

COSA SUCCEDA PRIMA? SOSTENERE LA CONOSCENZA ATTRAVERSO L'ESPERIENZA TRA NIDO D'INFANZIA E SCUOLA DELL'INFANZIA

Daniela Soci, Silvia Rattighieri

Coordinatrici pedagogiche Comune di Modena

Abstract

Il coordinamento pedagogico del Comune di Modena negli ultimi anni è stato prioritariamente impegnato nella costruzione di un progetto 0-6 che andasse a delineare elementi di continuità tra i servizi di nido d'infanzia e scuole dell'infanzia.

Tale progetto ha avuto come nucleo portante, tra gli altri, la formazione degli educatori/educatrici e degli/le insegnanti per costruire in chi lavora nel quotidiano uno sguardo sul bambino più longitudinale, capace di cogliere potenzialità, cambiamenti, processi di crescita e di sviluppo.

Si è così deciso di allargare i nuclei concettuali che sostengono i campi d'esperienza al nido d'infanzia. Questa scelta ha aperto uno spazio di ricerca innovativo tra educatori/educatrici, coordinatori ed esperti dell'Università. Consapevoli che il rischio da evitare è quello di azzardare inutili precocismi, la finalità di una formazione per campi d'esperienza anche al nido d'infanzia è quella di offrire alle educatrici degli occhiali colti per leggere e quindi sostenere i processi di esplorazione e scoperta dei bambini.

I bambini e le bambine attraverso il proprio corpo e le azioni che compiono sulle cose cominciano a fare importanti scoperte che costituiscono le basi di quelle che, in seguito attraverso il linguaggio, diventeranno consape-

volezze sempre più competenti e articolate. Ruolo di chi lavora al nido è quello di non lasciare tali scoperte al caso, ma seguirne le vicende, offrendo contesti ricchi di occasioni e di opportunità sotto forma di gioco. È proprio il gioco, come è risaputo, a costituire il terreno più fecondo di conoscenza. Quando poi, con l'accrescere delle abilità e dell'uso più competente del linguaggio, il gioco si amplia e diventa gioco di imitazione e simbolico arricchendosi di elementi narrativi, esso costituisce una buona palestra per intuire ed iniziare a comprendere aspetti che non riguardano solo la dinamica delle relazioni umane, ma anche le cose e i fenomeni che ci circondano, fino ad arrivare alla scuola dell'infanzia dove la simbolizzazione diventa più sofisticata attraverso l'uso della rappresentazione.

Costruire sguardi condivisi sui bambini: un progetto 0-6

Il Comune di Modena da qualche anno è impegnato nella costruzione di un progetto 0-6 dei servizi per l'Infanzia. L'obiettivo, prima ancora di concentrarsi sugli aspetti di discontinuità e continuità nel passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, è quello di formare gli operatori di entrambi i servizi in modo da condividere uno sguardo coerente e longitudinale sul bambino e basi comuni della progettazione educativa, pur riconoscendo i diversi obiettivi e finalità che li contraddistinguono. Alla base di questo percorso c'è l'investimento in un piano formativo che coinvolga sia educatrici di nido che insegnanti di scuola dell'infanzia. Una delle scelte effettuate in questa direzione è stata quella di estendere la formazione per campi di esperienza che contraddistingue da diversi anni il piano formativo della scuola dell'infanzia modenese, anche al nido d'infanzia. Tale scelta che può inizialmente apparire azzardata per non dire rischiosa, laddove evoca possibi-

li anticipazioni o precocismi, nasce dall'idea che i campi d'esperienza costituiscono ambiti di conoscenza e di nuclei concettuali che servono in primo luogo agli adulti per costruirsi degli occhiali colti per leggere e quindi sostenere i processi di esplorazione e scoperta dei bambini.

Posto che, i campi d'esperienza, così come sono delineati nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo, in riferimento ai contenuti e ai traguardi di sviluppo, sono specifici della fascia 3-6, tuttavia alcuni nuclei concettuali e soprattutto l'impianto epistemologico che li sottende possono costituire quadri di riferimento anche per chi opera nello 0-3, per leggere l'esperienza globale del bambino in modo complesso, profondo, capace di coglierne ogni specificità: linguaggio, motricità, conoscenza, prime tracce e segni.

Il nido d'infanzia si contraddistingue oggi come un contesto connotato da una forte intenzionalità, dove l'allestimento dei contesti di gioco, la scelta dei materiali, le proposte delle educatrici sono pensate per allargare le curiosità esplorative dei bambini.

Anna Bondioli e Susanna Mantovani nell'introduzione al testo *Manuale Critico dell'asilo nido* parlano di una «didattica del nido» che si caratterizza per alcuni elementi peculiari: il fare, la ludicità, la continuità delle esperienze, la significatività delle esperienze (Bondioli, Mantovani, 2003)

Affinché i bambini riconoscano come significative le esperienze proposte al nido esse non devono essere estemporanee e soprattutto devono per così dire "intercettare" le curiosità, i bisogni di scoperta, lo sviluppo delle abilità che i bambini si stanno costruendo in quel momento. Si tratta per l'educatore di saper riconoscere e quindi collocare il proprio intervento nell'area di sviluppo prossimale.

Per questo motivo, dal nostro punto di vista, un educatore colto, preparato anche se in prima istanza su un

aspetto specifico, è maggiormente attrezzato a muoversi con competenza in questa prospettiva.

I bambini costruiscono la loro “conoscenza del mondo”

I temi affrontati attraverso la formazione relativa al corso su “la conoscenza del mondo” ha contribuito ad individuare sia una specificità proprio del nido d’infanzia che l’emergere di alcuni aspetti di continuità con la scuola dell’infanzia, sebbene questa parte sia ancora tutta da esplorare ed approfondire.

Quando lo scorso anno abbiamo cominciato questo percorso, assieme al professor Federico Corni, abbiamo fatto la scelta di tenere almeno per un anno divise le educatrici di nido dalle insegnanti di scuola dell’infanzia proprio perché sentivamo la necessità di costruire un approccio specifico per il nido d’infanzia individuandone contenuti ed obiettivi.

Il primo obiettivo è stato quello di lavorare con le educatrici di nido per condividere l’impostazione epistemologica, basata sul concetto centrale di *embodied knowledge*. Questa prospettiva condivisa anche con le insegnanti della scuola dell’infanzia, sempre attraverso la formazione, permette di mettere in luce due aspetti significativi: il primo è che non si può non conoscere, il fatto stesso di essere nel mondo prevede un continuo dialogo tra io e mondo da cui emerge sempre una qualche forma di conoscenza, la seconda è, citando Humberto Maturana e Francisco Varela, che “ogni azione è conoscenza così come ogni conoscenza è azione”. Se così è dunque dobbiamo pensare che la costruzione della conoscenza è una questione che non riguarda solo una certa fascia di età, cioè quella in cui emerge la competenza linguistica come simbolizzazione ed esplicitazione dei contenuti della conoscenza,

ma riguarda anche le età precedenti fin da piccolissimi, e che le azioni che i bambini dell'età del nido d'infanzia compiono sugli oggetti, con il proprio corpo e attraverso il corpo costituiscono basi importanti, processi chiave della costruzione di una conoscenza che, successivamente attraverso il linguaggio, ma non solo, potrà diventare sempre più raffinata nel comprendere le cose del mondo.

Da dove cominciare dunque per leggere questi processi? Il punto di partenza proposto da Federico Corni è l'impianto degli Image schema di Johnson, ovvero quelle strutture astratte emergenti dalle nostre esperienze senso-motorie, che costituiscono i tasselli delle nostre astrazioni. In questo modo le educatrici si sono costruite una sorta di mappa per provare a vedere nelle esperienze ludiche dei bambini quelle azioni collegabili a tali costrutti concettuali di base.

Un esempio è l'image schema di contenitore. Abbiamo notato che per i bambini, in particolare quelli dell'età dai 9-10 mesi ai 18-20 mesi, amano giocare con scatole e contenitori, materiali da incastrare ed infilare.

Sono infatti molte le azioni che i bambini compiono: mettere dentro, tirare fuori, infilare, riempire, scuotere, svuotare, rovesciare, ribaltare, travasare, entrare, uscire.



Fig. 1 - Il gioco dei travasi fatto con contenitori di forme e dimensioni diverse.

Queste come altre osservazioni, hanno costituito il punto di partenza per le educatrici per sviluppare e sostenere le esplorazioni dei bambini: a partire dall'allestimento dei contesti, dalla scelta di materiali specifici - che abbiamo definito materiali per pensare in quanto inusuali e associati per permettere confronti, la creazione di spiazamenti e situazioni problematiche per portare i bambini a cercare soluzioni, da soli o con l'aiuto di altri.



Fig. 2 - Scatole con fori piccoli e materiale grande.

Con l'emergere dell'uso più competente del linguaggio si può leggere attraverso le parole dei bambini i modi di descrivere le percezioni qualitative soprattutto delle differenze.

All'inizio dell'attività l'educatrice invita i bambini a toccare le polveri nelle rispettive vasche e chiede loro se sono uguali.

Camilla (33 mesi): non sono uguali. Questa è gialla, è buona; questa è bianca e morbido, l'orzo è cattivo.

Maria Giovanna (36 mesi): la farina gialla è morbida, la farina bianca è tiepida, l'orzo è duro.

Ej (35 mesi): no uguali

Malek (33 mesi) tocca le polveri e dice: l'orzo è dura, la farina gialla è bella, la farina bianca è morbida.

Filippo (25 mesi): questa è dura (farina gialla), questa è morbida (farina bianca); questa è buono (l'orzo). Questa come si chiama?

Educatrice: farina gialla



Fig. 3 - Bambini della sezione grandi confrontano farine diverse.

Nella scuola dell'infanzia, con l'uso più competente del linguaggio sia esso in forma più descrittiva o narrativa e l'acquisizione di una maggiore intenzionalità nella rappresentazione è possibile condurre con i bambini progetti che ricercano la connessione tra i diversi image schema esplorando più in profondità i diversi aspetti a partire da un preciso contenuto.

Osservando gli alberi del giardino ad esempio si possono notare come differiscono le varie parti a seconda della tipologia di piante, costruire scale qualitative per rappresentare le diverse percezioni dei bambini e le parole con cui le esprimono per poi arrivare a costruire un'idea del sistema albero immaginando il percorso della linfa all'interno della pianta

Nelle parole dei bambini le insegnanti possono ritrovare quelle metafore concettuali che i bambini usano per comprendere il funzionamento delle cose.

Come ad esempio il concetto di sostanza fluida o quello di forma/funzione.



Fig. 4 - Bambini di 5 anni confrontano cortecce diverse costruendo una scala di ruvidezza.

Rispetto agli elementi di continuità tra nido e *scuola dell'infanzia* è ancora prematuro far emergere in modo chiaro alcuni aspetti specifici dal momento che il percorso formativo è iniziato da poco e siamo ancora in ricerca.

Tuttavia un aspetto che sicuramente rappresenta un punto in comune è quello della ludicità e in particolare il ruolo svolto dal gioco simbolico.

Come afferma sempre Bondioli in "Gioco ed educazione" «l'attività simbolica è sempre un tentativo di andare "al di là" di ciò che mentalmente, affettivamente, conoscitivamente già si possiede, di esprimere idee nuove avventurandosi fuori dai sentieri del già conosciuto e sentito, dell'ovvietà e dall'abitudine» (Bondioli, 1996)

Nel gioco dei pompieri, in una sezione grandi di nido i bambini imitano in un modo che non è certo copia della realtà ma interpretazione di essa, costruendo mondi immaginari, trame narrative, dove attraverso la promozione dell'adulto si accorgono delle caratteristiche dei tubi, dei passaggi che le sostanze (acqua, suono, oggetti) possono fare all'interno di essi.

In forma più evoluta il gioco di imitazione che diventa gioco di immedesimazione in una sezione dei tre anni permette ai bambini di mettersi dal punto di vista dei lombrichi che avevano trovato in giardino

MARTINA: fanno così i lombrichi, sto strisciando, scivolare (si sdraia per terra e muove il corpo, le braccia e le gambe)

MATTEO BE.: no fanno così (si sdraia a terra con le braccia lungo il corpo e muove solo il busto)

SARA: facevamo finta perché sotto c'erano i tavoli

MATTEO BE.: è stato difficile muoversi come i lombrichi perché i lombrichi veri non fanno così, non fanno come le persone è come i veri vermi sono sottoterra davvero

MARTINA: per me è stato bellissimo passare sotto al tunnel... mentre stavamo strisciando usavo la pancia, anche le braccia...loro non hanno le braccia e fanno così (si sdraia a terra e prova a strisciare con le braccia lungo il corpo), i lombrichi strisciano senza braccia è difficile, nella foto Miriam e Daria strisciano con le braccia avanti.

In questo breve estratto di conversazione i bambini fanno continuamente paragoni tra loro e i lombrichi, ed è proprio questo il ruolo del simbolico che, come la metafora, traspone significati, connette mondi diversi da cui emerge la differenza come categoria generativa della conoscenza.

In questo senso attraverso la finzione ed in particolare l'identificazione si attiva una doppia conoscenza che si rivolge contemporaneamente al sé e all'altro in un andirivieni tra i due mondi di cui il gioco rappresenta lo spazio

intermedio di confine: sono più consapevole di come sono fatto attraverso i lombrichi, conosco qualcosa dei lombrichi attraverso di me.

Il gioco dunque non come qualcosa di alternativo o separato dalla conoscenza scientifica o più razionale, ma come altro strumento per arrivare ad essa, per rispondere a quelle domande di carattere squisitamente gnoseologico quali: come funziona? Come si comporta? In definitiva quali sono le regole che condizionano quel contesto, quello spazio di realtà, sia esso sociale, fisico, culturale? Sono queste le domande che muovono la curiosità dei bambini e lavorare affinché i bambini si chiedano il perché delle cose è un aspetto fondante del lavoro educativo fin da piccoli.

Bibliografia

- Bondioli, A. (1996) *Gioco ed Educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A., Mantovani, S. (2003) *Manuale Critico dell'asilo nido*, Milano: Franco Angeli.
- Corni, F. (a cura di) (2013) *Le scienze nella prima educazione: un approccio narrativo a un curriculum interdisciplinare*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Maturana, H., Francisco, V., (1987) *L'albero della conoscenza*, Milano: Garzanti.