



PRIMI PASSI
POLO SPERIMENTALE
PER LA PRIMA
INFANZIA



PRIMI PASSI POLO SPERIMENTALE PER LA PRIMA INFANZIA

Progetto realizzato dal Comune di Milano - Area Servizi all'Infanzia in collaborazione con Agenzia di Tutela della Salute della Città Metropolitana di Milano, Comin Cooperativa Sociale di Solidarietà, Associazione Culturale Villa Pallavicini, Codici cooperativa sociale, Cooperativa Sociale Tempo Per L'infanzia, Fondazione Casa della Carità A. Abriani Onlus, Istituto Comprensivo Statale Via Giacosa, La città del Sole - Amici del Parco Trotter Onlus, Progetto Integrazione Cooperativa Sociale Onlus, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Questa pubblicazione è stata realizzata da:
Maurizia Pagano, Franca Locati,
Carla Ricciardi, Daniela Piazza,
Raffaella Martinelli ed Elettra
Grandi per il Comune di Milano.

Hanno collaborato: Anna Oppizzi,
Francesca Campolungo,
Elena Sposito, Laura Pomari,
Teresa Trinidad Torres Trelles.

Stampato ad ottobre 2023
presso Pixarprinting.
Progetto grafico:
Laura Anicio/Altreamonia

Indice

Introduzione	pag. 3
<i>Capitolo 1</i> Un polo sperimentale per contrastare la povertà educativa	pag. 5
<i>Capitolo 2</i> Un servizio educativo di qualità: gli spazi	pag. 11
<i>Capitolo 3</i> Un servizio educativo di qualità: il percorso educativo	pag. 18
<i>Capitolo 4</i> Percorsi educativi di qualità con la comunità educante	pag. 23
<i>Capitolo 5</i> Un servizio educativo di qualità: la relazione con le famiglie	pag. 35
Conclusioni	pag. 51
Bibliografia	pag. 53
Ringraziamenti	pag. 54

Ente finanziatore



Area Servizi all'Infanzia



Comune di
Milano

Introduzione

Con *Primi passi* il Comune di Milano ha voluto cogliere l'opportunità offerta dall'Impresa Sociale Con i bambini, che attraverso il bando Prima Infanzia si proponeva di ampliare e potenziare i Servizi educativi e di cura rivolti a bambine e bambini da zero a sei anni, con un focus specifico su quelli provenienti da territori vulnerabili o da famiglie in situazione di fragilità.

Il progetto che ne è nato, sviluppato in collaborazione con soggetti pubblici e del privato sociale, ha avuto pertanto come obiettivo principale il contrasto alla povertà educativa infantile, attraverso la sperimentazione di pratiche educative innovative nei Servizi, con le famiglie e con le realtà del terzo settore radicate nel territorio del Municipio 2, scelto come area di intervento per alcune caratteristiche peculiari¹.

Anche alla luce dei profondi cambiamenti generati nella nostra società dalla recente pandemia, che molto hanno inciso sul benessere delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie, sui rapporti fra queste ultime e i Servizi all'Infanzia e che in generale hanno accentuato lo stato di isolamento e mancanza di opportunità dei minori che vivono in contesti di fragilità², risulta particolarmente importante ritornare sull'esperienza di *Primi passi*, per proseguire la riflessione che il progetto ha messo in atto nei Servizi coinvolti, e condividerla con Responsabili, educatrici, educatori che ad esso non hanno preso parte ma che da esso possono prendere spunto e ispirazione, arricchendo l'eredità che il progetto ci consegna in un processo generativo di pratiche migliori e attuali.

Obiettivo delle prossime pagine è pertanto quello di illustrare come il progetto è stato attuato all'interno dei Servizi coinvolti, quali riflessioni sono maturate dall'osservazione e dall'ascolto di bambini e famiglie, e come queste riflessioni hanno prodotto un cambiamento in aspetti significativi della vita di un Servizio, quali sono l'organizzazione degli spazi, la progettazione del percorso educativo e la relazione con le famiglie.

Il processo che verrà illustrato non sarebbe stato possibile senza la stretta collaborazione con i partner di progetto: infatti l'elemento caratterizzante *Primi passi* è stata la sperimentazione di pratiche innovative fondate sulla collaborazione fra servizi e territorio, in uno scambio continuo grazie al quale il lavoro nei Servizi ha beneficiato dello sguardo e del contributo di operatori esterni qualificati, e le famiglie sono state sostenute e incoraggiate nella relazione con i soggetti del territorio grazie ai percorsi promossi da Responsabili, educatrici ed educatori di riferimento nei Servizi. Si è andata così consolidando un'alleanza fra tutti quei soggetti che sono chiamati a costituire la comunità educante, che è l'eredità più significativa del progetto nei Servizi e nel rapporto fra Servizi e territorio.

1. Vedi Cap. 1.

2. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2022, <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/Volume-Garante.pdf>; Istituto Nazionale di Statistica e Università Ca' Foscari di Venezia, *L'effetto della pandemia sui Servizi per l'infanzia in Italia*, 2022, <https://famiglia.governo.it/media/2691/effetto-della-pandemia-sui-servizi-educativi-per-linfanzia-report-finale.pdf>.

Un polo sperimentale per contrastare la povertà educativa

A cura di Anna Oppizzi

Primi passi, polo sperimentale per la prima infanzia è un progetto realizzato nel biennio 2018-2020 nel Municipio 2 del Comune di Milano e finanziato dall'Impresa Sociale Con i Bambini³. Il progetto, che ha coinvolto numerosi attori (l'Area Servizi all'Infanzia del Comune di Milano, capofila del progetto, insieme ad ATS Milano Città Metropolitana e a realtà del Terzo Settore radicate e conosciute sul territorio del Municipio 2⁴) è nato dall'esigenza di trovare risposte innovative ai bisogni emersi da un territorio caratterizzato da situazioni di disagio e povertà educativa.

La povertà educativa infantile.

Il termine povertà educativa, a partire dagli anni '90, ha iniziato ad indicare, negli studi di settore, una molteplicità di intrecci complessi: carenza di istruzione, di conoscenze e competenze, ma anche di opportunità relazionali e sociali.

Secondo Save the Children, la povertà educativa è definibile come la mancata acquisizione delle conoscenze e competenze cognitive, sociali ed emozionali, proprie di ciascuna età. È la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. In tal senso, la povertà educativa è una vera e propria privazione del diritto allo sviluppo. Vi sono, infatti, alcuni apprendimenti fondamentali per il benessere dei minori e per il contrasto alla povertà educativa:

1. apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
2. apprendere per essere, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in sé stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. apprendere per vivere assieme, ovvero la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle capacità essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
4. apprendere per condurre una vita autonoma e attiva, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione"⁵.

3. Nel 2016 l'associazione delle Fondazioni di origine bancaria, Acri e il Governo Italiano (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministero dell'Economia e delle Finanze, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) hanno firmato un Protocollo d'Intesa per la gestione di un Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, con il focus specifico di sostenere interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono ai minori l'accesso ai processi educativi. Il Fondo è gestito dall'Impresa sociale Con i bambini che prevede l'assegnazione delle risorse tramite bandi.

4. Le Cooperative Comin, Tempo per l'Infanzia, Progetto Integrazione e Codici. Le associazioni Amici del Parco Trotter e Villa Pallavicini, la fondazione Casa della Carità. La valutazione di impatto è a cura dell'Università Cattolica.

5. Save the Children, *Nuotare contro corrente*, Save The Children Italia Onlus, 2018, pag. 4. Disponibile online alla pagina <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>

La povertà educativa non è quindi una limitazione del solo diritto allo studio, ma una generale mancanza di opportunità educative, da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco⁶.

I bambini provenienti da famiglie in difficoltà, già all'età di 3 anni hanno accumulato un sostanziale svantaggio in termini di mancato sviluppo rispetto ai coetanei provenienti da situazioni familiari con livelli socioeconomici più alti. Economisti, come il premio Nobel James Heckman, neuro-scienziati e sociologi, affermano che le disuguaglianze nei percorsi educativi e scolastici sono in gran parte attribuibili ad opportunità realizzate a partire dai primissimi anni di vita e in ogni caso ben prima di varcare la soglia della scuola dell'obbligo⁷.

Correlata con la dimensione economica e sociale, la povertà educativa rischia di trasformare una condizione socioculturale in dato ereditario che accresce e potenzia contesti di emarginazione difficili da superare: una deprivazione che non riguarda una singola generazione, ma colpisce anche quelle successive, che facilmente perpetuano le stesse forme di disagio, spesso nei medesimi contesti. Molti studi presentano gli effetti positivi della frequenza al Nido e alla Scuola dell'Infanzia nello sviluppo dei bambini in condizioni socioeconomiche svantaggiate. Gli effetti positivi persistono durante l'adolescenza, tanto da ridurre la probabilità di abbandono precoce della scuola, e la propensione ad adottare comportamenti antisociali o connotati da illegalità.

La povertà educativa è anche un fenomeno trasversale che riguarda in modo spesso impalpabile ruoli e figure professionali in contatto con i più piccoli. Si tratta del venir meno del senso profondo della cura, dell'attenzione, del dialogo e della riflessione. Da questo tipo di povertà non sono esenti i genitori, impoveriti nella disponibilità di tempo e di attenzione verso i propri figli, i professionisti dell'educazione, irrigiditi in pratiche "di fatto" chiuse in sé stesse, né i servizi educativi, non sempre capaci di accogliere la diversità, rafforzare l'inclusione e la partecipazione, collaborare con altri servizi e opportunità presenti sul territorio.

Il progetto *Primi passi*

Il progetto *Primi Passi* nasce per offrire maggiori opportunità educative ai bambini e alle bambine da 0 a 6 anni e alle loro famiglie, e per rafforzare e potenziare i Servizi all'Infanzia nel Municipio 2 di Milano, un territorio caratterizzato da una forte immigrazione, da alti livelli di disoccupazione e da gruppi familiari con percorsi migratori discontinui, che alternano periodi in Italia a periodi di permanenza all'estero, durante i quali ai bambini viene a mancare l'accesso ai servizi e alle opportunità educative. *Primi Passi* ha coinvolto 10 Servizi educativi del Municipio 2, arrivando a quasi 1000 bambini e famiglie, a circa 130 educatori e alle 5 responsabili delle Unità educative raggiunte dal progetto⁸.

Nei due anni di progetto, *Primi Passi* ha lavorato alla realizzazione di un Polo Sperimentale per l'Infanzia, a partire dalla costruzione di legami di collaborazione tra famiglie, scuola e territorio all'interno di una visione ecologica di benessere⁹.

Obiettivo specifico del progetto è stata la modellizzazione di un sistema di governance dei Servizi all'infanzia, pedagogicamente fondato (monitorabile, tangibile, coerente teoria/agito), capace di cogliere le specificità culturali e sociali dei territori, elaborato con il coinvolgimento dell'intera comunità educante nei processi di progettazione dei servizi, trasferibile ad altre aree della Città Metropolitana. Tutte le azioni di progetto, a contrasto della povertà educativa, sono state progettate

6. Openpolis, *Quali sono le cause della povertà educativa*, Openpolis, 2020 <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>

7. Save the Children, *Il miglior inizio, disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, Save The Children Italia Onlus, 2019, pp. 6-7. Disponibile online alla pagina <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf>

8. I servizi educativi coinvolti nel progetto sono stati le Scuole dell'Infanzia: Giacosa, Russo, San Mamete, San Erlembardo, Ragusa, Pontano, la sezione Primavera Giacosa, i Nidi Russo, San Mamete, San Erlembardo, Il Tempo per le famiglie Giacosa.

9. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo*, Il Mulino Bologna 1986.

e realizzate ponendo al centro non solo bambine, bambini e famiglie, con le loro caratteristiche e bisogni, ma anche tutti gli attori che si muovono nella rete di relazioni con loro. In quest'ottica anche i Servizi all'Infanzia, così come le realtà del territorio coinvolte nel progetto, hanno dovuto interrogarsi e reinventare modalità, funzioni e ruoli a partire da una maggiore collaborazione e da una capacità di fare rete, per generare opportunità educative secondo un modello di *agency corporate*¹⁰. Incoraggiare la partecipazione, rafforzare l'inclusione, valorizzare la cultura delle famiglie, incoraggiare i genitori all'utilizzo dei servizi, promuovere una stretta collaborazione fra i Servizi all'Infanzia e i Servizi sociosanitari¹¹, sono state le direttrici sulle quale si sono costruiti gli obiettivi di sistema:

1. miglioramento della fruizione qualitativa/quantitativa dei Servizi all'Infanzia per tutti i bambini che vi accedono/accederanno;
2. potenziamento dell'accesso ai Servizi all'Infanzia, in particolare per la fascia di utenza potenziale più debole e meno integrata;
3. miglioramento di contesti ed esperienze rivolti all'età 0-6 anni, sia dentro che fuori la scuola;
4. acquisizione da parte dei genitori di competenze durevoli: relazionali, di rete, educative, sanitarie.
5. potenziamento del valore educante della comunità: servizi, occasioni informali, contesti di aggregazione/culturali.

Le azioni di progetto

Gli obiettivi di cui sopra sono stati tradotti nelle azioni di progetto, che per la loro varietà e flessibilità hanno dato vita ad un vero e proprio sistema di attività laboratoriali, sperimentali e innovative, costruite attraverso continue sinergie fra realtà del territorio e Servizi all'Infanzia, capaci di cogliere le specificità sociali e culturali del Municipio 2 di Milano.

Le azioni di progetto possono essere suddivise in tre categorie principali:

1. Azioni interne alle scuole per l'infanzia, volte al miglioramento qualitativo dell'offerta educativa e finalizzate al benessere di bambine, bambini, famiglie e personale educativo: circa 900 ore di esperienze laboratoriali co-progettate da équipes multidisciplinari con particolare attenzione ai bambini con bisogni educativi speciali.

In particolare, sono state realizzate:

esperienze di psicomotricità volte a migliorare l'autonomia, a superare l'inibizione comunicativa, a migliorare la gestione dell'aggressività gestuale, a potenziare la capacità di stare in gruppo; esperienze di esplorazione ambientale, per incoraggiare lo spirito d'iniziativa e l'intraprendenza, il problem solving in spazi non strutturati e ricchi di elementi sfidanti; esperienze di interventi assistiti con animali svolte in piccoli gruppi, per migliorare l'area relazionale ed emotiva mediante l'interazione con l'animale.

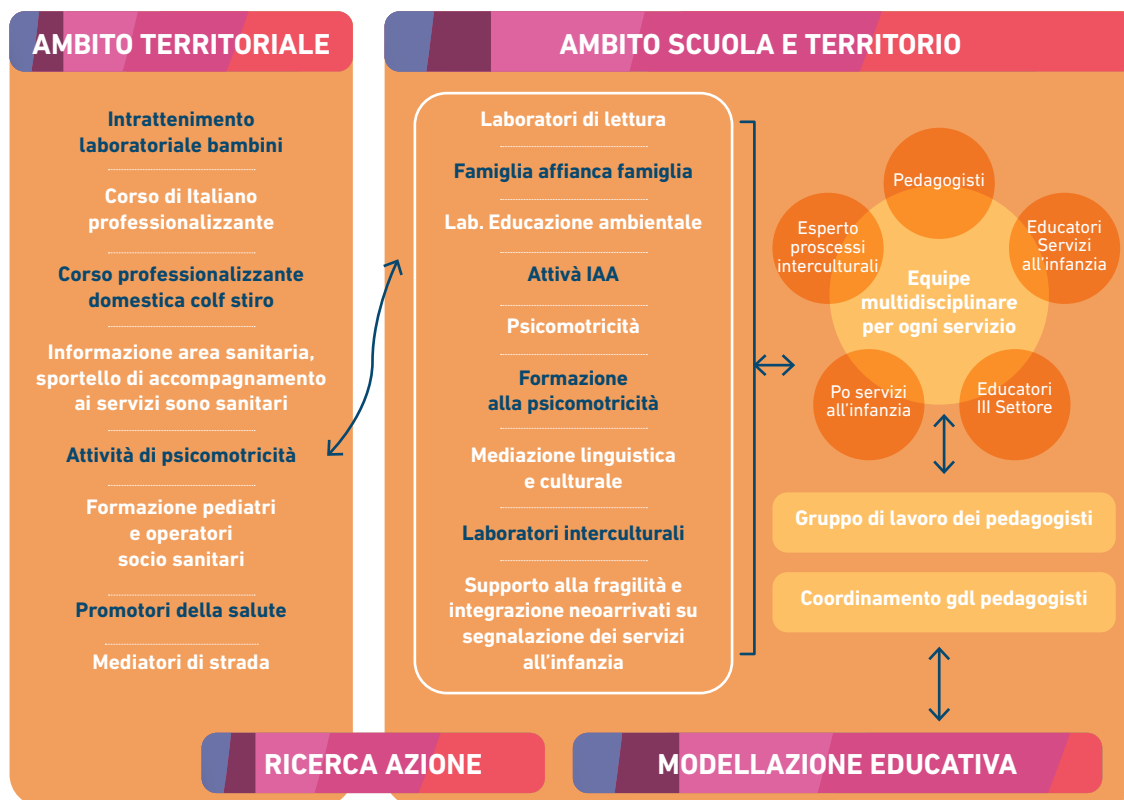
2. Azioni sul territorio: con l'intento di riattivare il potenziale educativo dei territori sono stati realizzati letture animate, laboratori musicali, gruppi di parola, incontri su tematiche sociosanitarie, realizzate con la finalità di attivare la condivisione di buone pratiche fra famiglie, e sostenere la genitorialità all'interno di una prospettiva sistemico-relazionale che favorisce l'incontro fra genitori e servizi per costruire in modo condiviso il percorso di crescita del bambino.

3. Azioni di connessione e accompagnamento all'accesso ai servizi territoriali per bambini e famiglie, a partire dai Servizi all'Infanzia e da quelli sociosanitari (pediatri, consultori, servizi sociali) fino a esperienze più ludico-ricreative e di sostegno alla genitorialità (biblioteche, associazioni culturali). Su questo tema sono stati organizzati incontri, tour guidati e sportelli, veicolando

10. P. Donati, *Sociologia della relazione*, Il Mulino, Bologna 2013.

11. Commissione Europea, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia*, trad.it. a cura di Lazzari A., Zeroseiup, San Paolo D'Argon Bergamo 2016.

non solo informazioni e conoscenza dei luoghi, ma lavorando insieme alle famiglie per comprendere gli ostacoli relativi all'accesso e accompagnarle a una maggiore fruizione. All'interno di uno stretto raccordo fra scuola-famiglia e territorio è emersa la necessità di condividere la cultura dei servizi e i significati educativi connessi all'azione degli stessi, spesso lasciati impliciti e poco chiari soprattutto per le famiglie con background non italiano. Tutte le proposte progettuali hanno visto la presenza di mediatrici linguistico-culturali che hanno lavorato per connettere punti di vista differenti spesso sostenuti da pregiudizi e stereotipi sia degli operatori che delle famiglie stesse, attraverso anche la realizzazione di materiali tradotti in diverse lingue.



Lo schema sopra riportato mostra come tutte le attività si sono mosse in collegamento fra di loro in un continuo scambio dinamico che spesso ha permesso di ridisegnarne i confini a seconda dei bisogni rilevati. L'osmosi continua è stata garantita dalla costituzione di équipe multidisciplinari e di multi appartenenza formate da professionisti del pubblico e del privato come pedagogisti, responsabili dei servizi educativi, educatrici sia dei Servizi all'Infanzia che del territorio, esperti di processi di mediazione linguistica culturale che hanno avuto il compito di analizzare i bisogni presenti nelle scuole in relazione agli obiettivi di progetto individuati e di costruire progettazioni personalizzate in relazione ai contesti specifici. Il lavoro dell'équipe multidisciplinari ha sostenuto in primis la formazione del personale educativo attraverso una riflessione continua e ragionata sulle proprie prassi, con particolare attenzione alla relazione fra povertà educativa e sistema educativo. In tutte le azioni di progetto, i gruppi di lavoro ed i collegi educativi sono stati accompagnati e sostenuti dalla supervisione di un pedagogo; ciò ha consentito di approfondire la riflessione su alcuni aspetti importanti del lavoro educativo, tra cui la relazione con le famiglie. Il dialogo scuola famiglia e il tema della corresponsabilità educativa sono stati oggetto di numerosi focus group che hanno visto la partecipazione di personale educativo e famiglie, insieme per condividere bisogni e risorse. Per le educatrici si è trattato di ridisegnare la relazione con le famiglie in un'ottica di scambio di risorse, con la possibilità di immaginare un'alleanza fruttuosa con genitori protagonisti di azioni co-progettate a favore delle scuole. Si sono creati comitati di genitori attivi, che hanno realizzato eventi ed attività pensate per il benessere dei bambini.



Un'alleanza per l'infanzia

Tra le azioni realizzate dal progetto, una menzione a parte merita il percorso formativo “Un'alleanza per l'infanzia”, un'azione che ha articolato la rete tra persone, saperi, culture e tessuto della comunità educante. Il percorso formativo multidisciplinare per operatori dal titolo “Un'alleanza per l'infanzia”, in capo ad Ats Milano Città Metropolitana e rivolto agli educatori dei servizi all'infanzia del Municipio 2, ai pediatri di famiglia e agli operatori sociali pubblici e privati, è nato dalla necessità di creare un'interconnessione e potenziare il dialogo tra tutti quei professionisti che hanno come tema centrale del loro lavoro il benessere dei bambini e delle bambine. “Un'alleanza per l'infanzia” ha avuto come focus:

1. la creazione di un linguaggio comune tra operatori con competenze diverse, necessario per poter svolgere un efficace lavoro di rete e per facilitare la collaborazione tra soggetti diversi del territorio;
2. il tema dei bambini in difficoltà e a rischio con un'attenzione particolare alla lettura dei loro bisogni, al corretto riconoscimento dei segnali di disagio e quindi alla creazione di una risposta adeguata agli stessi, articolata e differenziata a seconda delle competenze di ciascuno e orientata e armonizzata rispetto alle esigenze dei bambini;
3. la capacità di collaborare: sono stati oggetto di discussione - in particolare nei lavori di gruppo - le progettazioni educative, gli interventi dei pediatri, le prese in carico e i supporti sociali sia pubblici sia del Terzo Settore, al fine di trovare modalità di lavoro sempre più competenti e capaci di aperture e connessioni, di evitare ingorghi, liste di attesa e di consentire a ciascun operatore di agire secondo le proprie competenze in un'ottica di rete;
4. la capacità di relazionarsi con le famiglie in modo semplice e chiaro, tramite materiali esplicativi facilmente fruibili e capaci di connettere e ricomporre le diverse offerte del territorio: dalle scuole ai pediatri, ai laboratori proposti dalle organizzazioni del Terzo Settore, ai servizi medici, sanitari, sociali.

La costruzione di un modello integrato di scambio e relazione fra Servizi all'Infanzia, Servizi socio-sanitari, famiglie e territorio, considerati come sistemi relazionali che assumono significato solo se



agiscono in un'ottica di mutua reciprocità¹², ha evidenziato nei due anni del progetto la complessità dei bisogni dei bambini e delle famiglie in condizioni di povertà educativa. Tutti gli agenti territoriali pubblici e privati coinvolti nel progetto hanno dichiarato la necessità di costruire nuove forme di collaborazione e reti territoriali capaci di superare il senso di isolamento e la frammentazione degli interventi¹³. Il percorso ha visto la partecipazione di quasi 100 persone fra pediatri, operatori sanitari, educatrici di Servizi all'Infanzia, assistenti sociali, operatori del privato sociale, mediatori e psicologi, che hanno dato vita ad un confronto sul tema della povertà educativa, al fine di riconoscere precocemente i segnali di disagio ed elaborare strategie di intervento che consentano a ciascuno di implementare la propria sfera di azione in modo più efficace¹⁴. La formazione ha rappresentato un'occasione per mettersi in gioco a partire dal presupposto di non dare per scontati processi e ruoli. È emersa la necessità di integrare sempre di più gli sguardi e gli interventi, cercando di rendere flessibile il proprio modello teorico confrontandolo con quello altrui; in questo senso, aver creato delle occasioni di incontro e dialogo, anche attraverso percorsi inusuali e informali grazie al prezioso supporto del partner di progetto Codici – Ricerche e Intervento, ha favorito la creazione di una rete umana che ha cercato di concretizzare la continuità "orizzontale" tra territorio-comunità-scuola all'interno del Municipio 2. Da questo primo confronto e dal tentativo di mettere insieme pezzi diversi dello stesso puzzle, sono nate nuove collaborazioni tra professionisti con competenze diverse che sono continuate anche al termine del progetto, all'interno di nuove e più ampie progettazioni¹⁵.

12. M. Santerini, *Pedagogia Socio-Culturale*, Mondadori Università, Milano 2019, p. 87.

13. E. Ripamonti, *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci Faber Servizio Sociale, Rom

14. Il percorso formativo multidisciplinare è stato co-progettato da Ats Città Metropolitana di Milano, Settore educazione, Settore per le politiche sociali del Comune di Milano e i partner di progetto.

15. Il Progetto WISH MI, Milano 0.18, finanziato dalla Commissione Europea attraverso il programma Urban Innovative Action, promosso da diverse Direzioni dell'amministrazione comunale (Educazione, Welfare e Salute e altre) prevede tra le sue azioni la realizzazione di una formazione multidisciplinare che coinvolga operatori di Educazione, Welfare e Salute, Sport, Cultura al fine di sperimentare modalità di lavoro sempre più integrato per la promozione del benessere dei minori 0/18 a Milano.

Un servizio educativo di qualità: gli spazi

A cura di Francesca Campolungo

Studi e ricerche di settore assicurano che frequentare un servizio educativo è condizione necessaria ma non sufficiente a generare benefici significativi per quei bambini che si trovano in condizioni di svantaggio: solo i servizi per l'infanzia di qualità elevata possono produrre effetti positivi a lungo termine nello sviluppo dei bambini, mentre i servizi non sufficientemente buoni possono avere perfino un impatto negativo, come anche Save the Children ricorda¹⁶. Alla luce di ciò, diventa fondamentale individuare gli assi che determinano la qualità dei servizi educativi. La Commissione Europea ha indicato dieci principi che concorrono a potenziare la qualità dei servizi e realizzare quei processi che hanno un impatto positivo sullo sviluppo cognitivo e socio emotivo dei bambini, contribuendo a ridurre lo svantaggio di partenza¹⁷.

Per costruire un modello di contrasto alla povertà educativa, *Primi Passi* ha adottato come punto di partenza alcuni di questi principi chiave, in particolare quelli dell'*accesso ai servizi di educazione e cura, del personale qualificato e del curricolo*. A questi principi si sono aggiunti alcuni temi presenti nella letteratura di ricerca sull'infanzia e nelle Linee di indirizzo Pedagogiche dei servizi all'infanzia 0-6 del Comune di Milano¹⁸. I temi chiave che nella proposta del progetto hanno costituito i cardini per contrastare il fenomeno della povertà educativa nella fascia 0-6, sono stati in particolare i temi del *curricolo*, degli *spazi* e della *relazione con la famiglia*.

In questo capitolo affronteremo il tema degli spazi.

Per fare sì che i servizi educativi del Municipio 2 riattivassero il potenziale educativo dei propri luoghi e dei propri contesti, il tema dell'organizzazione degli spazi e dei materiali, nei due anni di progetto, ha assunto una grande rilevanza. L'organizzazione dello spazio è divenuto l'elemento di base da cui partire per lo svolgimento delle attività con i bambini. Gli spazi ci parlano della pedagogia invisibile, latente, quella che sollecita comportamenti e modi di essere, che riflette l'immagine dell'idea del bambino che abbiamo nella mente, del ruolo dell'educatore, della relazione educativa, delle strategie, delle norme e delle regole d'uso. Le caratteristiche dell'ambiente comunicano idee pedagogiche, regole e valori, prima e più efficacemente di qualsiasi dichiarazione verbale o scritta, in modo indipendente dall'azione diretta degli educatori.

La riflessione sullo spazio educativo ha rappresentato uno dei temi centrali di *Primi Passi*. A partire da una proposta formativa che il Comune di Milano aveva rivolto ai suoi operatori, in particolare alle

¹⁶. Save the Children, Il miglior inizio, Disuguaglianze ed opportunità nei primi anni di vita, Save The Children Italia Onlus, 2019, pag.10-13. Disponibile online alla pagina <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf>.

¹⁷. Commissione Europea, *Un Quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'Infanzia*, trad.it. a cura di A. Lazzari, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (BG) 2016 pp 25-29

¹⁸. A.Bondioli-D.Savio, *Educare l'infanzia Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci editore, Roma, 2018; Direzione Centrale Educazione ed Istruzione Settore Servizi all'Infanzia, *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0-6*, Comune di Milano, 2012 <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/scuola/educatori/linee-di-indirizzo-pedagogiche-dei-servizi-infanzia-0-6>

Responsabili, le educatrici sono state accompagnate a riconoscere ulteriormente il significato pedagogico del contesto, della sua possibilità di favorire o inibire possibilità di crescita per i bambini e di lavoro per gli adulti. L'organizzazione dello spazio può garantire esperienze attive e autonome, veicolare proposte che lasciano ai bambini la possibilità di creare e trasformare, o al contrario, comunicare una sostanziale povertà di esperienze e relazioni.

La riflessione sugli spazi è avvenuta in momenti diversi e complementari: nei collegi unificati 0-6 (di nido e scuola dell'infanzia) dove sono stati forniti input più teorici e momenti di confronto, e sul campo, dove le educatrici, grazie alla presenza dei pedagogisti e degli operatori delle équipes multidisciplinari, hanno avuto la possibilità di sperimentare nuovi comportamenti professionali, il cui senso è stato poi tematizzato in un secondo momento, quando la riflessione sulle pratiche ha potuto ripercorrere le azioni sperimentate. Per favorire un approccio riflessivo e una progettazione più consapevole abbiamo chiesto alle educatrici, attraverso alcune domande guida, di raccontarci il loro servizio dal punto di vista dell'organizzazione degli spazi:

Qual è l'organizzazione dei vostri spazi? Quali i punti di forza? Quali le criticità? Quali idee guidano il vostro agire educativo in relazione al tema degli spazi?

Le educatrici coinvolte hanno portato alla luce temi differenti:

"Ci piacerebbe risistemare gli spazi. Le sezioni sono fredde, confuse, abbiamo poco materiale. Noi continuiamo a spostare senza trovare delle soluzioni che ci soddisfino. Non capiamo bene quale sia il problema. Sarebbe bello potersi sedere intorno a un tavolo tutte insieme e progettare uno spazio che sentiamo nostro, che riusciamo a vivere con i bambini in modo costruttivo."

"Sono arrivata qui due anni fa. Quando studiavo pensavo di poter mettere in pratica i miei studi. Invece mi sono scontrata con una situazione a volte diversa: il contesto è difficile, il materiale che abbiamo non è poco, ma è quasi tutto nel magazzino e usiamo sempre le stesse cose."

"Mi piacerebbe fare un'attività con del materiale naturale, ma quando ne parlo con le colleghe loro sostengono che non abbiamo lo spazio adeguato. Eppure, basterebbe allestire una parte della sezione per permettere di fare quest'attività: credo che dovremmo modellare lo spazio secondo le nostre esigenze."

"Mi sono abituata a questi spazi, non mi faccio tante domande. I bambini che frequentano il nostro nido sono bambini poco stimolati, non credo che in uno spazio diverso sarebbero diverse le loro reazioni. Buttano tutti i giochi in terra e proporre delle attività è molto faticoso."

"Il giardino è grande, i giochi sono belli, ma non sempre viene utilizzato nel modo migliore: in alcuni casi i bambini 'pascolano' e viene fatto solo gioco libero."

"Noi qui abbiamo delle regole precise, decidiamo quando e quali bambini possono andare in questo o a quello spazio. I bambini non possono spostarsi da uno spazio all'altro: se per esempio M. gioca nella cucina non può andare nello spazio morbido a leggere un libro."

"I libri sono tutti sulle mensole, in alto. Inaccessibili ai bambini. La regola è: se li leggiamo noi va bene, ma darli ai bambini no, i libri si rompono."



Gli spazi dei servizi educativi del Municipio 2 nei quali abbiamo lavorato si presentavano non sempre connotati e riconoscibili, a volte poco leggibili e con limitate possibilità di gioco. La strutturazione degli arredi poco flessibile non offriva ai bambini contesti di apprendimento del tutto stimolanti. Allo stesso modo la scelta e la collocazione del materiale non facilitava l'organizzazione spontanea ed autonoma dei giochi e delle attività.

Le educatrici coinvolte nel progetto si dichiaravano favorevoli ad un'idea di bambino autonomo e competente, attivo nel suo percorso di apprendimento e crescita ma al tempo stesso riconoscevano una certa distanza fra ciò che enunciavano nei collegi e la loro pratica educativa.

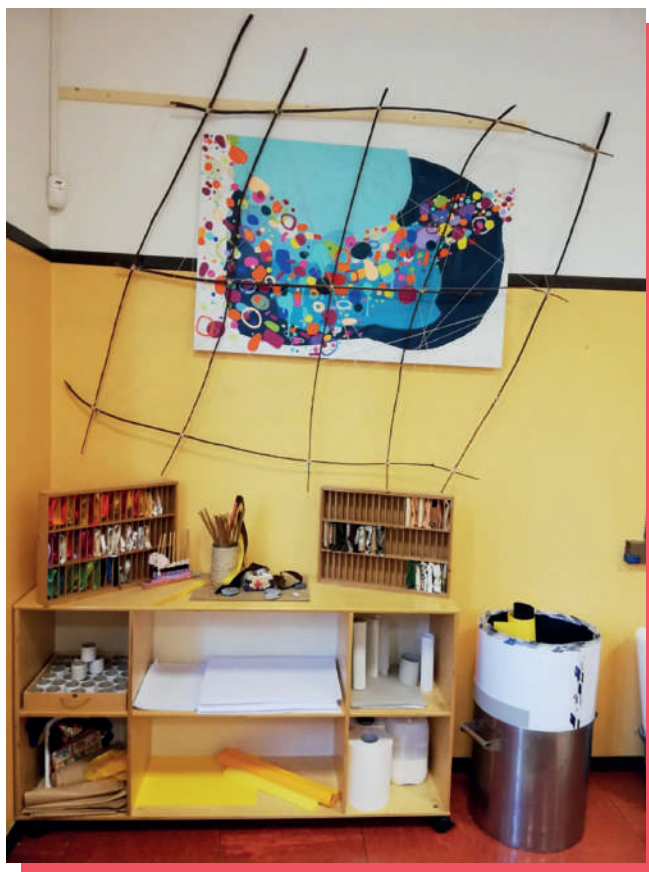
Nei collegi ci si dichiarava favorevoli ad un'idea di bambino protagonista della sua crescita, mentre gli spazi parlavano talvolta di un'immagine di infanzia da "guidare" o da "istruire". La strutturazione degli spazi non sempre seguiva i criteri correlati ai bisogni dei bambini né favoriva esperienze di apprendimento, esplorazione e scoperta. Che fare perché l'ambiente, lo spazio, i materiali, possano creare contesti significativi per tutte le dimensioni della crescita, sia per quelle affettive ed emotive che per quelle cognitive e sociali?

Raccordandoci con la formazione in corso sugli spazi e i materiali promossa dal coordinamento pedagogico del Comune di Milano per i Servizi all'infanzia della città, insieme alle educatrici dei Servizi all'Infanzia del Municipio 2 abbiamo definito dei criteri di allestimento degli spazi che potessero sostenere i processi di scoperta, l'interesse, la motivazione, la curiosità dei bambini, il gioco sociale ed individuale, l'interazione positiva fra pari e con gli adulti.

Criteri per allestire gli spazi

Familiarità, leggibilità, riconoscibilità. Lo spazio suggerisce immediatamente ai bambini le possibilità di gioco che offre. I giochi e i materiali sono ben in vista in scaffali aperti, ordinati e non assemblati in modo confuso. Se sono presenti contenitori chiusi (es. armadietti, cassetti) il materiale è identificabile ed è segnalato tramite immagini o materiali che rimandano all'oggetto.

Ordine, organizzazione, cura. Lo spazio assume la caratteristica di stabilità. Questo criterio risponde ad esigenze di contenimento ed accoglienza. L'ordine e la cura invitano i bambini a



Familiarità, leggibilità, riconoscibilità

compiere azioni di esplorazione. Uno spazio ordinato, caldo e accogliente, armonioso, racconta anche dell'interesse e della cura che chi lo ha allestito ha avuto, rimanda ai bambini l'idea e la sensazione di vivere nel "bello".

Accessibilità. L'uso autonomo degli spazi è frutto di scelte pedagogiche orientate a sollecitare l'esplorazione, la responsabilizzazione dei bambini, ma anche la negoziazione di regole e di comportamenti. Promuovere l'autonomia dei bambini significa incoraggiarli alla capacità di scegliere. Al contrario, spazi nei quali i bambini hanno poca libertà di movimento, non promuovono l'autonomia e la libera iniziativa: bambini seduti a giocare con il materiale proposto dall'educatrice non hanno la possibilità di agire secondo la propria predisposizione.

Flessibilità. I luoghi che per lungo tempo non vengono modificati inducono i bambini ad azioni ripetitive e scontate. È utile che lo spazio sia flessibile, modificabile in rapporto ai processi di crescita, alla modificazione dei bisogni e alle trasformazioni avviate dai bambini stessi. Rinnovare e reinventare la proposta degli spazi, attiva nei bambini nuovi processi di esplorazione, di osservazione e di attenzione.

Sollecitazione. Un ambiente stimolante propone ai bambini una varietà di opportunità e scelte di gioco, favorendo il desiderio di sperimentare, facilitando l'apprendimento e le potenzialità di ciascuno. La proposta di materiali interessanti, nuovi, stimolanti permette ai bambini di sperimentarsi nella risoluzione di problemi, nell'identificare scopi e trovare strategie per raggiungerli. Gli ambienti contengono materiali diversificati per tipologia oltre che oggetti collegati tra di loro per tema ma il cui uso è differente (es. in cucina ci saranno anche libri legati al cibo, nell'angolo dedicato agli animali puzzle e immagini sugli animali e materiale naturale).



Ordine, organizzazione, cura



Accessibilità



Sollecitazione

Domande guida utili per leggere criticamente gli spazi e migliorarne l'uso



Una fotografia del servizio

L'attuale organizzazione degli spazi e dei materiali è frutto di un pensiero e di scelte condivise dall'équipe educativa? L'attuale organizzazione degli spazi e dei materiali è frutto di una trasformazione recente o da tempo non viene rivisitata? Quali i punti di forza, quali le criticità nell'attuale organizzazione degli spazi? Vengono compiute regolari osservazioni del modo in cui i bambini utilizzano gli spazi per dare vita a nuove progettazioni?

Leggibilità

Lo spazio della sezione è diviso in angoli funzionali, ben riconoscibili e ricchi di materiale ad hoc (angolo della lettura, angolo delle costruzioni, angolo del gioco del far finta)? Lo spazio suggerisce immediatamente ai bambini, agli educatori e ai genitori il modo nel quale è possibile utilizzarlo? I giochi e i materiali sono ben in vista in scaffali aperti e ordinati? Nel caso di contenitori chiusi (es. armadietti, cassetti) il materiale è identificabile ed è segnalato tramite foto o materiali che rimandano all'oggetto?

Ordine, organizzazione, cura

Nel suo complesso risulta armonioso e trasmette a chi vi sosta una piacevole sensazione di ordine e cura? Lo spazio trasmette una sensazione di benessere e rispecchia il valore

attribuito all'infanzia? Gli artefatti dei bambini sono esposti in modo ordinato, posizionati con cura, avendo avuto attenzione a scegliere i supporti idonei? Gli oggetti e i materiali sono disposti in modo non confusivo, secondo logiche di raggruppamento? I materiali di recupero, se presenti, sono esposti in modo ordinato, valorizzante? Le immagini presenti alle pareti hanno un valore decorativo o significativo dal punto di vista dell'educazione al bello, tanto da poter essere anche oggetto di conversazione con i bambini?

Accessibilità

La disposizione degli arredi e dei materiali, le regole d'uso, favoriscono l'esplorazione, il gioco e la scoperta? Gli spazi sono facilmente accessibili in modo autonomo? I materiali sono esposti in scaffali ad altezza di bambino in modo da poter essere facilmente accessibili? I bambini possono muoversi liberamente fra i diversi spazi?

Flessibilità

Lo spazio viene modificato in base ai processi di crescita, agli interessi, ai nuovi bisogni dei bambini che lo abitano? I materiali vengono variati allo scopo di sostenere l'attenzione dei bambini? Nello spazio sono presenti materiali destrutturati che promuovono azioni di trasformazione e offrono la possibilità di essere usati in modo libero creativo dando vita a "spazi nuovi"?

Sollecitazione

Lo spazio permette ai bambini di sperimentare una ricca serie di linguaggi (senso motorio, logico matematico, grafico pittorico, ecc.) favorendo il desiderio di esplorare, conoscere e trasformare? Lo spazio proposto offre materiali interessanti, nuovi, stimolanti, diversificati per tipologia e varietà? Lo spazio proposto favorisce l'interazione positiva tra bambini e tra adulti e bambini?

Un servizio educativo di qualità: il percorso educativo

A cura di Francesca Campolungo

Come già anticipato nelle pagine precedenti¹⁹, i temi chiave che nella proposta del progetto *Primi passi* hanno costituito i cardini per contrastare il fenomeno della povertà educativa nella fascia zero-sei anni, sono il *curricolo* o *percorso educativo*, gli *spazi* e la *relazione con le famiglie*. Vogliamo ora parlare di quello che chiameremo *percorso educativo*, e non *curricolo*, in quanto espressione più affine alla terminologia in uso presso i servizi all'infanzia coinvolti nel progetto.

Nella riflessione sul *percorso educativo* ha assunto particolare rilevanza lo sguardo sui servizi educativi proposto dal DL 65/2017 che ha stabilito l'*Istituzione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*²⁰, definendo nuove connessioni tra servizi educativi che nella gran parte dei casi sono organizzati ancora in due segmenti separati: zero-tre anni (nido e servizi integrativi) e tre-sei anni (scuola dell'infanzia). Le linee pedagogiche ad esso ispirate infatti affermano che "l'educazione dalla nascita ai sei anni si rivolge all'integralità di ogni bambino, costituita dal suo essere persona umana, dalle relazioni che vive, dalle sue potenzialità, dalle peculiarità del suo sviluppo e dai suoi bisogni e diritti. Ogni bambino è unico e irripetibile e deve essere rispettato in quanto persona e in virtù della sua unicità"²¹. E ancora: "l'educazione nel sistema integrato zero-sei ha come scopo primario quello di promuovere la crescita dei bambini favorendo un equilibrato intreccio tra gli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici e spirituali, senza trascurarne alcuno [...] Le finalità educative vengono promosse e sostenute attraverso esperienze che tengano conto delle peculiarità, caratteristiche e potenzialità di ciascun bambino, prestino attenzione alle dimensioni affettive, sociali, cognitive, senza considerarle separatamente, ma assumendo un approccio olistico che le promuova in un'ottica unitaria, si basino sul dialogo verbale e non verbale con una funzione di facilitazione, sostegno e incoraggiamento, prevedendo una presenza dell'adulto propositiva e al tempo stesso discreta e rispettosa dell'iniziativa infantile"²².

Gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, pubblicati nel 2022 a completamento del quadro di documenti che delineano le caratteristiche del Sistema Integrato zero-sei²³, hanno approfondito ulteriormente il tema del curricolo verticale affermando che "esso va contestualizzato in relazione alla grande variabilità dello sviluppo tra zero e sei anni [...] alle caratteristiche e alle potenzialità di ciascun bambino, e del gruppo; si declina in scelte progettuali radicate nell'osservazione, nelle risorse e nelle opportunità dell'ambiente, nei talenti e nella cultura degli

19. Cap. 2 pg. 11

20. DL 13 aprile 2017 n. 65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lettera e) della legge 13 luglio 2015, n. 107.

21. DM 22 novembre 2021 n. 334, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei", di cui all'art. 10, comma 4 del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

22. Ivi p. 22.

23. Tali documenti sono: le già citate Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e i Nuovi scenari e gli Orientamenti nazionali per i Servizi educativi per l'Infanzia.

educatori, nel confronto collegiale. È un'idea di curricolo che prevede una progettazione composta non da un elenco di contenuti da sviluppare e obiettivi da raggiungere, quanto piuttosto da intenzionalità larghe, proposte aperte, opportunità da organizzare per sostenere la manifestazione e lo sviluppo delle potenzialità dei bambini e per il riconoscimento e la valorizzazione della diversità di ciascuno e di tutti in una prospettiva inclusiva²⁴.

I pedagogisti e gli operatori del progetto *Primi Passi* hanno quindi raccolto l'invito a guardare ai servizi educativi zerosei del Municipio 2 con una prospettiva unitaria, con orientamenti pedagogici comuni e principi di qualità trasversali, validi per i servizi zerosei nel loro insieme.

Nei due anni di progetto, *Primi Passi* ha realizzato occasioni di lavoro e formazione comuni tra educatrici di nido e di scuola dell'infanzia, condizione fondamentale per riflettere e confrontarsi, per dare avvio ad un processo di costruzione di un pensiero pedagogico trasversale e coerente, capace di garantire ai bambini le migliori opportunità di crescita in grado di riequilibrare l'eventuale svantaggio di partenza.

La proposta di sperimentare una nuova modalità di lavoro ha fatto emergere alcune resistenze da parte degli educatori, basate sulla convinzione di avere identità differenti, fondate su principi e pratiche lontane tra loro.: le educatrici dei servizi zerosei avevano il timore di essere inglobate in un contesto più finalizzato al prodotto e al conseguimento di conoscenze e di apprendimenti formali, mentre quelle di scuola dell'infanzia avevano il timore di arretrare, di indietreggiare alla dimensione della cura, ancora percepita nell'accezione di assistenza e comunque lontana dall'idea di educazione, soprattutto in un contesto in cui il disagio di molti bambini è significativo. Abbiamo pertanto favorito nei collegi la riflessione su quali siano le caratteristiche che un percorso zerosei deve avere per dirsi davvero educativo e sviluppare identità, autonomia, competenza e cittadinanza²⁵, superando disuguaglianze e svantaggi di partenza.

A questi temi sono stati dedicati numerosi collegi e specifici momenti formativi in tutti i servizi educativi del Municipio 2 coinvolti nel progetto *Primi Passi*. Tali riflessioni sono state condivise anche con i laboratoristi che nei due anni di progetto hanno realizzato in tutti i servizi educativi coinvolti numerosi laboratori, allo scopo di potenziare i percorsi educativi proposti ai bambini²⁶.

Frutto di questa riflessione è stata la consapevolezza che, per essere sostenibili anche dopo la fine del progetto, promossi dal personale educativo dei servizi e non più da esperti esterni, e replicabili anche in altri servizi educativi, i percorsi educativi devono avere delle precise caratteristiche, devono cioè essere **EMERGENTI, OLISTICI, IDENTITARI e INTERATTIVI**²⁷.

L'individuazione di queste caratteristiche, indispensabili per promuovere il benessere e l'autostima, per sostenere lo sviluppo dei bambini sia sul piano senso-motorio sia su quello cognitivo e sociale, costituisce uno degli apprendimenti fondamentali che il progetto *Primi passi* ha portato nei servizi educativi coinvolti nel progetto.

Pertanto i percorsi educativi devono essere:

EMERGENTI, perché devono emergere costantemente dagli interessi dei bambini: le loro curiosità, i loro bisogni, sono il punto di partenza per promuovere l'esperienza verso direzioni motivanti perché nate dalle esigenze e curiosità dei bambini stessi.

Abbiamo progettato un laboratorio d'intersezione. Le due classi erano omogenee di quattro anni. La nostra scuola è al centro di un parco e i bambini ogni giorno avevano modo di

24. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i Servizi educativi per l'Infanzia*, p. 50. 7.

25. Cfr. *Indicazioni nazionali...*, cit., pg. 8.

26. I pedagogisti e laboratoristi che hanno lavorato con i collegi delle scuole San Mamete e Sant Erlembardo, Russo e Pontano, Giacosa e Ragusa afferiscono alle Cooperative partner di progetto Comin, Progetto Integrazione, Tempo per l'Infanzia.

27. Le definizioni proposte sono tratte da A.Bondioli-D.Savio, *Educare l'infanzia Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci editore, Roma, 2018; A.Bondioli

osservare l'ambiente soffermando il loro interesse sulle foglie, sui legnetti, sulla terra, sui fiori. Un negozio del territorio ci ha regalato delle piante che abbiamo interrato nelle cassette e messo sui davanzali. Vicino alle piante e ai nostri fiori si avvicinavano insetti e uccelli. I bambini erano molto interessati ad osservare come e cosa mangiassero gli insetti e gli uccelli.

Una mattina siamo usciti per fare un'osservazione più mirata. In particolare, Ravi era molto incuriosito dal verme: come fa a muoversi senza gambe? si muove con la pancia? Rachele invece era colpita dal colore strano: "È rosa o marrone? Non so se mi piace!" Emma era interessata al movimento: "guarda, va sottoooo! Oh, guarda torna su!". Ho pensato di creare in classe una specie di terrario che nei giorni successivi è diventato occasione di osservazione: "Sì, si muove con la pancia!" esclama Ravi con la faccia soddisfatta, dopo aver osservato a lungo il comportamento del verme.

Ho anche rilanciato utilizzando alcuni libri con immagini molto accurate di insetti ed uccelli. Poi siamo usciti in giardino a fotografare.

I bambini hanno scattato diverse foto, insieme le abbiamo selezionate e allestito un angolo che ferma i passaggi più significativi di questa esperienza, le parole e le ipotesi dei bambini.

OLISTICI, perché orientati al benessere del bambino, che in ogni sua attività investe pensiero, azione, emozione e relazione; pertanto i percorsi educativi devono considerare la stretta correlazione che interessa le varie dimensioni dell'esperienza sperimentata dal bambino - cognitiva, emotiva, affettiva e sociale.

Ho messo a disposizione di un piccolo gruppo di bambini fra l'anno e l'anno e mezzo alcuni materiali di recupero (tubi di cartone, anelli per tende, spugne, pizzi, pezze di stoffa, qualche barattolo) e alcuni oggetti di uso quotidiano (una spazzola con setole morbide, alcuni cucchiaini, un bicchiere e una bambola). I bambini hanno giocato con questo materiale per qualche giorno. Io ero interessata soprattutto a comprenderne la modalità di utilizzo. Per fare questo ho preparato una griglia per osservare con più precisione e cogliere i loro interessi, le azioni e gli scambi fra loro. Sono sempre stata presente, di lato al tappeto. I primi giorni Amir e Aksha, da poco inseriti, cercavano il mio sguardo prima di esplorare gli oggetti. Federica e Manuel giocavano vicini, ognuno concentrato sul materiale scelto: i tubi e i pizzi per Federica, i pizzi e i barattoli per Manuel.

Carlo arriva ed inizia ad imitare le azioni di Manuel. Poco dopo prende il cucchiaino, lo porta alla bocca della bambola, poi alla bocca di Manuel. Con il passare dei giorni anche Deborah, che inizialmente toccava solo le catenelle, prende in mano prima i barattoli, poi la spazzola che strofina sul pavimento. Dal quarto giorno anche Deborah prende il cucchiaino e lo porta alla bocca di Aksha. Rileggendo le schede di osservazione mi rendo conto dei tanti aspetti presenti contemporaneamente nel gioco dei bambini: la rassicurazione affettiva, l'aspetto sociale e quello cognitivo.

Amir e Aksha hanno avuto bisogno della mia presenza rassicurante, l'imitazione che i bambini hanno fatto delle azioni degli altri ha consentito loro di acquisire nuove competenze e favorire la socialità. Questa osservazione mi ha portato a una nuova progettazione: accanto allo spazio dell'esplorazione ho allestito un piccolo spazio con diversi oggetti di uso quotidiano per favorire lo sviluppo del pensiero simbolico. Penso che questo piccolo contesto possa essere di supporto a quei bambini che incontrano maggiori difficoltà e che hanno scarsi stimoli.

IDENTITARI, perché contestualizzati, elaborati tenendo conto degli interessi autentici dei bambini, ma anche delle famiglie e della comunità.

Nel nostro quartiere c'è una ricca biblioteca con una zona destinata ai bambini e ai ragazzi. Nell'ultimo anno abbiamo iniziato una collaborazione più stretta con i bibliotecari. Volevamo fare conoscere ed avvicinare i genitori ad un servizio prezioso. L'obiettivo era quello di aiutare i bambini a parlare di più. Sempre più spesso vediamo bambini che parlano poco, o meglio che utilizzano poche parole: molti di loro sono bambini di "seconda generazione", nati in Italia da genitori con percorsi migratori. Nei collegi confrontandoci fra noi colleghe e con i pedagogisti è emersa l'importanza di raccontare storie: la condizione di migrazione è spesso accompagnata dal rischio di povertà narrativa. Mi ricordo di Daniella, una mamma senegalese che durante un colloquio ricordava con nostalgia i racconti di sua nonna, erano racconti di tradizioni familiari, di consuetudini, di appartenenza, modi di dire e di stare insieme, storie che parlavano delle regole della loro terra. Come sarebbe stata l'infanzia di Fatima senza queste storie di famiglia? Daniella era preoccupata per due cose: per sua figlia non c'era una nonna che raccontava la loro tradizioni e lei stessa era così occupata a lavorare che non aveva tempo per leggere.

Il primo passaggio è stato quello di accompagnare i bambini in biblioteca per avvicinarli ulteriormente al piacere della lettura alla scoperta di un luogo che non avevano ancora frequentato, "La casa dei libri", come l'ha chiamata Filippo. Poi anche i genitori, molti dei quali non conoscevano l'esistenza della biblioteca, hanno avuto modo di partecipare a laboratori di letture animate e costruzione di libri.

INTERATTIVI, perché basati sull'idea che l'apprendimento avviene all'interno di relazioni. Il processo educativo si fonda sull'interazione fra adulto e bambino/i, dei bambini fra loro e dei bambini con il mondo. Partendo dagli interessi dei bambini, l'adulto li incoraggia a prendere decisioni e a risolvere problemi in modo autonomo, promuovendone l'indipendenza.

In giardino i bambini giocano al girotondo. Giulia si chiede come si fa a disegnare un girotondo. Intorno a Giulia 3 bambini discutono, ognuno presenta la sua ipotesi. Propongo di disegnare il girotondo, così come ce l'hanno in mente. Giulia dice: "è facile, è un rotondo", mentre Ali disegna due bambini uno di fronte all'altro, Matteo nasconde il suo disegno: "mi è venuto male, ho sbagliato!". È interessante" dico "hai disegnato i bambini uno vicino all'altro in una linea obliqua!". Elia ha un'idea:" mettiamoci anche noi come nei disegni!". Mi sembra un'ottima proposta che può valorizzare tutte le rappresentazioni e farci avanzare nell'esperienza. I bambini incuriositi e divertiti osservano con attenzione le caratteristiche dei disegni di tutti, si confrontano fra loro e a specchio, assumono le posizioni concordate. Ripercorriamo tutte le rappresentazioni, ognuno ha modo di raccontare il suo punto di vista e confrontare il disegno iniziale con la posizione dei compagni. Il gioco è piacevole, i bambini sono coinvolti, tutti hanno partecipato. Penso che utilizzerò di nuovo questa strategia a specchio per promuovere la socialità e una buona capacità collaborativa. A cooperare si impara!

A partire dall'esperienza realizzata nei servizi educativi del Municipio 2, abbiamo immaginato che il progetto *Primi Passi* potesse lasciare un'eredità, attivare processi generativi e offrire ad altri educatori un ausilio per sollecitare la riflessione sulle pratiche educative messe in atto e su quelle, eventualmente, da migliorare.

Domande guida per riflettere sulla qualità del percorso 0-6 da progettare²⁸



- 1. Il progetto che il collegio educativo propone muove dagli interessi e dalle curiosità dei bambini o indica contenuti didattici prefissati? (EMERGENTE)*
- 2. Nella progettazione del percorso si riflette su quale tipo di coinvolgimento esso susciti nel bambino? E si è attenti a cogliere quali dimensioni (ad esempio esplorazione, cooperazione fra pari, problem solving, creazione di un clima di benessere e sicurezza) sono stata sollecitate e come esse interagiscano tra loro? (OLISTICO)*
- 3. Il percorso proposto tiene conto delle risorse, delle domande e dei bisogni delle bambine e dei bambini, delle famiglie e della comunità? Il luogo in cui il servizio si colloca fornisce lo spunto per progettare un percorso educativo? La presenza di bambini provenienti da famiglie di altre culture suggerisce input specifici? Il percorso tiene conto delle esigenze delle famiglie? (IDENTITARIO)*
- 4. L'adulto osserva come i bambini si relazionano e collaborano fra di loro? È attento a promuovere un contesto favorevole alla collaborazione fra i bambini? Le relazioni fra bambini e fra adulti e bambini sono considerate strategie per sostenere il processo di apprendimento? (INTERATTIVO)*

²⁸. L'utilizzo delle domande guida è tratto dal testo A. Bondioli, Donatella Savio, *Educare l'Infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carrocci Editore Roma, 2018. Le domande, nella gran parte dei casi, sono state riadattate.

Percorsi educativi di qualità con la comunità educante

A cura di Elena Sposito e Laura Pomari

Grazie al progetto *Primi passi* sono stati realizzati alcuni laboratori, co-progettati dagli educatori dei Servizi all'Infanzia e dagli esperti partner di progetto, e organizzati dentro e fuori la scuola per favorire una connessione più fluida tra scuole, famiglie e comunità educante. Si tratta di percorsi educativi di qualità, costruiti insieme ai partner territoriali e con il coinvolgimento di famiglie e bambini iscritti ai servizi all'infanzia o esterni al mondo della scuola: di seguito illustreremo gli **INTERVENTI ASSISTITI CON GLI ANIMALI** e **L'APPROCCIO PSICOMOTORIO AL GIOCO**. Tali percorsi educativi saranno raccontati nella loro peculiarità e rilette a partire dagli elementi chiave comuni a ogni percorso educativo indicati nel capitolo precedente.

GLI INTERVENTI ASSISTITI CON GLI ANIMALI

Gli IAA - Interventi Assistiti con gli Animali sono stati uno tra i diversi laboratori realizzati in dieci servizi del Municipio 2 del Comune di Milano, con progetto laboratoriale svolto in intersezione. Sono state coinvolte cinque Scuole dell'Infanzia, due Sezioni Primavera, due Nidi d'Infanzia ed un Tempo per le famiglie. Sia al Nido che alla Scuola dell'Infanzia sono fondamentali le relazioni volte alla cura e al benessere dei bambini e delle bambine; in questo contesto il laboratorio di IAA è diventato parte integrante della giornata educativa. Gli IAA, riconosciuti dal Ministero della Salute, fanno parte della *One Health*, visione olistica che vede la salute umana, animale e dell'ambiente strettamente collegate tra loro²⁹.

Gli IAA adottano, infatti, un rapporto interdisciplinare che segue il modello bio-psico-sociale dell'IC³⁰ e considera i fattori biologici, psicologici e sociali strettamente collegati tra loro. Per il bambino l'animale può essere portatore di una grande valenza emotiva: la stimolazione al contatto fisico è uno dei principali fattori di comunicazione interpersonale nell'infanzia, che stimola la creatività, il desiderio di conoscere e la capacità di osservazione.

Oltre a ciò, l'animale può contribuire ad elevare il senso di sicurezza del bambino, a facilitare le relazioni, a mediare le emozioni, a stimolare e a motivare: è quello che si è potuto osservare nell'ambito delle azioni laboratoriali di IAA svolte nei servizi che hanno partecipato al progetto *Primi Passi*, dove è stato possibile notare anche una maggiore emersione dei bisogni "invisibili" o "nascosti" di alcuni bambini che, grazie alla presenza dell'animale e delle attività di IAA in piccolo gruppo, si sono sentiti sollecitati e stimolati.

29. "La visione *One Health* è riconosciuta ufficialmente dal Ministero della Salute italiano, dalla Commissione Europea e da tutte le organizzazioni internazionali quale strategia rilevante in tutti i settori che beneficiano della collaborazione tra diverse discipline (medici, veterinari, ambientalisti, economisti, sociologi etc.)." <https://www.iss.it/one-health>

30. Acronimo di "*International classification of functioning*", ambito specifico di classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità

Perché la relazione con gli animali fa bene all'uomo?

Per comprendere la nascita e lo sviluppo di questo laboratorio nelle scuole, nonché i risultati ottenuti e l'eredità lasciata ai servizi, è importante una panoramica storica che porta all'attualità sugli studi della relazione uomo-animale. La relazione uomo-animale ha radici che affondano nell'antichità. Da una fase arcaica di tipo magico-totemica, nel corso della storia siamo giunti a una fase etica, in cui l'animale è riconosciuto come essere senziente, portatore di diritti e in grado di percepire emozioni. Già dai tempi di Ippocrate (460-360 a.C) l'animale da compagnia veniva considerato come un supporto e veniva consigliato per sintomi legati allo stress; nel 1792 in Inghilterra Tuke incoraggiava i pazienti con disturbi mentali a prendersi cura degli animali, riscontrando il vantaggio di incentivare l'autocontrollo.

Nel 1936 grazie a Lorenz, Fish e Tinbergen nasce l'etologia, che si dedica allo studio dei comportamenti degli animali e il comportamento comparato con le altre specie. Nel 1953 il neuropsichiatra infantile Levinson enuncia teorie convincenti che illustrano i benefici della relazione con gli animali e conia il termine *pet therapy*, dando agli animali valore di co-terapisti.³¹ Nel 1990 in Italia nasce il Centro di Ricerca Etologica Interdisciplinare per lo studio uomo-animale da compagnia, con studiosi di varie discipline per la salute umana ed animale. Nel 2003 viene siglato l'accordo tra il Ministero della Salute e le regioni italiane, in Conferenza Stato-Regioni, che definisce le finalità della *pet therapy*, legittimando per programmi di ricerca e sperimentazioni la collaborazione con gli animali da compagnia. In Francia lo studioso Hubert Montagner nel 1995 ha messo in evidenza come l'animale rappresenti per il bambino una sorta di "ginnastica mentale" che gli permette di immagazzinare tutta una serie di modelli cognitivi da applicare poi alla realtà che lo circonda. Nel 2009 il Ministero della Salute, Istituisce il Centro di Referenza Nazionale per gli Interventi con gli animali. A marzo 2015 vengono approvate le Linee guida nazionali in Interventi Assistiti con gli Animali, sempre su iniziativa del Ministero della Salute, in Conferenza Stato-Regioni. Da quel momento le regioni d'Italia si sono adeguate creando omogeneità nella disciplina degli IAA in tutto il territorio nazionale italiano.³²

Criteri per strutturare un intervento di IAA efficace nei servizi 0-6 anni secondo l'esperienza di *Primi Passi*

Perché l'intervento sia efficace è fondamentale lavorare in equipe, per questo i colleghi educativi e le équipe pedagogiche hanno fatto delle valutazioni insieme per individuare i bambini e le bambine che più avrebbero beneficiato di quali laboratori. Per gli IAA si è deciso di coinvolgere bambini DVA con sostegno, bambini con particolari bisogni e bambini in difficoltà. Dopo aver selezionato i bambini, sono stati proposti i laboratori alle famiglie, alle quali è stata spiegata la tipologia di lavoro e i benefici connessi alla interazione con l'animale, per affrontare e migliorare le difficoltà dei propri bambini. Le attività sono state svolte in un *setting* organizzato, predisposto per rispondere ai bisogni dei bambini e dell'animale coinvolto. Lo spazio è stato suddiviso in zone relative alle attività: attività di rilassamento, di movimento, di costruzione. L'obiettivo è stato quello di creare un'equipe capace di collaborare ed essere presente con linguaggio e metodologia d'azione comune. Durante le attività le educatrici hanno filmato e fotografato gli incontri per la supervisione con le esperte del laboratorio.

31. Levinson nelle sue opere focalizza la sua esperienza nel campo dell'età evolutiva. Negli stessi anni le ricerche etologiche sui primati svolte a Filadelfia studiano i meccanismi nella genesi delle sindromi da privazione e riscontrano efficacia nei contatti anche interspecifici per il recupero di tali privazioni. Nel 1981 nasce negli Stati Uniti la "Delta Society", che studia gli effetti terapeutici legati alla relazione uomo-animale.

32. A Milano la Cooperativa sociale Tempo per l'Infanzia, inizia a sviluppare progetti di IAA nel 2010 seguendo il manuale operativo del Veneto e mettendosi in rete con We Animal- rete nazionale degli operatori in IAA, per poi ottenere il Nulla-osta dall'ATS Città metropolitana di Milano, come struttura che può erogare terapie ed attività educative assistite con gli animali. Per queste motivazioni la cooperativa ha potuto erogare questo servizio nelle scuole seguendo un protocollo sanitario e gestionale ben preciso.

Le attività sono sempre state proposte in quattro momenti:

- canzone di apertura e chiusura;
- attività referenziali (con utilizzo di materiali con referenza animale);
- attività di cura dell'animale;
- attività motorie con l'animale.

Le attività sono state svolte sia con il cane che con gatti e conigli.

Al termine delle attività laboratoriali, le educatrici durante la settimana hanno riprodotto in sezione con il gruppo classe alcune delle attività proposte, senza la presenza dell'animale ed osservato il comportamento dei bambini DVA nel gruppo sezione. Le educatrici hanno compilato schede di monitoraggio. Il pedagogo ha visionato le schede di monitoraggio compilate dalla professionista del laboratorio e delle educatrici di sezione e monitorato attraverso équipe periodiche l'andamento dell'azione laboratoriale. In tutti i servizi sono state svolte équipe di verifica tra tutti i membri partecipanti ai singoli percorsi con l'animale e con il pedagogo. Attraverso esercitazioni, sono state analizzate le foto e i video realizzati durante gli incontri. Prima di iniziare i laboratori e al termine dei vari percorsi l'équipe ha promosso un momento di riflessione con le educatrici delle scuole sulla loro modalità di osservare i bambini durante i momenti di gioco e sulla eventuale emersione di bisogni nuovi e diversi da quelli notati nel corso delle attività di routine:

- *Quali aspetti mi sfuggono nella solita routine e che ho notato nel laboratorio di IAA e/o nella riproposta delle attività in sezione?*
- *Che pensiero ho su come apprende il bambino?*
- *Quali metodologie metto in atto per raggiungere l'obiettivo? Per arrivare all'obiettivo di apprendimento quanto mi focalizzo su cosa il bambino non è ancora in grado di fare?*
- *Quali gesti di cura metto in atto durante i laboratori con il bambino?*
- *Quando osservo il bambino mentre gioca, cosa osservo?*

Anche gli IAA contengono le caratteristiche di un percorso educativo di qualità, ed in particolare sono interventi:

OLISTICI - L'alfabeto dei bambini. Durante i laboratori si crea un'osmosi emozionale tra l'animale e le persone, adulti e bambini, che coinvolge e motiva. Le attività educative con gli animali mirano ad agire in favore del benessere della persona nella sua complessità: percezione sensoriale, affettività, gestione delle emozioni, condivisione delle esperienze, cooperazione, comunicazione verbale e non verbale, controllo delle risposte riflesse, attenzione, memoria, adeguamento all'ambiente, orientamento spazio-temporale. Quindi vanno ad agire a livello psichico, cognitivo-intellettuale, comunicativo e psicomotorio.

L'obiettivo è che ogni gioco presentato diventi: azione, esplorazione, conquista, occasione di sviluppo e di apprendimento:

- attività di cura dell'animale;

Es. pulire l'animale con delle salviette igieniche e spazzolarlo oppure massaggiarlo con una spazzola di gomma apposita. Esplorare il corpo dell'animale, la sensorialità ed il calore del pelo, la bellezza e la partecipazione alla felicità del cane quando viene massaggiato dai bambini.

L'attività sensoriale incrementa anche lo sviluppo del linguaggio, per l'espressione di ciò che si prova, di relazione, di libertà d'immaginazione. L'attività sensoriale con l'animale permette più facilmente l'espressione di ciò che si prova a livello verbale, relazionale, poiché l'animale è un essere vivente caldo, morbido e in movimento.

EMERGENTI - Prendersi cura delle emozioni. Il lavoro in piccolo gruppo permette un'osservazione attenta del singolo bambino e del gruppo, favorendo il riconoscimento dei bisogni e delle potenzialità di ognuno, sostenendo la crescita, in uno spazio adeguato e favorevole all'osservazione con FOCUS sui bambini. Le attività sono state pensate in base ai profili dei bambini e strutturate ad hoc con metodologia di coinvolgimento specifica in base alle caratteristiche specifiche di ciascuno. Ogni attività è stata costruita e condivisa settimanalmente con le educatrici e con le Responsabili. Al termine dell'incontro è stato fatto un briefing post- seduta.

"Ho visto F. esprimersi all'interno del laboratorio con il cane Charlie. Questa è stata la più grande rivelazione per me. F. solitamente si isola nel suo gioco, non vuole essere disturbato dai compagni." (educatrice di nido di infanzia)

IDENTITARI - Attenzione al mondo interno del bambino. All'interno di un progetto educativo assistito con l'animale, i bambini e le bambine imparano a comprendere come interagire con il "diverso da me". Il linguaggio non verbale è fatto di gestualità, ad esempio, come indicare imitare e muoversi nello spazio. Il gioco con gli animali risulta vincente perché le attività sono di facile comprensione per i piccoli, hanno poche regole e sono di facile esecuzione. La relazione con l'animale può aiutare a sviluppare il sentimento empatico perché questo rapporto prevede l'utilizzo del canale non verbale.

INTERATTIVI - Partecipa perché sa cosa lo aspetta. Le attività sono pensate in base alla fascia d'età dei bambini che riescono collaborare perché c'è chiarezza nello scopo e ad ascoltarsi perché hanno l'interesse comune a svolgere il gioco insieme all'animale. La motivazione facilita l'apprendimento, grazie a questa interazione immediata imparano a riconoscere con più facilità anche le relazioni causa- effetto. Il rapporto diretto con gli animali rappresenta, quindi, un'esperienza autentica e profonda, ricca di valenze educative, non solo per imparare il rispetto degli altri, ma anche cura degli oggetti e materiali. Sono state svolte delle attività in piccolo gruppo a diretto contatto con l'animale e durante la settimana d'intervallo, alle educatrici è stato chiesto di continuare ad utilizzare immagini con rappresentati i giochi ed oggetti dell'animale utilizzati la volta precedente, coinvolgendo l'intera sezione.

Un esempio concreto è l'apertura e il riordino della borsa dell'animale; con questa attività i bambini hanno la possibilità di mettere in campo competenze differenti: ordinare, discriminare e associare. Altri esempi di attività bambino-animale realizzate possono essere riprodotte facilmente in contesti differenti e non presuppongono necessariamente la presenza in loco dell'animale ma la sua rappresentazione astratta:

- **Il cartellone con gli oggetti dell'animale e dei bambini con le Wordless Picture books:** oggetti nella borsa che servono all'animale ed oggetti della scuola da mettere nello zaino che servono ai bambini (con attacca e stacca). Attività svolta con la cooperazione di tutti i bambini;

- **Wordless Picture books "Ad ogni mamma il suo cucciolo" (gioco dell'abbinamento delle razze dei cani adulti ai loro cuccioli):** i cuccioli e le mamme sono presentati con immagini reali. Sono attaccati su delle cannuce colorate. L'adulto drammatizza facendo dapprima la voce della mamma che cerca il suo cucciolo e poi del cucciolo che cerca la sua mamma e i bambini devono guardare se hanno il cucciolo giusto e portarlo alla responsabile. Il passaggio successivo è di guardare tra loro chi ha il cucciolo o la mamma. Per esempio:

- **Cartellone-puzzle del cane con le parti del corpo da incastrare e con delle parti tattili:** I bambini hanno potuto manipolare i materiali tattili, imparare a ripetere le parti del corpo dell'animale (arricchimento del vocabolario) e completare la figura dell'animale (allenando le capacità visive e spaziali), nonché aiutarsi e collaborare per completare il puzzle.

- **Gioco di abbinamento di colori agli oggetti del cane:** Cartoncini colorati con oggetti dell'animale per classificare i colori. A ogni bambino viene dato una tessera di un colore diverso. Le educatrici pescano gli oggetti del cane colorati, i bambini nominano il colore e poi chi ha la tessera corrispondente prende la tessera con disegnato l'oggetto. Tutti i bambini mostrano interesse, intervengono attivamente, classificano correttamente. Hanno sperimentato ed allenato il linguaggio e la conoscenza di nuove parole ed oggetti necessari per la cura dell'animale.

PROSPETTIVE PSICOMOTORIE INTORNO AL GIOCO

L'approccio psicomotorio al gioco è stata una delle modalità di sguardo e proposta educativa e formativa rivolta a insegnanti e bambini all'interno del progetto *Primi Passi*. Il gioco, oltre ad essere esperienza e relazione, è il canale di comunicazione preferenziale per il bambino, è il suo modo di aprirsi agli altri e di trasformare il mondo perché "mentre giochiamo avvertiamo con una particolarità intensa il contatto accumulante con i nostri simili. Ogni gioco, anche il gioco ostinato del bambino più solitario, avviene in un orizzonte di comunione con gli altri"³³.

Ogni essere umano, qualunque sia la condizione socioeconomica o il background culturale, conosce la dimensione del gioco, si tratta di un bisogno primario dell'uomo. Come insegna il ludologo Johan Huizinga: "Si possono negare quasi tutte le astrazioni: la giustizia, la bellezza, la verità, la bontà, lo spirito, Dio. Si può negare la serietà, ma non si può negare il gioco"³⁴. Per questo, acquisire competenze intorno al senso e al significato delle manifestazioni spontanee del gioco è un atto democratico, di apertura verso ogni individuo. Qualunque bambino, se accompagnato nell'esplorazione del proprio gioco può maturare competenze e, soprattutto, riconoscere una dimensione di benessere per sé stesso, con gli altri. Conoscere la dimensione del gioco e saperla "manipolare" è una importante azione di contrasto alla povertà educativa.

Con questa intenzione, il progetto *Primi Passi* ha permesso di sperimentare nei servizi coinvolti un intervento che ha visto la partecipazione dei bambini, con laboratori a loro destinati e degli educatori, attraverso una formazione sui temi dello sguardo psicomotorio intorno al gioco³⁵. È importante specificare che la psicomotricità non è solo un'attività dove i bambini si divertono, è uno spazio e un tempo privilegiato, espressamente dedicato alla loro personalità in costruzione; è un luogo che favorisce l'espressività di ognuno e la consapevolezza delle proprie emozioni. Il corpo, il movimento e l'emozione sono strumenti indispensabili in un percorso finalizzato all'apprendimento; mediante il movimento e la prassia il bambino collega gli elementi dell'esperienza in una varietà di connessioni significative che permettono di dare senso al mondo. Per questo, l'intervento psicomotorio può essere un valido supporto per il lavoro educativo quotidiano con i bambini.

All'interno della proposta del progetto *Primi Passi*, i laboratori psicomotori rivolti a piccoli gruppi di bambini sono stati condotti dalla specialista con un educatore sempre presente nel ruolo di osservatore. La scelta di rivolgere il percorso ad un gruppo ristretto di bambini ha permesso di valorizzare la dimensione del piccolo gruppo come luogo di osservazione privilegiato dell'espressività di ogni bambino e delle dinamiche interattive in una dimensione facilitante, come quella, appunto, del gruppo ristretto (fino a 8 bambini).

I laboratori psicomotori sono stati introdotti da un primo incontro formativo rivolto agli educatori, dove sono stati presentati gli strumenti osservativi: due differenti schede, tra cui ogni educatore poteva scegliere prima di iniziare il laboratorio nella veste di osservatore. La scelta dello strumento

33. E. Fink, *Oasi del gioco*, Raffaello Cortina.

34. Huizinga Johan, *Homo Ludens*, prima edizione olandese Gallimard, 1938

35. Gli interventi laboratoriali e formativi di psicomotricità dentro e fuori dalla scuola sono stati proposti dalle organizzazioni Villa Pallavicini e Cooperativa tempo per l'infanzia, facenti parte delle rete per il progetto *Primi Passi*

osservativo è stata una prima occasione di auto-riflessione sulle proprie attitudini professionali e personali di fronte al gioco del bambino: mentre la prima scheda si presenta come analitica e oggettiva rispetto alle manifestazioni e dinamiche del gioco, la seconda cerca di mettere in luce le proprie risonanze emotive nell'osservazione del gioco durante la seduta. Scegliendo una scheda, l'osservatore sceglie anche che tipo di percorso intraprendere con i bambini e la psicomotricista: se concentrarsi sulla struttura della seduta psicomotoria analizzando tutti i passaggi e i loro significati, se invece porre l'attenzione anche sulle proprie risonanze emotive rispetto alle manifestazioni espressive dei bambini. La proposta psicomotoria nel progetto ha avuto dunque due valenze fondamentali e complementari. Da una parte ha permesso di attivare uno sguardo particolare sul bambino, considerandolo nella sua complessità e organicità corpo-mente in relazione all'ambiente, attivando quindi delle modalità osservative ben precise che pongono l'accento sull'accoglienza dell'espressività corporea che si manifesta particolarmente nel gioco. D'altra parte, la proposta formativa psicomotoria rivolta agli insegnanti ha permesso di porre l'attenzione sui vissuti emotivi di ciascun educatore, in particolare riguardo al tema del gioco, per poter poi entrare in una relazione ludica con il bambino in maniera interattiva e consapevole. Sono state esplorate le svariate possibilità del "mettersi in gioco" all'interno di una relazione educativa, conservando le proprie caratteristiche individuali e mettendole a disposizione dell'altro.

Osservare il gioco del bambino dopo aver sperimentato le proprie modalità ludiche e le proprie reazioni alle modalità ludiche degli altri in una formazione, permette agli educatori di focalizzarsi sulla distinzione tra le proprie manifestazioni emotive di fronte al gioco del bambino e le manifestazioni espressive del bambino che esprimono i suoi bisogni. Questo passaggio è fondamentale per rispondere alla domanda centrale: la mia reazione di adulto di fronte all'espressività di un bambino risponde ad un mio bisogno o risponde ad una richiesta del bambino?

La struttura del vissuto corporeo presentato in formazione ai docenti ricalca la struttura di una seduta psicomotoria rivolta ai bambini.

Nello specifico, la struttura di ogni proposta di vissuto corporeo prevede quattro fasi:

1. un rituale di inizio dedicato alla presentazione verbale al gruppo dell'esperienza corporea del giorno. In questo momento viene sempre sottolineata la possibilità per ciascuno di parteciparvi assecondando i propri bisogni, limiti e potenzialità psicomotorie.
2. lo sviluppo dell'esperienza corporea: fase iniziale, sviluppo, fase della distanziamento dall'esperienza corporea
3. dall'azione alla rappresentazione: una fase dedicata alla rappresentazione individuale dell'esperienza corporea attraverso l'uso di differenti linguaggi non verbali (disegno, pittura, manipolazione, scrittura...)
4. dal corpo alla parola: attraverso la verbalizzazione finale in gruppo, i partecipanti sono invitati a condividere la loro esperienza di vissuto corporeo (cosa sento, cosa penso). Durante questa fase il conduttore valuta di volta in volta quali feedback rimandare al gruppo in relazione alle possibili ricadute su un piano professionale.

All'interno della cornice del gioco corporeo ogni manifestazione espressiva e non verbale è concessa, contenuta e legittimata dal formatore, che non ha solo la facoltà di condurre verbalmente ma di agire, mettendo sé stesso a disposizione del gruppo.

Emblematico è stato un incontro con un collegio in cui è stata proposta un'esperienza corporea che, partendo dal ricordo, materiale o immateriale, del proprio gioco d'infanzia, arrivava alla condivisione in gruppo della propria modalità ludica. La conduzione vocale della formatrice affiancata alla manipolazione degli oggetti e dello spazio da parte di ognuno ha portato ogni educatore all'esperienza del proprio ricordo. Sempre attraverso la conduzione, il ricordo si è trasformato in azione condivisa manifestandosi spontaneamente in giochi con i teli, giochi con la voce, giochi centrati

sull'aggressività come interazione sociale esistente, riconosciuta e, finalmente, in quel momento del "far finta", legittimata e contenuta all'interno del gruppo.

Dopo le prime resistenze, spesso è capitato che il gruppo si lasciasse coinvolgere dal riso condiviso; attraverso l'esperienza partecipata basata sul gioco è possibile vivere il ribaltamento dei ruoli e condividere un'emozione di piacere attraverso il corpo. Durante l'incontro è stato riconoscibile il percorso che dal proprio ricordo porta all'azione e all'emozione condivisa per poi arrivare alla simbolizzazione attraverso la rappresentazione e la parola. Il valore di questo approccio è emerso pienamente nella condivisione finale di parole piene, corpose, cariche di vissuto proprio e condiviso, grazie ad un percorso attraverso diversi livelli di rappresentazione (ricordo, azione, emozione, simbolo, parola). Nelle parole di una delle educatrici presenti:

"Devo dire che oggi sono stata bene. Non ho mai fatto esperienze di questo tipo, né in formazione a scuola, ma neanche fuori. Non mi aspettavo avremmo fatto cose di questo tipo, invece mi sono rilassata ascoltando la voce che mi accompagnava e mi spiegava cosa fare. Ho riso con le altre ed è la prima volta che ho pensato a me dentro la scuola. Io credo che noi insegnanti dovremmo sentirci bene a scuola, dovremmo pensare al nostro benessere, per fare star bene gli altri." (Educatrice di scuola di infanzia)



Il laboratorio corporeo rivolto agli educatori è diventato un campo neutro in cui le difese si sono abbassate, così è stato possibile in un secondo momento cominciare a riflettere sul linguaggio professionale, a capire quali parole possano costruire una relazione con i bambini e con le famiglie, come possano essere accoglienti o respingenti, essere contenitori vuoti o avere un corpo vibrante che tocchi le corde emotive dell'altro, non solo per il loro significato ma per come vengono pronunciate. Il passaggio attraverso il proprio vissuto psicomotorio e la sua condivisione nel gruppo a livello verbale, ha permesso al gruppo di aprirsi con maggiore disponibilità alla sensibilizzazione intorno al tema, ad esempio, del contatto corporeo con i bambini.

Per affrontare il tema, è stato proposto prima un vissuto corporeo sul tono muscolare e il contatto corpo a corpo. Il tono è il primo canale di comunicazione tra il bambino e la mamma, la prima modalità di risposta all'ambiente. Sul "fondo tonico" del bambino nasce e si sviluppa il "dialogo tonico"

con la mamma, la prima modalità di comunicazione su cui si costruiscono e si stratificano i successivi canali comunicativi; per questo è importante prendere consapevolezza della propria comunicazione tonica come strumento nella relazione educativa.

Durante la proposta corporea, è stata posta prima l'attenzione al proprio tono, poi alla relazione tra il proprio tono e gli oggetti (un oggetto interessante per questo tipo di esperienze è il tessuto elastico-lycra), poi alla relazione tra il proprio tono e quello dell'altro, per tornare poi su di sé e sentire se vi sono state trasformazioni. Il tono regola anche la voce, durante questo vissuto corporeo è stata comunque sperimentata maggiormente la sfera del non-verbale, usando la voce come "gesto sonoro", attraverso il respiro, il volume, ma non usando la parola. La successiva verbalizzazione intorno all'esperienza è partita da una riflessione sul proprio sentire il contatto corporeo con l'altro, accogliendo manifestazioni di piacere o di disagio, per poi arrivare ad una sensibilizzazione sull'importanza del tatto e del contatto con i bambini. Nelle parole di una educatrice:

"A me ha dato molto fastidio essere toccata, manipolata in questo gioco. Ho sentito un tocco troppo morbido per me, mentre io mi muovo velocemente e sono molto più tesa. Non mi sentivo contenuta dai movimenti della mia compagna, dal suo ritmo, ero quasi innervosita. Ho sentito questo e ho pensato che se fossi stato un bambino e avessi avuto questa sensazione, non avrei avuto le parole per dirlo" (Insegnante di scuola di infanzia)

Questa esperienza ha permesso agli insegnanti di mettersi in ascolto dell'altro utilizzando un piano comunicativo alternativo, un registro che usualmente non si è abituati a considerare e che rimette in discussione la rappresentazione di sé e dell'altro.

La consapevolezza del proprio "stare" dentro a un gioco è alla base della strutturazione della proposta psicomotoria rivolta ai bambini. Anche se non sempre è possibile costruire un *setting* psicomotorio specifico è sempre possibile pensare al gioco e agli spazi che ospitano il gioco con un approccio, uno sguardo psicomotorio. Ogni educatore, anche se non psicomotricista, può adottare questo tipo di sguardo e abbracciare la sensibilità psicomotoria nello strutturare degli spazi per il gioco *indoor* e *outdoor* e nel pensare il proprio ruolo all'interno del contesto ludico.



Criteria per strutturare un intervento con un approccio psicomotorio in un servizio 0-6

Una proposta con approccio psicomotorio a scuola mette al centro il corpo di bambini e adulti in un'ottica di benessere e il gioco come elemento di comunicazione/relazione preferenziale. Riprendendo gli elementi approfonditi nel curriculum, è possibile definire un intervento con un approccio psicomotorio come:

EMERGENTE

il tempo vuoto non è tempo perso

Il grande valore della proposta psicomotoria è rappresentato dalla possibilità di espressione di sé in maniera spontanea, in assenza di giudizio, seguendo le proprie naturali inclinazioni. Il gioco di ciascuno e del gruppo parte dal particolare interesse del bambino, l'adulto di riferimento sa cogliere e raccogliere questi spunti per poi guidare il singolo e il gruppo alla scoperta delle enormi potenzialità trasformative che il gioco offre. Il valore del tempo vuoto, non occupato da attività "preconfezionate", ma che predilige la spontaneità della creazione e del movimento è al centro dell'approccio psicomotorio al gioco.

Proposta

Strutturare uno spazio che permetta al bambino di sperimentare la capacità motoria secondo la propria particolare competenza. Ad esempio, provare il salto, la caduta ha per ogni bambino un grande valore, per la propria rassicurazione profonda, per la scoperta del suo essere corpo nella sua interezza, unicità e differenziazione rispetto agli altri. È importante dunque che ogni bambino, al nido e alla scuola dell'infanzia, trovi un tempo e uno spazio dove fare questa esperienza attraverso piani di differenti altezze e dei materassi morbidi posti sotto su cui sia possibile saltare o semplicemente lasciarsi cadere. Ogni bambino, secondo la sua competenza, potrà raggiungere il piano più basso o più alto per sperimentare la sua caduta, il suo salto, in una dimensione di non giudizio e accoglienza della scoperta.

Riflessione

*Nel servizio in cui lavoro è presente una zona dove sperimentare spontaneamente la motricità senza seguire percorsi e richieste prestabilite?
C'è un luogo predisposto per la sperimentazione del salto, della caduta attraverso una struttura con piani posti a diverse altezze e materassi morbidi sui cui lasciarsi cadere?
Se non dispongo di strutture già predisposte per questo tipo di proposta, come posso creativamente ripensare lo spazio affinché la sperimentazione del salto e della caduta sia possibile e in sicurezza per i bambini?*

OLISTICO

Le pietre si possono trasformare in sentieri

Durante un intervento con approccio psicomotorio il soggetto è considerato nella sua globalità: aspetti cognitivi, relazionali, affettivi tra loro interagenti. Attraverso una proposta ludica che privilegia materiale destrutturato come, ad esempio, cuscini di gommapiuma, cerchi, corde, materassi, palle, stoffe, elementi naturali. I bambini potranno giocare ad esprimere il proprio mondo interiore, le proprie emozioni, fantasie, desideri, raccontandosi in modo libero e spontaneo. L'adulto di riferimento sarà sempre presente per accompagnare il gruppo di bambini in questo viaggio di conoscenza e scoperta di sé e degli altri. Il gioco inteso come dimensione che permette

lo sviluppo globale e olistico dell'individuo è uno strumento potente di trasformazione di sé e degli altri. Attraverso il valore immaginifico del gioco nulla resta per sempre uguale a sé stesso.

Proposta

Strutturare un luogo che presenti esclusivamente materiale destrutturato come teli di varia dimensione, colore, consistenza, palle e corde; se la scuola non dispone di moduli psicomotori di gommapiuma si possono usare cartoni di varie dimensioni. Provare a sperimentare, con un gruppo ristretto di bambini, l'osservazione del gioco spontaneo e dell'interazione nel gruppo in questa dimensione. Provare a lasciare che la narrazione degli artefatti e delle azioni venga dagli stessi bambini, senza alcuna anticipazione adulta rispetto alla creazione. Quali giochi compaiono? Come vengono utilizzati i materiali simbolicamente? Verso quale immaginario si muove la creatività dei bambini? Nel passaggio alla verbalizzazione dell'esperienza cosa emerge dalle parole dei bambini?

Riflessione

Nel servizio in cui lavoro vi sono dei momenti in cui vengono proposti ai bambini solo materiali destrutturati per il gioco?

Quando osservo il gioco spontaneo di un bambino attendo la sua verbalizzazione sul gioco o anticipo attraverso la mia visione sulla sua creazione?

Quale spazio ha la regola nel gioco spontaneo con materiali destrutturati? La relazione tra regola e gioco spontaneo quali riflessioni mi porta a fare intorno alla proposta del gioco?

IDENTITARIO

«I limiti del mio linguaggio determinano i limiti del mio mondo» L. Wittgenstein

L'utenza dei servizi educativi è rappresentata sempre più da famiglie con background migratorio, I professionisti dell'educazione necessitano ancora di più di strumenti di intervento con famiglie di cui spesso faticano a comprendere i modi di agire, i linguaggi, i riferimenti culturali. Diventa necessaria la ricerca di adeguate modalità di intervento per costruire nei servizi una reale dimensione interculturale, un luogo terzo rispetto alle appartenenze etniche di ciascuno, dove sia possibile l'incontro per la co-costruzione di nuovi sensi e significati della realtà da assumere. La promozione della spontaneità, del vissuto di ognuno e la sospensione del giudizio da parte dell'operatore propri dell'approccio psicomotorio sono elementi fondamentali per la crescita di tale spazio di incontro.

Questo percorso richiede agli operatori dell'educazione un importante aggiornamento sulle proprie competenze nella comunicazione non verbale ed evidenzia la necessità di una profonda riflessione sulla propria identità personale e professionale per essere in grado di rinegoziarla nell'incontro con l'alterità. L'identità, in effetti, non è da considerarsi una "immagine fissa" costituita da certezze definitive, ma un luogo in mutamento, in continua evoluzione, e i valori necessari cui ispirarsi in questo difficile ma appassionante percorso di scoperta sono sicuramente *empatia*, *riconoscimento*, *accoglienza*, *rispecchiamento* e *curiosità*, paradigmi fondanti la pedagogia psicomotoria. La riflessione sulla propria identità personale e professionale passa sempre da un momento di spaesamento, in questo senso sono esemplificative le parole di una educatrice del nido di infanzia:

“io ricollegandomi al discorso psicomotricità ... La risonanza emotiva che ha avuto su di me il comportamento di alcuni bambini che erano molto legati e avevano paura ad avvicinarsi... e io non mi aspettavo di avere questa cosa dentro... mi ha turbato.... tanto. Mi ha smosso tante cose ripeto non me l'aspettavo... so che ci sono dei bambini più o meno... oltretutto quei due bambini nello specifico erano stati portati proprio perchè erano due

bambini particolarmente chiusi... e per cui immaginavo una reazione di quel tipo... però non mi aspettavo la mia reazione emotiva...rispetto a questa cosa" (Educatrice nido di infanzia)

Proposta

Osservare il gioco spontaneo dei bambini all'aperto, oppure nel salone. Provare a darsi un tempo per osservare il gioco, le azioni le interazioni di un bambino o di un piccolo gruppo e porre l'attenzione primariamente a cosa l'azione dei bambini provoca in me. Quali sensazioni? Quali emozioni? In ultimo, quali reazioni? Provare ad annotare e poi trascrivere quanto emerso dopo una breve riflessione, per capire cosa io sento nell'osservare l'altro e per distinguere cosa fa parte del mio bisogno, del mio sguardo dalla richiesta/necessità del bambino in quel momento.

Riflessione

Quando osservo il gioco di un bambino o di un gruppo di bambini, mi soffermo a riflettere su come mi fanno sentire diverse modalità ludiche e interattive di diversi bambini?

Quale relazione c'è tra le mie reazioni di fronte ad un gioco di uno o più bambini e le mie risonanze emotive rispetto a quel gioco?

Quando osservo il gioco di un bambino si risvegliano in me memorie rispetto alle mie modalità ludiche di bambino/a?

INTERATTIVO

Guardandoti, riconosco me stesso

Nell'approccio psicomotorio la relazione e l'interazione adulto/bambino sono dei fondamenti per la possibilità di crescita non solo del bambino, ma dell'adulto stesso. In una relazione educativa che pone al centro il gioco come strumento di sviluppo, bisogna considerare che il cambiamento, la trasformazione non sono unidirezionali; partecipando al gioco, la trasformazione investe tutti. Questo assunto è dimostrato da numerose scoperte neuroscientifiche degli ultimi anni. Le parole di una educatrice del nido di infanzia sono molto significative intorno a questo punto.

"Io ho colto una cosa ben precisa dalla psicomotricità: la psicomotricista non lascia mai lo sguardo sui bambini, non lo toglie mai, li ha sempre tutti sott'occhio ed è sempre pronta a cogliere se il bambino guarda lei. É sempre pronta ad accogliere il movimento fisico, quando il bambino ha lo slancio e va a fare una cosa fisica lei dice: "Io ci sono, puoi, tu puoi", queste parole: 1) io ci sono: quindi accolgo quello che tu hai deciso di fare 2) Tu puoi: grande apertura grande possibilità... chiaro puoi all'interno di un contesto, costruito perfettamente che quindi ha delle ricadute che la psicomotricista conosce benissimo perché l'ha costruito lei... all'interno di questo c'è la creatività del bambino e anche i suoi silenzi e le sue chiusure che giocano, però il contesto è facilitante... lì è tutto materiale su cui puoi osservare tranquillamente. Quindi: tu puoi, io ci sono, e non lasciare mai lo sguardo. Questo aiuta i bambini anche quelli più chiusi che non sia in 2 -in 3 ma al 4 incontro prima o poi il bambino un contatto con la psicomotricista ce l'ha... questo me lo porto a casa e ne faccio tesoro"
(Educatrice del nido di infanzia)

Le caratteristiche dell'approccio psicomotorio all'individuo e il gioco come canale preferenziale di comunicazione e relazione con l'altro, permettono all'insegnante di muoversi adeguatamente e soprattutto con soddisfazione e benessere nella relazione educativa, soprattutto dove sono necessarie particolari e creative strategie per situazioni di disagio dei bambini.

Proposta

Osservare il gioco di un bambino o un piccolo gruppo di bambini, magari in una delle situazioni descritte nei precedenti punti, e provare a "stare" nella situazione accordando la propria postura a quella dei bambini che osservo. Lo sguardo osservativo dell'adulto sul bambino ha un grande "peso": guardare da una postura eretta, alta, inarrivabile per un bambino, verso il basso, ha un "peso" diverso rispetto ad uno sguardo che ha lo stesso orizzonte di apertura.

Riflessione

Variando la mia postura nell'osservazione del gioco e nell'interazione con il bambino all'interno del gioco come varia il suo coinvolgimento? E il suo sguardo nei miei confronti? Come varia la mia percezione di ciò che avviene?

Un servizio educativo di qualità: la relazione con le famiglie

A cura di Teresa Trinidad Torres Trelles e Anna Oppizzi

Se, come ci ricorda la letteratura di settore sull'infanzia, il lavoro con le famiglie appare come un elemento centrale per il contrasto alla povertà educativa¹, quello che è meno scontato è riconoscere gli elementi che promuovono e sviluppano una relazione di cura tra servizi educativi, famiglie e territorio. Per lavorare in questa direzione occorre in primo luogo analizzare i diversi punti di vista con i quali si guarda la povertà educativa, per far emergere rappresentazioni e visioni che coinvolgono i diversi soggetti e che necessariamente influenzano le loro azioni.

Il progetto *Primi Passi* a partire da questa ipotesi iniziale ha quindi lavorato con il personale educativo e le famiglie che frequentano i Servizi all'infanzia, per esplorare le visioni e le concezioni che entrambi hanno intorno al tema della povertà educativa a partire dalle esperienze personali e



³⁶. Nella trattazione del tema si è proceduto ad una rassegna che ha riguardato sia i report e i documenti pubblicati da organizzazioni impegnate nella lotta alla povertà educativa – Save the Children in primis – sia letteratura accademica italiana e internazionale

professionali. Solo in una seconda fase il progetto ha posto l'accento su quegli elementi che promuovono e sviluppano una relazione di cura tra servizi educativi e famiglie, come fattori che vanno a incidere in modo significativo sul processo di crescita e benessere dei bambini. Attraverso laboratori di emersione³⁷ i ricercatori hanno chiesto alle educatrici di ricordare un episodio della propria esperienza professionale in cui hanno incontrato la povertà educativa.

Alcuni racconti evidenziano situazioni di grande difficoltà, in cui la povertà educativa coincide con un insieme più ampio di problematiche che incidono sul benessere del bambino e sul suo sviluppo.

Se ripenso alle situazioni di povertà educativa incontrate mi vengono in mente molti volti, nomi e famiglie diverse, in grossa situazione di disagio sociale, inesperienza etc. Mi viene in mente R. che necessitava anche di cure primarie e che ci trovavamo a volte a lavare e vestire. Mi viene in mente una bimba con la mamma sedicenne che andava a scuola e che non era nemmeno una sorella maggiore quasi e la nonna sempre ubriaca...³

Penso a un bambino di cinque anni, con il papà dentro e fuori dal carcere con accuse di percosse, estorsione e omicidio. Madre prostituta. Ogni mattina arrivava arrabbiato, aggressivo verso gli altri ma soprattutto verso sé stesso. Diceva sempre: "Quello che fa il mio papà è giusto e io vi sbatterò la testa contro la finestra e un giorno, quando vi vedrò morte, sarò felice". Abbiamo cercato, dopo aver ovviamente segnalato la situazione, di fare dei piccoli passi con lui, che potessero rendere l'ambiente più sicuro, intimo e protetto, affinché lui potesse capire che esisteva anche un'altra realtà rispetto a quella conosciuta. L'accoglienza, l'ascolto, l'empatia, l'amore erano gli unici mezzi, da educatrici, che avevamo a nostra disposizione. Abbiamo creato piccoli gruppi, in modo che lui si sentisse accolto e libero di esprimere sé stesso nel rispetto della condivisione con gli altri. Ad oggi, molto onestamente, mi chiedo se un pochino di serenità e un sorriso gli siano rimasti.

In altri casi sono la scarsità di risorse materiali, il mancato accesso alle opportunità, il contesto socioculturale e la mancanza di rete a produrre povertà educativa.

S., bambino di 2 anni, ha una protesi all'occhio. Famiglia del Bangladesh, non comprende molto la lingua. Abbiamo capito che il bambino dovesse essere operato all'occhio. Tutti l'abbiamo salutato ed eravamo molto preoccupati. Il giorno dopo il bambino è a scuola e ci chiediamo come potesse essere possibile. Dopo molta fatica a comunicare con la mamma, ci facciamo dare il nome e il numero del dottore che lo segue. Da allora, io e la mia collega l'abbiamo sempre accompagnato alle visite e parlato noi con i medici. S. viveva in un monolocale con i genitori, il fratello, gli zii e i cugini. Oltre alla scuola non aveva la possibilità di fare nessun tipo di esperienza. Abbiamo cercato, io e la mia collega, di fargli vivere quante più esperienze possibili. Alla fine dei 5 anni, la mamma non voleva farlo partire per scuola natura, ma siamo riuscite a convincerla. Ricordo S. che finalmente aveva un letto tutto suo per dormire e ne era felicissimo. S. in questi 4 anni ha potuto fare esperienze che purtroppo in famiglia non avrebbe potuto fare.

Una bambina che non frequentava coetanei al di fuori del contesto scolastico, ad esempio

³⁷. La ricerca azione è stata condotta dalla Cooperativa Codici Ricerca e Intervento.

³⁸. Ricercatori Codici Ricerca e Intervento a cura di D. Letterio, R. Marzorati e L., *Primi passi, Conoscersi per lavorare insieme sulla povertà educativa fra storie, concetti e domande aperte*, 2018, pp 13-25

andando al parco, o alle feste di compleanno. Questo creava un atteggiamento di chiusura nella bambina, che già aveva difficoltà di linguaggio, perché straniera, e una differenza di cultura rispetto ad altri bambini, tutti italiani. Soluzioni: colloquio con la madre per farle capire l'importanza di contatti con coetanei e di gioco. Coinvolgimento da parte dei genitori della classe per aiutare la mamma e accoglierla e renderla partecipe al gruppo mamme. Raramente i genitori hanno relazioni con altri genitori dei compagni di classe dei propri figli. E raramente i bambini vanno a giocare nelle case dei rispettivi amici.

In certi frangenti, sono i modelli stessi di educazione genitoriale ad incidere sul benessere del bambino; non sono infrequenti i racconti di punizioni, violenza, distacco emotivo.

Al momento dell'accoglienza, nella sezione piccoli, arriva una bambina con la mamma. Quest'ultima si mette a sistemare la biancheria pulita del lunedì. La bambina la segue nei suoi spostamenti. A un certo punto la bambina cade e piange. La mamma continua a sistemare la biancheria senza guardare la bambina e pare neanche accorgersi del suo pianto. Devo intervenire per consolare la bambina. La madre finisce di sistemare, saluta e va via. Mi sono sentita a disagio. Triste.

Qualche anno fa, a un colloquio di verifica, una mamma con tre figli mi racconta che la gestione familiare è difficile, spesso il marito utilizza punizioni forti, arriva spesso a picchiare i figli per far rispettare le regole, poiché non riesce in altro modo a ottenere risultati.

Un genitore arriva a prendere il figlio, il bimbo scappa, va a giocare o piange, e il genitore dice: "se non vuoi venire allora ti lascio qui". Nei casi più estremi, esce dalla sezione lasciando il piccolo in balia delle sue emozioni e all'educatrice il compito di consolarlo e gestire la situazione.

Infine, parte delle narrazioni sono concentrate sul tema dell'isolamento: isolamento della famiglia rispetto al contesto, oppure isolamento del bambino, che non viene "visto" come persona con necessità e desideri propri, che viene trascurato³⁹.

Bambini privi di esperienze significative, bambini passivi (tv, computer, da soli in cameretta...). Non hanno vissuto esperienze belle con i genitori (musica, gite etc.). Genitori passivi, non c'è dialogo, ci sono fisicamente ma in realtà non ci sono! Quindi bambini "soli", "non visti".

Nella mia realtà educativa capita di incontrare la povertà educativa quando il genitore non comunica con il suo bambino, non lo considera una piccola persona.

La povertà educativa è isolamento, spesso legato a dipendenze particolari, come quella di chiudersi nei propri mondi con proprie regole, come quello dei videogiochi: non c'è contatto sociale con persone diverse, ma mondi chiusi. Quando non è a scuola, quali sono i luoghi che solitamente il bambino o la bambina frequenta?

I servizi all'infanzia possono avere un ruolo determinante nel costruire contesti di benessere per i

³⁹. Ricercatori Codici Ricerca e Intervento a cura di D. Letterio, R. Marzorati e L. Scalchi, *La ricerca azione in "PRIMI PASSI": note e osservazioni da un percorso partecipato verso la 'ricchezza educativa'*, 2019, pag. 5

bambini, e nello “spezzare” cicli di svantaggio socioculturale offrendo un’offerta educativa di qualità; lo sguardo delle educatrici, sostenuto dai ricercatori, ha quindi indagato e riflettuto sulla propria offerta formativa, su quello cioè che il proprio servizio propone in termini di qualità dentro a un’intenzionalità educativa e su quanto alcuni fattori di criticità nelle pratiche professionali e nel funzionamento dei servizi per l’infanzia possano creare o accentuare condizioni di povertà educativa.

Io credo che noi che lavoriamo a scuola abbiamo spesso qualcosa a disposizione che non è utilizzato. Il buco sta nel nostro pensiero di educatori ed educatrici. Non riflettiamo abbastanza rispetto a quello che proponiamo, soprattutto sulle risorse che ogni bambino può utilizzare. Ci addormentiamo nella routine.

Questo è un ambiente che riserva delle sfide per l’insegnante: non sai da dove provengano i bambini e la relazione con loro e i loro genitori è tutta da scoprire. Mancano risorse per una riflessione pedagogica e sociologica.

Per me la povertà educativa è la povertà di stimoli e di creatività. È l’incapacità di leggere i bisogni e agire di conseguenza. Incuria. A volte è presente anche nei servizi educativi purtroppo. Non promuovere e sostenere l’autonomia e lo sviluppo integrale del bambino con tutti gli strumenti possibili. Non ascoltare, accogliere e mettere in atto strategie educative diverse e più efficaci delle proprie evitando di metterle in discussione o di ricalibrarle. Agire senza considerare l’educazione un bisogno primario ed uno strumento imprescindibile per dare luce e valore all’essere umano⁴⁰.

Come introdotto dalle narrazioni, la povertà educativa chiama in causa, in questa seconda prospettiva, la professionalità degli educatori e la qualità dell’offerta educativa richiamando così in modo preciso le raccomandazioni della Commissione Europea⁴¹ che esplicitano come frequentare un servizio di infanzia di qualità sia uno degli antidoti più significativi nel contrasto a tale fenomeno. Questa evidenza introduce anche il pensiero che è nella relazione con i bambini e le famiglie che si gioca l’assunzione di responsabilità educativa necessaria a non perpetuare l’impoverimento. In altre parole, si inizia ad intravedere una strada nella quale un approccio più sistemico e comunitario cerca una corresponsabilità nella quale integrare e sintonizzare gli sguardi. Per alimentare il confronto con la narrazione proposta dalle educatrici, sono stati proposti dei momenti di emersione rivolti alle famiglie, che sono state coinvolte attraverso interviste, focus group e conversazioni in situazioni informali (feste, entrate e uscite da scuola, o a margine dei laboratori organizzati nell’ambito del progetto). Momenti nei quali si è riflettuto intorno al tema della povertà educativa in relazione ai bisogni che emergono dalle stesse famiglie e alle risorse presenti sul territorio, ponendo l’accento sul tema delle relazioni con la scuola attraverso il racconto delle loro pratiche quotidiane, le aspettative e le preoccupazioni intorno alla crescita dei loro figli.

Nei racconti dei genitori i servizi educativi sono riconosciuti come contesti importanti per la crescita dei loro figli, in quest’ottica emerge la centralità del legame di cura e attenzione che molte educatrici e molti educatori riservano ai bambini e alle bambine:

La cosa che mi piace è quando capisco che le educatrici conoscono le mie bambine. Mi

⁴⁰. Ivi, pp. 12-13

⁴¹. Commissione Europea, *Un Quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia: proposta di principi chiave*. Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull’educazione e cura dell’infanzia, trad.it. a cura di A. Lazzari, Zeroseiup, San Paolo d’Argon (BG) 2016 p.26



dicono qualcosa e io penso: cavolo, sono proprie le mie bambine! Le vedono, le capiscono. Questo mi piace molto.

Mio figlio, all'infanzia, ricordo sempre quando piangeva e stava sdraiato a terra. Tutti guardavano e giudicavano la scena, io ero troppo emozionata e stavo male anche io. Ho superato questa situazione con la collaborazione delle educatrici. È una situazione che è iniziata male ma poi finita bene.

Con le educatrici ho imparato a vedere le autonomie, cioè che il mio bambino è capace di fare questo e quest'altro, e che l'ha imparato grazie al contesto scolastico e agli amici. A casa non ci sono le stesse condizioni. Di recente la maestra mi raccontava di D., mi ha detto due cose su di lui e ho pensato: caspita, lui è anche questo, ha tante risorse⁴²!

A fronte di questo riconoscimento gli sguardi dei genitori evidenziano anche una necessità di maggior comunicazione con la scuola: desidererebbero rimandi e aggiornamenti molto più frequenti sulle attività svolte dai propri figli, soprattutto se restano a scuola sia al mattino che al pomeriggio. Ciò riguarda sia scambi improvvisati e informali all'entrata o all'uscita da scuola, che momenti di confronto periodici strutturati, per lo più individuali, con l'obiettivo di avere degli elementi in più per comprendere il benessere dei propri bambini e costruire un'alleanza educativa;

Mi piacerebbe, magari quando la vengo a prendere, che ci sia una maestra che mi dica due parole in più, se la giornata è andata bene o no. [...] Vorrei sapere come sta mia figlia. So che ci sono stati dei momenti di difficoltà. A me questo non è stato detto. Io credo che se una bambina di questa età sta male, la mamma deve saperlo. Se ci sono episodi in cui la bambina non sta bene, che venga detto subito cosicché io riesca ad agire.

42. Ricercatori Codici Ricerca e Intervento (a cura di) D. Letterio, R. Marzorati e L. Scalchi, *La ricerca azione cit.*, pp. 13-17

A scuola manca tempo per i colloqui individuali. Manca il tempo per raccontarsi. Ce n'è stato uno iniziale, poi io l'ho chiesto e non sta arrivando. Io l'ho chiesto perché ho trovato delle criticità con mio figlio, però non c'è stato il momento ancora... forse perché è più grande di altri e io sono secondaria rispetto ai nuovi arrivi.

Spesso non capisco cosa mi dicono le maestre ...non capisco se il mio bambino va bene o va male, non parlo bene l'italiano... a volte la faccia della maestra mi aiuta e allora sono felice altre volte mi dicono che devo fare delle cose, mi danno dei fogli ...qualche volta faccio finta di capire...

Anche la dimensione della costruzione della relazione tra genitori e personale dei nidi e delle scuole d'infanzia emerge come elemento di attenzione particolarmente significativo nelle rappresentazioni dei genitori

È importante mettersi nell'ottica dell'altro. E questo non sempre le educatrici lo fanno. Ti devi sempre chiedere se hai fatto il tuo lavoro al meglio. Spesso, quando le cose non vanno, le educatrici dicono: "Io ho sempre fatto così, ed è sempre andata bene". C'è una tendenza a rimbalzare, a dare la colpa all'altro. È facile dire che è colpa dell'altro, cioè dei bambini o delle famiglie. Ma tu ti sei chiesta se hai fatto il massimo? È capitato che venissero proposte delle iniziative, che però non venivano spiegate alle famiglie. E queste iniziative non hanno funzionato. Ti sei chiesta se avevi fatto passare bene il senso della cosa? Quando proponi qualcosa, devi metterti nell'ottica che sia comprensibile. Non puoi mettere il bambino o i genitori nella condizione di non poterla fare⁴³.

Così vicini...così lontani: nuove domande per attivare sguardi "curiosi"

Se si guardano le due prospettive presentate dal personale educativo e dalle famiglie emerge chiaramente come la costruzione e il mantenimento di un dialogo sia sentito da entrambi non come una componente accessoria, ma come un fattore necessario e desiderato che consenta delle ricadute positive nello sviluppo e nel benessere dei bambini. Tuttavia, il riconoscimento di questa dimensione d'interazione reciproca, basata su un ascolto paritario e complementare, che dovrebbe dar luogo a una co-educazione⁴⁴ non si realizza semplicemente, così come raccontato dalle stesse educatrici e dai genitori; spesso, infatti, si assiste a uno scarto fra le teorie dichiarate e quelle in uso, cioè fra quelli che sono i principi riconosciuti e le pratiche messe effettivamente in atto. A partire da questa analisi il progetto *Primi Passi* ha adottato un approccio riflessivo sul tema relazione scuola-famiglia cercando di uscire dalla logica di un'interpretazione lineare, per entrare, come suggerisce Mortari⁴⁵, in una dimensione più generativa di domande verso una direzione di riprogettazione e cambiamento.

Il personale educativo, all'interno delle équipe multidisciplinari di progetto, si è quindi interrogato sulle pratiche effettivamente messe in atto con le famiglie, riflettendo su quali sono i fattori che ostacolano o facilitano un approccio realmente partecipato delle famiglie nei servizi all'infanzia. In questi momenti formativi si è lavorato proponendo al personale educativo un'analisi critica del proprio agire, definibile, come proposto da Reggio, come un "quarto sapere"⁴⁶ ovvero un saper imparare dall'esperienza. Le educatrici hanno quindi riletto la propria esperienza del quotidiano risignificandola, sollecitate ad atteggiamento riflessivo e di ricerca basato su una postura di

43. Idem.

44. <https://miur.gov.it> "Linee di Indirizzo-Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" (MIUR 2012)

45. Reggio P, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carrocci Editore, Roma 2003

46. Reggio P, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carrocci Editore, Roma 2003

curiosità (un sapere di non sapere/conoscere in maniera sufficiente) nei confronti delle famiglie e dei bambini, finalizzato ad attivare nuove posizioni cognitive ed emotive di lavoro con le famiglie, attraverso la reale comprensione e messa in comune fra adulti di emozioni e pensieri focalizzati sui bisogni e le potenzialità del bambino.

Una menzione a parte merita il tema del pluralismo⁴⁷: non più un unico modello stereotipato di famiglia ma molteplici, con svariate culture di riferimento, con le tante idee di infanzia, con l'eterogeneità, talvolta conflittuale, dei modelli educativi, una sfida cruciale per promuovere la coesione sociale. A partire da questa premessa pedagogica iniziale, all'interno delle proposte educative co-progettate insieme al personale educativo, si è lavorato per intendere l'educazione interculturale in primis come incontro con la diversità e l'alterità nelle sue varie forme, come esperienza del quotidiano, ovvero come ingrediente fondamentale della vita sociale.

In questa prospettiva il lavoro di costruzione d'incontro e corresponsabilità con le famiglie ha chiesto nei due anni di progetto, d'individuare e di riflettere su strategie anche divergenti e non routinarie centrate sulla complessità dei diversi sistemi familiari.

Risulta importante e esemplificativo riportare quanto è emerso dalle riflessioni delle educatrici relative al coinvolgimento delle famiglie con background migratorio, un target significativo nel territorio di riferimento del progetto (circa 1 abitante su 3 nel municipio 2 è di cittadinanza estera) e spesso focus centrale di riflessioni in merito alla relazione scuola-famiglia a causa delle maggiori difficoltà a stabilire un rapporto quando intervengono dinamiche ostacolanti, come le barriere linguistiche e culturali.

In primis le educatrici hanno infatti esplicitato una difficoltà di coinvolgimento e comunicazione con le famiglie straniere; pur nella complessità delle situazioni raccontate, gli elementi che ricorrono sono relativi a problemi di comprensione linguistica, alla fatica di queste famiglie ad esserci nei momenti di incontro previsti dal servizio, e più in generale alla costruzione di una relazione di reciproco ascolto su aspetti educativi finalizzati allo sviluppo e al benessere del bambino. A partire da queste iniziali riflessioni si sono ri-condivise all'interno delle équipes multidisciplinari, grazie alla presenza dei mediatori linguistico culturali⁴⁸ e all'analisi di tante situazioni portate dal personale educativo, alcune premesse teoriche che possono costituire la base di quell'atteggiamento di riflessività foriero di cambiamento nell'azione educativa. Gli educatori hanno ragionato all'interno di diversi momenti formativi su come, per queste famiglie, l'ambientamento di un bambino al nido o alla scuola dell'infanzia rappresenti spesso la prima interfaccia con un servizio educativo, un delicato momento di passaggio e di "messa alla prova" che richiede uno sguardo attento da parte del professionista dell'educazione. Per ogni membro della famiglia, pur con diverse caratteristiche, l'esperienza riguarda l'esposizione obbligata alla nuova lingua e al contatto con il mondo esterno generando imprevedibili tensioni a livello di relazioni e di ruoli. Le educatrici, attraverso i racconti di storie famigliari concrete, hanno evidenziato questa tensione che si traduce nel sentirsi divisi tra la voglia di apertura al nuovo, l'adattamento dei propri codici sociali e comportamentali alla nuova realtà, il desiderio di rispondere positivamente ai nuovi compiti dai quali vengono investiti ed il bisogno di conservazione dei propri equilibri, posizioni e consuetudini⁴⁹.

Nella rilettura delle diverse storie famigliari tutto il personale educativo si è quindi interrogato sulle strategie di avvicinamento, sulla capacità di ascolto e la disponibilità ad un continuo processo di negoziazione. Ragionando sull'importanza della relazione tra servizi per la prima infanzia e

47. Direzione Centrale Educazione ed Istruzione Settore Servizi all'Infanzia, *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0-6*, Comune di Milano, 2012 <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/scuola/educatori/linee-di-indirizzo-pedagogiche-dei-servizi-infanzia-0-6>

48. L'azione progettuale è stata realizzata dalla Cooperativa Sociale Progetto Integrazione.

49. E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, M. Samaniego, *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, Franco Angelo editori, Milano 2004

famiglie migranti, appare evidente l'importanza della comunicazione interpersonale nella quale gesti, parole e azioni, diventano mediatori di significati e fondano il processo di socializzazione. In questo processo di ricerca comune lo strumento della mediazione linguistica offerto ai servizi educativi coinvolti nel Progetto *Primi Passi* è stato utilizzato come una risorsa importante da utilizzare come supporto ai diversi momenti della vita dei servizi (accoglienza, congedo, assemblea di classe, ecc.) oltre che come strumento per facilitare la comunicazione con i genitori e/o bambini stranieri.

La mediazione è stata utilizzata non semplicemente come "traduzione" per trasmettere e/o acquisire informazioni dai genitori e dai bambini con meno competenza in lingua italiana, ma come supporto fondamentale per la costruzione di una *identità espansa*⁵⁰, che potesse coniugare la cultura di origine a quella di arrivo. Nei due anni di progetto sono stati realizzati 130 interventi di mediazione culturale in undici lingue diverse.

È stato importante quindi anche un cambio di sguardo sull'uso di questo strumento, che nell'accezione comune viene a volte ridimensionato nelle sue potenzialità.

Una formazione pratica sui processi interculturali ha infine agevolato una maggiore consapevolezza sulle dinamiche agite e sulle rappresentazioni culturali implicite che ognuno di noi possiede; le educatrici hanno raccontato esperienze, posto domande e riflettuto sui propri stereotipi e pregiudizi, provando ad utilizzare "altri occhiali" per poter osservare le famiglie immigrate non soltanto come portatrici di culture diverse ma come "culture che vanno accolte, comprese e valorizzate" senza per questo avere paura di perdere la propria appartenenza culturale e/o venire meno al proprio ruolo educativo.

Il lavoro di scambio e riflessione attuato dalle equipe multidisciplinare ha dato luogo alla progettazione, in primis, di azioni specifiche per le famiglie con background migratorio, ma ha altresì sollecitato lo sguardo del personale educativo nel considerare tutte le famiglie come portatrici di proprie culture di riferimento che chiedono di essere ascoltate e comprese.

All'interno di questa visione parole come interazione (intesa come apertura, curiosità, confronto), reciprocità (realizzata attraverso lo scambio di informazioni, saperi, risorse) e rispetto (inteso come riconoscimento dei punti di vista diversi, cambiamento, ricerca di analogie e comunanze) possono rappresentare la base per costruire un terreno comune nel quale costruire condivisione tra personale educativo e famiglie.

Nel box riportiamo alcuni esempi di diverse azioni intraprese a partire dai bisogni di educatori e famiglie, volti a costruire strumenti e occasioni di dialogo e connessione.

Alif: Prontuario lessicale di Primo Soccorso per una migliore accoglienza

Questo strumento è stato realizzato a partire da una progettazione all'interno del servizio educativo Comunale di Via Pontano. L'équipe multidisciplinare presente in quella scuola ha evidenziato l'esistenza di alcune sezioni formate per la quasi totalità da bambine e bambini arabi, in particolare di origine egiziana. Le riflessioni del personale educativo con gli esperti di processi interculturali ha evidenziato la necessità di raccogliere il pensiero dei genitori di questi bambini in merito a quanto proposto quotidianamente da educatori e educatrici della scuola, per avviare una comunicazione e un dialogo scuola-famiglia. Per questo motivo si è attivato uno sportello in un giorno prestabilito posizionato all'ingresso della scuola e gestito dal personale educativo affiancato da una mediatrice culturale di lingua araba. All'esterno della scuola e nei luoghi di passaggio informale

si è posizionata un'altra figura di mediazione con la finalità di accogliere le famiglie, instaurare una relazione e raccogliere i bisogni emergenti da far convergere nello spazio di sportello adibito a costruire uno spazio di pensiero tra educatrici e genitori. Le tematiche emerse sono diventate oggetto di riflessione e di progettazione di azioni di prevenzione e cura come gli incontri crescere in salute, o di alcuni laboratori organizzati in piccoli gruppi di bambini e bambine arabi in età prescolare realizzati con l'obiettivo di rafforzare l'aspetto linguistico in vista dell'inserimento nel ciclo della scuola elementare. La continua collaborazione e rilettura di quanto stava avvenendo all'interno del contesto educativo e delle relazioni fra adulti e adulti e bambini ha portato all'elaborazione di **Alif: Prontuario lessicale di Primo Soccorso per una migliore accoglienza**, un elaborato in italiano, arabo egiziano e arabo standard scritto e orale con le parole più usate per comunicare con i bambini, vero "pronto soccorso" linguistico per favorire la comunicazione nella classe. Ulteriore lascito materiale alle scuole è stata la traduzione di materiali specificamente indirizzati ai non italofoeni, come materiale di allestimento o di comunicazione.

Crescere in Salute⁵⁰

L'azione, realizzata attraverso cicli di incontri aperti a tutte le famiglie del territorio, con specifica attenzione alle famiglie con background migratorio di recente immigrazione è partita, si è sviluppata sulla base dei molteplici incontri avvenuti fra educatrici -genitori-mediatori, che si sono realizzati negli ambiti dei diversi laboratori di progetto all'interno dei servizi educativi all'infanzia e nelle realtà di progetto, nei quali è emerso da parte delle famiglie il bisogno di conoscere maggiormente i servizi del territorio in cui abitano. Le famiglie hanno potuto incontrare e porre domande a professionisti nell'ambito della salute come gli operatori dei Consultori e il pediatra di base e in ambito sociale come gli assistenti sociali dei SSPT. L'educatrici dei Servizi all'Infanzia delle scuole di progetto hanno accompagnato e sostenuto la partecipazione delle famiglie a questi momenti. I partecipanti con background migratorio sono stati guidati alla comprensione dei contenuti dai mediatori linguistico culturali che hanno spiegato loro le differenze tra l'organizzazione dei servizi in Italia e nel Paese d'origine, i passi da fare per attivare le risorse a disposizione sul territorio, gli accorgimenti necessari a favorire, grazie ad un inserimento positivo, il benessere del proprio bambino. Il primo ciclo d'incontri è stato tenuto da una pediatra Paola Guidotti della Fondazione casa della Carità, e ha riguardato tematiche come la corretta alimentazione, l'igiene personale, le difficoltà che emergono durante le visite mediche dei bambini, il rapporto con le nuove tecnologie. Il secondo ciclo d'incontri ha visto la collaborazione di diverse realtà del territorio. L'iniziativa è stata ospitata all'interno del padiglione Zadra del Parco Trotter dell'IC Giacosa dove è ospitata l'Associazione Parole in Gioco, Amici del Parco trotter. Gli incontri hanno visto la collaborazione di professionisti afferenti a progetti come QuBi Loreto⁵¹ e al progetto stesso, ma anche la collaborazione dell'ASST attraverso operatori del Consultorio Familiare di Sant'Erlembardo del Municipio 2 del Comune di Milano e dei SSPT del Municipio 2 e 3.

⁵⁰. Le azioni progettuali sono state realizzate dalla cooperativa sociale Progetto Integrazione in sinergia con altri partner di progetto : I servizi all'infanzia coinvolti nella sperimentazione , Fondazione Casa della Carità, Comin Cooperativa Sociale , Codici Cooperativa Sociale e con ASST Consultorio Sant'erlembardo Municipio 2 e SSPT Municipio 2 e 3 del Comune di Milano.

⁵¹. Programma Qubi - la ricetta contro la povertà infantile a Milano, promosso da Fondazione Cariplo

Tutti gli appuntamenti sono stati caratterizzati dalla completa disponibilità dei professionisti nel rispondere alle domande delle famiglie, che si sono sentite libere di esprimere tutti i loro dubbi e timori in un clima accogliente e con modalità informali. La presenza delle mediatrici ha agevolato la reciproca comprensione e l'interpretazione dei gap culturali, che spesso causano malintesi. Le famiglie sono uscite da questi incontri più consapevoli e informate e gli operatori più sensibili ai diversi modelli culturali. Ecco alcune parole di genitori che hanno partecipato agli incontri:

“Mi è piaciuto molto quando la pediatra ha chiesto a noi mamme di tirar fuori dalla borsa le merende per i nostri figli. Le abbiamo messe sul tavolo e le abbiamo guardate insieme a lei. È stato molto interessante perché ero convinta di aver comprato uno yogurt sano e invece, guardando l'etichetta, ho scoperto che era pieno di zuccheri. Ho finalmente imparato a leggere gli ingredienti! ”.

“Ho sempre cercato di dare da mangiare molto pesce ai miei figli, convinta che gli facesse bene. La pediatra invece ci ha spiegato che i pesci che compriamo oggi spesso vengono da mari inquinati con molta plastica e che è meglio comprare pesci piccoli, così hanno mangiato meno rifiuti! Non ci avevo mai pensato prima”

“Da quando sono arrivata in Italia ho sempre freddo! Dove abito io in Egitto fa molto caldo e qui a Milano per stare bene mi devo vestire tanto! La pediatra però ci ha spiegato che i bambini ormai sono abituati a questa temperatura e che non va bene coprirli troppo, perché corrono, sudano e se hanno troppo caldo diventano antipatici! ”

“Ero sempre arrabbiata quando andavo dal pediatra perché non dava mai l'antibiotico a mio figlio! In Egitto siamo abituati che i dottori danno molto spesso l'antibiotico ai bambini e quindi pensavo che il pediatra italiano non volesse darmelo perché sono straniera. Ora invece ho capito che in Italia i pediatri danno l'antibiotico solo nei casi più gravi perché fa male! Non mi arrabbierò più col mio pediatra!”

Open day/Family tour⁵²

Il percorso chiamato “family tour/Primi passi” è una sperimentazione di accompagnamento alla conoscenza dei servizi all'infanzia 0-6, nata dalla rilevazione da parte delle scuole e dei partner di progetto di una difficile accessibilità e conoscenza dei servizi all'infanzia da parte delle famiglie straniere. A partire dall'esperienza degli open day progettati e realizzati dai Servizi all'Infanzia del Comune di Milano, e dall'esperienza dell'Associazione Villa Pallavicini che da tempo realizza corsi d'italiano e uno sportello specifico per famiglie con background migratorio si sono costruiti, attraverso un lavoro di rete consistente, dei momenti specifici informativi e di confronto per famiglie d'origine straniera, con attenzione specifica a quelle di più recente immigrazione. Questi momenti sono stati propedeutici per la partecipazione di alcune famiglie, frequentanti i servizi di

52. L'azione è stata costruita in rete Ufficio Progetti del Settore infanzia Comune di Milano, Comin Cooperativa sociale, Associazione Culturale Villa Pallavicini e Cooperativa Progetto Integrazione.

Villa Pallavicini, all'open day dei servizi all'infanzia della scuola San Mamete. L'azione si è sviluppata grazie alla sinergia tra azioni svolte sul territorio e azioni progettate all'interno della scuola. All'interno del servizio all'infanzia le educatrici sostenute dalla pedagoga di progetto e dai mediatori culturali, attraverso momenti formativi, hanno lavorato sul tema dell'accoglienza e della comunicazione con le famiglie con background migratorio, lavorando su come poter raccontare la loro scuola in tanti modi. Insieme ai referenti per i progetti con i genitori, è stata quindi pensata e preparata l'accoglienza per le famiglie in visita. Sul territorio alcuni educatori e mediatori hanno lavorato incontrando le famiglie, al termine dei corsi d'italiano, o in incontri ad hoc con altre realtà del territorio, anche con interventi mirati su segnalazione di singole famiglie proponendo loro un percorso realizzato in due momenti uno all'interno dell'Associazione Villa Pallavicini e uno all'interno della scuola d'Infanzia San Mamete a loro dedicati.

Il primo momento di incontro ha avuto i seguenti obiettivi:

- creare un clima informale e piacevole con le mamme e presentare loro il progetto *Primi Passi* (in modo estremamente semplificato e ridotto) e le figure delle educatrici: quelle del territorio, da un lato, come persone che conoscono i servizi, e quelle del servizio San Mamete, come possibili future figure di riferimento dei loro bambini;
- valorizzare il ruolo delle educatrici come interlocutrici che possono aiutare le famiglie a capire meglio il funzionamento e il valore dei servizi;
- dare alcune informazioni di base circa le iscrizioni (date, modalità prevalentemente on-line, offerta degli open day ogni anno e in tutte le strutture di Milano);
- stimolare il confronto e il dialogo circa quello che le famiglie già conoscono sul nido e sulla scuola dell'infanzia, su quello che si immaginano che i bambini vivano a scuola, sulle differenze tra le strutture dei vari paesi di origine;
- elaborare domande o pensieri (anche una sola parola) da scrivere su biglietti colorati da lasciare alla scuola. Ciò allo scopo di arrivare ai servizi avendo attivato ragionamenti, aspettative, e creato un clima favorevole al confronto con le educatrici dei servizi.

Al percorso hanno aderito circa 20 famiglie in prevalenza nordafricane (Egitto, Marocco, Tunisia) con la presenza di una donna etiope, una donna del Camerun, una donna bengalese e una donna sudamericana. I genitori, in maggioranza donne, stimolate da alcune domande (come sono i servizi all'infanzia nel vostro paese? Cosa pensate che facciano i vostri bambini quando sono al nido?) hanno portato diverse questioni interessanti che sono state scritte su fogli colorati da portare alla scuola. Le domande poste dai genitori riguardano sia l'organizzazione dei servizi, che alcune dimensioni più profonde legate a dimensioni culturali e pratiche educative diverse:

- *Perché i bambini dormono sui tappeti per terra?*
- *Quali sono gli orari per le mamme che lavorano?*
- *Cosa mangiano i bambini?*
- *Quanti bambini ci sono nelle classi?*
- *In Egitto a 5 anni leggono il giornale! Perché qui non insegnano a leggere e scrivere?*
- *In Italia le scuole hanno il giardino, come lo utilizzano con bambini piccoli, è sicuro?*

Per il secondo incontro avvenuto dentro il Servizio all'Infanzia le educatrici avevano preparato la sala più grande del nido con sedie in cerchio e un'area gioco per i più piccoli

attrezzata col gioco di scoperta (catenelle e barattoli). Per i bambini più grandi erano a disposizione alcuni giochi a fianco del cerchio. La scelta dei materiali offerti ai bambini rispondeva alla decisione di mostrare concretamente alle famiglie un esempio di cosa avviene a scuola nei momenti di gioco libero e/o di attività strutturata. Le educatrici durante l'incontro sono state affiancate da mediatrici culturali che hanno facilitato alcuni scambi comunicativi su questioni di particolare rilevanza. Il secondo incontro ha avuto i seguenti obiettivi:

- introdurre le finalità del lavoro educativo nei nidi e nelle scuole dell'infanzia;
- mettere in comunicazione genitori e educatrici;
- raccontare in sintesi le giornate all'interno dei due servizi;
- aprire la struttura per mostrare spazi, materiali, documentazione con strumenti e linguaggi accessibili anche ai genitori di origine straniera;
- raccogliere le domande dei genitori e fornire una prima risposta a cura del personale dei servizi.

L'incontro è durato circa 1 ora e le mamme presenti, nel trattenersi così a lungo, si sono mostrate molto incuriosite e hanno posto varie domande. L'educatrice del territorio ha poi riportato le domande che erano emerse nel primo incontro e c'è stato un confronto anche su quelle questioni.

Le domande e le parole delle mamme, trascritte su fogli colorati, sono state lasciate alla scuola, appese ad un supporto di fili costruito dalle educatrici del nido e nella scuola dell'infanzia nel corso dell'attività di formazione collegiale prevista in avvio delle attività sulla famiglia.

In questo modo, sono stati fissati sul medesimo supporto sia i pensieri delle educatrici sia quelli dei genitori, in un intreccio che è rimasto visibile negli ingressi di nido e scuola dell'infanzia per tutti i giorni dell'open day.

Dopo il momento di confronto, si è proceduto con la visita degli spazi di nido e di materna, che ha consentito un ulteriore scambio di idee su questioni relative alla gestione dei conflitti, il cibo, gli orari d'ingresso e il tema del pre e post scuola.

Questi momenti oltre a porre le basi per nuovi ragionamenti e prospettive sulla relazione scuola-famiglia-genitori hanno evidenziato immediatamente alcuni bisogni per i genitori con background migratori legati a tematiche specifiche (difficoltà nella compilazione del format on-line di iscrizione, produzione dell'ISEE e della documentazione necessaria, graduatorie e liste d'attesa), per le quali è stato necessario progettare un momento ad hoc con l'Ufficio Iscrizioni del Settore Infanzia del Comune di Milano che ha fornito informazioni e chiarimenti alle famiglie. A seguito dell'incontro diverse famiglie accompagnate dagli educatori di progetto hanno potuto formalizzare l'iscrizione ai Servizi all'Infanzia.

Riferirsi ad ogni sistema familiare in maniera personalizzata ha significato per il personale educativo uscire dal concetto di "famiglia" in forma astratta per adottare uno sguardo nel quale ad esempio nella famiglia di ogni bambino, come suggerisce Fruggeri⁵³, non esistono più confini esclusivamente fisici ma simbolici: il bambino costruisce relazioni non solo con le persone che vivono sotto il suo stesso tetto, ma anche con altre figure

53. L. Fruggeri, *Le famiglie chiedono aiuto. Rappresentazioni e modelli d'intervento nei servizi territoriali*, in P. Bastianoni, A. Taurino, F. Zullo (a cura di), *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*, Unicopli, Milano 2011

di riferimento. Considerare questa ipotesi di multidimensionalità legate all'essere famiglia e genitori oggi, e contemporaneamente ragionare sulla molteplicità di sfide che comporta educare oggi un figlio per altre famiglie che non possono ad esempio contare su una rete di supporto, è stata l'occasione per aprire nuove ipotesi su come incontrare queste famiglie ragionando in una prospettiva di empowerment, per cui l'attenzione dei servizi educativi è indirizzata alle competenze attive all'interno delle famiglie che s'incontrano e sulle potenzialità di apprendimento continuo⁵⁴.

Queste pratiche riflessive hanno portato il personale educativo ad interrogarsi su come vengono costruiti i momenti di interazione con i genitori, come i colloqui, i momenti assembleari e le feste come occasioni per intrecciare dialoghi e alleanze. Queste occasioni, se costruite con cura, possono favorire l'imprinting di un rapporto di conoscenza, fiducia e collaborazione fra gli educatori e i genitori. Il personale educativo ha riflettuto e provato a costruire momenti insieme agli operatori del progetto nei quali sono state curate le modalità con le quali veicolare alle famiglie i messaggi educativi. Alla dimensione informativa sono state accostate dimensioni più affettive, culturali e relazionali con la finalità di favorire la partecipazione dei genitori. Le équipes multidisciplinari hanno immaginato azioni per tradurre con intenzionalità idee, valori, significati pedagogici da condividere con i genitori per sollecitare uno scambio con essi in un'ottica di maggiore reciprocità. Le varie sperimentazioni sono state costruite in sinergia con le realtà del territorio partner di progetto che hanno lavorato con il personale educativo per rinforzare e valorizzare il principio di una scuola intesa come comunità attiva, aperta al quartiere e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, così come auspicato dalla legge 107⁵⁵ sulla continuità educativa per la fascia di età 0-6 anni. Le progettazioni delle équipes multidisciplinari sono state realizzate in parte nei locali dei servizi educativi in parte all'interno di realtà del territorio limitrofe alle scuole

La biblioteca di confine

L'azione è stata progettata a partire da diversi contributi e azioni propedeutiche costruite dai partner di progetto. Il coinvolgimento delle famiglie attraverso focus group e azioni specifiche come i laboratori famiglia affianca famiglia, hanno costruito le basi per una collaborazione scuola- famiglia su una tematica specifica legata ai luoghi e alle risorse che offre il territorio.

In questi incontri le famiglie hanno raccontato in diverse modalità come abitano il territorio con i loro bambini e il loro bisogno di trovare spazi di incontro e socializzazione dove trascorrere momenti con i propri bambini, soprattutto nel periodo autunnale e invernale quando è più difficile svolgere attività all'aperto.

A partire da questi scambi gli operatori di progetto hanno avviato un percorso di visite a diverse realtà del quartiere coinvolgendo in questi incontri famiglie e personale educativo. In parallelo si è lavorato anche per raccogliere il desiderio dei genitori di vivere

⁵⁴. Le riflessioni delle équipes multidisciplinari sono confluite all'interno di un percorso formativo multidisciplinare chiamato "un'alleanza per l'infanzia", nato dalla co-progettazione fra Settore Infanzia, ATS, Servizio Tutela e le cooperative partners. La formazione si è strutturata in 4 giornate e ha visto coinvolti circa 80 operatori di diverse aree professionali del pubblico e del privato (pediatri -operatori sanitari, educatrici delle scuole d'infanzia, assistenti sociali, operatori del privato sociale: educatori, mediatori e psicologi).

⁵⁵. Legge 107 del 13 luglio 2015 "Riforma del sistema nazionale d'istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", Art.1 comma 181- "e".

maggiormente anche gli spazi della scuola stessa frequentati dai loro figli. La sperimentazione avviata è stata quindi progettata con la finalità di rafforzare l'alleanza educativa con le famiglie. Le attività pensate e realizzate si sono svolte in forma mista, utilizzando gli spazi della biblioteca e della Scuola dell'infanzia. Si è partiti da una riflessione condivisa tra personale educativo e famiglie sull'importanza della lettura nei primissimi anni di vita del bambino. Questa visione comune ha dato vita a diversi momenti formativi realizzati a favore delle educatrici dei servizi all'infanzia e delle famiglie stesse. Sono stati realizzati dei momenti formativi attraverso l'utilizzo, tecnica e costruzione, dei Kamishibai, una forma tradizionale di narrazione per immagini originaria del Giappone che rappresenta un utile strumento pedagogico per l'acquisizione delle competenze di literacy e l'educazione all'immagine, oltre ad essere uno strumento inclusivo data la sua natura multicanale.

Una formazione per la lettura ad alta voce, per favorire l'acquisizione di maggiore familiarità alla lettura e al libro. Un'attività del "Libri a 4 mani, piccola editoria per famiglie" rivolta a mamme e bambini, per la creazione di piccoli libri senza parole attraverso la manipolazione di diversi materiali. Queste formazioni e l'individuazione di uno spazio denominato la biblioteca di confine ha generato nei genitori la voglia di animare questo luogo con piccole attività di gruppo. Da queste sinergie è nato lo Spazio "Merende in biblioteca" uno spazio di socializzazione pomeridiana per i bambini co-gestito dai genitori, nel quale sperimentare il piacere della lettura in gruppo in un clima di convivialità⁵⁶. La scoperta e l'utilizzo di questo spazio come anche la nascita di altre piccole sperimentazioni legate sempre al tema lettura in luoghi limitrofi alle scuole, come i giardini, ha permesso ai genitori di sentirsi più protagonisti nella relazione con le scuole e di sperimentare azioni inclusive verso gli altri genitori del gruppo classe.



56. Le azioni sono state costruite in rete dai partner di progetto Fondazione Casa della Carità, Cooperativa Sociale Comin, Cooperativa sociale Progetto Integrazione



Domande guida utili per riflettere sulla relazione Scuola - Famiglia



A conclusione di tutto il percorso, le azioni che hanno lavorato sulla relazione scuola - famiglia hanno elaborato alcune domande che il personale educativo può porsi quando riflette sul coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie:

- *Nel progetto educativo si fa riferimento alla partecipazione e collaborazione delle famiglie?*
- *Il personale educativo è consapevole del valore della partecipazione dei genitori, la favorisce e intraprende azioni che collegano il mondo casa al mondo nido/scuola infanzia?*
- *Le educatrici consapevoli del proprio ruolo educativo utilizzano l'accoglienza ed il ricongiungimento come occasioni significative di racconto e ascolto per collaborare con la famiglia? Quali attenzioni mettono in atto?*
- *Durante il corso dell'anno vengono proposti colloqui con i famigliari? Quanti? Il servizio è consapevole dell'importanza dei colloqui con le famiglie? Ha iniziato a predisporre alcuni strumenti condivisi per facilitare gli scambi? Le educatrici sono attente nel predisporre un setting pedagogico attento alle esigenze degli interlocutori?*
- *Le educatrici nell'ambito delle competenze comunicative e relazionali conoscono le tecniche dell'ascolto attivo ed empatico?*
- *Siamo consapevoli che i sistemi scolastici dei paesi dai quali arrivano le famiglie migranti sono molto diversi. Quali attenzioni si possono mettere in atto per informarle e renderle consapevoli?*

Conclusioni

Il progetto *Primi passi* ha voluto cogliere una sfida ambiziosa, quella di avviare un profondo ripensamento dei servizi all'infanzia, sia al proprio interno che nei rapporti con il territorio, nell'ottica di implementare un polo sperimentale per la prima infanzia con il coinvolgimento di tutta la comunità educante.

Non si è trattato di un percorso semplice, diversi sono stati i momenti di difficoltà e continue le riprogettazioni in corso d'opera per permettere al progetto di aderire sempre più alla realtà del contesto in cui è stato realizzato e di farlo percepire come proprio alle persone che vi hanno preso parte. Nello stesso tempo, un ulteriore sforzo è stato rappresentato dal tentativo di modellizzare, ovvero di astrarre tutte quelle che sono risultate essere delle buone pratiche, riproducibili in altri contesti, che sono state racchiuse in questo breve saggio.

È importante evidenziare alcune tematiche, spunto di riflessione per rileggere il percorso e utili per i progetti futuri:

IL TEMA DEL CAMBIAMENTO, talvolta necessario ma spesso temuto dai gruppi, che trovano praticità e rassicurazione nel procedere secondo dinamiche consolidate del "si è sempre fatto così", e quindi rischiano di opporre resistenza implicita od esplicita di fronte alle novità. Il progetto *Primi passi* ha certamente rappresentato una richiesta di forte cambiamento nella quotidianità delle pratiche educative messe in essere nelle scuole coinvolte, nelle dinamiche di coprogettazione tra pubblico e privato, nella pratica di saperi talvolta troppo frammentati e settoriali, nella partecipazione delle famiglie. Questo cambiamento ha avuto in alcuni ambiti una forza d'urto molto alta, con un impatto non sempre positivo e duraturo: la lezione appresa è stata quella di generare cambiamenti realmente partecipati e sentiti da tutti gli attori coinvolti, per quanto sia estremamente faticoso e si riescano a produrre cambiamenti più circoscritti, perché altrimenti non può esserci sostenibilità futura.

IL TEMA DEL TEMPO, inteso come il tempo necessario innanzitutto per comprendere e porsi domande sui bisogni, e successivamente per avviare delle metariflessioni sulle azioni messe in campo; darsi del tempo di riprogettare in itinere e adeguare le proposte, con pazienza e precisione; infine, il tempo per sedimentare le esperienze e dotarle di un respiro più ampio.

IL TEMA DELLA COLLABORAZIONE, basata sul riconoscimento e sul rispetto reciproco, oltre le differenze di cui ognuno è portatore; cooperare richiede molta fatica e impegno, e per questo sono state tantissime le ore dedicate al dialogo e al confronto, nel tentativo di avviare un agire corale che coinvolgesse veramente tutti: operatori del progetto, operatori del territorio, direttivo del Comune di Milano, personale dei Servizi all'infanzia (di nido, scuola dell'infanzia, del tempo per le famiglie, dell'infanzia statale), famiglie, ente finanziatore, Università, Ats Milano. Tantissimi sguardi differenti e con poche occasioni di scambio e contaminazione reciproca, si sono posti come obiettivo di lavorare insieme per costruire qualcosa: questo ha generato talvolta anche attriti e resistenze, ma ha prodotto soprattutto tantissima ricchezza nella varietà delle sperimentazioni messe in campo nel poco tempo a disposizione per realizzarle; ciò è stato possibile grazie all'impegno, ma soprattutto all'entusiasmo di tutti i protagonisti di questa avventura.

Il progetto prevedeva la realizzazione di un grande evento conclusivo a marzo 2020 che è purtroppo coinciso con l'inizio della pandemia da Covid -19 e con le misure di confinamento; ciò ha impedito la condivisione di un momento in cui raccogliere i frutti del lavoro realizzato nei due anni di progetto e riflettere insieme sulla sua replicabilità futura. Questa pubblicazione vuole essere l'occasione per riaprire il discorso e rilanciare la sfida del contrasto alla povertà educativa, alla luce anche delle difficoltà emerse negli ultimi due anni, che hanno ulteriormente impoverito le bambine e i bambini in termini di stimoli, risorse e opportunità e che ci impongono una riflessione costante sulla qualità e sull'efficacia delle azioni messe in campo da tutti coloro che si pongono a tutela del loro benessere.

Bibliografia

Augè M., *Disneyland e altri non luoghi*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1999.

Bondioli A., *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci Editore, Roma, 2018.

Cavedon. *Interventi assistiti con gli animali*. Erickson, 2017

Comune di Milano, *Quaderni tematici di approfondimento: spazi e materiali*,
Comune di Milano Direzione Educazione Area Servizi all'Infanzia, Milano, 2018

Dewey J., *Esperienza e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1972.

Direzione Centrale Educazione ed Istruzione Settore Servizi all'Infanzia,
Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0-6, Comune di Milano,
2012 <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/scuola/educatori/linee-di-indirizzo-pedagogiche-dei-servizi-infanzia-0-6>

Farina, De Santis, Contalbrigo, Simonato, Sanguin. *Interventi Assistiti con gli animali. Relazione è salute. Appunti di scienza*. Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie, 2017

Ferrari M., *Lo specchio, l'immagine e le cose. Congegni pedagogici fra ieri e oggi*, Franco Angeli, Milano, 2011

Fortunati A., Fumagalli G., Galluzzi S., *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 2008

Galardini A.L. (a cura di), *Crescere al Nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma, 2003.

Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze, 1996

Marchesini. *Pet therapy. Manuale Pratico*. De Vecchi, 2015

Possenti, Viscardi, Sposito, Regis. *Idee con la coda. Proposte di attività di IAA nei servizi educativi 0-6 anni*. Erickson, 2021

Save the Children, *Il miglior inizio, disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, Save The Children Italia Onlus, 2019 <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf>.

Ringraziamenti

Desideriamo ringraziare tutte le bambine, i bambini e le famiglie che hanno contribuito con la propria partecipazione a rendere possibile il progetto *Primi passi*; un sentito ringraziamento va anche alle educatrici, agli educatori, alle Responsabili dei Servizi all'Infanzia coinvolti nel progetto, per la disponibilità a mettere in gioco il proprio sguardo e il lavoro quotidiano nell'attuazione di una sperimentazione innovativa, e ai partner di progetto, che si sono messi in dialogo con i Servizi avviando un processo virtuoso. Grazie ad ATS Città Metropolitana di Milano, all'Università Cattolica di Milano, all'Istituto Comprensivo di Via Giacosa e a tutti gli enti del Terzo Settore che arricchiscono e valorizzano il tessuto sociale del Municipio 2: Associazione Culturale Villa Pallavicini, Codici cooperativa sociale, Comin Cooperativa Sociale di Solidarietà Onlus, Cooperativa sociale Tempo per l'Infanzia, Fondazione Casa della Carità A. Abriani Onlus, La città del Sole - Amici del Parco Trotter Onlus, Progetto Integrazione Cooperativa Sociale Onlus, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Un ringraziamento speciale va certamente alle autrici di questa pubblicazione per il tempo speso e la passione condivisa, in particolare ad Anna Opizzi e Francesca Campolungo per averci continuato a credere.

Infine ringraziamo l'Impresa Sociale Con i Bambini per aver creduto nella proposta progettuale ed averci dato la possibilità di realizzarla, e, infine, un grazie di cuore a Beatrice Arcari e Maurizia Pagano della Direzione Educazione del Comune di Milano.

I capitoli della pubblicazione sono a cura di:

Anna Oppizzi Project manager per Comin Cooperativa sociale di solidarietà

Francesca Campolungo Pedagogista e Formatrice

Elena Sposito Pedagogista esperta in IAA e in educazione ambientale
per la Cooperativa Sociale Tempo per l'Infanzia

Laura Pomari Formatrice e Psicomotricista

Teresa Trinidad Torres Trelles mediatrice interculturale, formatrice
e consulente per la Cooperativa Sociale Progetto Integrazioneti





**PRIMI PASSI
POLO SPERIMENTALE
PER LA PRIMA
INFANZIA**