagogica, poiché l'o-

peratrice può favorire l'esplorazione infantile proponendo in modo pedagogicamente mirato delle attività o dei progetti inclusivi che da un lato rafforzano i bambini nelle azioni collettive, ma dall'altro consentono loro di seguire i propri interessi individuali. "È importante permettere la ricerca di un proprio spazio e delle proprie emozioni individuali. È come possedere un terreno privato all'interno di quelli della comunità",<sup>91</sup> un terreno in cui sentirsi protetti e poter seguire indisturbati i propri interessi. Le esperienze condotte nell'assistenza all'infanzia con esperimenti guidati dimostrano che "È [...] meglio aspettare che il bambino si inserisca da solo nell'azione, quando si sentirà sicuro e saprà ciò a cui va incontro."<sup>92</sup>

**In sintesi, creando una situazione che mette i bambini a proprio agio, che prospetta loro delle conseguenze prevedibili e che dà loro sicurezza emotiva, si gettano le basi efficaci di ogni attività educativa e formativa infantile. E ciò vale a prescindere dal fatto che un bambino abbia voglia di esplorare un oggetto tecnologico o un fenomeno scientifico, che voglia provare a cantare, imparare la lingua propria o altre lingue, imitare dei movimenti o scoprire come orientarsi nello spazio, nel tempo e nel proprio ambiente di vita. La pedagogia inclusiva dà spazio a tutte queste esperienze rispettando i tempi individuali di tutti i bambini che frequentano un servizio di assistenza alla prima infanzia, sotto la guida o lo stimolo benefico sia del personale educativo, sia degli altri bambini.**

91 Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016, p. 149), dove sono riportati anche degli esempi pratici (→ Il gioco).

92 Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016, p. 149).

Come progettare  
spazi d'apprendimento  
e di benessere

6



## 6 Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere

Per molti/e bambini/e\*, il servizio di assistenza alla prima infanzia è il primo luogo al di fuori del loro ambiente familiare e amicale in cui trascorrono regolarmente del tempo. Per permettere a un bambino di sentirsi accolto e a proprio agio, questo luogo deve offrire innanzitutto sicurezza e protezione. In un contesto sicuro e familiare nasce il bisogno dei bambini di esplorare l'ambiente e tutte le novità che esso contiene.

**I bambini si confrontano attivamente con il proprio contesto fisico e con lo spazio.** Trasformano, progettano e modificano lo spazio che a sua volta incide sul loro sviluppo. Lo spazio contribuisce allo sviluppo del bambino creando le basi per le sue azioni, le sue esplorazioni e i suoi tentativi di sviluppo, definendo al contempo anche dei limiti e dei confini. La modalità di progettazione dello spazio stimola o limita lo sviluppo fisico, cognitivo e psicosociale dei bambini e dunque anche i processi di formazione e apprendimento infantili, come pure lo sviluppo della personalità. Progettare gli spazi interni ed esterni in modo tale da permettere ai bambini di agire autonomamente (p.es. con materiali di gioco accessibili ai bambini e conservati adeguatamente etichettati) e di promuovere il coinvolgimento dei bambini nella progettazione (p.es. quando i bambini giocano con gli utensili della cucina nell'angolo delle costruzioni, assegnando a questo spazio e ai suoi oggetti un significato nuovo) favorisce un confronto autodeterminato del bambino con lo spazio. A tale scopo, lo spazio è privo di barriere architet-

toniche e dunque liberamente accessibile per tutti i bambini, senza bisogno di aiuto. La progettazione degli spazi è un aspetto pedagogicamente importante perché incide in maniera rilevante sul benessere e sulle possibilità di sperimentare la partecipazione e l'autoefficacia. Muovendosi attivamente e su livelli diversi nella stanza (p.es. superfici oblique, superfici piane, oggetti mobili) e occupandosi di oggetti diversi, i bambini imparano a vedere le

### *Le funzioni dello spazio*

*“Occorre coniugare l'esigenza di sicurezza e di cura con il bisogno di esplorazione e conoscenza, il sentimento di intimità con il piacere di stare insieme ad altri; aspetti diversi, ma complementari nel percorso di crescita.”*

*(Galardini, Anna Lia, 2003, p. 52)*

cose e gli oggetti da prospettive diverse. Sperimentare prospettive spaziali e visive diverse favorisce in maniera determinante lo sviluppo della capacità di comprendere le prospettive proprie e altrui, il cosiddetto perspective-taking (→ L'apprendimento e la formazione) anche in altre situazioni di vita.

Se gli spazi stimolano e assecondano l'impulso di esplorare insito nei bambini, li invitano a cogliere delle opportunità per apprendere e fare esperienze. Alcuni esempi sono l'interazione con altri bam-

## Lo spazio: preparazione ed esplorazione

*"I bambini possono muoversi liberamente nello spazio che noi predisponiamo, decidendo autonomamente dove vogliono andare. Un'operatrice p.es. si siede nell'angolo dei libri, ma se il bambino decide di andare nell'angolo delle costruzioni, va bene così. E va altrettanto bene se due bambini stanno con l'operatrice nell'angolo dei libri, mentre altri due giocano nell'angolo delle costruzioni. In questo caso cerchiamo di fare in modo che in ciascun angolo sia presente un'operatrice, ma è chiaro che non siamo sempre in quattro o sei nella stanza. In quei casi cerchiamo semplicemente di tenere tutto sotto controllo, lasciando che siano i bambini a scegliere i loro materiali di gioco. E se poi tutti i bambini vanno nell'angolo dei libri, ci va anche un'operatrice, e a quel punto tutti sono lì e va bene così."*

*(Colloquio con un'operatrice)*

bini e adulti (→ Qualità dell'interazione), il gioco con materiali naturali e oggetti quotidiani diversi (p.es. nella sabbia o nell'acqua) oppure la possibilità di passare dei momenti di attività o di riposo su superfici morbide. Combinando consapevolmente il pensiero pedagogico con lo spazio formativo, possono nascere degli spazi, e dunque dei luoghi

d'apprendimento adeguati per i bisogni di bambini proattivi, curiosi e prosociali. Nel confronto con lo spazio, i bambini fanno le prime esperienze di definizione e progettazione dei limiti e dei confini, p.es. dichiarando un tappeto come zona "loro" o impedendo agli adulti di accedere alla cucina giocattolo.<sup>93</sup>

## Lo spazio e le emozioni

**Oltra alla funzionalità degli spazi e dei suoi oggetti, anche l'estetica svolge un ruolo fondamentale e contribuisce al benessere e al senso di rispetto e apprezzamento.** Posizionando già nell'ingresso quadri e oggetti che hanno un significato per i bambini (p.es. foto dei bambini o dei pasti, o decorazioni preparate dal gruppo), si può

## I mutamenti dello sviluppo nel loro contesto

*"È importante non vedere i cambiamenti in modo isolato, ma inseriti nel loro contesto. Per apprendere le abilità di visualizzazione spaziale, i bambini devono potersi muovere liberamente nello spazio e scoprire gli oggetti con la bocca e con le mani. Soltanto in questo modo sono in grado di capire come si presentano le cose da punti di vista diversi."*

*(Roos, Jeanette, 2018, p. 6; traduzione di Martina Pastore)*

93 Cfr. Biagioli, Raffaella (2011); Bostelmann, Antje (2019); Heimlich, Ulrich & Ueffing, Claudia M. (2018); Malaguzzi, Loris (1995); Marchesi, Franca & Vassuri, Paola (1991); Montessori, Maria (1909/1969); Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1948/1971); Reggio Children (1996/2002); Roos, Jeanette (2018, p. 6); Weyland, Beate & Galletti, Alessandra (2018).

trasmettere ai bambini una sensazione di appartenenza emotiva, per sintonizzarsi fin da subito con la nuova giornata che passeranno nella struttura.

La progettazione della zona d'ingresso e dei suoi muri trasmette una prima impressione della capacità di un servizio di assistenza di comunicare aspetti importanti legati ai bambini, alle loro capacità e competenze e ai loro bisogni. Questa modalità di comunicare visivamente con quadri realizzati di recente contribuisce anche a soddisfare il bisogno di molti genitori di essere informati sull'attività dei loro figli durante la permanenza nella struttura di assistenza (→ La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo). Delle sedie o dei divani allestiti nella zona d'ingresso invitano inoltre le famiglie a fermarsi, favorendo – grazie all'atmosfera accogliente che si crea – la comunicazione tra le famiglie e il personale educativo. Inoltre, offrono alle famiglie e ai bambini un **luogo per congedarsi e per salutarsi**.

All'interno della struttura, ogni bambino ha un suo luogo personale in cui depositare oggetti personali (una giacca, un succhiotto o un orsacchiotto), e a seconda dell'età e della durata della permanenza nella struttura, ha anche un suo giaciglio in cui dormire. I bambini conoscono questi luoghi, li riconoscono e sono anche in grado di assegnarsi tra loro. In questo modo, "il nido deve essere un luogo a cui il bambino può attribuire un valore emotivo non solo perché trova calore affettivo nelle relazioni con gli adulti, ma anche perché contiene oggetti

che gli appartengono e che parlano di lui."<sup>94</sup> Così facendo, si crea uno spazio per la biografia individuale di ogni bambino all'interno di questo luogo condiviso che è il "servizio di assistenza alla prima infanzia" (p.es. con un giocattolo personale o con una foto di famiglia). Tutto ciò rafforza il legame emotivo del bambino con il luogo, crea continuità tra la casa e il servizio di assistenza alla prima infanzia, e permette al bambino di sentirsi accolto e al sicuro.<sup>95</sup>

### **Alcuni luoghi della struttura**

*Prima della nonna, Alice (2 anni e 8 mesi) si avvicina al suo armadietto nell'anticamera. Prende il succhiotto e il suo orsacchiotto e se li porta nella camera dei lettini. In maniera decisa salta su uno dei materassi e spiega alla ricercatrice: "Qui dormi io!" Si toglie le pantofole e le posiziona con gesti decisi in fondo al materasso. Dopo la nonna, Alice ripone il succhiotto e l'orsacchiotto nell'armadietto, dove rimarranno per tutto il resto della giornata.*

*(Esempio di attività pratica)*

94 Galardini, Anna Lia (2003, p. 52).

95 Cfr. Fortunati, Aldo (2009); Galardini, Anna Lia (2003).

## La suddivisione e le funzioni dello spazio

**Suddividere gli spazi in settori diversi con funzioni specifiche riconoscibili intuitivamente, permette ai bambini di passare la maggior parte del tempo nella struttura in piccoli gruppi.** Gli spazi devono includere zone di attività (dove muoversi, leggere, farsi le coccole, giocare, dipingere, disegnare e scoprire) e angoli dedicati a momenti speciali della giornata (igiene personale e cura, son-

### **Rispettare lo spazio del bambino**

*“A quest’età, il bambino vuole fare tutto da solo. È curioso di esplorare il suo ambiente, di conoscerlo e di appropriarsene. Spetta alla struttura essere preparata e adeguata a questo compito, con degli spazi adatti a questa fascia di età, ma anche a ciascun bambino individualmente. E poi spetta alla struttura facilitare l’accesso a questi spazi, con delle educatrici che non invadano lo spazio del fanciullo, ma che cerchino di allestire un ambiente adeguato, accogliendo il bambino e imparando a conoscere le sue esigenze per poterlo accompagnare. E questo non sostituendo se stessa, ma mettendosi in secondo piano e lasciando fare al bambino.”*

*(Colloquio con un’educatrice)*

no e riposo, pasti, arrivo e partenza). La suddivisione degli spazi in base alle funzioni rende la giornata prevedibile e permette ai bambini di orientarsi, anche grazie alla progettazione delle routine e dei rituali. Inoltre, porta i bambini a cambiare zona di attività in maniera più consapevole e mirata durante la giornata. Progettare gli spazi sulla base delle conoscenze pedagogiche aiuta i bambini a seguire i propri bisogni e interessi.<sup>96</sup>

Scegliere impianti sanitari e arredi adeguati ai bambini, soprattutto per ciò che riguarda l’igiene personale e la cura del corpo, favorisce l’autonomia dei bambini e la loro possibilità di decidere autonomamente sul proprio corpo. Alcuni esempi sono la possibilità di scegliere tra un bagno con porta a battente e uno senza porta, o la presenza di scalette sicure per salire autonomamente sul fasciatoio. Inoltre, progettare gli spazi funzionali come il fasciatoio e la zona pranzo in modo fisiologico per bambini e adulti (p.es. prevedendo sedie di dimensioni diverse) contribuisce notevolmente alla salute e al benessere dei bambini e del personale educativo.

**Anche gli spazi esterni sono parte integrante della struttura, e luoghi di gioco fondamentali per i bambini in cui sperimentare proattività e autoformazione.** Progettare gli spazi esterni in base alle esigenze dei bambini significa tenere conto delle stagioni, delle tematiche tipiche dello sviluppo e delle preferenze dei bambini. I bambini hanno bisogno di muoversi liberamente, di essere

96 Cfr. Galardini, Anna Lia (2003); Schneider, Kornelia (2015).



### ***Decidere autonomamente sulla propria sfera privata***

*Dopo la colazione, l'operatrice va con alcuni bambini in bagno. Arrivati alla porta, Yelena (2 anni e 5 mesi) si gira e dice con voce decisa alla ricercatrice: "Tu no!" La ricercatrice risponde: "Io non posso entrare? Va bene!"*

*(Esempio di attività pratica)*



stimolati e di zone in cui rilassarsi. I lattanti hanno bisogno di superfici protette e libere da oggetti piccoli su cui sdraiarsi. I bambini più grandi apprezzano in molti casi superfici diversificate (p.es. erba o sabbia) e luoghi diversi per i diversi stati d'animo (p.es. zone in cui scatenarsi e una casetta per giocare soltanto in due in un ambiente più protetto).<sup>97</sup> Anche l'ambiente intorno alla struttura offre spesso parchi gioco, giardini o aree libere che si possono utilizzare durante tutto l'arco dell'anno per le attività con i bambini.



<sup>97</sup> Sulla progettazione degli spazi esterni, cfr. tra gli altri Meyer, Christine (2014).

La collaborazione  
tra le famiglie e il  
personale educativo

7



## 7 La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo

**Per i/le neonati/e e i/le bambini/e piccoli/e\*, il luogo più importante di attaccamento, relazione e crescita è la famiglia. È qui che i bambini fanno le prime esperienze d'apprendimento, socializzazione ed educazione, ma anche di relazione, identità e ambiente. I servizi di assistenza alla prima infanzia integrano, sostengono, promuovono e ampliano questo spazio di esperienza dei bambini, coinvolgendo le famiglie per accompagnare al meglio i bambini e le loro famiglie nel loro sviluppo.** Ciò avviene nella consapevolezza che creare fin dall'inizio un buon rapporto con le famiglie è importante per la qualità del rapporto dei bambini con il personale educativo, gli altri bambini e l'istituzione.<sup>98</sup>

### La famiglia in primo piano

Per gli operatori e le operatrici dei servizi di assistenza alla prima infanzia, le famiglie dei bambini sono gli interlocutori più importanti con i quali lavorano quotidianamente per promuovere il benessere del bambino e il suo migliore sviluppo possibile. La collaborazione è strutturata in modo tale da far sì che gli interessi e le possibilità delle famiglie siano considerati a beneficio di ciascun bambino, per quanto ciò sia possibile nell'ambito dei bisogni del gruppo, dei singoli bambini e delle circostanze. I servizi di assistenza alla prima infanzia hanno il compito di conoscere le aspettative e i bisogni delle famiglie a partire dal primo contatto, per soddisfarli nel migliore modo possibile. Con l'aiuto della fami-

glia, operano per rendere più inclusivo e partecipativo possibile l'arrivo e la permanenza del bambino nella struttura (→ Accompagnare l'inserimento). In questo intento di collaborazione, l'istituzione si rivolge a tutti i responsabili che – per legge o per le consuetudini della famiglia – svolgono un ruolo importante nella vita del bambino. In questo senso, la famiglia come soggetto con cui collaborare include tutte le persone che vi svolgono funzioni genitoriali. Queste possono essere madri, padri, genitori affidatari, nonni, fratelli adulti, altri parenti, educatori/educatrici, educatori/educatrici sociali e/o altre persone con ruoli importanti nella vita del bambino.<sup>99</sup>

### La comunicazione: modalità e strumenti

La comunicazione tra il servizio di assistenza alla prima infanzia e la famiglia è garantita dagli operatori e dalle operatrici nelle loro rispettive funzioni. **Si tiene sempre conto del fatto che ogni famiglia è "l'esperta" del proprio figlio e della sua situazione di vita. La famiglia affida i propri figli al servizio di assistenza alla prima infanzia per un periodo di tempo limitato e per un compito chiaramente definito.**<sup>100</sup>

I canali di comunicazione del servizio di assistenza alla prima infanzia sono adattati in un processo partecipativo alle esigenze delle famiglie, del gruppo dei bambini e del gruppo dei genitori all'interno

98 Cfr. Mantovani, Susanna, Restuccia Saitta, Laura & Bove, Chiara (2003); Biagioli, Raffaella (2011).

99 Sulla relazione tra personale educativo e famiglie, cfr. p.es. Musi, Elisabetta (2009).

100 Cfr. Fthenakis, Berwanger & Reichert-Garschhammer (2007/2016).

## Condividere le esperienze

*“È infatti chiaro che l'elemento più importante è dato dalla condivisione dell'esperienza del bambino [nella struttura], che talvolta i genitori possono vivere come una sorta di depauperamento. Il coinvolgimento dei genitori, al contrario, li rassicura sulla bontà di ciò che il loro bambino sta facendo e li induce a prestare ancora maggiore collaborazione rispetto a quella già assicurata.”*

*(Catarsi, Enzo, 2009, p. 53)*

di un'istituzione, ma anche alle esigenze organizzative e ai requisiti di qualità professionale dei servizi. Gli strumenti di comunicazione socialmente rilevanti (come i social media, i canali di comunicazione elettronica, le foto) sono utilizzati rispettando la tutela dei dati, l'interesse superiore del bambino e la professionalità. Ciò presuppone la disponibilità quotidiana di mezzi di comunicazione nei servizi di assistenza alla prima infanzia. Questo utilizzo dei mezzi di comunicazione permette di raggiungere tutti i genitori di un bambino e quindi l'inclusione delle persone con funzioni genitoriali nello scambio di informazioni rilevanti, anche quando i genitori vivono separatamente. In tutto questo si tiene conto dei diritti del bambino, delle sue esigenze e dell'interesse superiore del bambino (→ L'interesse superiore del bambino e la tutela dei minori).

## La partecipazione

Le persone di riferimento e le figure di attachmento del bambino (componenti della famiglia e persone con funzioni genitoriali) sono sempre invitate a partecipare in modo co-costrut-

### La partecipazione alla vita della struttura

*Oggi è venuta in visita alla struttura la madre di Alma. Ha portato delle storie e delle canzoni in cui si parla di conigli. Si nota molto chiaramente che per Alma è una giornata speciale, e all'inizio non lascia sua madre nemmeno un attimo in questa situazione così particolare. Dopo pochi minuti si abitua alla novità e torna a muoversi autonomamente nel gruppo dei bambini. La madre racconta una storia, accompagnandola con tanti oggetti che si è portata dietro e che i bambini toccano e fanno girare con grande entusiasmo. Prima di congedarsi (dopo mezz'ora circa), Alma regala a ogni bambino una pietra dipinta e decorata a mo' di coniglietto che ha preparato nei giorni prima a casa insieme a sua madre. L'operatrice Jana racconta alla ricercatrice a questo proposito: “Molte famiglie accolgono con piacere l'invito a venirci a trovare qualche volta. Alcuni arrivano e accompagnano i bambini nel gioco libero, altri preparano qualcosa di specifico.”*

*(Esempio di attività pratica)*





tivo alla vita della struttura. Le strutture incoraggiano tutte le famiglie a farne un uso attivo, promuovendo così l'inclusione sociale e la diversità. A tal fine, i servizi di assistenza alla prima infanzia organizzano in modo partecipativo la struttura e i processi interni. Anche le famiglie, inoltre, sono espressamente invitate a contribuire al miglioramento della qualità del servizio (→ Diversità e inclusione).<sup>101</sup>

## Progettare il dialogo con le famiglie

Dal momento del primo contatto tra famiglia e struttura, quest'ultima propone continuamente occasioni di scambio con le famiglie, progettate in maniera professionale. Il coinvolgimento della famiglia include i due brevi colloqui quotidiani all'arrivo e alla partenza del bambino, in cui si danno informazioni aggiornate e rilevanti per il benessere del bambino e dei genitori (→ Il benessere). Oltre al colloquio d'iscrizione e al colloquio finale, alme-

### Accompagnare insieme lo sviluppo

*L'operatrice Michaela racconta: "A volte i genitori desiderano parlare un po' con me. Un esempio molto banale: un bambino viene alla struttura per tre giorni alla settimana, e i genitori stanno valutando l'opportunità di aggiungere anche le altre due giornate della settimana. Ci chiedono se possiamo fermarci dieci minuti per discuterne, per conoscere il nostro punto di vista e per sapere se a nostro avviso per il bambino sarebbe troppo. In questi casi devo capire se l'organizzazione lo permette, e poi glielo dico anche molto sinceramente, o che sono dell'idea che il bambino ce la fa, o che sarebbe forse il caso di iniziare con solo un giorno in più e di aggiungere un ulteriore giorno solo successivamente. Su questi aspetti sono sempre in contatto con Petra [pedagogista]."*

*(Colloquio con un'operatrice)*

101 Senato della Repubblica: Ceccaroni, Roberta (2018).

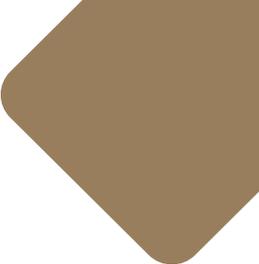
no una volta all'anno si svolge un colloquio con i genitori o la famiglia su argomenti legati alla crescita, all'educazione e allo sviluppo del bambino, se possibile guidato dall'educatrice di riferimento del bambino (assistente all'infanzia, assistente domiciliare all'infanzia) e da un altro operatore o un'altra operatrice (pedagogista, coordinatore/trice), per favorire la presenza di punti di vista diversi. Nell'arco di dodici mesi, si svolgono dunque di norma due (o più, se fosse necessario) colloqui sullo sviluppo complessivo del bambino con i genitori o chi ne fa le veci. In base alle rispettive esigenze, sia le famiglie sia i servizi di assistenza alla prima infanzia possono richiedere attivamente questa possibilità. A livello di gruppo si svolgono le serate con i genitori per discutere argomenti educativi, assistenziali e organizzativi. Inoltre, l'anno è scandito da varie proposte di tipo relazionale e socio-culturale, come la celebrazione comune di ricorrenze. L'efficacia di questa modalità di lavoro può essere valutata intervistando regolarmente le famiglie sulle loro esigenze e la loro soddisfazione.

pio su questioni educative, organizzando proposte come i caffè per genitori e famiglie. Inoltre, ritengono che sia loro compito aprirsi allo spazio sociale coordinandosi con gli altri soggetti, per stimolare l'integrazione sociale dei bambini, delle loro famiglie e del servizio di assistenza alla prima infanzia (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale). Ciò può avvenire organizzando incontri informali tra genitori aperti ad altri genitori con figli piccoli, o fornendo locali per attività rivolte alle famiglie (con bambini piccoli), come corsi di aggiornamento o consulenza educativa. Le idee e le proposte elaborate dal personale educativo creano delle opportunità di collegamento tecnico con i cosiddetti Centri familiari, che propongono o coordinano servizi specializzati a bassa soglia per famiglie con bambini.<sup>102</sup>

## L'apertura verso il contesto sociale

**I servizi di assistenza alla prima infanzia si considerano un nodo importante nella rete sociale dei bambini di cui si occupano. In quanto tali, creano momenti di contatto con le famiglie, ma anche tra le famiglie dei bambini assistiti.** Promuovono i contatti tra le famiglie per stimolare l'inclusione sociale e lo scambio di contenuti, ad esem-

102 Cfr. Sommer-Himmel, Roswitha (2020).



La garanzia della  
qualità

8.1-8.4



## 8.1 Osservare e documentare

Osservare è parte integrante di ogni attività pedagogica. L'osservazione qualificata dei/delle bambini/e\*, della loro mimica e dei loro gesti, delle interazioni e delle relazioni, dei segnali che inviano nelle situazioni di cura, dei loro movimenti nello spazio, del gioco e dei materiali che usano per giocare, assume un significato particolare nel lavoro pedagogico con lattanti e bambini piccoli che non sono in grado di comunicare verbalmente i propri bisogni o che riescono a farlo solo in parte. **Per questo motivo, l'osservazione e la documentazione rappresentano una base di lavoro tecnicamente fondata per tutti gli operatori della pedagogia della prima infanzia, e per stimolare processi di sviluppo, apprendimento, formazione ed educazione.**

Osservare "aiuta gli operatori pedagogici a decifrare e a capire le azioni dei bambini, le loro idee e le loro strategie (di risoluzione dei problemi)".<sup>103</sup> Al contempo, documentare regolarmente affina la percezione dei processi di sviluppo infantili e delle proprie azioni da parte del personale educativo (→ Accompagnare i bambini nei loro compiti di sviluppo). L'osservazione richiede un atteggiamento di apertura da parte degli operatori e una documentazione descrittiva di quanto osservato, optando per una riflessione sobria delle osservazioni ed evitando giudizi affrettati (→ L'atteggiamento professionale). In questo modo, l'attività dell'osservazione può essere valutata in modo più fondato anche dal punto di vista della qualità dell'offerta pedagogica.

### *Riflettere sulle osservazioni della giornata*

*In questi giorni, gli operatori stanno osservando Paul, che si trova da quasi quattro mesi nella fase di inserimento non ancora conclusa. Durante l'inserimento, Paul è accompagnato dalla madre arrivata solo poco fa in Alto Adige. Nel pomeriggio, gli operatori si scambiano le loro osservazioni fatte durante la giornata. È una giornata di primavera mite, e quasi tutti i bambini portano pantaloni a pinocchetto e giacche leggere. Karin racconta: "Ho visto Paul andare in giardino. Anche oggi, era vestito con quattro strati, e questo mi dispiace, sembra che qui da noi abbia davvero freddo." Karin spiega alla ricercatrice che la madre di Paul viene da una regione più calda, e che lei e Paul fanno fatica ad abituarsi al clima locale. Si pone dunque la domanda come fare per creare per Paul "un'atmosfera più calda" nella struttura. Decidono di chiederlo nuovamente alla madre di Paul il giorno dopo, e siccome constatano durante la riflessione condivisa che sanno ancora molto poco della famiglia di Paul (p.es. le sue abitudini alimentari), gli operatori decidono di invitare entrambi i genitori di Paul a un colloquio, e in quell'occasione, l'operatrice coinvolgerà in modo mirato il padre per proporgli di accompagnare anche lui il figlio nella fase di inserimento.*

*(Esempio di attività pratica)*

103 Kerl-Wienecke, Astrid (2018, p. 7; traduzione di Martina Pastore).

L'osservazione aperta e la documentazione di quanto osservato sono alla base del lavoro professionale nella pedagogia della prima infanzia, e quindi parte integrante delle attività pedagogiche.

**Durante il proprio lavoro, il personale educativo ha bisogno di tempo a sufficienza per le osservazioni e la documentazione (durante l'orario di lavoro).**

Mettere per iscritto gli aspetti osservati rappresenta una prima interpretazione; inoltre, determinate osservazioni possono essere oggetto di riflessione nelle équipes e con le pedagogiste, oppure durante la supervisione. Nell'analisi delle osservazioni si tiene conto di ciascun bambino nelle diverse situazioni osservate e all'interno del gruppo, ma anche del punto di vista tecnico-professionale sulla situazione osservata, delle esperienze di vita, del livello di sviluppo dei bambini e della loro età, nonché degli attuali traguardi di sviluppo di ciascun fanciullo. In ogni caso, tutte le osservazioni rappresentano delle istantanee all'interno di un processo di sviluppo, e questo va sempre tenuto presente per proteggere i bambini da preconcetti e attribuzioni riduttive (→ Diversità e inclusione).<sup>104</sup>

**Le situazioni osservate e il relativo comportamento dei bambini sono il risultato dell'interazione tra educatrice e bambino, e per questo motivo è necessario tenere a mente e riflettere sull'aspetto della presenza del personale nella situazione osservata, e il punto di vista tecnico-professionale durante l'osservazione, come pure le azioni, interazioni e idee a essi collegate.**<sup>105</sup> Questa visione interazionista comporta

– per le singole situazioni osservate – la necessità di riflettere sulle azioni pedagogiche, anche proprie: “Prendete nota di tutto ciò che accade [...] tenendo presente non solo ciò che fanno e dicono i bambini, ma anche che cosa fa e dice l'educatrice. [...] Rileggete ora con attenzione l'osservazione prendendo nota di tutti gli interventi che avete fatto e riflettete sugli effetti che essi hanno prodotto in relazione agli scopi che intendevate raggiungere.”<sup>106</sup> Riflettere sulle proprie azioni e sul contesto allargato permette agli operatori di capire fino a che punto i bambini si orientano – nelle azioni in cui sono osservati (p.es. durante il gioco) – sul polo d'osservazione dell'operatrice (→ L'apprendimento e la formazione) e dunque sugli obiettivi d'apprendimento a essi noti. I risultati di queste osservazioni sottoposte a riflessione vanno documentati mettendo in primo piano le risorse di ogni bambino o di un gruppo, e integrati con indicazioni sull'attività pedagogica conseguente.

La professionalità riflessiva produce quella qualità di osservazioni e di documentazione necessaria per riflettere apertamente (senza anticipare eventuali risultati) con le famiglie e condividere le osservazioni in modo partecipato con i bambini più grandi, usando un linguaggio adeguato al loro livello di sviluppo. Le osservazioni possono rappresentare p.es. la base dei colloqui con i genitori, oppure stimolare ulteriori approfondimenti nel caso di indicazioni particolari (p.es. consultare un medico in caso di sospetti difetti di vista di un bambino). Anche per l'attività biografica svolta con i bambini

104 Leitner, Sylvia, Loch, Ulrike & Sting, Stephan (2011) sottolineano che una visione riduttiva da parte degli operatori (p.es. interpretazioni basate su ipotesi e valutazioni gerarchizzanti) può creare difficoltà nell'attività pedagogica, contribuendo a creare sviluppi conflittuali tra i bambini.

105 Cfr. Schulz, Marc (2011); Viernickel, Susanne (2020).

106 Bondioli, Anna (2001, p. 23).

è utile predisporre un'apposita documentazione, p.es. un portfolio (→ Progettare le transizioni). I bambini più grandi possono essere coinvolti nella documentazione della loro storia, elaborando i contenuti con delle modalità adeguate al loro livello di sviluppo (p.es. plastificando delle schede) e rendendo questi contenuti facilmente accessibili per i bambini. Così facendo, i bambini hanno la possibilità di scegliere in modo autonomo come utilizzare la 'loro' documentazione, di condividerla con altri (p.es. familiari o altri bambini) o di integrarli con dei documenti personali (disegni o foto).<sup>107</sup>

**Osservando e documentando le osservazioni, gli operatori salvaguardano la qualità della loro attività pedagogica e delle pratiche professionali del servizio di assistenza alla prima infanzia, anche nei confronti delle famiglie e di altri interlocutori con cui collaborano (→ L'interesse superiore del bambino e la tutela dei minori); inoltre, offrono ai bambini più grandi la possibilità di svolgere un primo lavoro autobiografico.**

In occasione dei primi contatti con il servizio di assistenza alla prima infanzia, si informano i genitori sull'attività di documentazione, che richiede – per rispettare il diritto dei minori alla riservatezza dei dati sancito dalle Nazioni Unite – il consenso dei genitori o di chi ne fa le veci,<sup>108</sup> ma anche il loro coinvolgimento diretto all'attività, nello spirito della partecipazione. I servizi di assistenza alla prima infanzia garantiscono la trasparenza della loro pra-

tica professionale dell'osservazione e della documentazione come metodo per assicurare la qualità dei servizi per la prima infanzia. All'interno di un servizio di assistenza alla prima infanzia (e dunque di una determinata struttura) si utilizzano le stesse metodologie di documentazione, a meno che i contenuti o una determinata situazione specifica non richiedano regole o metodi diversi. Nel servizio di assistenza alla prima infanzia si garantisce la trasparenza di tutta la documentazione utilizzata.

107 Battista Quinto Borghi (2001) ricorda l'importanza di interpretare questi documenti predisposti per i bambini come fonte per comprendere la correlazione tra obiettivi pedagogici e pratica quotidiana.

108 UNICEF (1989/s.d., 1989/2008, art. 16).

## 8.2 L'interesse superiore del/la bambino/a e la tutela dei/delle minori\*

Essere protetti dalla violenza è un diritto di tutti i minori e un principio pedagogico di base. Ciò nonostante possono verificarsi delle situazioni in cui gli operatori percepiscono che il bene o l'integrità del fanciullo è a rischio. I bambini che frequentano i servizi di assistenza potrebbero manifestare malessere per le conseguenze di esperienze traumatiche, come trascuratezza e violenza fisica, psichica o sessuale<sup>109</sup> (tra cui la sindrome del bambino scosso durante la primissima infanzia), per la trasmissione transgenerazionale di traumi<sup>110</sup> e per le conseguenze di guerre, persecuzioni e catastrofi naturali, ma anche per le conseguenze di malattie (come dipendenze) di cui soffrono le loro persone di riferimento. Al personale educativo spetta il compito di cogliere queste sofferenze, di aiutare i bambini a elaborare la violenza e il disagio subito, o di collaborare alla definizione di un piano di tutela individuale (ovvero riferito al singolo bambino). **Questa collaborazione presuppone l'interazione con altri servizi, soprattutto con i servizi sociali dei distretti**, cui spetta la responsabilità tecnica nei casi legati alla tutela dei minori (per la loro posizione di garante).

All'interno dei servizi di assistenza all'infanzia, anche gli operatori possono diventare autori di violenze. Soprattutto nelle istituzioni con una struttura fortemente gerarchica e in quelle non strutturate, può risultare difficile cogliere eventuali situazioni di rischio in cui versano i bambini. Le istituzioni che gestiscono il lavoro in modo partecipativo e che garantiscono il coinvolgimento dei bambini e

di tutto il personale educativo, sono maggiormente in grado di proteggere i bambini dalla violenza all'interno dell'istituzione,<sup>111</sup> e questo si ripercuote anche sulla tutela dei bambini dalla violenza in altri ambiti della loro vita. Tutti gli operatori dei servizi di assistenza alla prima infanzia e degli enti gestori hanno dunque il compito di garantire ai bambini la partecipazione e il coinvolgimento; progettare le strutture su cui si basa un'organizzazione spetta invece in primo luogo ai dirigenti.

**Per intervenire in modo professionale di fronte a segnali di rischio per il bene e l'interesse superiore del bambino, tutti i servizi di assistenza alla prima infanzia dispongono di un piano di tutela dei minori adeguato alla rispettiva istituzione** (suddiviso per segnali di violenza all'interno dell'istituzione stessa e segnali di pericolo fuori dal servizio di assistenza alla prima infanzia). Il piano contiene inoltre nomi e contatti delle persone di riferimento responsabili a livello dirigenziale e all'interno dell'ente gestore, nonché, nel caso di collaborazioni istituzionalizzate con altri servizi, il riferimento alle rispettive persone di riferimento. Anche le modalità operative in caso di infortuni sono definite per iscritto e accessibili a tutti gli operatori. Tutti i piani e i progetti devono garantire il rispetto delle norme vigenti.

Il modo in cui osservare segnali di pericolo e, nel caso di bambini più grandi, di gestire il colloquio con i fanciulli interessati, tengono conto del livello di sviluppo del bambino in questione, dei legami

109 Cfr. p.es. Maywald, Jörg (2013).

110 Cfr. Loch, Ulrike (2016a, 2016b).

111 Cfr. Wolff, Mechthild (2019).

di lealtà dei bambini e degli standard professionali della tutela dei minori. Di fronte a segnali di rischio per il bene del fanciullo, è indispensabile garantire una documentazione continua, pertinente e completa di tutte le osservazioni (→ Osservare e documentare). Per quanto possibile, le osservazioni rispettano il **“principio dei quattro occhi”**, ovvero

il coinvolgimento di almeno due operatori/operatrici, per aiutare meglio il bambino e per garantire la professionalità.”

## 8.3 Il lavoro d'équipe e le reti

La pedagogia considera il lavoro d'équipe come “spazio di scambio e comprensione disciplinare”,<sup>112</sup> come strumento di professionalizzazione delle attività pedagogiche e come metodo indispensabile per garantire la qualità della pedagogia della prima infanzia. Il lavoro d'équipe ha inoltre lo scopo di migliorare ulteriormente la qualità dell'agire professionale di ogni operatore e operatrice e dell'intera équipe. “Migliore è l'interazione e la collaborazione tra gli operatori, ma anche il sostegno professionale reciproco all'interno dell'équipe e la continuità assistenziale e relazionale, migliore è l'interazione tra operatori e bambini in termini di atteggiamento positivo, sensibile e previdente.”<sup>113</sup> **In altre parole, la qualità del lavoro d'équipe ha conseguenze dirette sulla qualità delle interazioni e delle proposte formative, educative e assistenziali dei servizi di assistenza alla prima infanzia.** Il modo di progettare il lavoro d'équipe e di riflet-

tere su queste modalità incide direttamente sulla qualità dei processi e delle strutture dell'istituzione.

Le équipe di operatori hanno bisogno di riconoscimento reciproco, aiuto reciproco e disponibilità a trovare dei compromessi anche in presenza di punti di vista divergenti, per progettare proposte pedagogiche utili e per trovare un atteggiamento comune nell'attività da svolgere con i bambini. “Al contempo, solo accettando le differenze, riconoscendo le competenze individuali e coinvolgendo in modo riflessivo i vari punti di vista, si creano i presupposti per cogliere appieno tutto il potenziale dell'équipe.”<sup>114</sup>

I lattanti e i bambini piccoli reagiscono in modo sensibile ai conflitti, e per questo è fondamentale creare una cultura della gestione dei conflitti che eviti stress prolungati a carico del personale educativo, poiché si ripercuotono sul benessere dei bambini

112 Lochner, Barbara & Cloos, Peter (2019, p. 55; traduzione di Martina Pastore).

113 Wertfein, Monika, Müller, Kerstin & Danay, Erik (2013, p. 24s; traduzione di Martina Pastore).

114 Lochner, Barbara & Cloos, Peter (2019, p. 60; traduzione di Martina Pastore).

## Trovare un atteggiamento comune anche nei conflitti

*L'operatrice Maddalena racconta: "Paula, Sandra, Patricia ed io abbiamo collaborato fin dall'inizio. Non si sono mai verificati conflitti reali all'interno della struttura, e per questo motivo mi piace ogni giorno venire al lavoro. Lavoro molto volentieri con le mie colleghe. Quando le nostre opinioni divergono, troviamo sempre una soluzione, e questo l'abbiamo visto nel corso degli anni. Condividiamo lo stesso atteggiamento nei confronti del lavoro con i bambini."*

*(Colloquio con un'operatrice)*

seguiti nella struttura. Il lavoro d'équipe praticato dagli operatori aiuta i bambini a imparare la gestione dei rapporti con i loro pari; per questo motivo, c'è spesso una correlazione tra le modalità relazionali fra i bambini (p.es. in termini di apprezzamento reciproco e fiducia nella capacità di risolvere i conflitti) e le modalità del lavoro d'équipe degli operatori. La costruzione di un atteggiamento comune all'interno dell'équipe di operatori favorisce le interazioni reciproche nel lavoro quotidiano, ma anche la possibilità dei singoli operatori di rispondere adeguatamente ai bisogni dei bambini e del gruppo di bambini.

**La qualità del lavoro pedagogico rispecchia le norme e i regolamenti definiti dagli enti gestori**

## ri e dai dirigenti per favorire il lavoro d'équipe

(come la programmazione annuale delle riunioni d'équipe o i corsi d'aggiornamento). Garantendo la trasparenza nei processi d'informazione e suddividendo in modo chiaro i compiti e le competenze (p.es. la gestione dei colloqui famigliari e dei primi colloqui con genitori interessati, ma anche l'affiancamento iniziale di nuove colleghe e dei tirocinanti, o l'accompagnamento continuo dei bambini durante il periodo di inserimento da parte di un'operatrice di riferimento) si creano delle strutture operative che aiutano il personale educativo a orientarsi. Rappresentano il quadro di orientamento organizzativo che serve da orientamento nell'attività svolta con i bambini e con i genitori. In altre parole, la qualità del lavoro d'équipe incide sulla qualità delle interazioni, dei processi e delle strutture all'interno dell'istituzione.

Anche le reti attivate dai servizi di assistenza alla prima infanzia (agency → Immagini educative dei bambini) svolgono un ruolo fondamentale per il consenso sociale e la qualità dei servizi di assistenza alla prima infanzia. Oltre alle attività di assistenza quotidiana focalizzate sui bambini (come individui e come gruppo) e sulla collaborazione con i genitori e all'interno dell'équipe (tra cui le pedagogiste e le coordinatrici), i servizi di assistenza alla prima infanzia s'impegnano per costruire delle collaborazioni nello spazio sociale (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale). La rete dei servizi di assistenza alla prima infanzia include inoltre i soggetti specializzati nel supporto ai bambini (p.es. nell'ambito del soste-



gno familiare precoce, dei distretti sociali, della sanità), interlocutori del mondo dell'istruzione (scuole dell'infanzia, scuole professionali provinciali, università) e dell'amministrazione pubblica (Agenzia per la famiglia) e soggetti politici (come consiglieri comunali). Le reti garantiscono varie forme di supporto orientate alle esigenze dei bambini (p.es. in caso di rischio per il bene del minore o bisogni specifici di singoli bambini: → Diversità e inclusione, → Progettare il passaggio alla scuola dell'infanzia), lo scambio tecnico-professionale (→ Supervisione e affiancamento pedagogico) o la collaborazione politica (→ Il benessere). Pertanto, le reti sono al servizio del-

la professionalità pedagogica dei servizi di assistenza alla prima infanzia e del benessere dei bambini.

Un altro aspetto importante è il coordinamento tecnico-operativo (p.es. l'appartenenza a società scientifiche, interviste tra enti gestori diversi, corsi di aggiornamento). Per lo sviluppo professionale dell'assistenza istituzionale all'infanzia e l'attività di lobbying a favore di lattanti e bambini piccoli, sono utili anche le collaborazioni su determinate tematiche (p.es. organizzazione di convegni, incontri di coordinamento locali tra pedagogisti, progetti di ricerca).

## 8.4 Supervisione e affiancamento pedagogico

Il termine di supervisione si riferisce a diverse forme di consulenza professionale importanti per garantire e migliorare la qualità pedagogica. Nell'assistenza alla prima infanzia, le supervisioni permettono agli operatori di affrontare quesiti riferiti a un/a determinato/a bambino/a\* o situazioni specifiche, le interazioni con un bambino, un colloquio con genitori, la collaborazione in équipe o questioni legate all'istituzione come tale. Anche determinate tematiche relative al lavoro pedagogico con lattanti e bambini piccoli (p.es. come progettare la partecipazione) possono essere oggetto di supervisione, come pure questioni organizzative (p.es. piani di servizio o sviluppo del personale).

Anche i dirigenti possono usufruire di supervisioni sotto forma di coaching (ad esempio su tematiche di sviluppo organizzativo e del personale o su specifiche questioni gestionali).

**Nei servizi di assistenza alla prima infanzia, si propone l'affiancamento pedagogico sotto forma di supervisione del lavoro con i bambini da parte di una pedagoga o supervisora.** Si tratta di una forma di consulenza su casi specifici, attività operative o determinati compiti, che si svolge individualmente (p.es. presso gli assistenti domiciliari all'infanzia) o per il gruppo intero degli operatori.

**L'intervisione è invece una modalità di consulenza tra pari rivolta agli operatori dei servizi di assistenza alla prima infanzia che svolgono funzioni o mansioni simili.** Può essere proposta soltanto agli operatori di un determinato ente gestore, oppure trasversalmente a più enti gestori. L'intervisione rappresenta una modalità possibile di supervisione per garantire la qualità del lavoro delle pedagogiste. Infine, anche corsi di formazione con una forte componente riflessiva servono come supervisione della propria attività.

Nei servizi di assistenza alla prima infanzia, la supervisione ha lo scopo di creare direttamente sul campo uno spazio in cui gli operatori riflettono regolarmente sulle proprie azioni e sul proprio ruolo con l'aiuto di esperti. Tra gli obiettivi della supervisione rientrano il rafforzamento delle competenze di singoli operatori e dell'intera équipe, e il confronto con punti di vista diversi sul proprio operato (relativamente all'assistenza alla prima infanzia o all'affiancamento pedagogico), sull'istituzione e sul campo d'azione. **Così facendo, la supervisione contribuisce a professionalizzare l'équipe e il lavoro d'équipe, ma anche ad affiancare l'attività pedagogica. Riflettere sul proprio operato è un aspetto importante della garanzia di qualità, e per questo motivo, partecipare agli incontri di supervisione è un compito di tutti gli operatori che svolgono attività pedagogiche con bambini, che seguono famiglie o che propongono servizi di consulenza per gli operatori.**

A differenza delle supervisioni su singoli casi o campi mansionali, le supervisioni d'équipe hanno lo scopo di favorire la riflessione sulle strutture e sulle relazioni lavorative all'interno di una determinata struttura o di un determinato ente gestore. Le supervisioni d'équipe vanno accompagnate da supervisori esterni per garantire strutture organizzative e d'équipe più trasparenti e partecipative (→ L'interesse superiore del bambino e la tutela dei minori).



# Le qualificazioni chiave 9



## 9 Le qualificazioni chiave

L'accompagnamento, la stimolazione e la promozione della formazione, dell'educazione e dell'assistenza per bambini/e\* fino a tre anni di età sono svolti da operatrici e operatori con adeguata formazione pedagogica e provata competenza, in grado di mettere i lattanti e i bambini piccoli al centro delle attività di pedagogia della prima infanzia, per

- consentire ai bambini di sentirsi a proprio agio e di stare bene nei servizi di assistenza alla prima infanzia e promuovere lo sviluppo della resilienza;
- dare ai genitori la certezza di garantire ai loro figli un valore aggiunto in termini di qualità della vita e di formazione, sulla base di proposte pedagogiche qualificate;
- contribuire, a livello sociale, allo sviluppo dell'emancipazione e delle capacità dei bambini di partecipare attivamente alla società democratica.

Il personale educativo (assistenti all'infanzia, assistenti domiciliari all'infanzia, pedagogisti/e, coordinatori/coordinatrici, personale qualificato specializzato nell'assistenza a bambini con disabilità, ecc.) ha come competenze di base una formazione pedagogica specifica per la prima infanzia e dispone dell'istruzione, della formazione e dell'aggiornamento necessari per la rispettiva posizione/funzione.

L'attività pedagogica qualificata si svolge nel contesto sociale dell'apprendimento permanente, per cui l'ulteriore sviluppo dei settori di attività dei ser-

vizi per la prima infanzia e l'assistenza ai bambini in Alto Adige è affiancato da un processo di formazione continua per tutto il personale pedagogico.

### Le competenze chiave per l'attività pedagogica nei servizi di assistenza alla prima infanzia

- Capacità di accompagnare e stimolare l'apprendimento, lo sviluppo e la formazione dei bambini e di creare ambienti di apprendimento adatti ai bambini;
- Capacità di promuovere il benessere dei bambini attraverso proposte individuali di stimolo, pause, opportunità di gioco libero e opportunità di relazione (→ La qualità dell'interazione, il benessere e il gioco);
- Capacità di cura e di promozione della salute dei bambini, come pure di accompagnamento e stimolazione dei bambini con particolari esigenze di sostegno (→ L'assistenza e la cura; → Diversità e inclusione);
- Capacità di accompagnare, stimolare e promuovere la partecipazione e il coinvolgimento in tutte le situazioni formative, educative, assistenziali e di cura;
- Capacità di accompagnare e di stimolare la comunicazione, lo sviluppo linguistico e il multilinguismo, in particolare con riferimento alle lingue ufficiali (→ Il plurilinguismo e l'apprendimento linguistico);
- Capacità di promuovere e di stimolare il

movimento (→ Il movimento e la percezione corporea; → Come progettare spazi d'apprendimento e di benessere) e l'orientamento dei bambini nel loro ambiente di vita e nel loro spazio sociale (→ L'ambiente di vita e lo spazio sociale);

- Capacità di lavorare in équipe e di contribuire allo sviluppo delle pratiche operative e dell'istituzione di appartenenza, grazie a un processo reciproco di stimolo, riflessione e riscontro e alla partecipazione a incontri di supervisione (→ La garanzia della qualità);
- Capacità di riflettere con spirito critico sull'ambiente di lavoro, sulle proprie azioni e sulla propria biografia (in particolare, sulle proprie esperienze formative, educative e assistenziali) e di far confluire le nuove conoscenze teoriche (p.es. delle linee guida sulla formazione) in piani di intervento, mettendole in relazione con conoscenze pratiche (→ L'atteggiamento professionale; → Supervisione);
- Capacità di adottare un atteggiamento pedagogico qualificato, di riflettere sui suoi contenuti e di svilupparlo ulteriormente nell'ambito della propria funzione, dei propri ruoli e dei propri compiti all'interno del servizio di assistenza alla prima infanzia (→ L'atteggiamento professionale);
- Sviluppo e progettazione di basi solide di interazione con le famiglie, che consenta-

no la collaborazione anche in situazioni difficili per i bambini e/o per le loro figure di riferimento, o in situazioni di tutela dei minori (→ La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo; → L'interesse superiore del bambino e la tutela dei minori);

- Capacità di fare rete e di collaborare con i servizi sul territorio e con gli operatori rilevanti per i bambini e le loro famiglie o persone di riferimento (p.es. distretti sociali, terapeuti, genitori affidatari, Centri Genitore Bambino, proposte nell'ambito dei sostegni precoci) nonché con le istituzioni formative, solitamente le scuole dell'infanzia che i bambini frequenteranno (→ Progettare le transizioni; → Il lavoro d'équipe e le reti);
- Capacità di presentare in modo qualificato le prassi operative dei servizi di assistenza alla prima infanzia, i loro riferimenti teorici e le loro basi empiriche, per sensibilizzare il contesto locale sulla qualità e sulla rilevanza sociale dell'assistenza alla prima infanzia.

## Le funzioni dirigenziali

Nei servizi di assistenza alla prima infanzia, le funzioni dirigenziali sono svolte – in base alla dimensione dell'ente gestore e della singola struttura – da operatori con mansioni diverse (fra cui coordinatrici, coordinatrici pedagogiche, responsabili di

struttura o responsabili di settore). Nel caso di enti che gestiscono strutture di una certa dimensione o più strutture, i compiti elencati di seguito si suddividono su livelli funzionali diversi (p.es. coordinatrici e responsabili di settore), diversamente dalle strutture più piccole in cui operano di solito poche persone. Per esempio, sono singoli operatori ad assumere contemporaneamente la funzione di pedagogo e coordinatrice, oppure di assistente all'infanzia e coordinatore.

Come ricordato sopra, tutti gli operatori e tutte le operatrici dei servizi di assistenza alla prima infanzia hanno come competenza di base una formazione specifica per la prima infanzia e dispongono delle competenze chiave necessarie all'attività pedagogica. Le operatrici con funzioni dirigenziali dispongono inoltre, a seconda delle mansioni che svolgono, di una qualifica specifica, ottenuta grazie alla loro formazione di base e all'aggiornamento continuo, per il coordinamento e la direzione di servizi dedicati alla prima infanzia (tra cui servizi di assistenza domiciliare all'infanzia) o per l'affiancamento pedagogico del personale educativo e per lo sviluppo professionale del rispettivo servizio. Di conseguenza, sono in grado di realizzare strutture e proposte formative, educative e assistenziali di elevata qualità, consapevoli della propria responsabilità nel contesto della propria funzione e dei propri compiti, e nell'interesse di uno sviluppo democratico della società (→ I principi di riferimento). Le funzioni dirigenziali pedagogiche includono (a seconda del mansionario):

- la responsabilità per la qualità pedagogica del servizio di assistenza alla prima infanzia, con particolare riguardo all'inclusione, alla partecipazione e al coinvolgimento, nonché il coordinamento e la responsabilità dei processi di garanzia e sviluppo della qualità (compresa l'attività di valutazione) e l'attuazione pratica degli indirizzi pedagogici contenuti nel Quadro di riferimento per le attività di formazione, educazione e assistenza alla prima infanzia;
- la direzione e lo sviluppo della struttura, favorendo la collaborazione collegiale e la partecipazione all'interno del servizio di assistenza alla prima infanzia, dato che un'assistenza alla prima infanzia di elevata qualità è realizzabile soltanto con una collaborazione professionale consapevole, la descrizione chiara delle funzioni e dei compiti, processi trasparenti all'interno del servizio e dell'ente gestore, strutture partecipative di qualità a tutti i livelli e l'assunzione di responsabilità per il rispettivo ambito di intervento (→ La garanzia della qualità);
- funzioni di coordinamento dello sviluppo dell'assistenza alla prima infanzia con attività di supervisione e affiancamento pedagogico del personale educativo, e promozione della partecipazione a corsi d'aggiornamento (organizzati in collaborazione tra enti gestori diversi) e intervistazioni;
- la partecipazione alla progettazione ed eventualmente l'acquisizione (a seconda dei compiti affidati loro dai rispettivi enti gestori) di

risorse finanziarie, strutturali, materiali e umane, e la promozione dello svolgimento responsabile delle attività amministrative;

- il coordinamento e lo sviluppo del personale, per rafforzare – con attività specifiche di formazione e aggiornamento – i singoli operatori, le équipes e la collaborazione collegiale, nell'interesse del mandato pubblico formativo, educativo e assistenziale;
- la predisposizione dei presupposti strutturali e delle risorse (nella misura in cui rientrano nelle funzioni operative delle strutture, ad esempio la disponibilità di giochi di alto valore pedagogico) che permettano al personale educativo di lavorare in base alle linee di indirizzo del Quadro di riferimento, garantendo, se necessario, il proprio sostegno diretto alle operatrici; inoltre, devono saper presentare proposte d'aggiornamento all'ente gestore quando ne emerge la necessità;
- la responsabilità dei primi colloqui con i genitori (o chi ne fa le veci) e dei colloqui tra operatori e genitori (→ La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo), compresa la consulenza delle famiglie nelle questioni educative, formative e assistenziali;
- la responsabilità della capacità del servizio di assistenza alla prima infanzia di aprirsi al contesto sociale, e del coordinamento in rete con il servizio sociale, il servizio sanitario e il mondo dell'istruzione, creando anche le premesse per il passaggio dei bambini alla scuola dell'infanzia tenendo in considerazione la

continuità formativa (→ Progettare le transizioni);

- l'identificazione dei compiti che la società affida ai servizi di assistenza alla prima infanzia (p.es. in merito alla professionalizzazione) e che i servizi non possono realizzare da soli. Inoltre, spetta alla direzione riconoscere i processi di cambiamento nella società, per rispondere al meglio ai rispettivi compiti con proposte interne, e saper collaborare con tutti i soggetti sociali più rilevanti (come comitati tecnici e organizzazioni), con gli enti pubblici e con le istituzioni del mondo dell'istruzione, per permettere e garantire livelli di qualità elevati.

### Le competenze chiave per le funzioni dirigenziali

- Saper assumere la direzione strutturale e il coordinamento pedagogico di un servizio di assistenza alla prima infanzia (nel contesto di un'organizzazione senza scopo di lucro), anche promuovendo una cultura della partecipazione a tutti i livelli all'interno del servizio;
- saper gestire la comunicazione multilingue (a livello formale e informale) all'interno e all'esterno del servizio di assistenza alla prima infanzia;
- saper svolgere attività di supervisione e

affiancamento pedagogico e partecipare a incontri di intervizione (→ La garanzia della qualità);

- saper fare rete e collaborare a livello professionale e sociopolitico, per contribuire – assieme ai soggetti di riferimento – alla ricerca di soluzioni per gli sviluppi e le scelte sociali non gestibili all'interno del servizio o dal solo ente gestore.

## Evolversi in risposta ai problemi attuali

**Inoltre, gli operatori e le operatrici dei servizi di assistenza alla prima infanzia dispongono delle competenze necessarie per rispondere prontamente alle innovazioni e agli sviluppi sociali (a livello normativo, tecnico-professionale, ecc.), p.es. elaborando piani d'azione e attività per la prima infanzia qualificati basati tra l'altro sulla partecipazione a corsi di formazione e aggiornamento professionale, supervisione, affiancamento pedagogico e intervizione.** Tutto ciò deve avvenire con il coordinamento e la responsabilità dei dirigenti. Le sfide attuali sono:

- la digitalizzazione: saper utilizzare i nuovi media, i nuovi mezzi di comunicazione e i programmi di documentazione, e la loro integrazione nel lavoro dei servizi di assistenza alla prima infanzia;

- modificare la collaborazione con le famiglie: i genitori vedono gli operatori della prima infanzia sempre di più come punto di riferimento per tutte le questioni riguardanti l'educazione, l'istruzione, la cura ecc. dei bambini. Di conseguenza, gli operatori e le operatrici di questi servizi assumono funzioni di consulenza e di indirizzo per i componenti adulti della famiglia. Inoltre, la ricerca evidenzia cambiamenti nei modi di conquistare la fiducia dei genitori a livello sociale. Attualmente, la fiducia delle famiglie dipende meno dall'istituzione in quanto tale ("la microstruttura", "il nido", "la scuola");<sup>115</sup> piuttosto, i genitori tendono a riporre maggiore fiducia negli operatori e nelle operatrici con adeguata formazione pedagogica nelle loro rispettive funzioni, confidando nella loro competenza e nelle relazioni che si sviluppano tra genitori e personale educativo. Come conseguenza di questo spostamento della fiducia verso gli operatori e le operatrici, aumenta la responsabilità del personale educativo e la rilevanza sociale dell'azione pedagogico-istituzionale nei servizi di assistenza alla prima infanzia. Ciò è particolarmente evidente in situazioni di vita e di formazione, educazione e assistenza che i diversi soggetti coinvolti (bambini, genitori, operatori, ecc.) vivono o giudicano come situazioni difficili;
- sviluppo professionale ulteriore di questo settore di attività (tra l'altro, modificando la percezione dell'assistenza alla prima infanzia a livello sociale).

## Formazione e aggiornamento

Gli operatori e le operatrici dei servizi di assistenza alla prima infanzia hanno bisogno di una formazione qualificata di base, continua e di perfezionamento, per essere preparati a svolgere il proprio lavoro in un ambito lavorativo ambizioso e di altissima rilevanza sociale, che garantisca opportunità di formazione e aggiornamento durante tutta la loro carriera lavorativa. Tali opportunità possono essere fornite ad esempio dalle scuole professionali provinciali, dall'Agenzia per la famiglia, dalle università, dagli enti gestori pubblici e privati dei servizi di assistenza alla prima infanzia, dalle istituzioni di ricerca e dalle strutture che organizzano iniziative formative o informative per le famiglie. A tale proposito, saranno importanti sia proposte formative specifiche di ogni ente gestore, sia proposte a livello provinciale e in collaborazione tra enti diversi, con l'obiettivo non solo di fare aggiornamento professionale in senso stretto, ma anche di garantire il raggiungimento e il mantenimento di livelli qualitativi omogenei e di un buon coordinamento fra tutti i servizi di assistenza alla prima infanzia dell'Alto Adige. A tale scopo, gli operatori hanno la possibilità di partecipare ogni anno a una giornata di aggiornamento organizzata in collaborazione tra i diversi enti gestori.

Lo sviluppo di standard nazionali ed europei e il loro adattamento qualificato ai servizi di assistenza alla prima infanzia dell'Alto Adige benefi-

cia anche dello scambio a livello nazionale e internazionale, p.es. sotto forma di corsi di aggiornamento.

### **Un dialogo sullo sviluppo della qualità**

*L'operatrice Anna racconta: "Mi fa sempre piacere quando posso imparare qualcosa", e sorride gioiosa mentre lo dice. Sembra quasi che stia ridendo con tutto il corpo. Poi aggiunge: "A scuola ho imparato molte cose che non riesco mai a mettere in pratica perché manca il tempo." Anna si ferma un attimo, per poi ripetere più volte, rivolta più a se stessa che alla ricercatrice: "Il lavoro con i bambini è il lavoro più bello che possa immaginarmi." Poi si rivolge alla ricercatrice chiedendole quale sia la sua impressione del lavoro. La ricercatrice risponde: "Oggi ho visto che fate moltissimo affinché i bambini imparino a interagire in un clima di rispetto reciproco. Ho visto molto spesso il rispetto reciproco, anche tra i bambini." Anna lo conferma e risponde in merito al Quadro di riferimento: "Vogliamo senz'altro svilupparci continuamente, e per farlo, abbiamo bisogno di obiettivi e di sostegno."*

*(Colloquio con un'operatrice)*



## Le autrici

**Ulrike Loch, Prof.ssa Dott.ssa**, è la responsabile del progetto di ricerca “Quadro di riferimento per le attività di formazione, educazione e assistenza alla prima infanzia” (NuTre) e professoressa di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si è laureata in Servizio sociale, Pedagogia sociale e Sociologia, con un dottorato di ricerca in Servizio sociale; inoltre, è titolare dell’abilitazione scientifica in Scienze dell’educazione. Le sue aree principali di ricerca sono: welfare e tutela dei minori, famiglie e generazioni, professionalità, formazione informale, metodi e metodologie della ricerca qualitativa.

*ORCID iD: 0000-0003-0211-0193*

*Contatto: Ulrike.Loch@unibz.it*

**Laura Trott, Dott.ssa**, è ricercatrice del progetto di ricerca “Quadro di riferimento per le attività di formazione, educazione e assistenza alla prima infanzia” (NuTre) e opera come ricercatrice nel settore Didattica e pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Le sue aree principali di ricerca sono: prima infanzia, pedagogia dell’inclusione, migrazione e ricerca sociale ed educativa qualitativa. Ha conseguito la laurea in Servizio sociale e per Educatore sociale, con un dottorato di ricerca in Pedagogia generale, pedagogia sociale e didattica generale. Una delle sue materie di insegnamento attuali è Pedagogia e didattica dell’inclusione con particolare attenzione alla fascia di età 0-7.

*ORCID iD: 0000-0003-1381-9915*

*Contatto: Laura.Trott@unibz.it*

# Bibliografia

- A/RES/217 A (III) (Risoluzione dell'ONU del 10/12/1948) (1998). Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Roma: UNRIC Italia. Accesso il 17/05/2020 su [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/itn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf) (originale inglese pubblicato 1948).
- A/RES/217 A (III) (UN-Resolution vom 10.12.1948) (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen. New York: Vereinte Nationen. Zugriff am 16.05.2020 unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>.
- Adamson, Peter (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations (series: Innocenti Report Card, vol. 7). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf).
- Adamson, Peter (2013). Child well-being in rich countries. A comparative overview (series: Innocenti Report Card, vol. 11). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf).
- Ainsworth, Mary D. Salter (2006). Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti (collana: Psicoanalisi e ricerca). Milano: Cortina.
- Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (2011). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In Klaus E. Grossmann & Karin Grossman (Hrsg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (Reihe: Fachbuch; 3., unveränd. Aufl.; S. 217-241). Stuttgart: Klett-Cotta (englisches Original erschienen 1974).
- Aluffi Pentini, Anna (2018). Una rilettura interculturale del concetto di spazio potenziale di Donald Winnicott. Analisi di un'esperienza educativa italiana. *Educar em Revista*, 34(2 [n. 68]), 289-303. Accesso il 23/04/2020 su <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57815/35090>.
- Aly, Monica (2016). Il mio bambino scopre se stesso e il mondo. Promuovere la crescita secondo l'approccio di Emmi Pikler. Parma: Junior-Spaggiari (originale tedesco pubblicato 2011).
- Aly, Monika (2011). Mein Kind entdeckt sich und die Welt. Kindliche Entwicklung achtsam begleiten nach Emmi Pikler. München: Kösel.
- Antonovsky, Aaron (1987). Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well (series: The Jossey-Bass social and behavioral science series). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, Aaron (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit (Reihe: Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Bd. 36). Tübingen: DGVT (englisches Original erschienen 1987).
- Appell, Geneviève & Tardos, Anna (2004). Prendersi cura di un bambino piccolo. Dall'empatia alle cure terapeutiche (collana: Collana di psicologia). Gardolo: Erickson (originale francese pubblicato 1998).
- Autonome Provinz Bozen Südtirol (Dekret Nr. 42 v. 21.11.2017) (2017). Qualitätsstandards für das frühpädagogische Handeln in den Kleinkindbetreuungsdiensten. Bozen: Autonome Provinz Bozen Südtirol. Zugriff am 17.05.2020 unter [http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/209959/dekret\\_des\\_landeshauptmanns\\_vom\\_21\\_november\\_2017\\_nr\\_42.aspx](http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/209959/dekret_des_landeshauptmanns_vom_21_november_2017_nr_42.aspx).
- Autonome Provinz Bozen Südtirol (Landesgesetz Nr. 7 v. 14.07.2015) (2015). Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Bozen: Autonome Provinz Bozen Südtirol. Zugriff am 17.05.2020 unter [http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/de/202703/landesgesetz\\_vom\\_14\\_juli\\_2015\\_nr\\_7.aspx](http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/de/202703/landesgesetz_vom_14_juli_2015_nr_7.aspx).
- Baader, Meike S. (2018). Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In Bianca Bloch, Peter Cloos, Sandra Koch, Marc Schulz & Wilfried Smidt (Hrsg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven (S. 22-39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ballweg, Sandra (2019). Erst-, Zweit- und Mehrsprachigkeit in der Forschung. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (S. 265-270). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Behrens, Melanie (2016). Zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Gesundheit (Reihe: Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Berwanger, Dagmar, Reichert-Garschhammer, Eva & Becker-Stoll, Fabienne (2010). Bildung in den ersten drei Lebensjahren im Sinne der Philosophie des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP). In Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.), Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (S. 13-36). Weimar: Das Netz. Zugriff am 16.05.2020 unter [http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom\\_att\\_2=simple\\_viewer&pid=9878198](http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom_att_2=simple_viewer&pid=9878198).
- Berwanger, Dagmar, Reichert-Garschhammer, Eva & Spindler, Anna (2010). Schlüsselprozesse guter Bildung. In Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.), Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (S. 111-147). Weimar: Das Netz. Zugriff am 06.05.2020 unter [http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom\\_att\\_2=simple\\_viewer&pid=9878198](http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom_att_2=simple_viewer&pid=9878198).
- Biagioli, Raffaella (2011). Organizzazione interna dei tempi e degli spazi e sostegno alla genitorialità. In Emiliano Macinai (a cura di), Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia (collana: Scienze dell'Educazione, vol. 135; p. 43-58). Pisa: ETS.

- Bichi, Lisa (2011). Il corpo nella relazione educativa al nido. In Emiliano Macinai (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia* (collana: Scienze dell'educazione, vol. 135; p. 111–127). Pisa: Edizione ETS.
- Bilgi, Oktay (2019). Betreuung: Notizen zu einem scheinbar vergessenen Begriff. In Cornelia Dietrich, Ursula Stenger & Claus Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (Reihe: Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit; S. 465-478). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bläsius, Jutta (2018). *Spielen mit Aktionstabletts. Tablett zum Experimentieren, Gestalten und Entspannen in der Einzelbeschäftigung*. Freiburg: Herder.
- Bolton, Beth M. (2018). *L'albero delle canzoni. Melodie e attività per crescere con la musica nella prima infanzia* (collana: Didattica). Brescia: OSI.
- Bondioli, Anna (2001). Una pedagogia a sfondo ludico per la scuola dell'infanzia. In Battista Quinto Borghi & Rodolfo Apostoli (a cura di), *Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza in rete* (collana: Provveditorato agli Studi di Brescia, Quaderni Operativi; p. 13-24). Azzano San Paolo: edizioni junior.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2., korr. u. aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz (englisches Original erschienen 2016).
- Borghi, Battista Quinto (1991). Le competenze corporee. In Milena Manini & Battista Quinto Borghi (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa* (collana: Didattica viva; p. 89-112). Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Borghi, Battista Quinto (2001). Come documentare l'azione didattica dell'insegnante. In Battista Quinto Borghi & Rodolfo Apostoli (a cura di), *Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza in rete* (collana: Provveditorato agli Studi di Brescia, Quaderni Operativi; p. 107-126). Azzano San Paolo: edizioni junior.
- Borghi, Battista Quinto (2015). *Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini* (collana: Nido d'infanzia). Trento: Erickson.
- Borghi, Battista Quinto & Molina, Paola (2016). Presentazione della collana. In Cristina Cardo, Berta Vila & Silvia Vega (a cura di), *Giochi e esperimenti al nido. Attività di manipolazione, esplorazione e scoperta* (collana: Nido d'infanzia; p. 7-8). Trento: Erickson (originale pubblicato 2011).
- Bostelmann, Antje (2019). *Das Spiel der Kleinkinder. Frühes Lernen verstehen, begleiten und fördern* (Reihe: Klax Pädagogik). Berlin: Bananenblau.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp (französisches Original erschienen 1979).
- Brazelton, T. Berry & Greenspan, Stanley I. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*. Milano: Cortina (originale inglese pubblicato 2000).
- Brazier, Chris (2017). *Building the future. Children and the sustainable development goals in rich countries* (series: Innocenti Report Card, vol. 14). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 12/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14_eng.pdf).
- Brugger-Paggi, Edith, Demo, Heidrun & Garber, Franziska (2013). *L'index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità. Index für Inklusion in der Praxis. Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten* (collana: La scuola se. Fare scuola, vol. 33). Milano: Angeli.
- Bruner, Jerome S. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2., erg. Aufl.). Bern: Huber (englisches Original erschienen 1983).
- Bulgarelli, Daniela (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità* (collana: Nido d'infanzia). Trento: Erickson.
- C189/02 (EU-Empfehlung v. 22.05.2019) (2019a). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung*. Brüssel: EU. Zugriff am 17.05.2020 unter <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/38e20eca-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1>.
- C189/02 (Raccomandazione UE del 22/05/2019) (2019b). *Raccomandazione del Consiglio del 22/05/2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Bruxelles: UE. Accesso il 17/05/2020 su <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/38e20eca-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-it/format-xhtml>.
- Cantzler, Anja (2012). *Die Dokumentation des Eingewöhnungsprozesses* (Reihe: KiTaFachtexte). Zugriff am 06.05.2020 unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Cantzler\\_III\\_2012\\_01.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Cantzler_III_2012_01.pdf).
- Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016). *Giochi e esperimenti al nido. Attività di manipolazione, esplorazione e scoperta* (collana: Nido d'infanzia). Trento: Erickson.
- Catarsi, Enzo (2009). I genitori con i figli: l'esperienza del nido e dei servizi per l'infanzia. In Aldo Fortunati & Gloria Tognetti (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare* (collana: Educazione e cambiamento - pensieri, riflessioni e buone pratiche per/con i bambini; p. 45-60). Azzano San Paolo: Junior.
- Ceccaroni, Roberta (a cura di) (2018). *Zero/sei. Obiettivi, monitoraggio e valutazione* (collana: Documento di valutazione, vol. 9). Roma: Senato della Repubblica. Accesso il 21/05/2020 su <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01069685.pdf>.
- Chzhen, Yekaterina, Rees, Gwyther, Gromada, Anna, Cuesta, Jose & Bruckauf, Zlata (2018). *An unfair start. Inequality in chil-*

- dren's education in rich countries (series: Innocenti Report Card, vol. 15). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/an-unfair-start-inequality-children-education\\_37049-RC15-EN-WEB.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/an-unfair-start-inequality-children-education_37049-RC15-EN-WEB.pdf).
- Clemente, Giulia (2019, 20 Marzo). Il benessere al nido si coltiva. Una gocciolina di poesia al giorno, risata di sole più volte al dì, lucidare le foglioline dell'ascolto ogni tre giorni. In Nidi d'infanzia 0-3. Accesso il 23/04/2020 su <https://www.giuntiscuola.it/nididinfanzia/riflessioni/il-benessere-al-nido-si-coltiva/>.
- Correll, Lena, Hiemenz, Bea & Lepperhoff, Julia (2012). Die Bedeutung des Sozialraums für frühe Förderung und frühkindliche Bildung. In *sozialraum.de* (4) Ausgabe 2/2012. Zugriff am 03.09.2019 unter <https://www.sozialraum.de/die-bedeutung-des-sozialraums-fuer-fruehe-foerderung-und-fruehkindliche-bildung.php>.
- Crittenden, Patricia (1985). Social networks, Quality of child rearing, and child development. *Child Development*, 56(5), p. 1299-1313.
- Crittenden, Patricia (2005). Präventive und therapeutische Intervention bei risikoreichen Mutter-Kind-Dyaden: Der Beitrag von Bindungstheorie und Bindungsforschung. *IKK-Nachrichten*, 5(1-2), 20-27. Zugriff am 23.04.2020 unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/ikknachrichten7.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/ikknachrichten7.pdf).
- Deneke, Christiane & Lüders, Bettina (2003). Besonderheiten der Interaktion zwischen psychisch kranken Eltern und ihren kleinen Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(3), 172-181.
- Ekinci, Yüksel (2019). Kindlicher Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 271-276). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Erwe, Hans-Joachim (2020). Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 723-731). Opladen: Budrich.
- Eßer, Florian (2016). Neither 'thick' nor 'thin'. Reconceptualizing agency and childhood relationally. In Florian Eßer, Meike S. Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (eds.), *Reconceptualizing agency and childhood. New perspectives in childhood studies* (series: Routledge research in education, vol. 161; p. 48-60). New York: Routledge.
- Fabel-Lamla, Melanie & Welter, Nicole (Hrsg.) (2012). Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, Heft 6, S. 769-771. Zugriff am 03.04.2020 unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10482/pdf/ZfPaed\\_6\\_2012\\_FabelLamla\\_Welter\\_Vertrauen\\_Einfuehrung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10482/pdf/ZfPaed_6_2012_FabelLamla_Welter_Vertrauen_Einfuehrung.pdf).
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Falk, Judit (2019). Wenn wir den Körper des Säuglings berühren... In Astrid Gilles-Bacciu & Reinhild Heuer (Hrsg.), *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung* (Reihe: Edition Sozial; 2., durchges. Aufl.; S. 105-111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fanjul, Gonzalo (2014). Children of the recession. The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries (series: Innocenti Report Card, vol. 12). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc12-eng-web.pdf>.
- Fernandes, Frédéric (2013). Die Entwicklung des Selbstempfindens nach Daniel N. Stern (Reihe: KitaFachtexpte). Berlin: ASH. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.kita-fachtexpte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Fernandes\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexpte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Fernandes_2013.pdf).
- Fernandez, Elizabeth (2014). Early childhood dimensions and contexts of development and well-being. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes & Jill Korbin (eds.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (vol. 3, p. 1629-1647). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Fikus, Monika (2012). Bewegung im Elementarbereich (Reihe: Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, Bd. B07). Bremen: Universität Bremen. Zugriff am 17.06.2020 unter [https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B07Bewegung\(MF\).pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B07Bewegung(MF).pdf).
- Flora, Alberta de (1991). Le competenze logiche e matematiche. In Milena Manini & Battista Quinto Borghi (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa* (Collana: Didattica viva; p. 161-178). Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.
- Fortunati, Aldo (2009). La costruzione delle identità di bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe. In Aldo Fortunati & Gloria Tognetti (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare* (collana: Educazione e cambiamento; p. 17-31). Azzano San Paolo: Junior.
- Freschi, Enrica (2011). La lettura nella prima infanzia. In Emiliano Macinai (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia* (collana: Scienze dell'Educazione, vol. 135; p. 95-110). Pisa: ETS.
- Friebertshäuser, Barbara (2000). Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik. In Werner Lindner (Hrsg.), *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit* (Reihe: Lehrtexte Erziehung; S. 33-54). Wiesbaden: VS.
- Fthenakis, Wassilios E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit – Zeitschrift für Pädagogik und Bildung*, 60(3), 8-13. Zugriff am 17.05.2020 unter <http://equiyoga.de/Kokonstruktion.pdf>.
- Fthenakis, Wassilios E., Berwanger, Dagmar & Reichert-Garschhammer, Eva (2016). Bildung von Anfang an. Bildungs- und

- Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (7., unveränd. Aufl.). Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration. Zugriff am 02.06.2020 unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung\\_von\\_anfang\\_an\\_2014.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung_von_anfang_an_2014.pdf) (letzte überarb. Aufl. erschienen 2007).
- Galardini, Anna Lia (2003). *Abitare il nido*. In Anna Lia Galardini (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni* (collana: I tascabili, vol. 56; p. 49-69). Roma: Carocci.
- Galardini, Anna Lia (s.a.). *Tempi e spazi che coltivano benessere al nido. Quali sono le condizioni che consentono al bambino, ma anche agli adulti intorno a lui, di sentirsi bene e di essere a proprio agio nei diversi momenti della giornata educativa? Nidi d'infanzia 0-3*, [20/05/2019]. Accesso il 23/04/2020 su <https://www.giuntiscuola.it/nididinfanzia/consigli/opinioni/tempi-e-spazi-che-coltivano-benessere-al-nido/>.
- Gasparini, Duilio (1991). *Disegno: fondamenti*. In Giovanni Cattanei, Massimo Baldini, Maurizio Della Casa, Renata Rizzitelli, Duilio Gasparini, Osvaldo Ferrari, Angela Perucca, Anna Maria Bontempi & Mario Cattaneo (a cura di), *L'espressione e la comunicazione del bambino. Lingua, disegno, movimento processo educativo e scelte didattiche* (collana: Infanzia e educazione; p. 71-83). Brescia: La Scuola.
- Gopnik, Alison (2011, March). *What do babies think?* [Video file]. Accessed on 17/05/2020 from [https://www.ted.com/talks/alison\\_gopnik\\_what\\_do\\_babies\\_think](https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think) (die Transkription des Videos ist dort auch auf Deutsch verfügbar; sul sito è anche disponibile la trascrizione del video in lingua italiana).
- Grosjean, François (1989). *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. *Brain and Language*, 36(1), 3-15. Accessed on 03/05/2020 from [https://www.francoisgrosjean.ch/bilin\\_bicult/3%20Grosjean.pdf](https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/3%20Grosjean.pdf).
- Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus E. (2008). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit* (4., unveränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta (Erstauf. erschienen 2004).
- Gutknecht, Dorothee (2015). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität* (Reihe: Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit; 2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, Dorothee (2020). *Betreuung, Bildung und Erziehung von Klein(st)kindern in der Kita*. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 581-594). Opladen: Budrich.
- Hansen, Rüdiger (2013). *Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's!* Interview. *KiTa Aktuell*. 14(3), 67-69.
- Heimlich, Ulrich & Ueffing, Claudia M. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Reihe: WiFF Expertisen, Bd. 51). München: DJI. Zugriff am 02.06.2020 unter [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WEB\\_Exp\\_51\\_Heimlich\\_Ueffing.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf).
- Höke, Julia (2019a). *Das kindliche Spiel – ein komplexes Phänomen*. In Annika Butters, Antje Grünbäuer, Julia Höke & Eliza Spirig-Mohr, *Das kindliche Spiel – Motor der Entwicklung* (Reihe: Kleinstkinder in KiTa und Tagespflege; S. 6-15). Freiburg: Herder.
- Höke, Julia (2019b). *Was uns das Spiel des Kindes verrät*. In Annika Butters, Antje Grünbäuer, Julia Höke & Eliza Spirig-Mohr, *Das kindliche Spiel – Motor der Entwicklung* (Reihe: Kleinstkinder in KiTa und Tagespflege; S. 16-27). Freiburg: Herder.
- Holze, Sarah, Neumann-Wenzel, Manina & Radmacher, Birte (Hrsg.) (2017). *Inklusion – Wie hältst du's mit der Haltung? Haltung als Kern pädagogischer Profession* (Reihe: Jugendhilfe und Sozialarbeit). Frankfurt: GEW. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63938&token=5e3ed160dc43c62a16b829cee533576f942c1d8&sdownload=&n=Haltung\\_Inklusion\\_A5-2017-web.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63938&token=5e3ed160dc43c62a16b829cee533576f942c1d8&sdownload=&n=Haltung_Inklusion_A5-2017-web.pdf).
- Hudson, John & Kühner, Stefan (2016). *Fairness for children. A league table of inequality in child well-being in rich countries* (series: Innocenti Report Card, vol. 13). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC13\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC13_eng.pdf).
- Husserl, Edmund (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Bd. 1: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Halle: Niemeyer.
- Husserl, Edmund (1950). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Turino: Einaudi (originale tedesco pubblicato 1913).
- Hüther, Gerald (2007). *Sich zu bewegen heißt fürs Leben lernen*. In Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.) *Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an*, S. 12-22. Schorndorf: Hofmann.
- Keller, Heidi (2014). *Infancy and well-being*. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes & Jill Korbin (eds.), *Handbook C189/02 of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective*. Vol. 3 (S. 1605-1627). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Kerl-Wienecke, Astrid (2018). *Aufmerksam begleiten*. In Annekathrin Rothe (Hrsg.), *Beobachten & Dokumentieren* (Reihe: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege; S. 6-14). Freiburg: Herder.
- Kirchner, Constanze (2020). *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 715-722). Opladen: Budrich.
- Kluge, Norbert (2013). *Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Handbuch*

- Pädagogik der frühen Kindheit (Reihe: Frühe Kindheit. Ausbildung & Studium; 3., überarb. Aufl.; S. 22-33). Berlin: Cornelsen.
- Laewen, Hans-Joachim (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In Hans-Joachim Laewen & Beate Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 16-102). Weinheim: Beltz.
- Laewen, Hans-Joachim (2013). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Reihe: Frühe Kindheit. Ausbildung & Studium; 3., überarb. Aufl.; S. 96-106). Berlin: Cornelsen.
- Lampl, Michelle, Veldhuis, Johannes D. & Johnson, Michael L. (1992). Saltation and stasis: A model of human growth. *Science*, 258(5083), 801-803. Accessed on 17/06/2020 from <https://www.researchgate.net/publication/21715505>.
- Lavelli, Manuela (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano: Cortina.
- Lehrl, Simone (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter. Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung* (Reihe: Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Leitner, Sylvia, Loch, Ulrike & Sting, Stephan (2011). Geschwister in der Fremdunterbringung. Fallrekonstruktionen von Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen (Reihe: Soziale Arbeit – Social Issues, Bd. 14). Wien: Lit.
- Liegle, Ludwig (2020). Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 27-42). Opladen: Budrich.
- Loch, Ulrike (2016a). Kinderschutz mit psychisch kranken Eltern. Ethnografie im Jugendamt (2., aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Loch, Ulrike (2016b). The family as a place of education. Between a school-centred focus on education and family needs. In: *CEPS Journal* (Center for Educational Policy Studies Journal, University of Ljubljana), 6(4), 93-113. Accessed on 02/06/2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128561.pdf>.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2005). Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 559-576). Wiesbaden: VS.
- Lochner, Barbara & Cloos, Peter (2019). Teams und Teamarbeit in der Frühpädagogik. Ein Forschungsüberblick. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Handlungsfeldes* (S. 53-70). Weinheim: Beltz Juventa.
- Malaguzzi, Loris (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Azzano San Paolo: Junior.
- Mantovani, Susanna, Restuccia Saitta, Laura & Bove, Chiara (2003). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido* (collana: Scienze della formazione). Milano: Angeli.
- Marchesi, Franca & Vassuri, Paola (1991). Lo spazio. In Milena Manini & Battista Quinto Borghi (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa* (collana: didattica viva, vol. 193; p. 65-86). Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.
- Marguerit, David, Cohen, Guillaume & Exton, Carrie (2018). Child well-being and the sustainable development goals: How far are OECD countries from reaching the targets for children and young people? (series: OECD Statistics Working Papers, vol. 92). Paris, France: OECD. Accessed on 17/05/2020 from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5e53b12f-en.pdf>.
- Mastio, Antonia (2019). *Bambini e disabilità, fare e apprendere nella diversità. Nidi d'infanzia 0-3*, 13/02/2019. Accesso il 17/05/2020 su <https://www.giuntiscuola.it/nididinfanzia/riflessioni/fare-e-apprendere-nella-diversita/>.
- Maywald, Jörg (2013). *Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Kindertagespflege* (Reihe: Wissenschaftliche Texte). München: DJI. Zugriff am 06.05.2020 unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Maywald\\_Kindeswohlgefaehrdung09\\_2013.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Maywald_Kindeswohlgefaehrdung09_2013.pdf).
- Mazzoli, Franca (1991). Le competenze sonore. In Milena Manini & Battista Quinto Borghi (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa* (collana: Didattica viva; p. 133-144). Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.
- Mead, George Herbert (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp (englisches Original erschienen 1934).
- Merleau-Ponty, Maurice (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore (originale francese pubblicato 1945).
- Merleau-Ponty, Maurice (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (Reihe: Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Bd. 7). Berlin: de Gruyter (französisches Original erschienen 1945).
- Meyer, Christine (2014). *Gestaltung des Aussengeländes* (Reihe: Kita-Fachtexte). Berlin: Fröbel. Zugriff am 19.05.2020 unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Meyer\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Meyer_2014.pdf).
- Montessori, Maria (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (originale pubblicato 1909).
- Montessori, Maria (1969). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg: Herder (italienisches Original erschienen 1909).
- Musi, Elisabetta (2009). La cura educativa nel rapporto tra famiglie e servizi per l'infanzia. In Aldo Fortunati & Gloria Tognetti (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare* (collana: Educazione e cambiamento - pensieri, riflessioni e buone pratiche per/con i bambini; p. 63-79). Azzano San Paolo: Junior.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). *Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*.

- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 64(1), 10-14.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2015). Familie als Bildungskonfiguration. Theoretische und methodologische Aspekte eines erziehungswissenschaftlich begründeten Forschungszugangs. In Ursula Stenger, Doris Edelmann & Anke König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 172-202). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen. Videobasierte dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In Heike Wadepohl, Katja Makowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Reihe: Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln; S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Reihe: WiFF Expertisen, Bd. 24). München: DJI. Zugriff am 17.05.2020 unter [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf).
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Reihe: Qualität vor Ort). Berlin: DKJS. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914\\_Quaki\\_Abschlussbericht\\_web.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf).
- Nolte, Johanna (2014). Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation (Reihe: KiTaFachtex-te). Berlin: ASH Berlin. Zugriff am 17.06.2020 unter [https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Nolte\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nolte_2014.pdf).
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2015a). *Besser leben – wie und wo?* 2015. Wohlergehen messen. Zusammenfassung in Deutsch. Paris, Frankreich: OECD. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/german\\_e134c8c2-de](https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/german_e134c8c2-de).
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2015b). *Come va la vita?* 2015. La misurazione del benessere. Sintesi in italiano. Parigi, Francia: OECD. Accesso il 17/05/2020 su [https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/italian\\_95a0f6ae-it](https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/italian_95a0f6ae-it).
- Oerter, Rolf (2007). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(4), 7-32. Zugriff am 23.04.2020 unter <urn:nbn:de:0168-ssoar-292301>.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1971). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett (französisches Original erschienen 1948).
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1976). *La rappresentazione dello spazio nel bambino* (collana: Collezione psicologica). Firenze: Giunti-Barbera (originale francese pubblicato 1948).
- Pikly, Emmi (1982). *Friedliche Babys – zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin*. Freiburg: Herder (ungarisches Original erschienen 1976).
- Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (Decreto n. 42 del 21/11/2017) (2017). *Standard qualitativi per l'attività pedagogica nei servizi di assistenza alla prima infanzia*. Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige. Accesso il 17/05/2020 su [http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/it/209959/decreto\\_del\\_presidente\\_della\\_provincia\\_21\\_novembre\\_2017\\_n\\_42.aspx](http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/it/209959/decreto_del_presidente_della_provincia_21_novembre_2017_n_42.aspx).
- Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (Legge n. 7 del 14/07/2015) (2015). *Partecipazione e inclusione delle persone con disabilità*. Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige. Accesso il 17/05/2020 su [http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/it/202703/legge\\_provinciale\\_14\\_luglio\\_2015\\_n\\_7.aspx](http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/it/202703/legge_provinciale_14_luglio_2015_n_7.aspx).
- Pütz, Günter & Rösner, Manuela (2017). *Von 0 auf 36. Beobachtungs- und Spielsituationen zur Entwicklungsbegleitung von Kindern unter 3* (2., bearb. Aufl.). Dortmund: VML.
- Ralsler, Michaela, Bischoff, Nora, Guerrini, Flavia, Jost, Christine, Leitner, Ulrich & Reiterer, Martina (2017). *Heimkindheiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Reggio Children (Hrsg.) (2002). *Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia. Deutsch-italienischer Katalog zur Ausstellung*. Neuwied: Luchterhand (italienisches Original erschienen 1996).
- Richter, Sandra (2014). *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten* (Reihe: KitaFachtex-te). Berlin: ASH. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf).
- Rohrman, Tim (2012). *Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (Reihe: KitaFachtex-te). Berlin: ASH. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT\\_Rohrman\\_OV.pdf](https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Rohrman_OV.pdf).
- Roos, Jeanette (2018). *Die körperliche Entwicklung*. In Jeanette Roos & Steffi Sachse, *Grundlagen der Entwicklungspsychologie* (Reihe: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege – Themenheft; S. 39-46). Freiburg: Herder.
- Roos, Jeanette (2018). *Schritt für Schritt - Entwicklung von 0 bis 3*. In Jeanette Roos & Steffi Sachse, *Grundlagen der Entwicklungspsychologie* (Reihe: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege; S. 6-10). Freiburg: Herder.

- Roy, Deb (2011). The birth of a word [Video file]. Accessed on 17/06/2020 from [https://www.ted.com/talks/deb\\_roy\\_the\\_birth\\_of\\_a\\_word?language=en](https://www.ted.com/talks/deb_roy_the_birth_of_a_word?language=en) (die Transkription des Videos ist dort auch auf Deutsch verfügbar; sul sito è anche disponibile la trascrizione del video in lingua italiana).
- Sassé, Margaret (2012). *Pronti, attenti, via! Giochi per il corpo e per la mente* (collana: I materiali – strumenti per la didattica, l'educazione, la riabilitazione, il recupero e il sostegno). Trento: Erickson (originale inglese pubblicato 2009).
- Schäfer, Gerd E. (2013a). Ästhetische Bildung. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Reihe: Frühe Kindheit; 3., überarb. Aufl.; S. 187-192). Berlin: Cornelsen.
- Schäfer, Gerd E. (2013b). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In Lilian Fried, Susanna Roux & Lieselotte Ahnert (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Reihe: Frühe Kindheit – Ausbildung & Studium; 3., überarb. Aufl.; S. 33-44). Berlin: Cornelsen.
- Schneider, Kornelia (2015). Raumerforschung von Kindern bis zu drei Jahren. Zur Bedeutung von Raumerleben als Grundlage von Weltaneignung (Reihe: Kita-Fachtexte). Berlin: Fröbel. Zugriff am 24.04.2020 unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Schneider\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schneider_2015.pdf).
- Schulz, Marc (2011). Die Aufführung des Bedeutsamen. Eine performativitätstheoretische Perspektive auf die institutionelle Herstellung von Bildungsrelevanz. In Peter Cloos & Marc Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Reihe: Kindheitspädagogische Beiträge; S. 49-64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schuster-Lang, Käthe (2013). Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Reihe: Frühe Kindheit – Ausbildung & Studium; 3., überarb. Aufl.; S. 147-160). Berlin: Cornelsen.
- Schütz, Alfred (1993). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (6., unveränd. Aufl. d. Neuausg.). Frankfurt: Suhrkamp (Original erschienen 1932).
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (2003). *Strukturen der Lebenswelt* (Neuausg.). Konstanz: UVK Verlag (Original erschienen 1975).
- Seitz, Simone & Finner, Nina-Kathrin (2012). Zentrale Aspekte einer inklusiven Pädagogik. In Timm Albers, Stephan Bree, Edita Jung & Simone Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (Reihe: Im Dialog; S. 15-26). Freiburg: Herder.
- Seitz, Simone, Finner, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Thim, Anja (2012). *Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)* (Reihe: WIFF Expertisen, Bd. 30). München: DJI. Zugriff am 17.05.2020 unter [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise\\_30\\_Seitz.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_30_Seitz.pdf).
- Sommer-Himmel, Roswitha (2020). Familienzentren. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 605-613). Opladen: Budrich.
- Stern, Daniel N. (1992). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bolatti Boringhieri (originale inglese pubblicato 1985).
- Stern, Daniel N. (1999). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (6., unveränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta (englisches Original erschienen 1985).
- Streit, Christine (2020). Mathematisches Denken und Lernen im Kindesalter. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 761-771). Opladen: Budrich.
- Sulzer, Annika (2017). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (überarb. Neuausg.; S. 12-21). Freiburg: Herder.
- Tardos, Anna (2019). Zusammen mit dem Baby. Einfache Regeln für die Pflege. In Astrid Gilles-Bacciu & Reinhild Heuer (Hrsg.), *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung* (Reihe: Edition Sozial; 2., durchges. Aufl.; S. 113-116). Weinheim: Beltz.
- Tardos, Anna (Hrsg.) (2002). *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern* (3., erw. Aufl.). Freiamt: Arbor.
- Thiersch, Hans (2015). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Gesammelte Aufsätze*. 2 Bde. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Königter, Stefan (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (2., überarb. u. aktual. Aufl.; S. 161-178). Wiesbaden: VS.
- Thiersch, Renate (2002). Sozialräumliche Aspekte von Bildungsprozessen – Sozialraumorientierung als Aufgabe für Kindertageseinrichtungen. In Ludwig Liegle & Rainer Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 242-257). Freiburg: Lambertus Verlag.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: DUK. Zugriff am 15.05.2020 unter [http://jugendsozialarbeit.de/media/raw/unesco\\_policy\\_guidelines\\_deutsch.pdf](http://jugendsozialarbeit.de/media/raw/unesco_policy_guidelines_deutsch.pdf) (englisches Original erschienen 2009).
- UNICEF – United Nations Children's Fund (2007). *Convenzione sui diritti per persone con disabilità*. Rom: UNICEF. Accesso il 16/05/2020 su [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_persono\\_disabili.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persono_disabili.pdf) (originale inglese pubblicato 2006).

- UNICEF – United Nations Children's Fund (2008). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ristampa). Roma: UNICEF. Accesso il 17/05/2020 su [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf) (originale inglese pubblicato 1989).
- UNICEF – United Nations Children's Fund (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. Wien: BMSGPK. Zugriff am 16.05.2020 unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>.
- UNICEF – United Nations Children's Fund (o.J.). *UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit*. Zugriff am 20.02.2020 unter <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> (englisches Original erschienen 1989).
- Viernickel, Susanne (2010). Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* (S. 55-73). Zürich: Rüegger.
- Viernickel, Susanne (2020). Beobachtung und Dokumentation. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michael Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 559-570). Opladen: Budrich.
- Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Harms, Henriette, Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (Reihe: Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 8). Freiburg: FEL.
- Wagner, Petra (2011). *Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte*. Berlin: Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle\\_kinderwelten/kiwe\\_pdf/Wagner%20Diversbewusstsein%20pfv.pdf](https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Wagner%20Diversbewusstsein%20pfv.pdf).
- Wagner, Petra (2017). Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (überarb. Neuausg.; S. 87-106). Freiburg: Herder.
- Walter-Laager, Catherine, Pözl-Stefanec, Eva, Gimplinger, Christina & Mittscheck, Lea (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen & Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft\\_GQSM\\_Gute\\_Qualitaet\\_sichtbar\\_machen.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf).
- Weltzien, Dörte, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Wadepohl, Heike & Mackowiak, Katja (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kinderbetreuung* (Reihe: Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln; S. 1-26). Wiesbaden: Springer.
- Wertfein, Monika, Müller, Kerstin & Danay, Erik (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. In: *Frühe Bildung*, 2(1), 20-27.
- Weyland, Beate & Galletti, Alessandra (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia* (collana: Infanzia, studi e ricerche, vol. 5). Bergamo: Junior.
- WHO – World Health Organization (1986a). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Genf: WHO. Zugriff am 23.04.2020 unter [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0006/129534/Ottawa\\_Charter\\_G.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf).
- WHO – World Health Organization (1986b). *The Ottawa charter for health promotion*. Genf: WHO. Accessed on 17/05/2020 from <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
- Winnicott, Donald (1960). The theory of the parent-infant relationship. In: *International Journal of Psycho-Analysis*, 41(3), p. 585-595.
- Wolff, Mechthild (2019). Risiken des Machtmissbrauchs in Organisationen Sozialer Arbeit. Zur Notwendigkeit einer machtreflektierten professionellen Beziehungsarbeit. In Stefan Borrmann, Christoph Fedke & Barbara Thiessen (Hrsg.), *Soziale Kohäsion und gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Herausforderungen für die Profession Soziale Arbeit* (Reihe: Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung; S. 105-115). Wiesbaden: Springer VS.
- Zanin, Renata (2016). *Prosodie in der Grundschule*. In Federica Ricci Garotti & Renata Zanin (Hrsg.), *Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL). Sektionen H1, H2, H4, H5* (Reihe: Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bd. 9; S. 121-134). Bozen: bu.press.
- Zanin, Renata (2020a). *Sprachen lernen Teil 2 [Radiosendung]*. In Renate Gamper (Red.), *RadioUni: Wissen zum Hören*. Bozen: Rai Südtirol. Zugriff am 17.06.2020 unter <http://www.raibz.rai.it/feed.php?id=83>.
- Zanin, Renata (2020b). *Spracherwerb in der Elementar- und Primärstufe Teil 1 [Radiosendung]*. In Renate Gamper (Red.), *RadioUni: Wissen zum Hören*. Bozen: Rai Südtirol. Zugriff am 17.06.2020 unter <http://www.raibz.rai.it/feed.php?id=83>.
- Zanin, Renata, Loch, Ulrike & Trott, Laura (2020). *Sprachen lernen Teil 3 [Radiosendung]*. In Renate Gamper (Red.), *RadioUni: Wissen zum Hören*. Bozen: Rai Südtirol. Zugriff am 17.06.2020 unter <http://www.raisudtirol.rai.it/de/index.php?media=Pra1585424400>.
- Ziegenhain, Ute & Gloger-Tippelt, Gabriele (2013). Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraussetzungen von Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), S. 793-802.

Zimmer, Renate (2013). Bildung durch Bewegung – Motorische Entwicklungsförderung. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 587-601). Wiesbaden: Springer VS.



# Impressum

**Editrice:** Agenzia per la famiglia  
Provincia Autonoma di Bolzano  
[www.provincia.bz.it/famiglia](http://www.provincia.bz.it/famiglia)

**Editrice:** Facoltà di Scienze della Formazione  
Libera Università di Bolzano  
[www.unibz.it/it/faculties/education](http://www.unibz.it/it/faculties/education)

**Autrici:** Ulrike Loch & Laura Trott  
**Redazione:** Verena Buratti, Ulrike Loch & Laura Trott  
**Traduzione dei testi:** Martina Pastore

*Collaboratrici/collaboratori ai focus group:*

**L'universo della vita e lo spazio sociale del bambino:** Yaila Mattiuzzi (coordinamento), Laura Trott (accompagnamento scientifico), Morena Albanese, Brigitte Knoll, Elisabeth Knoll, Karen Soprana, Sara Passler, Andrea Peer

**Qualità dell'interazione:** Verena Buratti (coordinamento), Laura Trott (accompagnamento scientifico), Laura Borgatello, Elisa Di Domenico, Angela Lochmann, Michaela Schupfer, Kathrin Unterhofer

**La collaborazione tra le famiglie e il personale educativo:** Ulrike Loch (coordinamento), Laura Trott (accompagnamento scientifico), Silvia Gazzini, Stefania Greggio, Nina von Hellberg, Rosi Kagen Harb, Melania Timpone

**L'apprendimento linguistico:** Cristina Ghedina (coordinamento), Laura Trott (accompagnamento scientifico), Stephanie Benin, Alessandra Corti, Sigrid Götsch, Miriam Seppi, Deborah Visintainer, Miriam Zorzi

**Le qualificazioni:** Ulrike Loch (coordinamento/accompagnamento scientifico), Verena Buratti, Camilla Dell'Eva, Mariagiovanna Dorigatti, Laura Favaro, Elena Gebhardi, Christiane Innerkofler, Miriam Leopizzi, Birgit Michelin, Patrizia Weifner

**Grafica & layout:** Markenforum Bolzano  
**Stampa:** Europrint, Varna (BZ)

**Fonti fotografiche:**  
Copertina: immagine 1 e 2: Cooperativa Sociale "Tagesmütter"; immagine 3: Azienda Servizi Sociali di Bolzano; pagina 1, 14, 20, 30, 34, 40, 62, 64, 69, 72, 74, 86, 91, 105, 108, 117: Cooperativa Sociale "Tagesmütter"; pagina 2, 4, 7, 49, 57, 88, 102, 118: Cooperativa Sociale "Popele"; pagina 8, 25, 32, 36, 37, 96, 101: Azienda Servizi Sociali di Bolzano

**Download:**  
italiano: [www.provincia.bz.it/qualita-assistenza-prima-infanzia](http://www.provincia.bz.it/qualita-assistenza-prima-infanzia)  
tedesco: [www.provinz.bz.it/qualitaet-kleinkindbetreuung](http://www.provinz.bz.it/qualitaet-kleinkindbetreuung)  
ladino: [www.provinz.bz.it/qualitaet-kleinkindbetreuung](http://www.provinz.bz.it/qualitaet-kleinkindbetreuung) & [www.provincia.bz.it/qualita-assistenza-prima-infanzia](http://www.provincia.bz.it/qualita-assistenza-prima-infanzia)

**Anno:** 2020

**Quadro di riferimento**

per le attività  
di formazione,  
educazione e  
assistenza alla  
prima infanzia

ISBN: 978-88888079035



9 788888 079035