

# QUADRO D'ORIENTAMENTO PER LA FORMAZIONE, L'EDUCAZIONE E L'ACCOGLIENZA DELLA PRIMA INFANZIA IN SVIZZERA

Documento di riferimento  
nazionale per la qualità  
della prima infanzia

Base di discussione  
e di riflessione per  
la pratica, la formazione,  
la scienza, la politica  
e l'opinione pubblica

3., edizione ampliata  
Luglio 2016



Organizzazione  
delle Nazioni Unite  
per l'Educazione,  
la Scienza e la Cultura

Commission suisse pour l'UNESCO  
Schweizerische UNESCO-Kommission  
Commissione svizzera per l'UNESCO  
Cummissiun svizra per l'UNESCO

rete :: custodia bambini







**Elaborato dall'Istituto Marie Meierhofer per il bambino su mandato della Commissione svizzera per l'UNESCO e della Rete svizzera per la custodia di bambini**

**Autrici**

**Corina Wustmann Seiler e Heidi Simoni**

**SI RINGRAZIANO PER LA PROMOZIONE  
E IL SOSTEGNO:**

**AVINA Stiftung  
Fondazione Ernst Göhner  
Jacobs Foundation  
Hamasil Stiftung  
Percento culturale Migros  
Paul Schiller Stiftung  
Stiftung Mercator Schweiz**

## PREFAZIONE

### CARE LETTRICI E CARI LETTORI

**Nella biografia di vita di una persona la prima infanzia occupa una posizione molto importante.** Lo confermano numerosi studi scientifici condotti in tutto il mondo. Per tale ragione, in molte nazioni, l'offerta destinata alla formazione, all'accoglienza e all'educazione della prima infanzia è stata potenziata. Da molto tempo la prima infanzia è il fondamento del successivo processo di formazione. Anche le Nazioni Unite hanno incluso negli obiettivi dello sviluppo sostenibile 2030 il principio del diritto di accesso di tutti i bambini a una formazione, educazione e accoglienza di elevato livello. L'UNESCO coordina gli obiettivi nell'ambito del piano d'azione della formazione 2030.

**Per molto tempo la Svizzera ha dedicato un'attenzione insufficiente al potenziale insito nella prima infanzia.** Questo stato di cose ha indotto la Commissione svizzera per l'UNESCO e la Rete di custodia bambini a occuparsi della tematica e a dare avvio ad un processo di cambiamento. Da tale impegno ha preso forma il Quadro d'orientamento per la formazione, l'accoglienza e l'educazione del bambino della prima infanzia.

Il documento è stato presentato per la prima volta nel 2012 e si è affermato come documento di riferimento, colmando così una grossa lacuna.

**Il Quadro d'orientamento propone una concezione pedagogica per l'accompagnamento e lo sviluppo del bambino tra 0 e 4 anni, nelle tre lingue nazionali.** In questa terza edizione rivista la parte centrale – i capitoli «Fondamento», «Principi guida» e «Attività pedagogiche» – sono rimasti invariati. Il nocciolo concettuale rispecchia sempre ancora le più attuali conoscenze scientifiche, riflette il parere dei responsabili e trova un seguito nella pratica.

Oltre a ciò abbiamo leggermente ampliato il documento. Testi brevi, che provengono dalle tre regioni, forniscono indicazioni sulle differenze e sulle convergenze tra le diverse parti del paese. Con il medesimo intento abbiamo aggiunto alcuni riferimenti bibliografici in lingua italiana e in lingua francese. Le pubblicazioni derivate dal Quadro d'orientamento, com'è il caso

delle pubblicazioni di approfondimento su tematiche specifiche, oppure l'Appello in favore della prima infanzia in Svizzera, che perseguono soprattutto lo scopo di richiamare l'attenzione della società e della politica affinché sostenga il processo in corso. L'elenco delle pubblicazioni, dei materiali e delle informazioni legate all'attualità troveranno spazio e saranno sistematicamente aggiornate nel sito Rete di custodia bambini ([www.rete-custodia-bambini.ch](http://www.rete-custodia-bambini.ch)).

**Attraverso il Quadro d'orientamento è stato possibile lanciare la discussione sulla portata e sul significato della prima infanzia in Svizzera.**

Gli esperti del settore hanno accolto la discussione con grande favore; tracce di tale movimento si riscontrano nella società e nella politica. Nel nostro ruolo di responsabili di questo documento di riferimento crediamo sia un nostro specifico impegno accompagnare e strutturare questo sviluppo. La pubblicazione della terza edizione ha lo scopo di rafforzare tale intento. Passi in tale senso sono previsti in rapporto all'«Appello per la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia in Svizzera» del novembre 2015.

Con la terza edizione non è nostra intenzione solo aggiornare una pubblicazione, ma è bensì anche il segno manifesto di un impegno che intendiamo assumere attraverso iniziative in collaborazione e in sintonia con partner del settore scientifico, della politica e della formazione.

Berna, 1 luglio 2016

Commissione svizzera per l'UNESCO  
Heinz Altorfer

Rete svizzera per la custodia di bambini  
Thomas Jaun

**I BAMBINI  
SCOPRONO IL  
MONDO.**

**Spinti dalla loro  
curiosità.**

**Accompagnati dalla  
nostra attenzione.**

Dal 2012 il Quadro d'orientamento è, negli ambienti specifici, il riferimento di base per dibattiti e per una serie di pubblicazioni che hanno preso forma negli ultimi anni. Queste sono state create anche dai nostri progetti partner nella loro fase di sviluppo, come pure da terzi interessati a realizzare progetti in forma autonoma. Nel medesimo periodo anche noi, in modo complementare al documento di base «Quadro d'orientamento», abbiamo elaborato pubblicazioni e sviluppato strumenti per l'informazione.

**[www.quadroorientamento.ch](http://www.quadroorientamento.ch)** – l'insieme dei riferimenti che riguardano il Quadro d'orientamento: pubblicazioni, informazioni, sussidi didattici

**[www.rete-custodia-bambini.ch](http://www.rete-custodia-bambini.ch)** – attualità e notizie commentate riguardanti la prima infanzia e l'accoglienza dei bambini





## INTRODUZIONE DELLE AUTRICI

### PERCHÉ UN QUADRO D'ORIENTAMENTO?

Ogni bambino ha diritto a una formazione sin dall'inizio della sua vita. Tale premessa non è tuttavia ancora una certezza. Schemi rigidi su ciò che i bambini sono ... su ciò che dovrebbero essere ... o su ciò che devono essere ... sono un problema. Sarebbe al contrario opportuno prendere in considerazione ogni singolo e fare in modo che la società sappia assumere le sue responsabilità in rapporto a tutti i bambini.

Il valore della prima infanzia in rapporto alla biografia di vita di un uomo è cosa nota nel settore dell'educazione. Una buona qualità del triangolo «Formazione, accoglienza e educazione della prima infanzia» può accrescere le pari opportunità di sviluppo. Bambini con differenze sociali e culturali possono trovare la via per realizzare le loro potenzialità individuali e per integrarsi nel tessuto sociale.

La famiglia cerca di dare ad ogni bambino le basi per la sua crescita e ampliare la conoscenza del mondo che lo circonda. Oggi, per varie ragioni, prendono valore le proposte integrative complementari alla famiglia. Esse sono in grado di proporre al bambino un ambiente stimolante. Negli ambiti citati, per molti bambini, sin dai primi anni di vita, si apre la possibilità di entrare in contatto e di socializzare con altri bambini. Per molte famiglie le opportunità offerte dalle iniziative complementari alla famiglia consentono di conciliare il rapporto con l'attività lavorativa. Lasciare il proprio bambino nelle mani di altri adulti presuppone che questi ultimi sappiano offrire un ambiente di qualità.

Le conclusioni dello studio commissionato dalla Commissione svizzera per l'UNESCO nel 2009 «Grundlagenstudie zur Frühkindliche Bildung in der Schweiz» ha evidenziato il ritardo del nostro paese nel settore della prima infanzia. Nell'area della formazione, dell'accoglienza e dell'educazione della prima infanzia non esistevano principi orientativi. Il Quadro d'orientamento per la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia è un contributo che cerca di colmare tale lacuna ed è, al tempo stesso, uno strumento per far avanzare la discussione su concetti, principi pedagogici, nella Svizzera tedesca, nella Svizzera francese e nella Svizzera italiana.

In aggiunta alla letteratura scientifica e alla expertise dell'Istituto Meierhofer per il bambino sull'argomento, il Quadro d'orientamento attinge alle seguenti due fonti:

- > Il documento di base della Rete di custodia bambini del 2010 che illustra gli orientamenti dei programmi educativi e la situazione della ricerca scientifica nella prima infanzia a livello internazionale.
- > Il questionario Delphi che l'Istituto Meierhofer per il bambino ha sottoposto nel 2011 agli esperti svizzeri del settore per poter dare forma al Quadro d'orientamento.

In Svizzera il Quadro d'orientamento è uno strumento che favorisce la discussione su ciò che ha da essere la qualità della formazione, dell'accoglienza e dell'educazione nella prima infanzia. Per tutti gli adulti che hanno bambini piccoli la qualità è un aspetto rilevante. Il Quadro d'orientamento è uno spazio che intende favorire l'intesa su ciò che è la quotidianità. Esso favorisce l'adozione di un linguaggio comune favorendo la discussione attorno a domande significative. Oltre a ciò, esso facilita lo scambio tra ricerca, formazione, pratiche e gli ambienti dell'amministrazione e della politica con l'intento di trovare una via condivisa che favorisca lo sviluppo della formazione, dell'accoglienza e dell'educazione della prima infanzia. Il Quadro d'orientamento deve essere inteso come un contributo per far avanzare la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia in Svizzera.

Corina Wustmann Seiler e  
Heidi Simoni, autrici

## INDICE

### SGUARDO RIVOLTO ALLE TRE REGIONI LINGUISTICHE

ANIMATA DISCUSSIONE SU CONCETTI E NOZIONI NELLA SVIZZERA FRANCESE	14
NUMEROSE ATTIVITÀ E RETE DI CONTATTI NELLA SVIZZERA TEDESCA	15
NUOVE PROSPETTIVE DI RICERCA GRAZIE ALLA COLLABORAZIONE REGIONALE IN TICINO	16

### CARATTERISTICHE DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO

STRUTTURA DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO	20
CONCETTI DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO	20
DESTINATARI E GRUPPI DI RIFERIMENTO DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO	21

### PARTE 1 – FONDAMENTO

FORMAZIONE – ACCOGLIENZA – EDUCAZIONE	24
CONCEZIONE DI BASE DELLA FORMAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA	26
APPRENDIMENTO E SVILUPPO	28
RELAZIONI E APPRENDIMENTO SOCIALE	30
DIVERSITÀ SOCIALE E INDIVIDUALE	32

### PARTE 2 – SEI PRINCIPI GUIDA

FONDAMENTI DEI PRINCIPI GUIDA	36
PRINCIPIO GUIDA 1	37
<b>Stato di benessere fisico e psichico: un bambino che si sente a suo agio può essere attivo e curioso.</b>	
PRINCIPIO GUIDA 2	39
<b>Comunicazione: i bambini acquisiscono un'immagine differenziata sfaccettata di loro stessi e del mondo, grazie allo scambio con gli altri.</b>	
PRINCIPIO GUIDA 3	42
<b>Appartenenza e partecipazione: sin dalla nascita ogni bambino desidera sentirsi accettato e coinvolto.</b>	
PRINCIPIO GUIDA 4	44
<b>Rinforzo e autoefficacia: il vissuto delle risposte date dagli altri e che alludono alla persona e al comportamento del bambino incidono sull'immagine di sé.</b>	
PRINCIPIO GUIDA 5	46
<b>Inclusione e accettazione della diversità: ogni bambino ha bisogno di un posto nella società.</b>	
PRINCIPIO GUIDA 6	48
<b>Globalità e adattamento: i bambini piccoli imparano con tutti i sensi, guidati dai loro interessi e dalle precedenti esperienze.</b>	

## INDICE

### PARTE 3 – ATTIVITÀ PEDAGOGICHE

OSSERVARE, RIFLETTERE E DOCUMENTARE	52
FAVORIRE I PROCESSI DI FORMAZIONE E STRUTTURARE GLI AMBIENTI DELL'APPRENDIMENTO	54
EDUCAZIONE E FORMAZIONE TRA PARI	58
ACCOMPAGNARE E STRUTTURARE LE TRANSIZIONI	60
PIANIFICARE E VALUTARE	63

### SI CONTINUA

FASE DELL'APPLICAZIONE E DELLA SPERIMENTAZIONE 2012-2015	68
SGUARDO RIVOLTO ALL'ATTUALITÀ: SITO WEB, DIARIO, NEWSLETTER	68
SGUARDO SU ASPETTI SPECIFICI: LE PUBBLICAZIONI TEMATICHE	69
SGUARDO SOCIALE: IL NOSTRO APPELLO	70

### ALLEGATI

PRINCIPALI RIFERIMENTI	72
INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE IN LINGUA ITALIANA	72
INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE IN LINGUA TEDESCA	73
INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE IN LINGUA FRANCESE	75

### IMPRESSUM

78





# **SGUARDO RIVOLTO ALLE TRE REGIONI LINGUISTICHE**



### ANIMATA DISCUSSIONE SU CONCETTI E NOZIONI IN ROMANDIA

#### IL SUCCESSO DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO

Dal giorno del lancio nel 2012 il Quadro d'orientamento per la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia in Svizzera incontra un vivo interesse. In veste di pubblicazione di riferimento a livello nazionale contribuisce a un migliore riconoscimento dell'accoglienza dell'infanzia in Svizzera. Il testo che segue ripercorre alcune discussioni condotte nella Svizzera romanda.

#### SENSO E CONTROSENSO DI «FORMAZIONE» E «BILDUNG»

Il termine «formazione» occupa una posizione centrale nel Quadro d'orientamento. In francese «formazione» indica soprattutto la formazione professionale («Ausbildung») e contempla dei legami impliciti con la formazione del personale che lavora nell'accoglienza della prima infanzia. D'altronde il verbo «formare» può essere sinonimo di plasmare, modellare o inculcare. L'espressione «formare i bambini» evidenzia un legame asimmetrico nel quale l'adulto dà una forma ai bambini in divenire. Questi diversi significati sono in forte contraddizione, nell'area della prima infanzia, con il termine tedesco di «Bildung», che significa «il contributo del bambino al proprio sviluppo» (p. 12). Queste difficoltà di traduzione e il controsenso che generano rilevano l'importanza che riveste la costruzione di un linguaggio comune per l'accoglienza dell'infanzia in Svizzera. Il Quadro d'orientamento contribuisce a lanciare un tale processo in veste di «supporto per il dibattito».

#### LA PROSPETTIVA DEL BAMBINO

La massima proposta dal Quadro d'orientamento (p. 64) considera che:

I bambini esplorano il mondo. Spinti dalla loro curiosità naturale. Accompagnati dalla nostra attenzione.

Nella versione francese i termini «naturale» e «spinto» alludono a un processo nel quale il bambino è spinto dalla sua natura. Le difficoltà legate alla traduzione accentuano una prospettiva che attinge alla psicologia dello sviluppo. Il testo non integra gli approcci della sociologia dell'infanzia, la quale considera «disumanizzanti» gli adulti che percepiscono il bambino «solo in funzione dell'età e dello stadio di appartenenza, come se i loro atti fossero determinati da forze di natura biologica» (Mayall, 2007, p. 85). In questo caso il Quadro d'orientamento offre un'opportunità per dibattere i fondamenti impliciti dell'area di accoglienza del bambino.

#### FINALITÀ EDUCATIVE E LAVORO REALE

Il Quadro d'orientamento presenta le finalità educative e la loro «traduzione» (p. 19) nella pratica. Ora, in un lavoro educativo, il compito si declina in un adattamento al contesto, agli imprevisti e alla singolarità di ogni bambino, considerando che «la pratica efficace può essere ottenuta solo pagando il prezzo di una produzione di saperi realizzati da parte di coloro che si confrontano in modo individuale al compito loro assegnato» (Jobert, 1999, p. 4). La recente redazione del Manifesto consente di interessarsi alle pratiche reali e alle condizioni affinché si realizzi un'accoglienza di qualità.

Gli elementi citati mostrano che il Quadro d'orientamento suscita discussioni e raggiunge così uno dei suoi obiettivi! Questa riedizione è un'occasione per proseguire nella riflessione.

Marianne Zogmal, presidente di ProEnfance

### **NUMEROSE ATTIVITÀ E RETE DI CONTATTI NELLA SVIZZERA TEDESCA**

Nella Svizzera tedesca il Quadro d'orientamento ha acquisito il ruolo di opera di riferimento che svolge una funzione centrale nello sviluppo dinamico delle proposte che riguardano la prima infanzia.

### **RETE DI CONTATTI – ATTRAVERSO IL CONTRIBUTO DI UN DOCUMENTO DI RIFERIMENTO COMUNE**

Il Quadro d'orientamento è riuscito a rafforzare i contatti e i legami tra elementi molto diversi tra loro. Uffici federali, Cantoni e Comuni lo inseriscono nella loro attività concettuale e disciplinare. Esso è un documento di riferimento nell'accompagnamento dei bambini negli asili nido, nei gruppi ludici e nelle famiglie diurne. Inoltre svolge un ruolo importante nella consulenza dei padri e delle madri, nell'attività psicomotoria delle educatrici della prima infanzia e nell'attività con i genitori. Negli ultimi anni l'esistenza di un documento di riferimento nella Svizzera di lingua tedesca ci ha permesso di rilevare come possa nascere una rete di contatti a vari livelli della Confederazione e come sia possibile ampliare la gamma delle offerte nel settore della prima infanzia. Ciò non significa che lo stesso documento sia accolto nello stesso modo nella Svizzera orientale e nella Svizzera centrale.

### **DINAMICA – CON IL CONTRIBUTO DI UNA BASE DI DISCUSSIONE**

Negli ultimi anni, nel settore della prima infanzia, la Svizzera tedesca ha mostrato un grande dinamismo. La conquista della formazione a livello terziario ha valorizzato il personale educativo della prima infanzia. Da notare che nelle altre regioni il dato è acquisito da tempo. Nelle università, nelle scuole universitarie professionali e nelle alte scuole pedagogiche è stata rafforzata la ricerca, in molti uffici di cantoni e comuni sono stati sviluppati concetti per la prima infanzia. La prima infanzia ha compiuto un passo verso un maggiore riconoscimento. Il Quadro d'orientamento ha contribuito, in modo significativo, a suscitare riflessioni e discussioni ponendo ripetutamente al centro delle dinamiche i diritti e le esigenze del bambino. In molte località

della Svizzera tedesca il Quadro d'orientamento è stato presentato e discusso gettando le basi per l'elaborazione di molti materiali.

### **PROCEDURE – PER IL TRAMITE DI UNA STIMOLANTE BASE DI RIFLESSIONE**

È stato possibile rilevare come da parte dei partecipanti sia stata apprezzata la possibilità di poter discutere. Con il Quadro d'orientamento, quale base di discussione, è stato possibile dibattere in modo profondo, quasi in senso filosofico. Le discussioni non si sono limitate a toccare solo certi argomenti, ma bensì anche valori e atteggiamenti. I dibattiti sono stati intensi, ma allo stesso tempo anche molto stimolanti e appaganti. Molte sono state le testimonianze di persone che hanno espresso il loro apprezzamento per aver avuto tempo e spazio da dedicare a queste riflessioni. È stato così possibile generare processi che, si auspica, possano durare nel tempo, nelle istituzioni e nelle singole persone.

Miriam Wetter, ex direttrice della Rete svizzera per la custodia di bambini

### **NUOVE PROSPETTIVE DI RICERCA GRAZIE ALLA COLLABORAZIONE REGIONALE IN TICINO**

Il Quadro d'orientamento è stato presentato la prima volta in Ticino il 1 marzo 2013 dalla Commissione svizzera per l'UNESCO, in collaborazione con il Dipartimento della Sanità e della Socialità (DSS) e il Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS) del Cantone Ticino.

Da allora il documento è stato oggetto di numerosi incontri, colloqui e sperimentazioni. L'esito di tutto ciò è la nascita di una rete di contatti e di scambi che si sono tradotti in iniziative e in progetti che hanno visto la partecipazione di tutti gli attori della prima infanzia. In una logica di considerazioni che mettono in luce l'enorme importanza di una fase irripetibile della vita, è palese il valore che riveste un documento che si addentra nei meandri della qualità educativa ed ambientale.

### **PERTINENZA DELLA CONCEZIONE PEDAGOGICA**

Il Quadro d'orientamento è stato accolto con grande favore per la sua natura di strumento che riprende le più recenti conquiste della ricerca traducendole in una chiave pedagogica che concede ampio spazio alla riflessione.

Il carattere discorsivo e qualitativo del testo facilita l'adattamento del contenuto ai mutamenti sociali ed ambientali in atto.

A differenza della prima edizione di lancio, il Quadro d'orientamento rappresenta, in questa fase della sua storia, un riferimento condiviso. Ed è in tale veste che ha favorito, e favorisce, l'avvio di studi e di approfondimenti che sfociano in pubblicazioni che ne riprendono la veste e gli aspetti contenutistici.

L'attenzione che l'Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani (UFAG) del Cantone Ticino ha rivolto a ciò che ruota attorno al concetto della qualità, così come viene presentata nel Quadro d'orientamento, ha favorito in modo significativo la nascita di una tavola rotonda che raggruppa tutti gli enti che in

Ticino si occupano di prima infanzia. Il progetto Tipi (Ticino progetto infanzia) che ne è derivato, è il coronamento di un percorso di reciproca conoscenza e di ricerca del consenso che supera i confini del Ticino. In esso si incontrano ricerca e formazione continua in un dialogo che persegue l'obiettivo di precisare i principi che regolano la delicata fase delle transizioni, dalla famiglia alle strutture di accoglienza, e da queste ultime alla scuola.

### **IMPORTANZA DEGLI SCAMBI TRA LE REGIONI**

Oltre a manifestazioni di interesse da parte di regioni confinanti dell'Italia, si avverte il bisogno di scambi con la Svizzera di lingua tedesca e di lingua francese.

La terza edizione conferma forma e contenuti della prima edizione. L'aggiunta di una bibliografia in corrispondenza dei vari capitoli risponde ad una richiesta avvertita in Ticino e altrove.

La strada che porta al riconoscimento della prima infanzia nei termini descritti non è ancora conclusa. Da un lato si avverte la fragilità di un ponte che sappia stabilire un rapporto di reciproca ibridazione con la scuola, da un altro lato permane la constatazione che il divenire della prima infanzia in Svizzera è ancora in mano a iniziative di singoli, senza che vi sia una continuità di presenza e di sostegno da parte dell'ente pubblico.

La nuova edizione dovrebbe permettere a coloro che ancora si interrogano sulle ricadute di un investimento pedagogico, culturale ed economico, in un periodo così importante della vita, di trovare argomenti per garantire alle nuove generazioni migliori opportunità di sviluppo.

Dieter Schürch, membro della Commissione svizzera per l'UNESCO







# CARATTERISTICHE DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO

## CARATTERISTICHE DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO

### STRUTTURA DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO

Il Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza per la prima infanzia è suddiviso in tre parti. Ogni parte fonda la sua esistenza su una struttura di base. Per ogni tematica è prevista un'enunciazione chiave alla quale fa seguito una presentazione dei fondamenti. Da questi ultimi vengono estrapolate e formulate le indicazioni per la pratica (parte 1 e 2).

#### PARTE 1 – FONDAMENTO

La prima parte risponde alla domanda relativa al concetto che sta alla base della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza per la prima infanzia. Da un lato viene chiarito ciò che si intende per formazione e apprendimento. Dall'altro lato sono descritte le caratteristiche del rapporto tra adulto e bambino e le incidenze sui meccanismi formativi. Ciò che viene descritto nel seguito si rivolge a tutti gli adulti che hanno a che fare con la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia.

#### PARTE 2 – SEI PRINCIPI GUIDA

Nella seconda parte vengono citate le conoscenze acquisite che possono favorire l'attività formativa ed educativa con bambini tra 0 e 4 anni. Un accento particolare viene conferito allo stato di benessere del bambino. Le considerazioni conclusive si rivolgono, in larga misura, alle persone che svolgono compiti di responsabilità nell'ambito della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia.

#### PARTE 3 – ATTIVITÀ PEDAGOGICHE

La terza parte si rivolge alla pratica pedagogica. Rispetto alle altre parti, quest'ultima rivolge in modo particolare la sua attenzione a educatori che operano in strutture di accoglienza. Tuttavia i capitoli sono destinati a suscitare anche l'interesse di centri di formazione, di responsabili dell'amministrazione, di genitori e di educatori che operano in gruppi ludici o in famiglie d'accoglienza. Le strutture d'accoglienza diurne favoriscono in modo significativo il collegamento orizzontale

e verticale tra i vari luoghi nei quali avviene l'educazione. La capacità d'osservazione e di riflessione, così come il grado di disponibilità da parte delle infrastrutture d'accoglienza, sono un importante fattore della professionalità pedagogica della prima infanzia. In modo particolare viene descritta la collaborazione tra educatori che operano in contesti extra-familiari e le famiglie dei bambini che sono stati loro affidati. Per la strutturazione del passaggio del bambino dalla famiglia al nido, ai gruppi di gioco o alla famiglia d'accoglienza, oppure la transizione da quest'ultima struttura alla scuola dell'infanzia, vengono suggeriti alcuni sussidi didattici in grado di facilitare l'attività pedagogica. Questi ultimi rappresentano la parte centrale dell'offerta nell'ambito della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia, e ciò al di là dei cambiamenti dovuti ai processi di crescita e di sviluppo.

### CONCETTI DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO

Il concetto «formazione» della prima infanzia fa riferimento alla formazione individuale del singolo bambino. Essa include la capacità del bambino di costruirsi un'immagine del mondo che lo circonda. In tale ottica la «**formazione**» è il contributo che il bambino dà al suo sviluppo. «Educazione» e «formazione» descrivono l'apporto dell'adulto allo sviluppo della formazione e dell'educazione del bambino. «**Educazione**» è la strutturazione di un mondo circostante ricco di stimoli, nel quale gli adulti propongono varie opportunità di apprendimento. Per «**accoglienza**» s'intende il sostegno sociale, la cura dei bambini, la dedizione emotiva, la protezione di fronte a pericoli e la costituzione di rapporti personali. I tre citati aspetti hanno uguale valore e sono tra loro collegati.

## CARATTERISTICHE DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO

### DESTINATARI E GRUPPI DI RIFERIMENTO DEL QUADRO D'ORIENTAMENTO

Il gruppo a cui si rivolge il Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera sono i bambini tra gli 0 e i 4 anni, rispettivamente tutti i bambini dalla nascita fino all'entrata nella scuola dell'infanzia. Per la redazione del Quadro d'orientamento, in risposta a un questionario Delphi, esperte ed esperti del settore hanno espresso l'auspicio di poter usufruire di contenuti per la prima infanzia. Tale dato rafforza l'idea di un settore, quello della prima infanzia, con un proprio posto specifico e con una propria identità nel sistema formativo. Il Quadro d'orientamento dell'Istituto Meierhofer per il bambino formula una concezione della formazione che considera il bambino un essere apprendente e, al tempo stesso, in grado di seguire quanto gli viene proposto. Alcune affermazioni riguardanti l'apprendimento nella prima infanzia, così come le possibilità di stimolazione dei processi educativi e dello sviluppo, hanno valore anche nell'ambito della formazione dell'adulto. Inoltre, alcuni fattori chiave dell'agire pedagogico, così come sono descritti nel Quadro d'orientamento, sono strumenti validi sia per la prima infanzia, sia per la scuola dell'infanzia, sia per le strutture integrative d'accoglienza.

Destinatari del Quadro d'orientamento sono tutti gli adulti che accompagnano bambini di età compresa tra 0 e 4 anni, sono le persone che prendono decisioni e che, in forma diretta o indiretta, hanno rapporti con il settore della prima infanzia.

La biografia di vita del bambino tocca da vicino i genitori. L'orizzonte di crescita e di sviluppo del bambino, dalla nascita fino all'età adulta, è parte del loro ambito di responsabilità, e molto dipende dal loro modo di rapportarsi con il bambino.

Le strutture d'accoglienza svolgono un ruolo centrale nella traduzione operativa del Quadro d'orientamento della prima infanzia. Le strutture responsabili, le collaboratrici e i collaboratori delle infrastrutture d'accoglienza diurna sono gli attori principali della formazione e dell'educazione della prima infanzia. Della loro competenza usufruiscono altre istituzioni che operano in forma integrativa e complementare alla famiglia.

Il Quadro d'orientamento è un contributo all'adozione di un linguaggio comune che sia in grado di facilitare i rapporti tra adulti che si occupano di bambini della prima infanzia. Di quest'ultima componente fanno parte gli organi direttivi che propongono formazione e accoglienza, le associazioni e le organizzazioni mantello, la politica, gli organi amministrativi e di vigilanza che si confrontano con la pianificazione e il coordinamento della prima infanzia.

Inoltre devono essere ricordati quali destinatari del Quadro d'orientamento i centri che si occupano di formare il personale. Si tratta di un anello centrale nel discorso del collegamento tra concezione e traduzione operativa della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia.

Il documento Quadro d'orientamento è un'opportunità per ulteriormente sviluppare la qualità pedagogica delle strutture di accoglienza, dei gruppi ludici, delle famiglie diurne e degli enti responsabili. La qualità concerne le strutture, le procedure pedagogiche e gli orientamenti. Il documento offre inoltre, a tutti i destinatari, la possibilità di approfondire particolari tematiche e di confrontarsi con i legami che uniscono le singole parti.

Il Quadro d'orientamento analizza in modo particolare le transizioni verticali e orizzontali. Sarebbe auspicabile che genitori, famiglie diurne, gruppi ludici, docenti della scuola dell'infanzia, in collaborazione con le educatrici delle strutture di accoglienza, dedicassero la loro attenzione ai passaggi da una struttura all'altra. E' inoltre auspicabile che le direzioni scolastiche, le organizzazioni mantello, e i comuni, ne assumessero la responsabilità. Per quanto riguarda i rapporti orizzontali, il Quadro d'orientamento, rivolge un invito a tutte le persone che si occupano di prima infanzia a voler intensificare i loro contatti. Il Quadro d'orientamento deve servire per supportare la strutturazione dei passaggi verticali da una fase formativa all'altra, in modo particolare dalla prima infanzia alla scuola.



## PARTE 1 – FONDAMENTO

La prima parte risponde alla domanda relativa alla concezione che sta alla base della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia. Da un lato viene chiarito ciò che si intende per formazione e apprendimento. Dall'altro lato sono descritte le caratteristiche del rapporto tra adulto e bambino e le incidenze sui meccanismi formativi. La presente sezione si rivolge a tutti gli adulti che hanno a che fare con la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia.





FORMAZIONE – ACCOGLIENZA –  
EDUCAZIONE

**Formazione, educazione e accoglienza formano un tutt'uno e sono intimamente connessi tra loro.**

Per lungo tempo formazione, educazione e accoglienza sono stati considerati concetti unidimensionali. L'attribuzione delle prerogative e la gerarchizzazione delle singole componenti è avvenuta in modo artificioso, in funzione degli attori e delle istituzioni: la formazione era compito della scuola dell'infanzia e della scuola; l'accoglienza e la cura erano compiti delle famiglie; l'educazione e le attività complementari alla scuola erano pure delegate alla famiglia. Questa ripartizione in tre parti non risponde né al reale andamento dello sviluppo e delle potenzialità dei bambini, né alle capacità e alle competenze dei singoli attori. Nella prima infanzia è più opportuno concepire un approccio integrato nel quale interagiscono educazione, formazione e cura del bambino. In modo particolare, in rapporto alle pari opportunità, è necessario predisporre un mondo stimolante che consenta al bambino di vivere esperienze che favoriscano lo sviluppo.

Le conoscenze acquisite attraverso ricerche condotte sul neonato e sul cervello umano hanno negli ultimi anni posto in primo piano la formazione della prima infanzia. Nel merito, la discussione ruota attorno a due punti di vista: da un lato i meccanismi della formazione nel bambino e, dall'altro lato, l'orientamento della formazione. Al centro si profila l'interrogativo sul grado d'integrazione della prima infanzia nel sistema educativo e, altro interrogativo, in quale misura sia possibile, a tutti i livelli, fornire stimoli per uno sviluppo precoce. La ricerca mostra che gli interrogativi che riguardano la formazione precoce del bambino non sono pertinenti. Il bambino si forma comunque sin dalla nascita. I meccanismi individuali di apprendimento non possono essere subordinati, guidati, oppure orientati dagli adulti. La formazione nella prima infanzia risponde innanzitutto al bisogno del bambino di creare un'immagine del mondo che lo circonda. In altre parole si tratta di apprendimenti e di costruzioni che prendono avvio dall'interno, ed è su tale base che il bambino acquisisce conoscenze e competenze. Il bambino contri-

buisce al proprio sviluppo sin dalle prime fasi dell'apprendimento. È dunque importante chiedersi fino a che punto gli adulti intendono accompagnare e assistere il bambino nel suo percorso formativo fin dalla nascita. Vengono così affrontati i concetti di «educazione» e di «accoglienza».

Educazione e accoglienza sono il contributo dell'adulto allo sviluppo e alla formazione del bambino. L'educazione fa riferimento alla strutturazione di un ambiente formativo stimolante attraverso la creazione di spazi, materiali, interazioni che danno la possibilità al bambino di vivere molteplici esperienze. L'accoglienza si riferisce al supporto sociale, al soddisfacimento delle esigenze fisiche, alla cura e alla nutrizione del bambino, all'apporto emotivo, alla protezione di fronte a pericoli e alla costruzione di importanti relazioni interpersonali. L'accoglienza è quella cornice di sicurezza in cui può trovare spazio un'educazione e una formazione di qualità.

## CONCLUSIONI

Il riconoscimento e il sostegno dei meccanismi di sviluppo e di formazione della prima infanzia sono parte della prevenzione comportamentale. Quest'ultima fonda la sua esistenza sulla creazione di vissuti stimolanti che diano la possibilità all'uomo di crescere in modo sano dal punto di vista fisico e psicologico. Essa non è rivolta al comportamento del singolo, bensì mette al centro la tematica delle condizioni ambientali nelle quali vive l'uomo. In primo piano si trova la struttura dell'ambiente naturale e sociale, esso deve essere in grado di favorire la salute e lo sviluppo del bambino. Facendo riferimento alla formazione della prima infanzia è necessario innanzitutto gettare le premesse affinché tutti i bambini si sentano stimolati. La dimensione della prevenzione comportamentale si riconosce nel momento in cui, accanto alle offerte integrative delle famiglie come nidi d'infanzia, gruppi ludici, famiglie diurne, si profilano opportunità di consulenza e di sostegno alle famiglie e la creazione di spazi pubblici per bambini e famiglie. La formazione, l'educazione e l'accoglienza dei bambini in luoghi d'apprendimento extra-famigliari devono essere concepiti come complemento alla famiglia. Le offerte rispondono al bisogno di conciliazione tra lavoro e vita familiare, rispecchiano le esigenze

economiche e sociali della nostra società e sono un importante contributo alla realizzazione delle pari opportunità.

Al centro della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia si colloca la creazione di un ambiente stimolante, gratificante e protettivo in cui agiscono persone che allacciano, in modo consapevole, un rapporto educativo con il bambino. Tutto ciò avviene a domicilio nella famiglia e nelle strutture complementari alla famiglia quali i gruppi ludici, le famiglie diurne, i nidi d'infanzia e in altre strutture esterne al contesto familiare. I bambini richiedono proposte attuabili e affidabili che rispecchino le loro esigenze e che abbiano il pregio di accompagnarli e sostenerli nel corso del loro sviluppo a decorrere dalla nascita.

Tutti i bambini possono approfittare della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia. Tutti i bambini hanno bisogno di ambienti d'apprendimento stimolanti ed affidabili per poter sviluppare la loro personalità. Un'accentuazione dell'offerta di vari tipi di stimoli deve essere rivolta, a maggior ragione, ai bambini con «esigenze» particolari. Offerte di formazione, di educazione e di accoglienza della prima infanzia di qualità e di valore possono svolgere un ruolo complementare e integrativo a quello della famiglia.

**La formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia favoriscono lo sviluppo sociale, emotivo, cognitivo, corporeo e psichico dei bambini preparando personalità che siano in grado di assumere in modo autonomo ruoli di responsabilità sociale.**

**I meccanismi formativi devono contemplare la partecipazione attiva del bambino al proprio sviluppo. Accoglienza ed educazione sono il contributo degli adulti allo sviluppo e alla formazione del bambino. I tre apporti devono essere pensati in forma integrata.**

**Tutti i bambini devono poter approfittare della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia.**

**La formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia sono compiti di adulti che appartengono ad una precisa area disciplinare.**

CONCEZIONE DI BASE DELLA  
FORMAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

**La formazione inizia alla nascita, i processi formativi nella prima infanzia sono globali e si svolgono in un ambiente naturale vicino al bambino.**

Sin dalla nascita i bambini sono dotati di capacità percettive e comunicative, imparano in modo autonomo con curiosità ed interesse e sono loro stessi a costituire la propria identità. Sono aperti al mondo che li circonda e desiderosi di apprendere. I bambini cercano, sin dal primo giorno di vita, con tutte le loro energie e con tutti i loro sensi, di comprendere le relazioni che caratterizzano il mondo. Essi vogliono esplorare in modo attivo il loro ambiente, imparare per conto loro e acquisire nuove competenze. Per lungo tempo il neonato è stato considerato un essere passivo e bisognoso di aiuto. Recenti ricerche condotte sul neonato e sul cervello umano mostrano che i neonati dispongono, sin dall'inizio, di sorprendenti capacità ricettive, cognitive e sociali, che poi ampliano e diversificano nel corso della loro vita. L'«immagine del bambino» è cambiata. Oggi parliamo di neonato e di bambino piccolo «competente». Sin dalla nascita i bambini scoprono e modellano ciò che li circonda. La prima infanzia è il fondamento della biografia di apprendimento e deve essere presa in considerazione dal sistema educativo.

In analogia con quanto fa l'adulto, anche il neonato elabora, a modo suo e in maniera attiva, percezioni, informazioni ed esperienze. La formazione è un processo di costruzione attivo, aperto, che accompagna l'individuo lungo tutto l'arco della vita. Nel bambino questo processo include la capacità di assimilare il mondo che lo circonda, di farsene un'immagine e di costruire una rappresentazione di sé e degli altri: cosa succede attorno a me? Chi sono io? A chi appartengo?

Gli adulti non possono influire in modo diretto su questi meccanismi di costruzione e di appropriazione. Nella prima infanzia non è possibile forzare i processi formativi. Non è possibile influire sull'attribuzione di significato alle esperienze, sull'immagine che il bambino si fa del mondo, su come rielabora e ordina impulsi esterni in informazioni interne. I processi forma-

tivi si svolgono nell'individuo. I bambini non possono essere «nutriti» e «formati» dall'esterno, ma sono loro stessi gli attivi modellatori dei loro processi di formazione. Tuttavia, in ciò essi dipendono dal sostegno e dalle reazioni di adulti attenti e affidabili.

Gli adulti possono accompagnare con competenza i processi di appropriazione dei bambini. È possibile incoraggiare il bambino nella sua attività di strutturazione del mondo e dei rapporti con gli altri. Gli adulti possono fornire suggestioni. Ciò è possibile se l'adulto osserva il bambino, risponde alle sue domande, si lascia trasportare dalla sua ricerca di senso e sa predisporre uno spazio di vita stimolante che favorisca l'esplorazione e la scoperta del mondo.

La formazione della prima infanzia non è riconducibile a un programma d'insegnamento, all'istruzione o alla semplice trasmissione di conoscenze. Metodi e approcci di questo genere non rispettano l'esigenza di autonomia nell'apprendimento, di propensione allo sviluppo, e delle forti spinte motivazionali del bambino. I bambini piccoli sono ricercatori e scopritori, vogliono sperimentare per conto loro, formulare ipotesi e interagire con l'ambiente che li circonda. I bambini apprendono agendo e tramite le esperienze; ad esempio con movimenti, imitazioni, prove, osservazioni, domande, tentativi e ripetizioni.

Gli apprendimenti nel corso della prima infanzia sono sempre collegati a situazioni concrete che fanno parte della quotidianità del bambino: Essi sono inseriti nella sua esperienza quotidiana e nel ambiente che lo circonda. L'apprendimento dei bambini deve essere in relazione con la loro realtà esistenziale, vale a dire con ciò con cui si confrontano. I bambini si interessano a ciò che avviene nello spazio contiguo e a ciò che a loro sembra importante. Gli apprendimenti che durano nel tempo avvengono nel cuore della vita quotidiana e sovente là dove gli adulti non si aspettano di trovarli: ad esempio nel gioco con gli altri bambini, nella costruzione di grotte e di capanne, in piccoli rituali, nei festeggiamenti, nei pasti in comune, nelle passeggiate nella natura, nel fare la spesa, nel cucinare, nello scavare nella sabbia e nell'arrampicarsi nelle strutture degli spazi gioco.

### CONCLUSIONI

Per poter vivere importanti esperienze e per poter sviluppare conoscenze e competenze i bambini hanno bisogno di adulti attenti. Adulti attenti prendono in seria considerazione le domande e gli interessi dei bambini e creano momenti di comunicazione particolarmente stimolanti. Gli adulti rispondono ai segnali concedendo ai medesimi la giusta importanza affinché il bambino possa intraprendere, in modo attivo, l'attività di esplorazione e di conoscenza del mondo. Ogni singolo bambino dovrebbe essere incoraggiato a fare esperienze con se stesso e con il mondo, a consolidare le proprie azioni e cogliere le occasioni per affrontare nuove sfide.

Gli adulti accompagnano lo sviluppo e non sono allenatori o istruttori. L'accompagnamento efficace dei meccanismi di apprendimento e di sviluppo implica la presenza di adulti che siano in grado di adottare la prospettiva e il punto di vista del bambino. Quali sono i suoi interessi, le sue domande? Cosa vuole imparare? Le risposte a queste domande sono anche un'opportunità per prevedere situazioni stimolanti: quali possono essere i prossimi passi e le nuove sfide? Di cosa ha bisogno il bambino per realizzarle?

Nella prima infanzia, l'accompagnamento della formazione e dello sviluppo da parte di adulti presuppone un elevato grado di presenza e di attenzione. Esso non consiste di regole su cosa e come insegnare ai bambini. È molto più importante che l'attività con il bambino si orienti seguendo i suoi interessi e le sue inclinazioni. Dal momento che nella formazione della prima infanzia prevale il rispetto delle inclinazioni soggettive, le soluzioni devono essere ricercate individualmente, caso per caso. Nonostante l'esistenza di fasi generali che descrivono lo sviluppo, ogni bambino si confronta a suo modo con se stesso e con il mondo. L'esito della formazione nella prima infanzia non può perciò essere contemplato adottando una prospettiva normativa di rendimento comparabile.

Gli adulti possono incoraggiare i bambini nel loro percorso d'apprendimento. Nell'intento di assolvere nel miglior modo possibile tale compito è importante che gli adulti riflettano sul loro ruolo e la loro concezione dell'educazione della prima infanzia attraverso un confronto critico con l'«immagine» che essi si fanno del bambino.

**Sin dalla nascita i bambini sono competenti, attivi e desiderosi di conoscere. Essi cercano di scoprire e di comprendere il mondo con tutti i loro sensi.**

**La formazione della prima infanzia significa: essere attivo in modo autonomo, esplorare, chiedere, osservare e comunicare. I bambini non devono essere «formati». Essi formano se stessi.**

**Nella prima infanzia la formazione poggia su esperienze quotidiane del bambino e su percorsi di apprendimento individuali.**

**Accompagnare l'apprendimento dei più piccoli significa predisporre un ambiente stimolante nel quale possano vivere esperienze varie e stimolanti, su loro stessi e sul mondo.**

## APPRENDIMENTO E SVILUPPO

**In nessun altro periodo della vita, gioco e apprendimento, sviluppo e formazione sono così intimamente legati come nella prima infanzia.**

La prima infanzia è un periodo estremamente fecondo per l'apprendimento, in questa fase si gettano le basi dell'apprendimento sull'intero arco della vita e si acquisiscono competenze di vitale importanza. Nei primi anni di vita si costituiscono le principali connessioni neurali, cui vengono poi integrate le esperienze successive. In ogni fase dello sviluppo prendono forma interessi, inclinazioni e competenze, che in seguito passano in secondo piano lasciando il posto a una nuova fase di sviluppo. I bambini piccoli imparano molte cose e ne disapprendono altre. Non esiste un'altra fase della vita con un così elevato grado di plasmabilità del cervello. Sin dalla nascita, per la sua funzionalità e per attuare le sue potenzialità il cervello umano ha bisogno di stimoli e di cambiamenti. La carenza di stimoli iniziali può difficilmente essere recuperata in fasi più tardive della vita. Ritardi dello sviluppo sono compensabili solo in parte, ciò che non è stato acquisito nella prima infanzia non è sempre riparabile.

Tramite la percezione, i bambini entrano in contatto con il mondo e con loro stessi sin dal primo giorno di vita. Le loro prime esperienze concrete con il mondo naturale e sociale le realizzano attraverso il contatto visivo, l'ascolto, l'odorato, il gusto, il tatto. Dopo aver rielaborato le molteplici sensazioni conferiscono alle medesime un senso. In modo attivo e creativo essi si confrontano con se stessi e con il mondo. Si interessano ad esempio ai fenomeni fisici, ad esperienze legate al peso degli oggetti, alle sequenze di causa ed effetto e alle espressioni del viso. Ciò facendo elaborano personali modelli esplicativi e interpretativi. Le mappe neurali e mentali si trasformano e si differenziano in funzione di nuove esperienze e di nuove informazioni. L'apprendimento nella prima infanzia avviene aggiungendo nuove informazioni a ciò che già si conosce. In questa fase i bambini sviluppano importanti competenze cognitive e strumenti per l'apprendimento. Elaborano categorie e cercano di ordinare le numerose informazioni ed esperienze raccolte, miglio-

rando la loro capacità di concentrazione nel momento in cui scoprono cose nuove. Cercano di risolvere i problemi, adottando diverse strategie d'apprendimento. Sviluppano l'orgoglio, la motivazione e il pensiero logico.

I bambini manifestano entusiasmo quando imparano. Devono, tuttavia, anche entusiasarsi per poter imparare e apprendono solo ciò che a loro piace. I processi di apprendimento precoce sono fortemente connotati dai sentimenti: i bambini fanno sforzi impressionanti quando sono motivati dalla loro curiosità. In caso di successo provano momenti di autentica felicità (esperienza flow). Nel momento in cui il bambino scopre qualche cosa e quando sperimenta con impegno e applicazione, vive se stesso in modo attivo ed efficace. Un neonato è appagato dal suo agire. Un bambino piccolo può provare il sentimento di orgoglio. Quando gli sforzi sono coronati da successo, va alla ricerca di nuove sfide e nuove scoperte, rinnovando così il sentimento di gioia. La spinta naturale ad apprendere rafforza la loro personalità. I bambini che imparano con successo e con piacere si percepiscono forti e sicuri. Essi affrontano nuove possibilità d'apprendimento con piacere e determinazione. La descrizione di questo modo d'apprendere non si limita al solo aspetto cognitivo. I bambini acquisiscono competenze socio-emotive e al contempo elaborano un'immagine positiva e resistente di loro stessi.

Per i bambini imparare significa innanzitutto giocare. Il gioco è la loro attività principale. Apprendimento e gioco formano un tutt'uno. Il gioco può essere visto come una modalità dell'apprendimento elementare. Nel gioco prendono forma emozioni, creatività, sete di sapere, la tenacia e il desiderio di investire. Attraverso il gioco, il bambino elabora un'immagine di sé e del mondo. Si confronta con il mondo giocando in compagnia di altri bambini e adulti, acquisendo così conoscenze e costruendo significati. Sempre attraverso il gioco rielabora la realtà vissuta, esprime sogni e rappresentazioni, si immedesima in vari ruoli e in altre prospettive, ampliandole, prende coscienza dei limiti e della potenzialità delle sue azioni. Grazie al gioco, il bambino si sviluppa dal punto di vista cognitivo, emotivo, motorio e sociale. Nel momento in cui, ad esempio, il bambino cerca con pazienza e perseveranza di costruire una torre con i cubetti, egli affina la sua

motricità fine, la concentrazione e la coordinazione. Vive causa ed effetto del suo agire. Scopre le leggi della natura e le proporzioni.

È attraverso il gioco che i bambini sviluppano il loro potenziale creativo. Essi padroneggiano e ricostruiscono le fasi del loro sviluppo e della loro realtà esistenziale. Scoprono se stessi e gli altri. Rafforzano la fiducia in se stessi. Nel gioco infantile contano l'azione, il processo, l'effetto e non il prodotto finale. Le attività ludiche e l'apprendimento rispecchiano le motivazioni interiori. I bambini prendono parte al gioco con la totalità delle loro emozioni e del loro corpo. Giocando all'aperto scoprono, più che altrove, numerosi ambiti di esperienza e d'apprendimento.

### CONCLUSIONI

In vista di una pratica pedagogica adeguata alle esigenze dello sviluppo del bambino è necessario conoscere i meccanismi dell'apprendimento, le fasi di sviluppo di ogni bambino e, inoltre, disporre di un bagaglio di conoscenze di base sulla formazione e lo sviluppo dei piccoli. Nel momento in cui gli adulti mettono in collegamento ciò che il bambino conosce e ciò che è in grado di sapere, essi possono ampliare l'orizzonte delle nuove sfide e delle nuove fasi dello sviluppo del bambino.

Compito degli adulti è quello di predisporre un ambiente e iniziative che permettano al bambino di sviluppare le numerose e sfaccettate esperienze insite nel gioco. Ai bambini devono essere offerti spazi e temi che suscitino nuovi interessi e che siano conciliabili con le precedenti esperienze.

I bambini hanno bisogno di spazi temporali e logistici per dare libero sfogo al loro intenso bisogno d'imparare giocando. Per dare loro modo di esplorare e di ricercare è perciò importante che siano disponibili materiali (ad esempio, giochi, elementi naturali, media) e un ambiente sociale stimolante (con altri bambini). I momenti di gioco intensi sono una parte indispensabile della quotidianità del bambino. Nel momento in cui gli adulti predispongono vari spazi per il gioco rendono possibile l'accesso ad esperienze arricchenti, ad esempio per il tramite di giochi percettivi, di ruolo, di costruzione, musicali e di movimento, giochi con le marionette, e giochi emotivi.

Gli adulti devono saper rispettare e valorizzare la spinta naturale del bambino all'apprendimento. Essi incoraggiano i bambini a dare seguito alla loro curiosità e alle loro idee di gioco. Inoltre, accompagnano in modo continuo il bambino nella sua attività di gioco e di apprendimento mettendosi a disposizione quale interlocutore per qualsiasi forma di contatto. Incitano i bambini a decidere loro stessi cosa, quando, quanto tempo e con chi vogliono giocare.

**Giocare è alla base della biografia formativa del bambino. I bambini imparano attraverso il gioco e giocano imparando.**

**I bambini imparano con successo quando possono percepire ed appropriarsi di vari stimoli. Nei piccoli, l'apprendimento è un processo globale. Esso è guidato dalla motivazione interiore.**

**Imparare non significa solo assimilare conoscenze. Imparare è un processo costruttivo in cui vengono rielaborate percezioni, esperienze ed esplorazioni.**

**L'apprendimento nella prima infanzia è dinamico. Certi contenuti e certe strategie passano in secondo piano per lasciare il posto a nuove conoscenze.**

**Gli adulti devono riconoscere e incoraggiare il piacere naturale del bambino ad apprendere. Essi possono predisporre un quadro nel quale i bambini hanno la possibilità di confrontarsi con se stessi e con il mondo.**

RELAZIONI E APPRENDIMENTO  
SOCIALE

**La qualità delle relazioni è la base dell'apprendimento.**

Fiducia, confidenza e una positiva e stimolante qualità delle interazioni sono il fondamento della formazione e dello sviluppo nella prima infanzia. Solo in un ambiente in cui i bambini si sentono sicuri e protetti possono esplorare, ricercare e superare le tappe della loro crescita. Essi devono poter usufruire di una base sicura alla quale, ripetutamente, fare riferimento. Dalla nascita i bambini si orientano in funzione degli impulsi e delle reazioni delle prime figure di riferimento. I bambini si sentono a loro agio nel momento in cui queste persone sanno incoraggiare, consolare, trasmettere senso di protezione e calore. Nella prima infanzia gli scambi con l'ambiente sociale e il dialogo con gli altri favoriscono l'apprendimento. Solamente nell'interazione sociale e nello stare insieme i bambini riescono a costruire un'immagine globale e multidimensionale del mondo. I bambini co-costruiscono (costruire insieme) con gli adulti e gli altri bambini conoscenze e significati. Essi sono parte di una comunità sociale e imparano insieme. Co-costruire significa dare forma ai percorsi d'apprendimento: ricercare e rispondere insieme alle domande, dare senso a cose e a eventi, attribuire significati, imparare qualche cosa di nuovo. Perché il cielo è blu e la neve bianca? Da dove soffia il vento? Perché le navi galleggiano sull'acqua? A queste, e a numerose altre domande, i bambini cercano e trovano, insieme agli altri, le risposte. Cercando la risposta da soli rischiano di finire presto in un vicolo cieco, e se ricevono una risposta pre-confezionata non sanno cosa farne. Affinché una risposta possa trovare posto nella mente del bambino esso deve poter prendere parte alla ricerca della stessa collegando le nuove conoscenze a quelle acquisite.

La co-costruzione ha luogo a livello verbale e non verbale. Nei piccoli ciò avviene nel dialogo in atto: attraverso attività percettivo-motorie e dialoghi pre-verbali, attraverso filastrocche, versi con la rima, canti, immagini e fotografie. Quando accompagnano il racconto di storie, la mimica e i gesti dell'adulto sono parte del processo di co-costruzione.

In comunità i bambini imparano ad affrontare e a risolvere i problemi, ad assumere le responsabilità che derivano dal loro agire e dall'agire degli altri, a discutere e a negoziare insieme. Ciò facendo acquisiscono non solo nuove conoscenze in rapporto a cose e a fatti, ma anche importanti competenze sociali. Attraverso la co-costruzione capiscono che il mondo può essere spiegato in vari modi, che il senso può essere frutto di negoziazione e che le loro idee e le loro rappresentazioni possono essere ampliate. Essi imparano a cooperare e ad adottare altre prospettive.

Interessarsi ai bambini ponendo loro domande aperte consente loro di essere consapevoli dei propri pensieri, delle proprie idee e di manifestarle liberamente. È questa una forma d'incitamento a ricercare nuove informazioni e a sviluppare i propri interessi. L'attenzione verso ciò che il bambino fa e i relativi commenti positivi consolidano la fiducia nelle sue capacità. Nel momento in cui gli adulti riconoscono le spinte e gli sforzi dei bambini, condividono il loro piacere e il loro orgoglio, contribuiscono in modo significativo a rafforzare la fiducia in sé e ad accrescere il sentimento di autoefficacia.

Facendo parte di un gruppo i bambini imparano a conoscersi e a capire i rapporti sociali: chi sono io e cosa mi distingue dagli altri? In una comunità i bambini imparano il sentimento di appartenenza e compiono le prime esperienze in fatto di partecipazione e di democrazia. Possono farsi capire, farsi un'opinione e imparare dagli altri. Possono sperimentare e ampliare le loro capacità linguistiche.

**CONCLUSIONI**

Gli adulti danno la possibilità al bambino di sentirsi parte di una comunità predisponendo e incoraggiando lo scambio con altri bambini.

In rapporto all'altro, i bambini devono poter sentire un interesse autentico verso le loro capacità e verso il loro modo di pensare. Gli adulti cercano di capire quali sono le loro domande, i loro temi, le loro aspirazioni. Entrano seriamente in materia delle esternazioni dei bambini e cercano di rispondere alle loro domande, di approfondire fatti e di ricercare soluzioni. Con i bambini



elaborano storie, propongono spiegazioni e riflessioni. Manifestano stupore e discutono dei fenomeni inspiegabili. Condividono sensazioni ed esperienze non verbali. Ripercorrono insieme certe attività. Mostrano entusiasmo di fronte a ciò che i bambini fanno e raccontano. Gli adulti pongono ai bambini domande aperte e sono un modello di come è possibile riuscire nell'apprendimento.

Una pedagogia della co-costruzione fonda la sua esistenza sul dialogo e sulla collaborazione. Anche gli adulti sono, nonostante il loro vantaggio in fatto di conoscenze ed esperienze, apprendenti attivi lungo tutto l'arco di vita. Essi devono essere in grado di considerarsi tali e di lasciarsi coinvolgere dai percorsi d'apprendimento dei bambini. Gli adulti non hanno il ruolo dell'«insegnante esperto». Essi sono, insieme ai bambini, parte di una comunità di apprendimento.

**I processi d'apprendimento nella prima infanzia sono fondati sui rapporti sociali con adulti e altri bambini. I bambini scambiano con il mondo che li circonda e co-costruiscono il sapere con altri attori. I processi di apprendimento si attuano nello scambio.**

**I percorsi d'apprendimento nella prima infanzia sono «percorsi relazionali». I bambini tessono legami con il loro ambiente materiale e sociale.**

**I bambini e gli adulti prendono partecipano assieme ai processi d'apprendimento. Ambedue sono parte di una comunità d'apprendimento.**

**La co-costruzione è un principio pedagogico. Essa è, al tempo stesso, verbale e non verbale.**

**Domande aperte e risposte incoraggianti da parte di adulti spingono il bambino a esplorare attivamente e a esprimere liberamente i propri pensieri.**



DIVERSITÀ SOCIALE E INDIVIDUALE

**Le differenze di sesso, d'età, di origine, di cultura, di religione, così come le differenze di inclinazione e di predisposizioni arricchiscono i processi di apprendimento dei bambini.**

Nella nostra epoca le condizioni di vita del mondo in cui crescono i bambini sono varie e molto complesse. Di tale quadro fanno parte le differenze socioculturali, le lingue, i modi di concepire il mondo, le religioni e vissuti traumatici a livello familiare. Riconoscere la pluralità delle realtà significa concepire la propria identità come base cui attingere per poter dare avvio a processi di scambio. La formazione integrativa e inclusiva si prefigge l'obiettivo di valorizzare la molteplicità e di considerare parte di una comunità d'apprendimento ragazzi e ragazze, piccoli e grandi, bambini con esperienze di migrazione, bambini con carenze e con particolari esigenze di sviluppo. In tale comunità, tutti i bambini hanno lo stesso valore e vi apportano importanti impulsi. L'inclusione implica la strutturazione di un contesto nel quale la molteplicità viene considerata una risorsa positiva. Le forze degli altri rappresentano altrettanti punti di forza.

Stando insieme, i bambini imparano a considerare la molteplicità dei punti di vista come un dato normale e come una fortuna. In loro nasce la curiosità di conoscere la propria cultura, le proprie origini, e di aprirsi al mondo per conoscere altre culture e altri contesti. I bambini acquisiscono competenze interculturali e provano piacere nello stare insieme, e imparano l'uno dall'altro. Apprendono così a riconoscere le differenze e le somiglianze.

Stando in comunità, i bambini hanno la possibilità di essere consapevoli delle diverse inclinazioni e delle differenti predisposizioni all'apprendimento. Osservano le loro capacità di far fronte ai problemi e scoprono quelle degli altri. Imparano a relazionarsi senza pregiudizi e si impegnano a confrontarsi sul piano dei valori. Si sentono rafforzati nella loro identità e si considerano parte della loro cultura e della loro comunità.

Riconoscere la molteplicità dei punti di vista significa anche ammettere l'esistenza dell'eterogeneità e delle differenze. Ogni singolo bambino è unico e diverso, ha tempi e modi d'apprendimento e di sviluppo che gli sono propri. Per tale ragione i bambini hanno bisogno di un accompagnamento individuale e di un contesto diversificato e adattato.

CONCLUSIONI

I bambini devono poter conoscere, in un ambiente di apprendimento socializzante, l'eterogeneità e la molteplicità dei punti di vista. Nella prima infanzia è possibile prevenire forme discriminatorie dovute a differenze di origine o a limitazioni di vario genere. Partecipazione ed empatia possono precocemente essere rafforzate.

Offerte complementari alla famiglia, come nidi d'infanzia, gruppi ludici, famiglie diurne possono rappresentare, per bambini che provengono da contesti sociali carenti e per bambini particolarmente svantaggiati, importanti occasioni di arricchimento e di esperienze compensative.

Gli adulti hanno il compito di prendere in considerazione le particolarità individuali e le esigenze di sviluppo di ogni singolo bambino. Per tale ragione è indispensabile evitare ogni forma di pregiudizio e occorre valorizzare ogni singolo bambino.

Le differenze e le diversità arricchiscono l'esistenza. Ciò vale per i bambini, ma anche per gli adulti. Così facendo anche gli adulti sono tenuti a manifestare rispetto verso la diversità altrui.

**I bambini crescono in un mondo multidimensionale e in molteplici contesti esistenziali, sono uguali in valore e devono essere considerati e valorizzati nei loro punti forti e punti deboli.**

**La multidimensionalità individuale e sociale è una ricchezza che offre variegata opportunità di esperienze. In una comunità eterogenea i bambini imparano a rispettarsi e a rispettare il modo d'essere dell'altro.**

**Ogni singolo bambino è dotato di un potenziale, di capacità e di esigenze individuali e ha bisogno di un accompagnamento individuale.**

**La formazione inclusiva ha rilevanza sia per i bambini che per gli adulti.**



## PARTE 2 – SEI PRINCIPI GUIDA

Nella seconda parte vengono presentate significative informazioni riguardanti l'infanzia nella fascia 0–4 anni che possono orientare l'attività formativa. Questa parte pone al centro il benessere del bambino. La maggior parte delle conclusioni al termine dei capitoli sono rivolte a tutti gli adulti che svolgono compiti di responsabilità con bambini piccoli. I destinatari sono genitori, famiglie diurne, educatori di nidi d'infanzia e gruppi ludici.



### FONDAMENTI DEI PRINCIPI GUIDA

#### **Agire per il benessere del bambino significa tener conto dei bisogni e dei diritti di ogni singolo bambino.**

Si considera che i **BISOGNI FONDAMENTALI** del bambino siano il bisogno:

- > d'amore e di relazioni stabili;
- > di sicurezza e di tutela dell'integrità fisica;
- > di un ambiente stimolante;
- > di attività e di esperienze compatibili con lo sviluppo;
- > di strutture e di orientamenti;
- > di aiuto nella comprensione del mondo interiore ed del mondo esterno;
- > di un contesto sociale e comunitario stabile e incoraggiante;
- > di un futuro sicuro per l'umanità.

I bambini imparano solo nel corso del tempo a rinviare il soddisfacimento dei propri bisogni e a concepire una rappresentazione del futuro. Per tale ragione l'organizzazione della vita quotidiana deve prendere in considerazione la temporalità del bambino e non quella dell'adulto.

La Convenzione delle Nazioni Unite relativa ai diritti del bambino (1989) è il documento di base per un approccio educativo alla formazione. Esso obbliga gli Stati ad impegnarsi in favore del benessere del bambino. La Svizzera ha ratificato la Convenzione nel 1997 e si è perciò impegnata a rispettare in modo prioritario gli interessi dei bambini.

L'«**EDIFICIO**» DEI DIRITTI DEI BAMBINI prevede tre pilastri: diritto alla **PROTEZIONE**, diritto a ricevere **STIMOLI**, e il diritto alla **PARTECIPAZIONE**. Il tetto dell'edificio è rappresentato dall'orientamento verso il benessere del bambino. Le fondamenta sono l'impegno degli Stati a far conoscere i diritti del bambino e a impegnarsi per la loro attuazione.

I principi generali della Convenzione sono contemplati negli articoli 2, 3, 6 e 12.

- > L'articolo 2 proibisce ogni forma di discriminazione: nessun bambino può essere discriminato in base alla sua origine, al sesso o ad altre particolarità.
- > L'articolo 3 stabilisce che, per tutte le misure legislative e amministrative, il benessere del bambino è prioritario.
- > L'articolo 6 assicura ad ogni bambino il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo.
- > L'articolo 12 accorda ad ogni bambino il diritto di essere ascoltato nell'ambito di procedure che lo riguardano. La sua opinione deve essere presa in considerazione in funzione dell'età e del suo grado di maturità.

Per quanto concerne la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia sono particolarmente importanti i seguenti articoli:

- > L'articolo 18 stabilisce che, in primo luogo, sono i due genitori ad essere responsabili per l'educazione del bambino. Lo Stato si impegna a sostenere i genitori nell'assolvimento di tale compito. Tra le altre misure previste, lo Stato è tenuto a mettere a disposizione dei bambini con genitori professionalmente attivi l'accesso a infrastrutture di qualità per la formazione e l'accoglienza complementari alla famiglia.
- > Nell'articolo 28 si stabilisce il diritto alla formazione di ogni bambino.
- > L'articolo 29 formula quale obiettivo della formazione il supporto allo sviluppo della personalità e delle inclinazioni del bambino, la preparazione a una vita adulta attiva, lo sviluppo del rispetto verso i diritti dell'uomo e verso i valori del proprio e di altri paesi.
- > L'articolo 31 stabilisce il diritto del bambino al gioco, al tempo libero e la sua piena partecipazione alla vita culturale ed artistica.

I diritti del bambino spostano la partecipazione del bambino al proprio sviluppo dalla posizione di oggetto a quella di soggetto. Dati raccolti in ambito psicologico e pedagogico indicano che la possibilità di poter

essere personalmente responsabili del proprio agire (autoefficacia), e ciò sin dalla nascita e indipendentemente dalle fasi di sviluppo, è un'esperienza chiave per la crescita e il benessere del bambino.

#### PRINCIPIO GUIDA 1

### **Stato di benessere fisico e psichico: un bambino che si sente a suo agio può essere attivo e curioso.**

Il benessere fisico e psichico e lo sviluppo globale del bambino nei primi anni di vita sono connessi a vaste dinamiche bio-psico-sociali. Il bisogno biologico è determinato da fame/sete, caldo/freddo e dalla mancanza di cure. Il bisogno psichico nasce dal sentimento di essere abbandonati o dalla mancanza di un rapporto emotivo positivo con le persone di riferimento. Dal superamento, o non superamento del bisogno fisiologico e psicologico derivano due conseguenze: dal mancato superamento dello stress hanno origine la paura e il sentimento di impotenza. La conseguenza neurofisiologica è la liberazione di sostanze che hanno l'effetto di inibire la trasmissione del messaggio nervoso nel cervello. Attraverso il superamento dello stress prende forma il piacere e il sentimento di competenza. Dal punto di vista neurobiologico si assiste alla liberazione di sostanze che stimolano nel cervello le connessioni sinaptiche. Tutto ciò porta a un miglioramento significativo delle capacità di memoria e di apprendimento del bambino. La regolazione delle emozioni è inizialmente «inter-psichica», vale a dire che avviene nello scambio tra bambino e adulto. In seguito, questo compito diviene «intrapsoichico», vale a dire che il bambino

è capace autonomamente di assumerne il controllo. Il neonato è comunque già in grado di autoregolare il suo comportamento e il suo modo di sentire. Egli cerca di tranquillizzarsi ad esempio portando la mano alla bocca. Manifesta in modo chiaro quando ha sete o fame. Nei primi anni di vita il bambino impara sempre meglio a:

- > passare da uno stato di veglia a uno stato di distensione e di sonno e inversamente;
- > sopportare, entro certi limiti e per un dato tempo, stati di disagio;
- > regolare e comprendere sentimenti contraddittori e spiacevoli;
- > dilazionare nel tempo un suo bisogno;
- > perseverare nell'apprendimento e nelle attività di scoperta, anche quando si presentano difficoltà; elaborando e mettendo in pratica strategie personali.

Il comportamento dei bambini piccoli viene principalmente alimentato da tre fonti motivazionali: bisogno di protezione e di sicurezza, bisogno di essere stimolati e di essere autonomi, bisogno di «essere loro stessi a farlo». Il bisogno di autonomia è, nei primi due anni di vita, in stretta relazione con lo sviluppo della coscienza dell'IO. Se il bambino è inquieto, oppure eccitato, sviluppa un comportamento di attaccamento che consiste nell'andare, a suo modo, alla ricerca di una

## PARTE 2 – SEI PRINCIPI GUIDA

persona che sappia assisterlo, proteggerlo, consolarlo. Se il suo bisogno di essere stimolato viene attivato, egli andrà alla scoperta del ambiente che lo circonda. Questi due poli sono tra loro in rapporto: il bambino si annoia se è poco stimolato e/o è troppo assistito; se viene a mancare l'assistenza e/o ha troppi stimoli, egli è stressato. L'equilibrio tra ricerca di protezione e desiderio di esplorare dipende dal temperamento, dalla fase di sviluppo, da esperienze e da particolari vissuti del bambino. Il bambino si sente a suo agio se viene sollecitato in modo confacente alle sue potenzialità, scoprendo cose nuove e ampliando così le proprie competenze.

### CONCLUSIONI

Un bambino piccolo deve poter disporre nella sua famiglia, nel nido d'infanzia, nel gruppo ludico o nella famiglia diurna di **UNA PERSONA DI RIFERIMENTO** che rispetti tre condizioni affinché il bambino:

- > stabilisca un legame di fiducia con le persone di riferimento;
- > disponga di un tempo sufficiente;
- > consideri la persona di riferimento affidabile.

Gli adulti dovrebbero sapere che:

- > lo stato di benessere del bambino e il superamento degli stati di stress dipendono in larga misura dal sostegno degli adulti, in ciò il neonato è in grado di dare un apporto significativo nel manifestare i suoi bisogni;
- > una persona dovrebbe sempre essere disponibile per consolare il bambino, aiutarlo e superare i momenti di stress;
- > un bambino ha bisogno di una persona che lo accompagni, che intervenga in modo sensibile e adatto i suoi bisogni andando alla ricerca delle risposte opportune;
- > i bambini vanno alla ricerca di stimoli che sono parte della quotidianità;

- > i bambini hanno bisogno di luoghi appartati in cui ritirarsi per stare da soli, riposarsi e rielaborare il vissuto;
- > i bambini troppo stimolati e insicuri non sanno trovare un'occupazione e non sono in grado di approfondire cose nuove;
- > una sovra-stimolazione rischia di nuocere in modo grave e a lungo termine sullo sviluppo del bambino;
- > i bambini hanno bisogno, per poter imparare in modo positivo, di essere inseriti in gruppi stabili e non troppo numerosi;
- > i bambini hanno bisogno, nei gruppi e nelle comunità in cui vengono a trovarsi, di costanza e di trasparenza;
- > il vissuto fisico e psichico sono strettamente interconnessi nel bambino;
- > esiste una forte interdipendenza tra processi fisici, mentali ed emotivi.

**Affinché i bambini possano formarsi e crescere bene devono sentirsi a loro agio.**

**Un bambino si sente a suo agio se è in buona salute, se si sente sicuro, se può confrontarsi con un ambiente stimolante.**

**Un bambino si sente a suo agio se viene incoraggiato nel soddisfacimento dei bisogni e nello sviluppo delle competenze. Persone di riferimento e affidabili possono assolvere nel miglior modo tale compito.**

**Persone affidabili, con le quali il bambino ha stabilito un rapporto di fiducia, sono in grado di valutare i bisogni di protezione, di esplorazione, di scoperta e di sviluppo del bambino.**

**Persone affidabili, con le quali il bambino ha stabilito un rapporto di fiducia, aiutano il bambino a ordinare le sue esperienze, a trovare risposte alle domande e ad allargare le sue competenze.**

## PRINCIPIO GUIDA 2

### **Comunicazione: i bambini acquisiscono un'immagine differenziata sfaccettata di loro stessi e del mondo, grazie allo scambio con gli altri.**

Il bambino è un essere sociale. Sin dal primo respiro, la comunicazione con altre persone svolge un ruolo significativo. Il neonato rivolge la sua attenzione al volto e alla voce e sin dalla nascita il neonato è sensibile all'emozione delle altre persone. Egli riconosce presto armonie e disarmonie e risponde con irritazione a segnali discordanti. Attraverso scambi preverbal, non-verbal e verbali, il bambino acquisisce la consapevolezza dell'IO. Passo dopo passo, impara nei primi anni a distinguere se stesso dagli altri, a immedesimarsi nelle emozioni e nei pensieri. Nello sviluppo, questi passi

costituiscono la base del comportamento empatico, dell'attenzione verso l'altro e dell'affermazione di sé. Anche la capacità di gestire conflitti ha origine nel primo anno e mezzo nel dialogo non-verbale. Un bambino sviluppa la capacità di gestire conflitti se riesce a presentare il proprio punto di vista senza ledere gli altri, se ha imparato ad affermarsi, a rinunciare e a negoziare compromessi.

Quando gli adulti parlano con i bambini, e anche quando esteriorizzano il loro monologo interiore – sovente scontato nel suo svolgimento – i bambini imparano dal loro esempio a orientare la loro attenzione, a concentrarsi, a fare, a pianificare una cosa dopo l'altra, a capire e a ordinare i loro pensieri ed emozioni.

La sviluppo del sé e la capacità di relazione sono interconnessi. L'emergere del sé nei primi due mesi di vita corrisponde all'inizio dei rapporti interpersonali. Nello scambio con la persona di riferimento si forma la coscienza di sé in corrispondenza con i primi insostituibili rapporti. Nel momento in cui un bambino manifesta un comportamento di fronte all'estraneo, o quando



per la prima volta addita cose e persone, è possibile dedurre che sta sviluppando la coscienza di sé e delle differenze tra le diverse persone. Infine, il bambino inizia a designare se stesso e gli altri con le parole: prima con il nome poi con io/tu e più tardi con me/te, mio/tuo.

Tramite la comunicazione, il bambino cerca l'approvazione e la distanza dagli altri. Nella ricerca dell'approvazione impara così a distinguere tra riuscita e non riuscita. I gesti di negazione (distogliere lo sguardo, scuotere la testa, manifestare opposizione) sono importanti aspetti dell'espressione verbale. Quando non è più possibile trovare un consenso senza parole e quando il linguaggio del corpo non è più sufficiente per esprimere la propria volontà, acquista senso ricorrere alla parola per farsi capire. Per tale ragione il «NO» è sovente la prima parola.

Le forme espressive dei bambini piccoli sono molteplici. Amano particolarmente i giochi interattivi preverbal, non-verbali e verbali. Con il corpo, con le mani, con i suoni acuti, con le parole, essi manifestano con «cento linguaggi» i loro bisogni, i loro desideri, le loro emozioni e pensieri, le loro idee, i loro piani, le loro domande e le loro risposte. La ricezione e l'espressione di messaggi non si limita, nel bambino piccolo, al linguaggio verbale e preverbale. I neonati sono sensibili alla musica e alle canzoni e hanno specifiche preferenze. Prima di imparare a parlare, i neonati cantano e sussurrano melodie. I bambini piccoli si esprimono tramite la pittura e attraverso altri strumenti creativi. Si interessano a presentazioni artistiche e tecnologiche.

### CONCLUSIONI

La famiglia, i nidi d'infanzia, i gruppi ludici, le famiglie diurne sono in grado di offrire al bambino la possibilità di vivere la comunicazione con gli altri in modo piacevole e utile. Questa è la base per poter, in seguito, imparare a parlare e a scrivere. Gli adulti possono trasmettere ai bambini molti modi per farsi capire e per esprimersi. Nel momento in cui gli adulti moderano il comportamento del bambino attraverso il linguaggio, il bambino impara a concentrarsi, a perseverare e a pianificare.

Gli adulti dovrebbero conoscere le principali caratteristiche e le fasi fondamentali dell'apprendimento della lingua e sapere cosa, in aggiunta alla prima lingua, aiuta i bambini ad apprendere una lingua straniera. Dovrebbero essere in grado di cogliere i segnali che denotano l'esistenza di difficoltà nell'apprendimento della lingua.

Adulti che hanno la responsabilità di bambini dovrebbero curare la comunicazione tra di loro.

Gli adulti dovrebbero sapere che:

- > manifestare interesse, saper ascoltare e saper trasmettere sono premesse fondamentali per una comunicazione riuscita;
- > un rapporto ponderato e diversificato con la lingua è un importante strumento pedagogico;
- > è nel dialogo con il bambino che possono cogliere il suo modo di essere e le sue esigenze;
- > solo nel dialogo, il bambino riesce a esprimere e a sviluppare la sua capacità di attenzione primaria;
- > una comunicazione dinamica è la chiave di uno sviluppo riuscito, di co-costruzioni comuni e di una biografia riuscita dell'apprendimento;
- > nel formulare e nell'esprimere domande, così come nel ricercare e nel formulare risposte, il bambino amplia le sue conoscenze su se stesso e sul mondo;

## PARTE 2 – SEI PRINCIPI GUIDA

- > nell'apprendimento della prima lingua, far ricorso a formulazioni diverse nella comunicazione con il bambino aiuta poi ad apprendere una seconda lingua;
- > la lingua dei racconti, le canzoni e le storie sono un importante ponte verso la lingua scritta;
- > esperienze con storie illustrate e con immagini influiscono sul rapporto del bambino con i media;
- > se gli adulti manifestano i loro sentimenti positivi e negativi aiutano i bambini a guidare i loro comportamenti e a capire e ad agire emotivamente;
- > quando gli adulti verbalizzano ciò che percepiscono, osservano e pensano, aiutano il bambino a essere consapevole e riconoscere le proprie percezioni.

**Un bambino si esprime sin dalla nascita. Passo dopo passo ricorre a «cento linguaggi».**

**Con tutti i sensi e con tutte le possibilità a sua disposizione un bambino coglie e risponde ai segnali dell'ambiente in cui vive.**

**Un bambino cerca, sperimenta e acquisisce la possibilità di comunicare, di condividere, di scambiare esperienze, di ottenere l'approvazione e di prendere le distanze dagli altri.**

**Di centrale importanza per lo sviluppo della coscienza dell'IO, per la conquista delle competenze socio-emotive e per l'apprendimento del sapere, è la comunicazione con altre persone.**

**Il desiderio di esprimere e di farsi capire è molto importante per l'apprendimento della lingua, così come per le competenze linguistiche e letterarie (leggere e scrivere).**

## PRINCIPIO GUIDA 3

## **Appartenenza e partecipazione: sin dalla nascita ogni bambino desidera sentirsi accettato e coinvolto.**

La vita sociale del bambino si esprime presto attraverso rapporti personali e di appartenenza a piccoli gruppi. Il bambino piccolo, sin dalla nascita, fornisce un contributo attivo alla comunità. Rispetto a quanto si presupponeva fino a poco tempo fa, ora si sa che bambini riescono molto presto e in base alle loro risorse cognitive a cogliere e a reagire a stati d'animo e a intenzioni di altre persone. Un neonato si comporta in modo diverso quando è inserito in differenti contesti sociali. Con l'adeguato sostegno della persona di riferimento, il bambino piccolo riesce a co-costruire e a trarre piacere nello stare insieme in due e persino in tre (ad esempio con mamma e papà). I neonati si interessano presto anche ad altri bambini. Un bambino di pochi mesi si comporta, con la voce e con il movimento, in modo diverso se si rivolge a un singolo bambino oppure a più bambini. Ogni bambino costruisce parte del suo modo di essere con gli altri, proprio tramite lo sviluppo del rapporto con le persone che gli sono vicine.

Nei primi anni di vita il bambino deve allacciare rapporti vincolanti con altre persone per poi, più tardi, staccarsene e sviluppare la sua autonomia. Questo processo può mettere in discussione il sentimento di appartenenza. Il bambino deve imparare a staccarsi per poi tornare dalla persona di riferimento. È di aiuto se, in questo complesso percorso verso se stessi e verso la società, vi sono varie persone di riferimento che lo accompagnano, dentro e fuori della famiglia.

Tendenzialmente i contatti tra bambini sono più simmetrici rispetto ai rapporti tra bambino e adulto. Proprio per tale ragione essi rappresentano un impegno arricchente e del tutto particolare sulla via dello sviluppo individuale e sociale. I bambini che hanno fiducia in sé prendono parte a molte interazioni, riuscite e non riuscite. Se provano sicurezza e si sentono assistiti sperimentano senza sosta comportamenti sociali e

imparano molto su di sé e sugli altri. Possono inoltre ampliare le loro competenze sociali. Per far in modo che lo stare insieme ad altri bambini risulti interessante e arricchente, senza provocare stati di paura o di inadeguatezza, sono importanti due cose: da un lato la situazione sociale non deve essere troppo complessa, dall'altro è necessaria la presenza di una persona affidabile e di fiducia. Questa persona dovrebbe conoscere ogni singolo bambino e dovrebbe essere in grado di valutare se i bambini riescono a interagire tra loro e capire quando hanno invece bisogno di sostegno. Se le due condizioni indicate non sono soddisfatte, risulta difficile per un bambino dare avvio in modo approfondito a un gioco da solo o con altri bambini. Indipendentemente dal loro temperamento e dalle loro precedenti esperienze, i bambini sono in questo ambito, particolarmente fragili.

I bambini desiderano dare il loro contributo alla riuscita delle interazioni. Gli adulti sono tenuti a creare le premesse affinché ciò sia possibile. In primo luogo, creando condizioni che permettano ai bambini di avere momenti di serenità, da soli o con altri bambini. In secondo luogo, conferendo a ogni situazione un quadro di riferimento e aiutando ogni singolo bambino a strutturarlo. Gli adulti vigilano sul livello di attenzione del bambino e gli danno la possibilità di ritirarsi per riposare o recuperare le proprie energie. Spetta agli adulti decidere se, e come, devono prendere forma i mondi dei bambini. Per fare in modo che i bambini possano incontrarsi e allacciare legami di fiducia, le persone di riferimento devono capire l'importanza di queste interazioni.

Fin dalla nascita i bambini danno un contributo alla comunità e cercano la risonanza sociale. Affinché possano essere partecipi, tutto ciò deve essere auspicato e reso possibile dagli adulti. I bambini devono potersi orientare se vogliono prendere parte a una vita comunitaria. Nel momento in cui un bambino considera una situazione imprevedibile e superiore alle sue possibilità non potrà esprimere le proprie competenze comportamentali.

### CONCLUSIONI

Strutture per l'accoglienza dei bambini, gruppi ludici e famiglie diurne danno la possibilità ai bambini, in forma complementare alla famiglia, d'incontrare in modo regolare altri bambini, di familiarizzare con loro e di essere partecipi. In tutto ciò è importante che gli adulti riflettano su come intendono, nella quotidianità, favorire la possibilità di co-costruzione, e l'autonomia.

La partecipazione è un processo che implica, da parte degli adulti, l'adozione di un atteggiamento di fondo che sa accogliere e valorizzare il contributo dato dal bambino. La possibilità di partecipare implica,

- > consentire ad ogni bambino di esprimersi, ascoltare e rispondere;
- > rivolgersi ad ogni bambino in modo comprensibile, tenerlo al corrente e coinvolgerlo;
- > concedere ad ogni bambino la possibilità di poter prendere parte alla pianificazione e alla realizzazione di attività;
- > incoraggiare e consentire l'iniziativa autonoma del bambino.

Gli adulti dovrebbero sapere che:

- > per sentirsi accettati, i bambini devono, ovunque, poter avere a loro disposizione una persona affidabile e di fiducia;
- > i bambini piccoli danno un contributo alla creazione della comunità;
- > i bambini hanno bisogno di sentirsi utili e di essere apprezzati dalla comunità di cui fanno parte;
- > i bambini che stanno con altri bambini ampliano le loro competenze sociali, hanno tuttavia bisogno di sentirsi accompagnati da una persona di fiducia;
- > la separazione dagli altri (adulti e bambini) tocca in modo profondo il bambino, e ciò comporta l'avvio di forme di rielaborazione, ciò avviene anche quando si tratta di passare da una comunità all'altra;
- > è loro compito preparare i bambini a piccoli e grandi mutamenti e di accompagnarli nel cambiamento da un ambiente sociale ad un altro;
- > per poter prendere parte a un'attività i bambini devono poter familiarizzare con le persone e con le procedure.

**Sin dai primi giorni il bambino prende parte alla vita della comunità.**

**Partecipare significa essere partecipi, potersi esprimere, essere ascoltato, e dare il proprio parere nei processi decisionali.**

**Per partecipare un bambino deve sentirsi coinvolto, essere a conoscenza della situazione e, a suo modo, poter prenderne parte.**

**Un bambino che si sente coinvolto e che può partecipare amplia le sue competenze sociali e impara ad assumere delle responsabilità.**

**Appartenenza e partecipazione aprono la porta a molte opportunità di apprendimento. Sono il fondamento di una società democratica.**

PRINCIPIO GUIDA 4

## Rinforzo e autoefficacia: il vissuto delle risposte che alludono alla persona e al comportamento del bambino incidono sull'immagine di sé.

L'identità personale si forma nei primi anni di vita in base ad esperienze fisiche, sensoriali ed emotive in concomitanza con la scoperta della propria efficacia. Particolarmente importante per lo sviluppo risulta essere, fin dalla nascita, la combinazione di azioni personali, percezione del mondo esterno e del proprio sentire, e la rielaborazione mentale delle esperienze. Persino i neonati realizzano che il loro agire produce un effetto. Provano piacere e rinnovano nel tempo le sperimentazioni: ripetono, variano certe azioni, oppure cambiano il contesto in cui realizzarle. Verso la fine del secondo anno, i bambini capiscono di essere gli attori dei propri comportamenti e iniziano a provare sentimenti di orgoglio, oppure di colpa per ciò che fanno.

Il «concetto di sé» contiene la rappresentazione e il sapere legato alla propria persona. Ad esempio fanno parte del concetto di sé la rappresentazione di sé come ragazza oppure come ragazzo. Sono caratteristiche e capacità connesse alla propria persona. Sono parte del concetto di sé anche la rappresentazione di sé come bambino chiamato ad apprendere cose nuove e a superare le difficoltà. Il sentimento di «autostima» si riferisce alla valutazione soggettiva della propria personalità, al grado di soddisfazione o insoddisfazione, verso se stessi. Tutto ciò fa riferimento al valore che il bambino si attribuisce.

Le esperienze sociali influiscono in modo significativo sullo sviluppo dei concetti di sé e del proprio valore. A loro volta, questi ultimi, influiscono sulla motivazione e sul comportamento e, di conseguenza, anche su come gli altri considerano il bambino. Nel corso dei primi anni di vita il processo di sviluppo del concetto di sé può essere descritto tramite le seguenti componenti:

- > autoriconoscimento: riconoscersi allo specchio, in fotografie, in sequenze filmiche, in diverse situazioni nel corso di diverse fasi della vita;
- > autorappresentazione: rappresentazioni che riguardano la propria persona e che prendono spunto dal «me» e dall'«a me»;
- > autodescrizione: descrivere a parole i propri attributi (grande/piccolo, coraggioso/pauroso, agile/maldestro) e, al tempo stesso, considerarsi persona che agisce;
- > autoaffermazione: far uso dell'IO/ME/MIO quale segno dell'aspirazione all'autonomia;
- > autovalutazione: essere in grado di provare «emozioni secondarie» (ad esempio orgoglio, pudore, gelosia, sentimento di colpa, invidia, riconoscenza);
- > paragone sociale: identificare cosa distingue la propria persona da quella di altri bambini che fanno parte del gruppo di riferimento.

In modo graduale lo sviluppo cognitivo favorisce l'affermazione dell'identità e la capacità di riflettere su di sé e sugli altri. Particolarmente importante per lo sviluppo del concetto di sé è l'immagine della propria persona, immagine che si forma attraverso il dialogo con altre persone prima dell'avvento della parola. Il comportamento e le espressioni degli adulti di riferimento influiscono in modo profondo sul modo di percepire e sui giudizi di valore del bambino. Giudizi espressi da persone di riferimento hanno sul bambino un effetto significativo. Il bambino piccolo recepisce le sfumature di ciò che gli adulti rispettano, ignorano, approvano o discreditano. I giudizi degli altri giungono al bambino sottoforma di commenti verbali e di risposte comportamentali. È così che il bambino capisce quale effetto possono avere i suoi atti e come gli altri reagiscono ad essi.

L'importanza accordata alla valutazione dei suoi gesti da parte di persone di riferimento si manifesta, nella seconda metà del primo anno di vita, attraverso lo sguardo che il bambino rivolge all'adulto in situazioni che lo rendono insicuro. In base alle loro reazioni il bam-

bino capisce cosa gli adulti si aspettano o non si aspettano da lui. Questi messaggi contribuiscono anch'essi alla formazione del concetto di sé. Essi gli ricordano ciò che sa fare e ciò che è in grado di imparare. I messaggi che non confermano il suo agire e che esprimono disistima inibiscono la costruzione positiva e realistica del concetto di sé. I messaggi che trasmettono rispetto e incoraggiamento sono molto importanti per lo sviluppo personale.

Il bambino che si trova confrontato con difficoltà che possono incidere negativamente sul suo sviluppo necessita, a maggior ragione, di messaggi che lo incoraggino. Ricerche condotte sulla resilienza mostrano in modo impressionante come la capacità di opporre resistenza trova origine nelle dinamiche tra persona e ambiente. In situazioni di vita particolarmente difficili è necessario e utile sentire che è possibile cambiare qualche cosa e che si è in grado di imparare. Anche l'intima partecipazione al vissuto del bambino lo conforta e lo rafforza. Essa lo aiuta a costruire la capacità di far fronte a situazioni difficili, di ordinare e rielaborare le esperienze, di essere auto-efficace. Tutto ciò contribuisce a non sentirsi impotente e in balia delle situazioni del mondo e a ritrovare il senso della propria biografia.

### CONCLUSIONI

Gli adulti possono incoraggiare il bambino a:

- > percepirsi;
- > riconoscersi e a ritrovarsi;
- > costruire un'immagine interiore positiva;
- > sapersi descrivere;
- > considerarsi un bambino in grado di imparare.

Gli adulti dovrebbero sapere che:

- > trasmettono messaggi verbali e non-verbali con cui esprimono giudizi sulla persona e sul comportamento del bambino;
- > reazioni screditanti e ingiuste intralciano la formazione del concetto di sé e indeboliscono la fiducia in se stessi;
- > elogiare in modo impersonale e indifferenziato toglie al bambino il piacere del successo;
- > prendere parte in modo incoraggiante e condividere il piacere del bambino nel suo agire e nelle sue scoperte lo spinge a sperimentare e a provare cose nuove.

Gli adulti dovrebbero sapere come possono:

- > rafforzare il bambino attraverso la comunicazione verbale e non-verbale;
- > aiutare il bambino a scoprire i vari aspetti della sua persona e a percepirsi, nonostante i cambiamenti, come una sola e unica persona;
- > creare, per i bambini che si confrontano con situazioni difficili, esperienze positive che rafforzino la loro personalità in seno alla famiglia, nella struttura d'accoglienza e nella famiglia diurna.

**Il concetto di sé e il sentimento di autostima vengono acquisiti nei primi anni di vita.**

**La rappresentazione mentale e il giudizio della propria persona si sviluppano attraverso lo scambio con l'ambiente.**

**Le persone che si occupano del bambino piccolo possono rafforzare la sua immagine di bambino capace di apprendere, se commentano in modo rispettoso le sue idee e le sue attività e lo incoraggiano a essere curioso e a sperimentare con perseveranza cose nuove.**

**Il bambino impara a far fronte a situazioni difficili di vita attraverso un processo dinamico di adattamento tra la propria persona e il mondo che lo circonda.**

#### PRINCIPIO GUIDA 5

## **Inclusione e accettazione della diversità: ogni bambino ha bisogno di un posto nella società.**

Tra i principali compiti dello sviluppo del bambino figura, nell'ambito della propria famiglia e in contesti extra-famigliari, quello di entrare a far parte della comunità e apprendere a integrarsi. Esiste perciò verso la comunità l'aspettativa da parte del bambino che essa lo voglia integrare e che la sua inclusione sia naturale e ben vista. Una socializzazione riuscita deve essere intesa come un processo vitale e interattivo. Attraverso gli scambi con l'ambiente fisico e le relazioni con le persone famigliari, il bambino può, vieppiù, percepirsi come una personalità responsabile.

Nei primi mesi di vita, il mondo sociale è costituito dai genitori, dai fratelli e dalle sorelle e dalle poche persone di riferimento e di rappresentanza dei genitori. Nel corso del primo anno i bambini piccoli apprezzano la compagnia di altri bambini. Nel corso del secondo anno, nella misura in cui vengono a crearsi le condi-

zioni, la quotidianità del bambino è ritmata dal gioco con altri bambini e con adulti. Nei gruppi tra pari, i bambini imparano a riconoscere uguaglianze e differenze e a sviluppare le competenze sociali. Grazie a questi momenti di vita in comune, il bambino si percepisce al tempo stesso come unico e come membro di una grande comunità. Il bambino si rende presto conto che condivide con altri bambini certe caratteristiche e che si distingue invece per le sue specificità. I bambini constatano che gli altri hanno una casa e una famiglia, che a loro volta, sono uguali ma anche diverse. È questo il momento in cui i bambini iniziano a interessarsi alla loro origine e alla loro storia.

Nella misura in cui i bambini, attraverso la presenza di persone di fiducia, si sentono sufficientemente sicuri, si rivolgono ad altre persone, in modo spontaneo e con curiosità. È loro intenzione esplorare gli aspetti comuni e identificare le particolarità. Cercano progressivamente di ordinare e sistemare il loro mondo sociale, sempre più variegato, in categorie e in concetti. In questa attività «esplorativa» delle varie caratteristiche fa parte il contatto con il sesso. Si tratta in modo particolare di differenze corporee che riguardano l'aspetto, le preferenze e il comportamento di bambini e di bambine, di donne e di uomini. Nel corso di questa fase di sviluppo, le forme di categorizzazione da parte dei piccoli pos-

sono essere molto rigide. Affermano di sapere come è fatta una ragazza, un ragazzo, un uomo, una donna, una mamma, un papà e, oltre a ciò, hanno una chiara rappresentazione di come si festeggia un compleanno e altri anniversari. I bambini necessitano in special modo che gli adulti riconoscano il loro bisogno di orientamento e di potersi misurare con le diversità di età, di genere e di gruppo sociale.

### CONCLUSIONI

Il punto di partenza per l'integrazione (far parte) e per l'inclusione (essere coinvolto) è quello di considerare ogni bambino benvenuto e degno di rispetto.

Gli adulti sono tenuti a confrontarsi con le particolarità di ogni fase di sviluppo e con gli aspetti individuali di ogni singolo bambino. La realizzazione delle pari opportunità significa trattare le diversità in modo diverso. Ogni bambino desidera sentirsi appartenere a un gruppo e ha al contempo bisogno di un accompagnamento individuale sulla via che lo porta alla società. Genitori ed educatori devono essere in grado di riconoscere le differenze che esistono tra ragazze e ragazzi, lo stesso dicasi tra tutti i bambini, indipendentemente dalla loro appartenenza di genere.

I bambini con caratteristiche e «bisogni specifici» necessitano, a maggior ragione, di un accompagnamento personalizzato. Vale anche per loro il principio fondamentale secondo cui la strada che consente di entrare a far parte della comunità passa attraverso scambi vitali con altre persone.

I bambini sono in grado di imparare ovunque (nella struttura d'accoglienza, nella famiglia o nella famiglia diurna), di gestire i confronti sociali, di dar prova di solidarietà e di cogliere la differenza tra competizione motivante e concorrenza esclusiva.

Nel momento in cui in una famiglia, in un nido d'infanzia, in un gruppo ludico, nella famiglia diurna, bambini e adulti sono accolti con le loro differenze di personalità e con le loro diversità, si trasmette loro un valore centrale della nostra società democratica. Inversamente, l'esclusione di certi bambini e adulti traduce un atteggiamento che minaccia l'esistenza della solidarietà in ambito sociale.

Gli adulti dovrebbero sapere come:

- > il contesto della famiglia, il nido d'infanzia, il gruppo ludico, la famiglia diurna, possono permettere ai bambini di capire in quale misura le donne e gli uomini, i giovani e i più anziani contribuiscono alla vita comunitaria;
- > come formulare, con parole, aspetti, tratti distintivi e tratti convergenti; cercando con i bambini le risposte alle domande che hanno attinenza con tali aspetti;
- > rendere comprensibile, in forma sensibile, la diversità dei bambini e delle famiglie attraverso canzoni, storie, rituali, giochi, pietanze e travestimenti.

**Per il loro sviluppo individuale e sociale i bambini traggono vantaggio dalle somiglianze e dalle differenze presenti all'interno della comunità.**

**Ogni bambino desidera sentirsi ben accolto e coinvolto, ovunque si trovi.**

**Ogni bambino per trovare la strada che lo porta nella società ha bisogno di essere riconosciuto. Ciò vale anche per bambini con particolari prerequisiti ed esigenze.**

**Le diversità individuali di bambini e di famiglie, così come la loro provenienza, sono arricchenti per la società.**



## PRINCIPIO GUIDA 6

## Globalità e adattamento: i bambini piccoli imparano con tutti i sensi, guidati dai loro interessi e dalle precedenti esperienze.

Un bambino è in grado di trarre vantaggio degli stimoli e delle esperienze quando queste sono adatte al suo livello di sviluppo e gli consentono di rielaborarle. Questa affermazione è fondata sui più recenti studi in materia di disposizione all'apprendimento e di altre componenti che hanno a che fare con situazioni di assimilazione di nuove conoscenze.

Sviluppo compatibile significa nella prima infanzia:

- > far corrispondere gli stimoli al grado di sviluppo del bambino;
- > prevedere e preparare i prossimi passi dello sviluppo;
- > adattare le informazioni alle domande del bambino e porgli ulteriori domande;
- > incoraggiare il bambino al compimento dei prossimi passi.

Un bambino non impara in modo frammentario, ma in modo globale. Ciò implica due cose: in primo luogo, egli partecipa all'apprendimento con tutti i sensi. In secondo luogo, è in grado di ricavare da una sola attività molti insegnamenti. Ad esempio, giocando con l'acqua il bambino non amplia soltanto le proprie conoscenze in ambito fisico, ma affina in egual misura le percezioni sensoriali ed esercita l'abilità motoria. Quando gioca con l'acqua con altri bambini egli sviluppa anche le competenze sociali. Inoltre, se le persone presenti parlano di ciò che si sta facendo, egli accresce le sue capacità linguistiche e riflessive. Nel corso dei primi anni di vita, i bambini non sono in grado di imparare nuove conoscenze tramite compiti mirati. Essi imparano molto di più attraverso la loro azione,

attraverso la cooperazione e la comunicazione con altre persone. Essi non imparano in modo isolato con l'intelletto, bensì contemporaneamente, con il loro corpo, le loro emozioni e con i loro sensi. Allo stesso modo le attività fisiche, intellettuali, emotive e sociali favoriscono lo sviluppo di tutte le componenti della sua personalità.

Il bambino piccolo è in grado di imparare se è interiormente motivato e se una determinata situazione suscita il suo interesse. Nei primi anni di vita, ciò ha luogo quando il bambino è riposato, si sente a proprio agio e vive un particolare interesse. Nella sua quotidianità un bambino piccolo è disposto ad ampliare le proprie conoscenze e le proprie competenze, soprattutto in base a spinte interiori.

Qualsiasi esperienza lascia una traccia nella mente del bambino, egli si sviluppa in modo molto rapido ed è estremamente ricettivo. Ciononostante, queste esperienze contribuiscono ad attivare il bambino solo nel momento in cui egli si trova in una fase adatta dell'apprendimento. Affinché una situazione si traduca in apprendimento essa deve stimolare il bambino e non essere al di sopra delle sue possibilità.

L'orizzonte delle aspettative da parte degli adulti definisce l'orizzonte dell'apprendimento del bambino. Gli obiettivi concreti di tali attese devono essere realistici ed essere un passo avanti rispetto al livello di sviluppo raggiunto dal bambino. Il bambino si sente particolarmente invogliato nel momento in cui gli adulti osservano il suo saper fare e le competenze appena acquisite.

### CONCLUSIONI

Nell'intento di agevolare uno sviluppo compatibile e favorire lo stato di benessere del bambino gli adulti sono chiamati a ripensare, in modo continuo, i loro atteggiamenti e i loro obiettivi in rapporto al singolo bambino.

Gli adulti dovrebbero sapere:

- > come imparano i bambini nel primo anno di vita;
- > come possono prendere in considerazione in modo adeguato le differenze di età e di personalità;
- > cosa significa apprendimento globale;
- > che attività di insegnamento unilaterali (lezioni, training o altro) non rispondono alle esigenze del bambino;
- > quali sono le condizioni di supporto dalle quali, a breve e a lungo termine, i bambini possono trarre beneficio;

- > come possono allacciare un contatto con gli interessi e con le domande del bambino;
- > come possono dare la possibilità al bambino di imparare sperimentando, agendo con lui e parlando;
- > che un bambino si sente particolarmente spinto a imparare qualche cosa di nuovo se può osservare in altri bambini e negli adulti qualche cosa che è alla sua portata.

Indipendentemente da tutto ciò, gli adulti dovrebbero confrontarsi con la loro biografia dell'apprendimento. In tale prospettiva è importante ricordare le gioie, le delusioni, i successi e gli insuccessi, le esperienze vissute con altri bambini e con altri adulti. Risulta più facile, su tale base, ripensare le aspettative rivolte al bambino e usare la propria esperienza senza prevaricare le sue capacità di assimilazione.

**Un bambino non impara in modo frammentario, ma con tutti i sensi.**

**Un bambino impara agendo, osservando e attraverso lo scambio con gli altri. Ciò facendo estende le sue competenze emotive, sociali, motorie e cognitive, così come la sua capacità espressiva.**

**Un bambino ha bisogno di stimoli compatibili con il suo livello di sviluppo e con le sue esperienze.**

**Ogni esperienza lascia tracce, ma non ogni traccia forma il bambino.**



## PARTE 3 – ATTIVITÀ PEDAGOGICHE

Il terzo capitolo tratta in modo concreto la pratica pedagogica. Rispetto alle altre due parti esso si rivolge in modo più esplicito a educatrici ed educatori che operano in strutture della prima infanzia. Tuttavia i capitoli possono anche interessare le famiglie, gli educatori e le educatrici di famiglie diurne e di gruppi ludici. Le infrastrutture d'accoglienza svolgono un ruolo importante di ponte in rapporto ai collegamenti verticali e orizzontali tra i vari luoghi dell'apprendimento. La capacità di osservare e di riflettere da parte degli educatori e delle educatrici, così come la loro disponibilità al dialogo con gli adulti, dentro e fuori gli istituti, sono aspetti particolarmente significativi della pedagogia della prima infanzia.



OSSERVARE, RIFLETTERE E  
DOCUMENTARE

**L'osservazione sistematica e continua, la riflessione e la documentazione dello sviluppo e della formazione dei bambini, è un compito di centrale importanza degli educatori.**

Osservare e ripensare lo sviluppo e l'apprendimento permette di prendere in considerazione in modo reale l'attività del bambino, di ricavarne indicazioni e di trarre conclusioni che riguardano i processi di crescita e d'apprendimento. Un buon accompagnamento dei processi d'apprendimento comporta, da parte degli adulti, la capacità di comprendere gli interessi, le strategie e le intenzioni dei bambini. Solo allora, le persone adulte potranno adeguare la loro azione pedagogica ai processi di formazione e di apprendimento dei bambini.

L'osservazione, la riflessione e la documentazione hanno lo scopo di:

- > cogliere, riconoscere e comprendere i bisogni d'apprendimento e i meccanismi di sviluppo dei bambini;
- > descrivere e fissare interessi, risorse e punti forti;
- > entrare nel merito di uno scambio, con i bambini, sul loro apprendimento;
- > riflettere, con altri adulti, sulle varie vie dell'apprendimento e dello sviluppo percorse dai singoli bambini;
- > individuare i punti di riferimento per la formazione e l'accompagnamento dello sviluppo e dare avvio ad ulteriori suggestioni ed attività pedagogiche.

Al centro dell'osservazione, della riflessione e della documentazione deve esserci l'attenzione all'osservazione del bambino, il riconoscimento della sua personalità, così come l'apprezzamento verso il suo modo di approcciare il mondo. Si tratta di «Prendere in considerazione – Osservare – Rispettare». Tutte le osservazioni, riflessioni e documentazioni si conformano al princi-

pio della partecipazione: il bambino non è oggetto, bensì soggetto. Il loro obiettivo è il rafforzamento delle capacità e delle potenzialità del bambino. L'attenzione viene rivolta a ciò che il bambino già sa fare, a ciò che comprende, agli interessi cui propende, alle domande e ai temi con cui si confronta, a come si relaziona con altri bambini in gruppi di apprendimento e a quali sono i prossimi passi importanti per progredire nell'apprendimento e nello sviluppo.

L'osservazione ha luogo a intervalli regolari, in modo continuo, tutti i giorni (con osservazioni scritte, almeno ogni quattro mesi). Osservazioni puntuali che hanno luogo una sola volta non forniscono indicazioni sullo stato dello sviluppo e della formazione del bambino. Le osservazioni riguardano situazioni. Esse vengono scritte e, successivamente, valutate in modo sistematico. A intervalli regolari, le osservazioni sono oggetto di discussione e d'approfondimento in incontri in team o in gruppo, tra gli educatori. Lo scambio relativo alle osservazioni raccolte ha lo scopo di comporre diverse prospettive e di fare il punto sullo stato dello sviluppo e dell'apprendimento del bambino. Quali sono le competenze che possono essere osservate? Quali sono i progressi del bambino? Quali sono le sue strategie di apprendimento? Quali domande e quali desideri manifesta? Come possiamo incoraggiare il bambino nel suo apprendimento? Di quale nuovi impulsi ha bisogno? Come prendiamo in considerazione il bambino e come reagiamo al suo comportamento? Riusciamo a rafforzare il bambino nella sua spinta verso il sapere e verso la sua autonomia nel fare?

In base alle loro osservazioni, gli educatori hanno modo di ripensare i loro punti di vista, i loro atteggiamenti e la loro immagine del bambino. Essi si confrontano in modo critico ed estrapolano nuove conoscenze. I risultati degli scambi in comune vengono scritti. Tutte le osservazioni e tutte le valutazioni vengono depositate in modo ordinato (ad esempio in classificatori, in cartelle o in diari di gruppo).

Con l'ausilio di diverse forme di presentazione (ad esempio documentazione murale, dossier individuali dell'apprendimento e dello sviluppo), descrittivi dei percorsi d'apprendimento, oppure per il tramite di mappe fotografiche, le osservazioni vengono rese pubbliche.

Nella preparazione della documentazione hanno parte attiva anche i bambini. Essi collaborano nella scelta e nel commento delle fotografie, nella descrizione delle attività e dei percorsi d'apprendimento. Gli eventi e lavori importanti sono visibili al bambino. I suoi dossier personali e i percorsi d'apprendimento possono essere accessibili agli adulti solo con il consenso del bambino. I dossier personali (chiamati «dossier d'apprendimento») contengono informazioni sui processi d'apprendimento del bambino, sono informazioni che lo riguardano; tutte le altre informazioni sono classificate in diversi classificatori.

La documentazione apre le porte allo scambio reciproco. Essa supporta la nascita di una cultura del dialogo tra tutti gli attori – bambini e adulti. Essa è un sussidio per una co-costruzione in comune. La raccolta dei vari documenti e i momenti di dialogo permettono ai bambini di riflettere su loro stessi e sul loro modo d'apprendere. La documentazione presenta le loro attività e le loro inclinazioni. Essa dà informazioni su loro stessi e sui loro pensieri e sentimenti. Essi riconoscono come hanno imparato e raggiunto determinati traguardi. La documentazione fornisce elementi sulle loro strategie d'apprendimento. È così che i bambini acquisiscono competenze metodologiche relative all'apprendimento. Persino i bambini piccoli possono riconoscersi nella documentazione fotografica e compiere importanti passi verso lo sviluppo della propria identità.

I bambini reagiscono con piacere e con orgoglio alla documentazione della loro attività d'apprendimento. La vogliono mostrare ad altri e desiderano parlarne. Il momento dell'essere osservati e del documentare in comune è per loro un segno tangibile di attenzione e di interesse verso la loro attività. La documentazione personale è per il bambino, anche più tardi negli anni, un importante ausilio per riportare alla memoria momenti dell'apprendimento. In altre parole, essi entrano a far parte della loro biografia dell'apprendimento.

La documentazione favorisce la nascita di ponti anche tra gli adulti. Essa sollecita lo scambio tra i vari luoghi dell'apprendimento (famiglie, gruppi ludici, nidi d'infanzia e famiglie diurne). Cosa vive il bambino, come impara, come si sviluppa attualmente? La documentazione è un riferimento di base per una collabora-

zione tra pari. Essa consente di presentare la qualità e il grado di professionalità della formazione e dello sviluppo della prima infanzia. Essa aiuta l'adulto ad assistere il bambino nel suo percorso d'apprendimento. Tutti i bambini approfittano di questa forma d'accompagnamento, anche quelli particolarmente dotati o che hanno bisogno di un sostegno terapeutico o un supporto in pedagogia curativa.

Nell'ambito della formazione della prima infanzia sono attualmente disponibili diversi documenti e metodi di monitoraggio collaudati. Metodi e teorie di «storie della formazione e dell'apprendimento», oppure «il concetto infans della pedagogia precoce» prendono in considerazione, in modo particolare, gli interessi individuali e i percorsi di apprendimento dei bambini. Essi trovano un importante seguito nella quotidianità pedagogica e hanno lo scopo di migliorare l'approccio pedagogico attraverso osservazioni mirate. Si assiste così a un rafforzamento degli scambi con il bambino, con le famiglie e tra educatori, rendendoli più trasparenti.

**L'osservazione rigorosa, così come la valorizzazione della riflessione e della documentazione della formazione e dello sviluppo, sono gli strumenti pedagogici della prima infanzia. L'applicazione implica l'adozione di un atteggiamento pedagogico in cui gli adulti entrano nel merito di una visione infantile del mondo e promuovono una formazione individuale.**

**Osservazioni, riflessioni e documentazioni hanno luogo nella quotidianità in modo regolare e continuo. Esse si inseriscono nei processi e danno modo a bambini, genitori ed educatori di accedere in modo trasparente ai percorsi d'apprendimento e di sviluppo.**

**Le osservazioni sistematiche e la documentazione aiutano ad analizzare in modo critico la propria attività pedagogica. Esse sono il ponte che favorisce lo scambio con il bambino, con la sua famiglia e con altri educatori.**

**Una documentazione che mette in valore il bambino favorisce lo sviluppo della sua identità di soggetto che apprende. Essa diventa parte della sua biografia dell'apprendimento.**

### **FAVORIRE I PROCESSI DI FORMAZIONE E STRUTTURARE GLI AMBIENTI DELL'APPRENDIMENTO**

**Gli adulti guidano i processi formativi dei bambini. Essi hanno la responsabilità di creare un ambiente per l'apprendimento ricco di stimoli e in cui vengano presi in considerazione gli interessi dei bambini.**

L'accompagnamento dei processi di sviluppo e d'apprendimento implica:

- > l'attivazione di interazioni tra adulto e bambino, in modo affidabile e stimolante;
- > la preparazione di un ambiente dell'apprendimento ricco di stimoli nel quale il bambino possa vivere nuove esperienze con persone (adulti e bambini) e con oggetti;
- > la possibilità di potersi esprimere in vari modi.

Il compito centrale degli adulti è quello di dar vita a un giusto equilibrio tra stimolo e iniziativa autonoma da parte del bambino, tra atteggiamento di aiuto e atteggiamento di attesa.

L'interazione adulto-bambino ha un'importanza del tutto particolare nella formazione e nello sviluppo della prima infanzia. Vari studi e ricerche mostrano che le domande aperte che l'adulto rivolge al bambino stimolano i meccanismi dell'apprendimento; al contrario domande chiuse inibiscono e bloccano. Domande «a risposta aperta» spingono il bambino a ripercorrere le intenzioni, a ripensare le idee e le teorie e a risolvere problemi. Domande aperte perseguono l'obiettivo di raccontare e di osservare. I bambini possono raccontare i loro pensieri e le loro esperienze. Ad esempio: «Ho visto che fai molte cose con aeroplani e con navi. Ti ricordi ancora cosa hai fatto? A proposito, raccontami qualche cosa. Facendolo cosa hai pensato? Come hai fatto ad arrivare a quell'idea? Mi puoi far vedere come hai fatto?». Al contrario, gli adulti che pongono domande chiuse che contengono già la risposta si aspettano che il bambino risponda in un determinato modo.

Essi hanno in mente una risposta precostruita e si aspettano che il bambino si esprima e la confermi. A questo genere di domande i bambini possono solo rispondere con un «sì» o con un «no», o scegliere all'interno di un limitato campione di risposte. Per favorire la co-costruzione tra adulto e bambino si devono porre domande stimolanti, che siano in grado di suscitare stupore, curiosità e che, comunque, possano risvegliare l'interesse («Cosa fa lì lo scoiattolo?»), consolidare la concentrazione inducendoli a sperimentare («Come fai a trasportare la sabbia nel miglior modo possibile?») o a formulare ipotesi e spiegazioni («Cosa dobbiamo fare affinché...?»).

Col dialogo, l'adulto può sincerarsi se il bambino ha capito di cosa si tratta. Ponendogli con interesse domande e riprendendo le idee espresse dal bambino, gli adulti lo invitano a riflettere ulteriormente. Gli adulti accordano alle suggestioni del bambino ugual valore rispetto a quelle dell'adulto. Lo accompagnano nella ricerca di soluzioni e non gli forniscono risposte precostituite. Le attività d'apprendimento del bambino vengono ampliate, ma non dominate dall'adulto. Egli non interviene troppo presto nei tentativi di soluzione: il bambino ha bisogno di tempo, per cercare le proprie risposte e per prendere delle iniziative. Se i tentativi vengono prematuramente interrotti, il bambino non prova piacere di aver risolto da solo il problema e ricava l'impressione di non aver alcun potere sul proprio ambiente. Se, al contrario, l'adulto concede al bambino il tempo per formulare il suo punto di vista e andare alla ricerca di possibili soluzioni, il bambino si sente rispettato e valorizzato, e ha l'impressione di essere capace e competente.

Gli adulti incoraggiano i processi d'apprendimento preparando una «struttura» costituita di spunti di pensiero e di punti di riferimento. Nella soluzione di un problema o di un conflitto il bambino dovrebbe riferirsi a questa struttura ricavando nuovi stimoli e nuove motivazioni nella ricerca di soluzioni. L'obiettivo è il graduale ritiro da parte dell'adulto per lasciare spazio all'autonomia del bambino, vale a dire fino a quando è in grado di affrontare da solo determinati compiti. In altre parole, si tratta di offrire al bambino gli strumenti e gli stimoli adeguati affinché possa confrontarsi con nuove cose e avanzare nel proprio sviluppo.

Costruire un «ponte» significa introdurre il bambino in ambiti in cui, fino a quel momento, è stato poco attivo poiché, ad esempio, si è sentito insicuro. Per fare questo è bene partire da quei settori in cui il bambino si muove con successo e con piacere. L'obiettivo perseguito è quello di ampliare lo spettro delle sue attività e acquisire nuove capacità e nuove competenze. Al centro delle preoccupazioni dell'adulto si situa sempre il bambino. Gli adulti mettono al centro i punti forti e le potenzialità del bambino e, partendo da queste ultime, aprono nuovi orizzonti di esperienza.

Gli adulti ascoltano in modo attivo e sensibile. Rispondono in modo rapido ai messaggi e ai segnali del bambino. Ascoltare in modo attivo significa essere aperti su ciò che il bambino racconta e accettarlo così com'è. In tale modo gli adulti tracciano il quadro in cui il bambino riesce a muoversi senza paura. Gli adulti riprendono ciò che il bambino ha detto, così facendo, qualora il messaggio fosse stato mal compreso, viene data al bambino la possibilità di correggerlo ed eventualmente di completarlo e svilupparlo. In situazioni di conversazione, la postura dell'adulto dovrebbe essere rivolta al bambino, evidenziando l'autenticità della sua presenza lasciandosi coinvolgere dalla sua attività.

Al centro del percorso di apprendimento con l'adulto non si colloca il prodotto, il risultato, ma il percorso individuale. Gli adulti fanno in modo che il bambino possa attivare la «successiva area di sviluppo». In base alle loro regolari osservazioni, essi adattano le proposte formative al bambino, ne verificano l'esito e controllano se il bambino è in grado di assimilarle. È su tale base che prendono forma le attività e le proposte nella quotidianità pedagogica, sia a livello individuale sia in piccoli o grandi gruppi. In tale modo prendono avvio le attività di co-costruzione tra i bambini e vengono consolidate le esperienze comunitarie. La gamma delle attività proposte prende forma partendo dalle esigenze del bambino (ad esempio dagli interessi del singolo, oppure dai prerequisiti dei gruppi d'età).

A volte i bambini si interessano di cose particolari, ad esempio alle molteplici forme dei ponti, alla vita dei maggiolini, ai bambini della Mongolia (da cui provengono i genitori), al gioco con un bambino di un altro gruppo. In simili situazioni, gli adulti sono chiamati a



ricercare possibili soluzioni affinché il bambino possa, con altri bambini, dare un seguito condiviso alla sua passione.

Attraverso il dialogo, gli adulti incitano il bambino all'acquisizione della lingua e allo sviluppo linguistico. Essi sono il modello di riferimento (verbale e non-verbale) e propongono le possibili forme espressive. L'osservazione in comune di libri illustrati è, ad esempio, uno spunto per dare avvio a dialoghi in forma giocosa. Gli adulti prendono parte ai giochi linguistici dei bambini, ad esempio imitando i suoni del neonato, creando rime o coniando parole e suoni. Gli adulti verbalizzano i loro atteggiamenti. Essi incoraggiano le forme d'intesa tra bambini e considerano il plurilinguismo una risorsa. Essi curano la nascita di una cultura partecipativa della conversazione in cui tutti i bambini hanno modo di potersi esprimere e capire.

Gli spazi ricchi di stimoli sono sovente considerati «il terzo educatore». Con ciò s'intende che, in analogia con quanto fanno gli adulti, anche i bambini cercano intimità così come sfide e stimoli. Spazi ricchi di stimoli favoriscono nel bambino:

- > l'attività autonoma e indipendenza nell'agire;
- > interazione e comunicazione;
- > intimità e benessere;
- > struttura e orientamento;
- > esperienze comunitarie;
- > la possibilità di ritiro;
- > esperienze corporee e motorie;
- > momenti per scaricare le proprie energie;
- > i luoghi per rilassarsi;
- > i luoghi per lo sviluppo di forme creative;
- > esperienze matematiche e naturalistiche.

L'arredamento dei locali e degli spazi esterni, così come i materiali a disposizione, sono un invito al gioco, alla sperimentazione, all'osservazione, all'espressione creativa e artistica (ad esempio accessori per il gioco di ruolo, materiali naturali, attrezzi, strumenti per il disegno e la pittura, specchi, giochi di costruzione e giochi musicali). I bambini devono poter giocare con l'acqua, con la sabbia, con la plastilina, fare esperienze fisiche con tessuti, casse, giocare a palla, costruire case, ponti, strade, disegnare, comporre, cantare, ballare, leggere libri, guardare immagini, ascoltare e fare musica, raccontare e mimare storie, scoprire lo spazio orizzontale e verticale (arrampicare, stare in equilibrio), esercitare la motricità, osservare piante e animali.

Gli stimoli negli spazi non devono sommergere il bambino. I bambini hanno, infatti, bisogno di un giusto equilibrio tra stimolo e riposo, tra mancanza e saturazione. Gli spazi d'apprendimento devono essere alla portata del bambino con dimensioni ragionevoli. Essi permettono lo svolgimento di attività compatibili all'età del bambino e al suo grado di sviluppo (per esempio sperimentare per i più grandi, spazi per andare a gattoni per i più piccoli). I bambini possono prendere parte alla pianificazione e alla strutturazione degli spazi, così come all'acquisto di nuovi materiali. La scelta dei materiali avviene con i bambini, in un'ottica di visione globale, tenendo in considerazione i loro interessi e il loro grado di sviluppo. Tutti i bambini devono poter avere libero accesso ai materiali ordinati negli armadi affinché possano cercarli e sceglierli autonomamente, a dipendenza dei loro interessi.

**Gli adulti scelgono e arredano spazi stimolanti che favoriscono in forma autonoma l'avvio di esperienze di scoperta, di esplorazione e di costruzione. Essi mettono a disposizione del bambino molteplici materiali e sussidi mediatici.**

**Gli adulti incitano il bambino a porre domande e a cercare le risposte. Essi pongono domande aperte e ascoltano il bambino in modo attivo.**

**Gli adulti concedono al bambino spazio e tempo affinché possa imparare in modo concentrato, attivo e auto-organizzato.**

**Gli adulti incoraggiano il bambino nella ricerca e nella sperimentazione di soluzioni autonome. Essi fanno in modo che i processi d'apprendimento individuali non vengano interrotti, evitando di interferire nelle situazioni problematiche e di conflitto.**

**Gli adulti sostengono e favoriscono l'avvio di contatti sociali positivi con altri bambini. Incitano i bambini a manifestare i loro interessi, i loro sentimenti, le loro esigenze e, con altri bambini, a vivere esperienze di co-costruzione e di comunità.**

**Gli adulti accompagnano i processi d'apprendimento dei bambini attraverso l'uso della lingua.**

EDUCAZIONE E FORMAZIONE TRA PARI

**Famiglie e altri educatori tessono rapporti di collaborazione valorizzanti.**

La famiglia è il luogo in cui i bambini vivono esperienze fondamentali. Nella vita i genitori sono le prime persone di riferimento. Essi sono «esperti» per tutto ciò che concerne il loro bambino e sono considerati tali dagli educatori dei nidi d'infanzia, dalle famiglie diurne e dai gruppi ludici.

Il rapporto tra pari in ambito formativo definisce una qualità della collaborazione tra famiglie ed educatori in funzione del benessere del bambino. L'obiettivo della collaborazione tra pari è la messa a punto di una responsabilità comune, di genitori (padri e madri) ed educatori, per la formazione e lo sviluppo del bambino. Al centro di tutto ciò è la ricerca di una via condivisa che consenta al bambino di trovare la strada più idonea alla sua formazione e al suo sviluppo.

Genitori ed educatori scambiano i loro punti di vista su:

- > osservazioni;
- > scoperte, vissuti e comportamenti del bambino;
- > il modo di concepire la formazione e l'educazione;
- > lo stato attuale in famiglia, nel nido, nella famiglia diurna e nel gruppo ludico;
- > prossimi passi e nuovi compiti per il bambino;
- > altri approcci pedagogici e misure da adottare per lo sviluppo del bambino.

Le due componenti (genitori ed educatori) vivono il bambino in due diversi contesti d'apprendimento. Per tale ragione, essi s'informano reciprocamente su aspetti ritenuti significativi che riguardano le esperienze e il rapporto del bambino con i vari contesti. Di comune accordo stabiliscono ciò che occorre fare per lo sviluppo e l'educazione del bambino. Si incoraggiano reciprocamente, individuano i contenuti formativi dell'altro luogo in cui avviene l'apprendimento e li sviluppano a loro

volta. In prima istanza, sono gli educatori che sollecitano tale modo di procedere. Essi preparano un ambiente e un'atmosfera accogliente nella quale i genitori possano trovarsi a loro agio per esporre desideri, porre domande e proporre temi.

I genitori provano il sentimento di essere competenti se si sentono incoraggiati nel presentare le loro esperienze di educazione e di formazione del bambino agli educatori che operano nei nidi, nelle famiglie diurne o nei gruppi ludici. Le loro esternazioni vengono accolte con rispetto, condivise e completate dagli educatori. Ambedue le parti possono reciprocamente approfittarne e ognuno dà il proprio apporto di competenza. La relazione è caratterizzata dall'apertura al dialogo, dalla cooperazione e dal rispetto reciproco. L'incontro tra genitori ed educatori è tra eguali. Essi si esprimono in modo chiaro e aperto in un clima di reciproca fiducia. Attraverso tale scambio, genitori ed educatori hanno la possibilità di ripensare la loro attività pedagogica.

Lo scambio relativo ai processi di formazione e di sviluppo del bambino è arricchente. Gli educatori informano i genitori in base alle loro osservazioni, alle loro riflessioni e alla documentazione su progressi, punti forti e potenzialità del bambino. Rendono attenti i genitori su nuove esperienze e nuovi vissuti del bambino nel nido, nel gruppo ludico e nella famiglia diurna. Informano i genitori quando è a disposizione una nuova documentazione fotografica, una nuova storia d'apprendimento o una nuova costruzione fatta dal loro bambino. I bambini piccoli non sono ancora in grado di raccontare ciò che hanno fatto al di fuori del loro ambito di attività. I genitori reagiscono con grande piacere alle preziose indicazioni e informazioni degli educatori. Riconoscono che il bambino si sviluppa seguendo il proprio ritmo e che impara a modo suo. I genitori sono orgogliosi di essere genitori competenti di un bambino attivo nell'apprendimento. Al tempo stesso essi si sentono valorizzati nel loro ruolo di genitori e manifestano stima e riconoscenza verso l'impegno e la professionalità degli educatori. Le loro risposte positive hanno, a loro volta, un effetto incoraggiante negli educatori che riescono a prendere in considerazione bambini e genitori in modo più disteso e sereno. È così che prende forma un processo circolare retroattivo che rafforza il dialogo reciproco.

La provenienza dei bambini e dei genitori nei nidi d'infanzia, nelle famiglie diurne e nei gruppi ludici è molto eterogenea. Gli educatori mostrano comprensione verso le molteplici forme, culture e origini delle famiglie. Essi considerano la molteplicità della genitorialità uno stimolo e una sfida e si rivolgono ai genitori considerandoli interlocutori eguali.

La cooperazione tra famiglia e professionisti dell'infanzia conferma nella mente del bambino l'esistenza di una trasparenza nei rapporti tra gli adulti. Essa trasmette al bambino il sentimento di vivere in un mondo sociale affidabile, prevedibile e comprensibile. La trasparenza assicura anche continuità tra i vari luoghi dell'apprendimento, genitori, nidi d'infanzia, famiglie diurne e gruppi ludici. Da questo modello di rapporti tra pari i bambini traggono gli elementi per agire, a loro volta, in modo cooperativo, partecipativo e democratico. Nel momento in cui i bambini avvertono che i loro genitori vengono rispettati e considerati, si rafforza anche l'immagine di loro stessi.

La comunità educativa tra genitori ed educatori si costituisce già dal primo giorno, nel momento del contatto dei genitori con il nido d'infanzia, con la famiglia diurna o con il gruppo ludico. La collaborazione tra genitori ed educatori avviene tramite colloqui puntuali,

incontri a intervalli regolari per fare il punto sul grado di sviluppo, oppure attraverso le informazioni e le raccomandazioni scritte in una lavagna (ad esempio in merito al programma del giorno o della settimana oppure riguardo a letture consigliate). La cooperazione in materia di formazione e di educazione si rivolge a tutti i genitori, e non solo a coloro che hanno figli con qualche problema di sviluppo.

Gli educatori hanno la responsabilità di stabilire e mantenere un rapporto tra pari. Essi incoraggiano i genitori al dialogo e sono a disposizione per colloqui regolari; si interessano alle esperienze e ai resoconti dei genitori e invitano i genitori a prendere parte agli eventi della quotidianità del nido d'infanzia, della famiglia diurna o del gruppo ludico (ad esempio attraverso le giornate «porte aperte», le attività in comune, le escursioni).

Queste opportunità, che integrano l'attività della famiglia nel nido d'infanzia, nella famiglia diurna o nel gruppo ludico, sono anche un'occasione per incontrare altre famiglie. Tali attività consolidano gli scambi e la rete di contatti con altri adulti del quartiere che hanno bambini della medesima età o con simili situazioni di vita. In tale modo si creano nuovi rapporti tra adulti, in un contesto di parità.

**La cooperazione in materia di formazione e di educazione poggia sulla corresponsabilità di genitori ed educatori per la formazione e lo sviluppo del bambino.**

**Genitori ed educatori di infrastrutture, come nidi d'infanzia, famiglie diurne o gruppi ludici, intrattengono scambi regolari in merito ai processi di sviluppo e di apprendimento. Essi s'informano reciprocamente e pianificano nuove opportunità per il bambino.**

**Il dialogo comune in merito al percorso di sviluppo e d'apprendimento del bambino è valorizzante. Gli educatori attirano l'attenzione dei genitori sui punti forti, sui progressi e sulle potenzialità del loro bambino.**

**Gli educatori rispettano la diversità delle situazioni e degli ambienti famigliari. Essi considerano i genitori competenti e li sostengono nella loro funzione genitoriale. Educatori e genitori riconoscono l'esistenza di diversi punti di vista.**

**Sono gli educatori che sollecitano la costituzione di un rapporto educativo e formativo tra pari.**

ACCOMPAGNARE E STRUTTURARE  
LE TRANSIZIONI

**Le transizioni e i cambiamenti sono momenti particolarmente delicati. Essi richiedono da parte degli adulti una precisa preparazione e un attento accompagnamento.**

Nella loro carriera di apprendimento i bambini vivono numerose transizioni. Dopo le prime esperienze a casa in famiglia, essi entrano in strutture d'accoglienza quali il nido d'infanzia o la famiglia diurna; terminato questo periodo entrano nella scuola dell'infanzia e successivamente nella scuola. Le transizioni possono rappresentare un'occasione di sviluppo e di crescita, ma anche di stress e di rischio. In poco tempo, il bambino deve essere in grado di affrontare diverse e importanti situazioni che richiedono capacità di adattamento. In situazioni favorevoli esse stimolano lo sviluppo del bambino, in situazioni sfavorevoli esse prevaricano le sue capacità e danno luogo a forme di disadattamento. Le transizioni sono considerate trasformazioni in cui il contesto di vita del bambino subisce una significativa riconfigurazione. Le fasi di cambiamento vengono considerate molto intense dal punto di vista dell'apprendimento e sono presenti in molti ambiti. Le transizioni possono incentivare la motivazione e suscitare delle emozioni quali gioia, curiosità, paura, dolore dalla separazione, insicurezza. Particolari aspettative possono influire in modo significativo sul processo di transizione.

Le transizioni nella prima infanzia possono riguardare:

- > il passaggio del bambino dalla famiglia a un luogo d'apprendimento extra-famigliare (nido d'infanzia, famiglia diurna o gruppo ludico);
- > l'entrata nella scuola dell'infanzia, rispettivamente il passaggio dal nido d'infanzia, dalla famiglia diurna o dal gruppo ludico alla scuola dell'infanzia;
- > il cambiamento di diverse infrastrutture d'accoglienza (ad esempio dalla famiglia diurna al nido d'infanzia o al gruppo ludico);

- > il cambiamento all'interno di un nido d'infanzia (cambiamento di gruppo) oppure,
- > il cambiamento della composizione del gruppo di appartenenza, delle persone di riferimento nell'ambito della struttura di accoglienza (partenza, arrivo di nuovi bambini e di adulti).

Per i bambini queste transizioni implicano cambiamenti strutturali che hanno attinenza con il cambiamento del luogo, con una nuova organizzazione della giornata, con cambiamenti individuali di ruolo o con l'estensione della loro identità, con cambiamenti delle persone di riferimento, separazione da persone conosciute oppure con l'allacciamento di nuovi rapporti con bambini e con adulti. Le relazioni stabilite si trasformano, si presentano nuove persone e nuovi volti. I bambini devono adattarsi ai nuovi contesti e, ogni giorno, integrare mentalmente i nuovi ambienti di apprendimento.

Non solo il bambino, ma anche gli adulti, vivono dei cambiamenti attraverso le transizioni. Anche loro si trovano, infatti, confrontati con nuovi ruoli, nuovi compiti, nuove aspettative e nuove emozioni. Quando, ad esempio, il bambino entra in una nuova struttura, essi devono condividere una parte delle responsabilità con altri adulti. Il bambino fa esperienze alle quali l'adulto non necessariamente prende parte. Per tale ragione i genitori sono chiamati a stabilire collaborazioni tra pari con i formatori che operano nelle infrastrutture extra-famigliari. Anche i genitori sono, a loro volta, chiamati a ripensare il loro programma giornaliero. Sovente, nel medesimo periodo, gli stessi adulti si trovano in una nuova fase di vita com'è ad esempio il ritorno all'attività lavorativa. Le transizioni esigono quindi flessibilità e capacità di adattamento da parte di bambini e di genitori.

Gli educatori sono chiamati ad abituarsi in tempi brevi al nuovo venuto e ai suoi genitori e a costruire con loro un rapporto di fiducia. Gli educatori possono influire in modo determinante sul processo di transizione e su come questo è vissuto da genitori e bambini. Essi moderano e modellano in modo attivo la transizione, e nella misura in cui tutti gli attori sono preparati ad affrontare la transizione è possibile evitare rea-

zioni e situazioni di disagio. Se i bambini ricavano l'impressione che le transizioni sono processi controllabili e che il numero di cambiamenti è contenuto, le possono affrontare in modo costruttivo. I bambini devono poter constatare che, nonostante i cambiamenti, le relazioni di base con i genitori non subiscono mutazioni. Essi hanno bisogno di una «casa sicura» che funga da base alla quale poter fare ritorno in ogni momento per riposare e accumulare nuove energie.

I fattori che fanno sì che il bambino possa vivere in modo positivo la transizione sono:

- > un sentimento di autostima;
- > un atteggiamento positivo verso il nuovo luogo dell'apprendimento;
- > competenze sociali nel senso di capacità relazionali e di contatto;
- > autocontrollo;
- > un buon stato di salute.

Gli altri fattori necessari affinché la transizione avvenga in modo ottimale sono:

- > esperienze positive di attaccamento alle figure primarie (genitori);
- > un giudizio positivo da parte dei genitori in rapporto alla nuova struttura di accoglienza;
- > un'informazione precisa e una preparazione preventiva del bambino in rapporto a situazioni, persone, programmi e aspettative;
- > una relazione positiva da parte del bambino verso la nuova persona dell'ambito extra-familiare.

Una buona procedura di transizione presuppone, da parte degli adulti, l'adozione di un atteggiamento che sappia riprendere e rispettare le esperienze e le fasi di sviluppo del bambino. Dal punto di vista dell'accompagnamento pedagogico, ciò significa prendere in considerazione la situazione individuale di bambini e fami-

glie allo scopo di prevenire possibili problemi e attivare la ricerca di soluzioni. Durante la transizione gli educatori osservano il bambino in modo costante e continuo. Essi analizzano e documentano il suo comportamento e le fasi di sviluppo e aiutano, inoltre, il bambino a consolidare e a intensificare il suo grado di soddisfazione e di autonomia nell'apprendimento. Gli educatori accompagnano con sensibilità il bambino e i genitori nel momento della separazione.

Una buona procedura di transizione implica la partecipazione attiva di tutti gli attori adulti: i genitori, così come gli educatori della nuova situazione e di quella precedente. Nella fase che precede e nel corso del processo di transizione, tutte le persone coinvolte ricevono le informazioni su eventuali retroscena e prendono parte alla presa di decisione. Di comune accordo, essi designano la persona e il modo con cui quest'ultima può facilitare la transizione. Questo obiettivo riguarda non solo il rapporto fra genitori ed educatori, ma anche fra gli educatori stessi.

Nel passaggio alla scuola dell'infanzia intervengono insieme genitori, educatori dei nidi d'infanzia, gruppi ludici, famiglie diurne e docenti della scuola dell'infanzia. Al giorno d'oggi, una transizione riuscita non viene più considerata come una competenza che riguarda il singolo bambino, ma una competenza sociale dell'intero apparato di transizione; competenza intesa come capacità e disponibilità a comunicare e a co-costruire da parte di tutti gli attori coinvolti. La transizione alla quale si allude concerne l'entrata del bambino in una struttura d'accoglienza extra-familiare e il passaggio da una struttura all'altra. Le condizioni opportune per accompagnare in modo efficace il cambiamento presuppongono: riunioni in cui i genitori hanno la possibilità di informarsi e scoprire i nuovi luoghi dell'apprendimento, colloqui approfonditi tra genitori ed educatori, fasi di acclimatazione nel corso dei quali i genitori accompagnano il bambino e la designazione di una persona di riferimento per il bambino nel suo nuovo ambiente.

Una buona procedura di transizione rafforza la biografia d'apprendimento del bambino. Durante le fasi di transizione, i bambini acquisiscono importanti competenze che riguardano la capacità di far fronte ai cam-

biamenti, a sfide (ad esempio strategie nel superare i momenti di distacco) così come significative competenze socio-emotive (ad esempio la capacità di autoregolazione emotiva e di autonomia). Le prime transizioni riuscite servono da modello al superamento di future situazioni di transizione. Meglio riesce una transizione e più un bambino riuscirà in futuro a far fronte a tutte le altre. Ciononostante non si deve perdere di vista il fatto che ogni transizione veicola aspetti particolari che implicano la presenza di un vissuto diverso. Una transizione riuscita conferisce al bambino fiducia in sé e un certo grado di ottimismo. Rafforza la sua esperienza di auto-efficacia.

Qualora, nonostante tutto, dovessero presentarsi ulteriori problemi nell'ambiente del bambino, oppure nel caso in cui il bambino si trovasse chiamato a dover affrontare simultaneamente più cambiamenti (ad esempio entrata nella struttura di accoglienza extra-famigliare e trasloco oppure separazione dei genitori), il bambino verrebbe a trovarsi nella situazione di prevaricamento delle sue potenzialità di adattamento. In simili casi i bambini devono essere seguiti e incoraggiati con la massima attenzione. Un numero troppo grande di situazioni nuove rischiano di sommergerli e di provocare effetti negativi sul loro sviluppo.

**Le transizioni inducono processi intensivi d'apprendimento. Nei cambiamenti i bambini imparano a staccarsi dal passato, a inserirsi nei nuovi ambienti e ad allacciare nuove relazioni. Essi contribuiscono ad allargare la rete dei rapporti e ad acquisire competenze significative.**

**Il bambino è al centro dei processi di transizione. Gli adulti osservano e analizzano con sensibilità e con attenzione il suo comportamento.**

**Tutti gli attori presenti nella transizione – il bambino, i genitori e gli educatori – prendono parte al processo. Essi si scambiano informazioni e cooperano in vista del benessere del bambino. Seguire il processo di trasferimento significa co-costruire insieme.**

**Gli adulti hanno la consapevolezza che nelle transizioni cambia anche il mondo dei bambini. Devono aiutare i bambini, quando si separano da persone che conoscono, a conservare certe relazioni e a stabilire nuovi contatti.**

**Le transizioni che riescono sono anche un modello cui fare riferimento in nuove transizioni, creano fiducia in sé e nel futuro.**

PIANIFICARE E VALUTARE

**L'offerta di formazione e d'accoglienza viene costantemente valutata e migliorata per quanto concerne gli aspetti della qualità pedagogica.**

L'osservazione, la documentazione e la riflessione sistematica hanno lo scopo di adeguare gli stimoli e le attività pedagogiche agli interessi, alle inclinazioni e ai bisogni individuali. La «classica pedagogia dell'offerta per tutti i bambini» lascia il posto a una pedagogia individualizzata centrata sul bambino. Attività prescritte per tutti i bambini (ad esempio le attività manuali in occasione delle festività) non rispecchiano le esigenze dei bambini, soprattutto di quelli più piccoli. I loro processi d'apprendimento sono di natura individuale e devono essere agganciati alle domande e ai temi del momento. Nella pianificazione pedagogica sono importanti la flessibilità e la capacità riflessiva degli educatori, senza tralasciare la molteplicità e la varietà di stimoli.

In una pianificazione pedagogica in linea con i tempi, i bambini hanno un ruolo attivo nella scelta delle attività. Con loro vengono stabilite le attività e i prossimi passi da intraprendere. Spesso i bambini sanno precisamente qual è il prossimo «paletto» del percorso d'apprendimento che essi intendono raggiungere.

Nell'ambito dell'accompagnamento dei processi di sviluppo e d'apprendimento dei bambini della prima infanzia, il lavoro di squadra, collegiale e riflessivo è alla base di un'offerta di alta qualità da parte delle istituzioni che operano in forma complementare all'attività della famiglia. Gli educatori affrontano in team, le domande riguardanti i contenuti pedagogici del settore formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia. Essi conducono una riflessione in comune sugli obiettivi educativi, sulle attività, sulla loro concezione di formazione e sulla portata dell'offerta pedagogica dell'istituzione cui appartengono. Elaborano principi comuni e promuovono una cultura del dialogo all'interno del team di cui fanno parte. Gli educatori si accordano per iscritto sulla scelta degli obiettivi e sull'ulteriore sviluppo del loro lavoro pedagogico. Si mettono d'accordo sulla scelta dei temi d'attualità in materia

di formazione, accoglienza ed educazione in ambito scientifico e applicativo e introducono nuovi impulsi nell'attività pedagogica (provenienti ad esempio dall'aggiornamento o dalla letteratura). I team che operano nelle strutture di accoglienza extra-famigliari si considerano organizzazioni apprendenti.

Le strutture d'accoglienza diurne dispongono di un concetto pedagogico che è il risultato della collaborazione tra gli educatori. Le associazioni di famiglie diurne, oppure le loro organizzazioni mantello, elaborano, con il contributo dei loro associati, anch'esse un concetto pedagogico. Questo genere di concetto presenta: i principi di base dell'incoraggiamento alla formazione e allo sviluppo della prima infanzia; una filosofia dell'apprendimento; le condizioni quadro; la descrizione delle strutture dell'istituzione (ad esempio come raggiungere delle costanti nell'accoglienza dei bambini e dei relativi gruppi) e criteri per garantire la qualità pedagogica. Questi concetti devono essere trasparenti e accessibili agli educatori e ai genitori. Gli educatori, oppure in particolari circostanze, i membri delle associazioni, conducono, a intervalli regolari, una riflessione critica e aggiornano il loro concetto di pedagogia.

Il consolidamento e lo sviluppo della qualità pedagogica sono un compito costante delle strutture d'accoglienza extra-famigliari. Si tratta, in primo luogo, di aggiornare l'attività pedagogica di tutti gli educatori coinvolti. La qualità pedagogica di un'istituzione si misura secondo le tre seguenti dimensioni:

- > **QUALITÀ DELLA STRUTTURA:** in tale categoria rientrano aspetti che riguardano gli educatori, come ad esempio il livello della formazione e dell'esperienza professionale; aspetti sociali dell'infrastruttura, come ad esempio grandezza, composizione dei gruppi; gli aspetti logistici come il numero di sale e le relative infrastrutture.
- > **QUALITÀ DEI PROCESSI:** essa fa riferimento ai processi pedagogici, al modo di rapportarsi con i bambini, al grado di adeguatezza degli stimoli e delle interazioni. In tale dimensione, contano le interazioni tra i bambini e con gli adulti e il rapporto dei bambini con l'infrastruttura logistica e



con l'arredamento. Fanno pure parte di questa dimensione l'agire e il reagire degli educatori alle situazioni e il rapporto con le famiglie.

- > **QUALITÀ DEGLI ORIENTAMENTI:** concerne gli orientamenti, le convinzioni, e i valori degli educatori. Di tale dimensione fanno parte le idee di educazione, le convinzioni sullo sviluppo del bambino, così come i compiti delle strutture di accoglienza extra-famigliari. Gli orientamenti pedagogici nonché le caratteristiche strutturali, sono il quadro di riferimento in cui prende forma l'attività pedagogica degli educatori.

Esistono molti metodi, fra cui l'autovalutazione della qualità pedagogica della formazione, e la valutazione dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia. Nel caso dell'autovalutazione è il team stesso dell'istituto che valuta la qualità pedagogica dei principi e delle pratiche. Nel caso della valutazione esterna vengono designate persone indipendenti e competenti. Queste misurano la qualità pedagogica dell'infrastruttura e, con il team dell'istituto, avviano un processo di sviluppo della qualità a lungo termine. L'osservazione della situazione costituisce la base per l'elaborazione comune di nuovi obiettivi operativi e organizzativi che saranno a loro volta valutati. I due metodi, l'autovalutazione e la valutazione

esterna, presentano vantaggi e inconvenienti. Nel migliore dei casi vengono combinati e completati tra loro.

Nella pianificazione e nella valutazione – ossia nella gestione della qualità – un ruolo importante viene assunto dalla direzione dell'infrastruttura o della struttura di accoglienza e di formazione. Essa prende in seria considerazione le richieste e le suggestioni dei collaboratori e rappresenta la posizione e i valori dell'istituto all'interno e verso l'esterno. La direzione avvia processi di riflessione e di cambiamento nel team così come nell'infrastruttura (ad esempio organizzando sedute regolari di gruppo o di team). Prevede un numero sufficiente di occasioni di aggiornamento e di perfezionamento per consentire ai collaboratori e all'organizzazione di migliorare le proprie conoscenze. La direzione consente agli educatori in formazione di usufruire di un accompagnamento adeguato. Essa segue il team in occasione dell'introduzione di nuovi metodi, e nei cambiamenti che riguardano l'arredamento. Si preoccupa di dare un feed-back ai singoli collaboratori sul loro operato pedagogico e dà loro la possibilità di usufruire di una supervisione e di una consulenza nell'ambito del delicato lavoro che essi svolgono. Inoltre, ripensa in forma critica il proprio stile di conduzione e cura la rete di contatti con altri educatori, altre infrastrutture e centri di competenza.

**Le pianificazioni pedagogiche fondano la loro esistenza su osservazioni sistematiche e su riflessioni condotte dagli educatori sui processi di sviluppo e d'apprendimento. Esse prendono in considerazione gli interessi individuali e i bisogni d'apprendimento dei bambini.**

**Gli educatori organizzano a intervalli regolari delle riunioni di team sui contenuti pedagogici oppure sui problemi che riguardano l'organizzazione della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza dei bambini della prima infanzia in seno all'istituzione. Nel corso di queste riunioni i contenuti pedagogici sono messi in primo piano.**

**Le strutture di accoglienza extra-famigliari, i gruppi ludici e le organizzazioni delle famiglie diurne dispongono di un concetto pedagogico elaborato ed aggiornato. Quest'ultimo contiene indicazioni sull'accompagnamento dei bambini nel corso della loro formazione e del loro sviluppo, così come sul consolidamento della qualità pedagogica dell'organizzazione.**

**I team attivi nelle strutture di accoglienza si considerano «organizzazioni apprendenti».**

**La qualità pedagogica delle offerte nell'ambito dell'accoglienza e della formazione extra-famigliare viene valutata attraverso metodi che combinano l'autovalutazione con la valutazione esterna.**





**SI CONTINUA**

**FASE DELL'APPLICAZIONE E DELLA  
SPERIMENTAZIONE 2012-2015**

Nel 2012 è stato pubblicato il Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia. Per la prima volta, la Svizzera dispone così di un'opera di riferimento a livello nazionale per l'attività pedagogica e la convivenza con i bambini da zero a quattro anni. Coedito dalla Commissione svizzera per l'UNESCO e dalla Rete svizzera per la custodia di bambini, il Quadro d'orientamento ha incontrato sin dall'inizio grande interesse. Da allora trova impiego in numerosi contesti nella quotidianità della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza.

Dal giorno del lancio il Quadro d'orientamento è stato:

- > venduto per un volume di oltre diecimila copie, oltre alle copie scaricate da Internet – in tedesco, in francese e in italiano
- > sperimentato per tre anni, in tutte le regioni linguistiche della Svizzera, da 24 progetti partner, dell'amministrazione, della pratica e della formazione
- > ampiamente discusso nelle sessioni di dialogo nazionali e in eventi di networking,
- > utilizzato in vari modi da molti altri operatori e da istituzioni del settore.

Ci impegneremo a rendere disponibili le informazioni rilevanti riguardanti l'applicazione del Quadro d'orientamento.

- > [www.quadroorientamento.ch](http://www.quadroorientamento.ch)

**SGUARDO RIVOLTO ALL'ATTUALITÀ:  
SITO WEB, DIARIO, NEWSLETTER**

La Svizzera scopre l'importanza dell'accoglienza dei bambini e della prima infanzia. Molte cose stanno accadendo in questo ambito che continua ad attirare nuovi attori. Grazie a un monitoraggio quotidiano dei media e degli attori coinvolti, la Rete rileva gli ultimi sviluppi, diffonde e classifica le informazioni.

La Rete di custodia bambini mantiene quindi la piattaforma informativa centrale nel settore della prima infanzia e dell'accoglienza dei bambini e offre sulle sue pagine WEB e sui canali che ne fanno parte notizie giornalieri, commenti, complementi e riferimenti ad altre importanti tematiche.

Nell'intento di garantire un'informazione sempre aggiornata, lei riceve, nella veste di membro della Rete custodia bambini, regolarmente, in forma automatica, sul suo mailbox le newsletter. Diventi membro e sostenga il nostro impegno e usufruisca dei vantaggi derivati dall'essere membro-newsletter.

Ci segua sui canali die social media



[www.facebook.com/netzwerk.kinderbetreuung](http://www.facebook.com/netzwerk.kinderbetreuung)



[twitter.com/netzwerk\\_kibe](https://twitter.com/netzwerk_kibe)

- > [www.rete-custodia-bambini.ch/it/diario](http://www.rete-custodia-bambini.ch/it/diario)

## SI CONTINUA

### **SGUARDO SU ASPETTI SPECIFICI: LE PUBBLICAZIONI TEMATICHE**

Le pubblicazioni tematiche sul Quadro d'orientamento sono una serie di fascicoli continuamente aggiornati. Ogni pubblicazione approfondisce un tema specifico nella prospettiva della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia. Si basa inoltre su conoscenze ed esigenze derivate dalle attività di dialogo. Questi incontri sono, di volta in volta, organizzati in collaborazione con un'organizzazione ospitante appartenente a una delle istituzioni di punta operanti nel settore illustrato.

### **OBIETTIVI E PROCEDURE**

Ogni incontro è dedicato a una tematica fondamentale. Gli invitati, rappresentanti della scienza, della formazione, dell'amministrazione e della pratica, discutono insieme il contributo che il Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia può apportare alla questione esaminata.

Le pubblicazioni intendono essere un ulteriore aiuto sia per gli interessati del settore della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia, sia per gli esperti del settore della tematica trattata, fornendo un apporto alla loro cooperazione e uno spunto per attività successive. Le pubblicazioni non vogliono essere trattazioni esaustive, bensì presentare aspetti, esperienze e idee rilevanti per l'attuazione del Quadro d'orientamento.

Elenco pubblicazioni apparse

- > Pubblicazione tematica Salute (FR, TED)
- > Pubblicazione tematica Integrazione (IT, FR, TED)
- > Pubblicazione tematica Spazio sociale (TED)
- > Pubblicazione tematica Educazione ambientale (FR, TED)

Inoltre sono previste

- > Pubblicazione tematica Collaborazione tra genitori nel contesto della lotta alla povertà
- > Pubblicazione tematica Svizzera francese
- > Pubblicazione tematica Formazione estetica e partecipazione culturale
- > [www.rete-custodia-bambini.ch/it/innovazione/quadro-dorientamento/pubblicazioni-tematiche](http://www.rete-custodia-bambini.ch/it/innovazione/quadro-dorientamento/pubblicazioni-tematiche)

## SGUARDO SOCIALE: IL NOSTRO APPELLO

Cresce il grado di consapevolezza della grande importanza dei primi anni di vita di ogni bambino. Tuttavia questa tendenza verso una maggiore valorizzazione della formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia è ancora lungi dall'essere conclusa: è necessario colmare molte lacune – nelle menti, nelle leggi, nelle strutture e nei finanziamenti.

La valutazione delle esperienze dei progetti partner e gli esiti dei dialoghi attestano in modo chiaro quanto segue: per poter svolgere un'attività valida dal punto di vista qualitativo con bambini piccoli, così come descritto nel Quadro d'orientamento, sono determinanti le condizioni quadro e le strutture dal punto di vista sociale e politico. In un Appello, pubblicato al termine della fase di prova del 2015, la Rete di custodia bambini e la Commissione svizzera per l'UNESCO sollecitano un maggiore riconoscimento, migliori condizioni d'impiego, minori costi per i genitori e una politica federale della prima infanzia che sappia andare oltre le varie barriere a livello federale.

Questo Appello per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia è un supporto per tutti coloro che vogliono impegnarsi in questo senso. Esso fornisce in breve dati e conoscenze di base, definisce le necessità e illustra dove oggi, singole iniziative, sono state attuate con successo.



Con l'Appello, e sulla base dell'esperienza con il Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia, la Commissione svizzera per l'UNESCO e la Rete svizzera per la custodia dei bambini intendono richiamare l'attenzione sulle condizioni quadro e al contempo avanzano quattro richieste rivolte al settore politico, amministrativo ed economico.

- 1. QUALITÀ:** vengono riconosciuti il valore e le potenzialità di offerte di qualità nel settore della prima infanzia.
- 2. RICONOSCIMENTO:** i professionisti del settore della prima infanzia sono riconosciuti e usufruiscono di condizioni di lavoro eque.
- 3. ONERE FINANZIARIO:** stato e imprese si impegnano finanziariamente in modo forte e vincolante per la prima infanzia così da ridurre i costi a carico dei genitori.
- 4. POLITICA PER LA PRIMA INFANZIA:** esiste una chiara ripartizione delle responsabilità e delle competenze tra Comuni, Cantoni e Confederazione in favore di una efficace «politica per la prima infanzia»

L'Appello in formato pdf può essere scaricato in italiano, tedesco e francese oppure può essere ordinato al seguente link

> [www.rete-custodia-bambini.ch/appello](http://www.rete-custodia-bambini.ch/appello)

## ALLEGATI



### PRINCIPALI RIFERIMENTI

Bolz, M., Wetter, M. & Wustmann, C. (2010). Grundlagenpapier «Bildungspläne für die familien- und schulergänzende Kinderbetreuung». Ed. Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz. Zofingen.  
(URL: [www.netzwerk-kinderbetreuung.ch](http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch)).

Stamm, M. et al. (2009). Frühkindliche Bildung in der Schweiz: Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Friburgo: Università di Friburgo.

Wustmann Seiler, C., Eggenberger, N. & Simoni, H. (2011). Questionario Delphi «Formazione prima infanzia in Svizzera – Sviluppo di un piano d'orientamento». Riassunto dei rilevamenti Delphi e calcolo del grado di consenso. Manoscritto interno non pubblicato. Zurigo: Marie Meierhofer Institut für das Kind.

Wustmann, C. & Simoni, H. (2010). Frühkindliche Bildung und Resilienz. In: M. Stamm & D. Edelmann (ed.) Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen (S.119–136). Zurigo: Rüeegg.

Convenzione sui diritti del fanciullo.  
URL: [http://www.admin.ch/ch/i/rs/0\\_107/index.html](http://www.admin.ch/ch/i/rs/0_107/index.html) (9.10.2012).

### INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE IN LINGUA ITALIANA

#### PARTE 1 – FONDAMENTI

Bronfenbrenner, U. (1979). Ecologia dello sviluppo umano, trad. it. Bologna: Il Mulino.

Bruner, J. (1997). La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.

Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2006). Psicologia dello sviluppo. Bologna: Il Mulino.

Catarsi, E. & Fortunati, A. (2004). Educare al nido. Roma: Carocci.

Mason, L. (2006). Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione. Bologna: Il Mulino.

Schürch, D. (2011). Costruire la ricchezza delle nazioni riscoprendo la prima infanzia (pp. 10–13; N° 302). Bellinzona: Scuola ticinese.

Schürch, D. (2012). Meglio prima ... «Psychoscope». Berne: Imparare 1-2-/2012.

Vicari, S. & Caselli, M.-C. (Eds.) (2010). Neuropsicologia dello sviluppo. Bologna: Il Mulino.

Vygotskij, L. (2008). Pensiero e linguaggio. Roma-Bari: Ricerche psicologiche, Laterza.

#### PARTE 2 – SEI PRINCIPI GUIDA

Matteini, M., Fabbri, C. & Mauro, D. (2002). Adulti in relazione nei contesti educativi. Bergamo: Junior.

Milani, P. (Ed.) (2008). Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola. Lecce: Pensa Multimedia.

Moletto, A. & Zucchi, R. (2013). La metodologia pedagogica dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza. Santarcangelo di Romagna: Editore Maggioli.

Goldschmied, E., Elfer, P. & Sellech, D. (2010). Persone chiave al nido. Costruire rapporti di qualità. Bergamo: Junior.

Bolognesi, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S. & Pileri, A. (2016). Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia. Bergamo: Junior.

#### PARTE 3 – ATTIVITÀ PEDAGOGICA

Caffari, R. & Koch, F. (2014). Per un'accoglienza di qualità. Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani. Bellinzona: GLIMI.

Terlizzi, T. (2010). Didattica del nido d'infanzia. Bergamo: Junior.

## ALLEGATI

Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M. & Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Zucchi, R. & Goussot, A. (2015). *La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*. Milano: Mondadori Education.

Zucchi, R. & Moletto, A. (2013). *La metodologia pedagogia dei genitori: valorizzare il sapere dell'esperienza*. Santarcangelo di Romagna: Editore Maggioli.

### INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE IN LINGUA TEDESCA

#### PARTE 1 – FONDAMENTI

Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (ed.) (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Gopnik, A., Kuhl, P. & Meltzoff, A. (2000). *Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift*. Kreuzlingen, München: Hugendubel.

Hammes-Di Bernardo, E. & Schreiner, S. A. (ed.) (2001). *Diversität: Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Hedervari, E., Andres, B. & Laewen, H.-J. (2006). *Ohne Eltern geht es nicht: Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen (5a edizione)*. Berlin, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (ed.) (2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim u. a.: Beltz.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (ed.) (2002). *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Neuwied: Luchterhand.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2003). *Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege (4a edizione ampliata)*. Weinheim u. a.: Beltz.

Leu, H. R. & von Behr, A. (ed.) (2010). *Forschung und Praxis der Frühpädagogik: Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Marie Meierhofer Institut für das Kind (ed.) (2008). *Entwicklung, Bildung und Erziehung. undKinder, Heft 81*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind (URL: [www.mmi.ch/shop](http://www.mmi.ch/shop)).

Marie Meierhofer Institut für das Kind (ed.) (2009). *Säuglinge – kompetent und bedürftig. undKinder, Heft 83*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind (URL: [www.mmi.ch/shop](http://www.mmi.ch/shop)).

Schäfer, G., Staeger, R. & Meiners, K. (ed.) (2010). *Kinderwelten – Bildungswelten: Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen.

Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Stuttgart: UTB.

Stamm, M. & Edelmann, D. (ed.) (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* Zürich: Rüegger.

#### PARTE 2 – SEI PRINCIPI GUIDA

Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg i. Br.: Herder.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern*. Stuttgart: Beltz.

Dornes, M. (1993). *Der kompetente Säugling: Die präverbrale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) (2009). Verantwortung für Kinder unter drei Jahren: Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen. URL: [www.gaimh.org/publikationen/betreuung-in-krippen.html](http://www.gaimh.org/publikationen/betreuung-in-krippen.html) (09.10.2012).

Goldstein, J., Freud, A. & Solnit, A. (1991). *Jenseits des Kindeswohls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Original erschienen 1973: *Beyond the Best Interests of the Child*).

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar, Berlin: verlag das netz.

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P. & Laier, M. (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2a edizione rivista). Göttingen: Hogrefe.

Schmitz, G. (2007). *Was ich will, das kann ich auch: Selbstwirksamkeit – Schlüssel für gute Entwicklung*. Freiburg i. Br.: Herder.

Wustmann, C. (2011). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (3a edizione invariata). Berlin: Cornelsen Scriptor.

### PARTE 3 – ATTIVITÀ PEDAGOGICA

Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Grundlagen, Instrumente, Praxisbeispiele. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Best, P., Laier, M., Jampert, K., Sens, A. & Leuckefeld, K. (2011). *Dialoge mit Kindern führen: Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. Hrsg. von der Baden-Württemberg Stiftung. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Fthenakis, W. E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A. & Wendell, A. (ed.) (2009). *Natur-Wissen schaffen*. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2a edizione rivista). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Henneberg, R., Klein, H., Klein, L. & Vogt, H. (ed.) (2004). *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten: Kindzentrierung in der Praxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Kazemi-Veisari, E. (2004). *Kinder verstehen lernen: Wie Beobachtung zu Achtung führt*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Klein, L. (2010). *Mit Eltern sprechen: Zusammenarbeit im Dialog – Beispiele aus Kita und Kindergarten*. Freiburg i. Br.: Herder.

König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Marie Meierhofer Institut für das Kind (ed.) (2011). *Kommunikation Teil 1 – Triade Kind-Eltern-Fachperson*. undKinder, Heft 87. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind ([www.mmi.ch/shop](http://www.mmi.ch/shop)).

Roth, X. (2010). *Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita*. Freiburg i. Br.: Herder.

Textor, M. (ed.) (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg i. Br.: Herder.

## ALLEGATI

Tietze, W. & Viernickel, S. (ed.) / Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Hanisch, A. (2007). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog (3a edizione). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Tietze, W. (ed.) / Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Viernickel, S., Hanisch, A. (2007). Pädagogische Qualität entwickeln: Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0–6 (2a edizione). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. (ed.) (2009). Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. & Völkel, P. (ed.) (2009). Früheste Beobachtung und Dokumentation: Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Viernickel, S. & Völkel, P. (ed.) (2010). Qualität für die Kleinsten – Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

von der Beek, A. (2006). Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Wagner, Y. (2009). Der Weg zum Kita-Portfolio: Dokumentationen im Team entwickeln. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011). Handbuch Gesprächsführung in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.

## INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

### IN LINGUA FRANCESE

#### PARTE 1 – FONDAMENTI

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant; Savoir faire, Savoir dire. Paris: Presses Universitaires de France.

Falk, J. (2006). Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant. Paris: Association Pikler Lóczy de France.

Mackenzie Oth, L. (2002). La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte. Genève: Conférence latine des déléguées à l'égalité.

#### PARTE 2 – SEI PRINCIPI GUIDA

Appel, G. & David, M. (1973). Lóczy ou le maternage insolite. Paris: Editions du Scarabée.

Brougère, G. (1995). Jeu et éducation. Paris: L'Harmattan.

Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (2007). Repenser l'éducation des jeunes enfants. Bruxelles: P. Lang.

Caffari, R. & Koch, F. (2003). Pour un accueil de qualité. Guide à l'usage des institutions de la petite enfance. Genève: Délégation à la petite enfance de la ville de Genève.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation. Toulouse: Erès.

Desponds Theurillat, V., Guinchart Hayward, F. & Rákóczy, A. (Eds.) (2012). Interroger la qualité. Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant. Lausanne: PEP.

Mozère, L. (1992). Le printemps des crèches. Paris: L'Harmattan.

PARTE 3 – ATTIVITÀ PEDAGOGICA

Ben Soussan, P. (Ed.) (2011). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (pp. 15–29). Toulouse: Erès.

Bosse-Platière, S. (2006). *Accueillir les parents des jeunes enfants. Un soutien à la parentalité* (2<sup>ème</sup> éd.). Ramonville-Saint-Agne: Erès.

Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C. & Loutre-Du Pasquier, N. (1995). *Accueillir le jeune enfant: Quelle professionnalisation?* Ramonville-Saint-Agne: Erès.

Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives: Usagers et représentations sociales*. Paris: L'Harmattan.

Caffari-Viallon, R. (1988, 1991). *Pour que les enfants jouent*, N° 1. Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Chaplain, D.-L. & Custos-Lucidi, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance. Des professions en quête d'identité*. Paris: Syros.

Ducret, J.-J. (Ed.) (2005). *Scolariser la petite enfance?* (Vol. 1 & 2). Genève: Service de la recherche en éducation.

Fablet, D. (Ed.) (2004). *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.

Florin, A. (2007). *Modes d'accueil de la petite enfance. Qu'en dit la recherche internationale?* Ramonville Saint-Agne: Erès.

Fontaine, A.-M. (2008). *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance; développer l'observation-projet*. Savingy-sur-Orge: Ed. Erès/Pro Pages Editions.

Fracheboud, M. (1998). *Jouer en garderie: quelques aspects de la socialisation du jeune enfant à travers le jeu de fiction* (N° 24.). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Frund, R. (2008). *L'activité professionnelle: compétences visibles et invisibles* (N° 47). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Giampino, S. (2000). *Les mères qui travaillent sont-elles coupables?* Paris: Albin Michel.

Jacquet-Travaglini, P., Caffari R. & Dupont A. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche*. Genève: Editions des Deux Continents.

Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir des tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Liège: O.N.E. Office de la naissance et de l'enfance.

Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Meunier, Y. & Chétoui, D. (2002). *Les éducateurs de jeunes enfants. Une identité professionnelle en évolution?* Paris: L'Harmattan.

Meyer, G., Spack, A. & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse* (N° 33). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Meyer, G. & Spack, A. (Eds.) (2014). *Accueil de la petite enfance: comprendre pour agir* (1001BB). Ramonville Sainte-Agne: Erès.

Meyer, G., Spack, A., Perrenoud, D. & Dumont, P. (2009). *Familles singulières, accueil collectif. La réception de la diversité des situations familiales par les crèches-gardiennes* (N° 48). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Meyer, G., Spack A. & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse* (N°33). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Rayna, C., Rubio, M.-N. & Scheu, H. (Eds.) (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Erès.

Rayna, S. & Bouve, C. (Eds.) (2013). *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse: Erès.

## ALLEGATI

Renevey Fry, C. (Ed.) (2001). Pâtamodlé; l'éducation des plus petits, 1815 à 1980. Genève: Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.

Richard-De Paolis, P., Troutot, P.-Y., Gaberel, P.-E., Kaiser, C., Meyer, G., Pavillard, S., Pecorini, M. & Spack, A. (1995). Petite enfance en Suisse Romande. Lausanne: Réalités sociales.

Saada, E. & Ducret J.-J. (2009). Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel-le-s de la petite enfance. Genève: SRED.

Sadock, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine? Etude auprès des auxiliaires de puériculture en France (pp. 93–106). Paris: Revue Travailler; Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail.

Schärer, M. & Zottos, E. (2014). A petits pas .... Histoire des crèches à Genève 1874–1990. Lausanne: Editions EESP.

Sirota, R. (Ed.) (2006). Eléments pour une sociologie de l'enfance. Rennes: PUR.

Troutot, P.-Y., Trojer, J. & Pecorini, M. (1989). Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance (N° 28). Genève: Cahiers du Service de la recherche sociologique.

Vandenbroeck, M. (2005). Eduquer nos enfants à la diversité. Ramonville Sainte-Agne: Erès.

Verba, D. (1993, 2001). Le métier d'éducateur de jeunes enfants. Paris: Syros.

Zogmal, M. (2008). «T'es un enfant à caprices». Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant (Cahier N° 119, Sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.

## IMPRESSUM

<b>EDITORE</b>	Commissione svizzera per l'UNESCO c/o Dipartimento federale degli affari esteri DFAE 3003 Berna <a href="http://www.formazione-prima-infanzia.ch">www.formazione-prima-infanzia.ch</a> <a href="http://www.unesco.ch">www.unesco.ch</a>
	Rete svizzera per la custodia di bambini c/o polsan Effingerstrasse 2 3011 Berna <a href="http://www.rete-custodia-bambini.ch">www.rete-custodia-bambini.ch</a>
<b>AUTRICI PRINCIPALI</b>	Corina Wustmann Seiler e Heidi Simoni Istituto Marie Meierhofer per il bambino MMI Schulhausstrasse 64 8002 Zurigo <a href="http://www.mmi.ch">www.mmi.ch</a>
<b>REDAZIONE DELLA PARTE CONTESTUALE</b>	Thomas Jaun, Patricia Schwerzmann e Miriam Wetter, Rete svizzera per la custodia di bambini
<b>TRADUZIONE</b>	Dieter Schürch, Origlio, in collaborazione con Simone Rizzi, Giubiasco, e Lorenza Raina, Cimo
<b>CONCETTO E IMPAGINAZIONE</b>	Weissgrund AG, Zurigo, <a href="http://www.weissgrund.ch">www.weissgrund.ch</a>
<b>TASSA DI PROTEZIONE</b>	CHF 15.-
<b>DATA DI PUBBLICAZIONE</b>	Luglio 2016
<b>STAMPA</b>	Schellenberg Druck AG, Pfäffikon ZH
<b>CARTA</b>	Copertina: FSC Recycled 100 % Pagine interne: FSC MIX
<b>INFORMAZIONI COMPLEMENTARI</b>	<a href="http://www.quadroorientamento.ch">www.quadroorientamento.ch</a> <a href="http://www.orientierungsrahmen.ch">www.orientierungsrahmen.ch</a> <a href="http://www.cadredorientation.ch">www.cadredorientation.ch</a>
<b>PER CITARE IL DOCUMENTO</b>	Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016): Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera. Elaborato dall'Istituto Marie Meierhofer per il bambino, su mandato della Commissione svizzera per l'UNESCO e della Rete svizzera per la custodia di bambini. Zurigo.







**Il Quadro d'orientamento per la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia in Svizzera è il primo e unico documento di riferimento, ed è il testo base per dibattere la qualità della prima infanzia. Il documento è stato presentato per la prima volta nel 2012 e da allora è stato applicato in varie forme in tutte le regioni linguistiche. Il documento è alla sua terza edizione in tedesco, italiano e francese, dopo essere stato venduto e scaricato per oltre 10 000 volte.**

**L'edizione è frutto della collaborazione tra la Commissione svizzera per l'UNESCO e la Rete svizzera per la custodia di bambini.**

**La Commissione svizzera per l'UNESCO si è posta l'obiettivo di inserire, in forma sostenibile, la formazione della prima infanzia nella società, nella politica e nella scienza in Svizzera e di creare una rete interdisciplinare che preveda la partecipazione di partner della ricerca, della politica e della società civile.**

**La Rete svizzera per la custodia di bambini raggruppa le associazioni attive nel settore dell'accoglienza extra-famigliare, parascolastica, della formazione, così come rappresentanti di città, di cantoni, della scienza e di aziende private. Essa si impegna a porre l'accento sulla qualità nell'accoglienza, nella formazione e nell'educazione della prima infanzia.**