

Sperimentazione di materiali naturali nella scuola dell'infanzia



di **Laura Miani**
Coordinatrice pedagogica IES
Istituzione Educazione e Scuola
Comune di Bologna



APP infanzia - 2018
Quaderni di approfondimento
del Centro RiESco
U.I. Sistema formativo integrato
Infanzia e Adolescenza

Indice

| | |
|--|-------|
| Premessa | p. 7 |
| Il percorso di sperimentazione dei materiali | p. 11 |
| La metodologia di lavoro | p. 17 |
| • Tipologia dei materiali | p. 18 |
| • Quantità | p. 21 |
| • Presentazione dei materiali | p. 22 |
| • Piani di lavoro e sedie | p. 25 |
| Considerazioni conclusive | p. 29 |
| Ringraziamenti | p. 33 |
| Bibliografia | p. 37 |

Premessa

Premessa

L'unitarietà e la continuità del percorso educativo 0-6 anni si fonda su alcune premesse: il gioco come forma tipica di relazione e conoscenza; la promozione degli apprendimenti attraverso la predisposizione di condizioni per l'esperienza diretta e il fare concreto dei bambini. L'adulto educatore/insegnante nella scuola dell'infanzia ha il compito di assicurare queste premesse attraverso la progettazione della quotidianità, di osservare quali siano i contenuti di gioco e proporre percorsi di conoscenza, di esperienza e di approfondimento. Centrale per il lavoro educativo professionale è l'attenzione agli interessi e alle crescenti motivazioni dei bambini.

E' necessario che le esperienze vissute siano emotivamente pregnanti ai fini di una elaborazione che si traduca in apprendimento e in appropriazione delle esperienze stesse a livello mentale. La curiosità è la principale spinta che indirizza l'apprendimento, rendendo intrinseca la motivazione, ed è proprio sulla curiosità, sulla *“tensione a scoprire e conoscere la realtà”*¹ che l'insegnante deve far leva, alimentando questo atteggiamento conoscitivo.

L'azione ludica è un sistema comportamentale in cui convergono le spinte pulsionali (motivazioni, bisogni), le percezioni, i linguaggi espressivi, le cognizioni. Ciò che si produce dall'azione ludica ha sempre una forte componente di imprevisto, di novità che guida il bambino verso altri giochi, è l'azione stessa a suggerire nuove intenzioni, motivazioni, temi. *“È l'istinto dell'apprendimento, della scoperta – afferma Giuseppe Nicolodi – è l'istinto epistemofilo (...) Dentro al gioco libero il bambino va direttamente a fondo in quelle che sono le sue motivazioni interne”*².

Per meglio spiegare il ruolo dell'adulto nel percorso di gioco dei bambini nella scuola dell'infanzia utilizziamo ancora quanto afferma Nicolodi: *“L'insegnante non deve dire cosa il bambino deve fare perché lo si desume dall'osservazione: il cosa lo mette il bambino. Compito dell'insegnante è quello di predisporre un “come” affinché il bambino sia messo nella condizione di fare. Il cosa è il contenuto del bambino e non quello dell'insegnante”*³.

Dai 3 ai 6 anni, come nel periodo precedente, i bambini entrano in contatto col mondo e lo conoscono attraverso l'azione e la percezione, l'interazione attiva e ludica con la realtà che dà vita a schemi mentali via via più complessi. A questo concorrono la crescita di relazioni e gli impatti emozionali, le rappresentazioni, le conoscenze pregresse, le incognite... È importante che l'adulto assuma questo come orientamento per fare posto alla partecipazione dei bambini, a interpellarli nella comunicazione dentro l'esperienza e a favorire il renderli protagonisti del loro percorso di apprendimento.

1 Gino Ferri

2 G. Nicolodi, (2007)

3 G. Nicolodi, (2000), definisce tre componenti strutturali del gioco: *logos* – il contenuto, il tema; *topos* – la forma che concretizza il contenuto, attraverso il linguaggio corporeo; *pathos* – l'emozione che il gioco fa vivere. Nel gioco “fatto bene” questi tre componenti sono ben integrati e in armonia.

L'adulto può favorire l'apprendimento attraverso due forme metodologico-didattiche: l'allestimento di un contesto intenzionalmente e consapevolmente organizzato in chiave ludica e un intervento diretto nel qui ed ora del gioco dei bambini che ne rispetti la natura, e che utilizzi la loro curiosità e motivazione alla scoperta come principali leve.

Occorre porre attenzione a che “lo spazio al fare” del bambino non si risolva in una sorta di “travestimento” di pratiche che vedono l'adulto “guidare” in modo direttivo. Pensiamo che l'adulto debba confidare nel bambino che gioca, debba dargli fiducia riservandosi lo spazio della comunicazione con lui; la presenza dell'insegnante svolge quindi la sua funzione innanzitutto nella funzione comunicativa:

- donando la propria attenzione e il suo interesse per ciò che fa il bambino;
- capendo e comprendendo i temi principali dell'azione ludica in quel determinato periodo;
- connettendo e collegando i temi ludici con i traguardi formativi.

Lo stile educativo basato sull'osservazione porta a realizzare attraverso l'allestimento dello spazio e la messa a disposizione di materiali il compiersi dell'esperienza nel tempo necessario.

Il fare *da solo* non basta: per comprendere e conoscere la realtà è necessario poterla comunicare, condividere, rappresentare... occorre aver dato e costruito un senso alle esperienze concrete vissute, e allora l'insegnante dedica all'esperienza, che i bambini stanno svolgendo, fasi di **rielaborazione collettiva**, con la diffusione nel gruppo sezione; **rappresentativa**, con la descrizione, la ricostruzione, e così via; **concettuale**, con proposte di esercizi congrui con l'esperienza ludica. La conoscenza del mondo avviene attraverso la capacità di rappresentarlo, di fare ipotesi su di esso, di immaginare soluzioni.

Citando ora Antonio Gariboldi, nido e scuola dell'infanzia devono condividere l'attenzione progettuale a un ambiente che “*evochi e solleciti il bisogno infantile di “fare”, manipolare, assemblare e costruire*”, e “fare-costruire” deve “*essere il leit motiv, riconoscibile anche dall'organizzazione dello spazio, del progetto educativo*”. Il “*sostegno alla costruttività concreta e simbolica del bambino, alla sua esplorazione e scoperta del mondo attraverso il fare e il trasformare*”, deve orientare quindi l'operatività delle educatrici e delle insegnanti e si lascia leggere anche attraverso gli spazi, i suoi allestimenti, i suoi materiali. E ancora: “*La predisposizione di spazi e materiali costituisce un dispositivo pedagogico che influenza le condotte degli educatori e il senso che essi assegnano alla loro attività*”⁴.

4 A. Gariboldi, (2011)



Il percorso di sperimentazione dei materiali

Il percorso di sperimentazione dei materiali

Nell'anno educativo 2015-2016 si è presentata l'occasione di proporre, nel Nido e nella Scuola dell'Infanzia Zucchelli,⁵ la sperimentazione di materiali naturali, ovvero di materiali appartenenti al mondo naturale e da lì prelevati nel loro stato originario o semilavorati: sassi, conchiglie, granaglie, sabbie, fogliame, segatura e cippato, rondelle di legno di diverse misure, fibra di cocco sotto forma di stelle, tronchetti, rametti, tavolette, pezzi di legno di diverse dimensioni, canne in bambù, corde. La Cooperativa Eta Beta⁶, interessata ad introdurre tra i propri ambiti di intervento anche quello educativo, si stava infatti dotando di un'ampia gamma di quei materiali cui il mondo dei servizi 0-6 rivolgeva proprio allora il proprio sguardo a partire dallo stimolo suscitato dalle esperienze di educazione all'aperto.

La Scuola dell'Infanzia Zucchelli ospitava due sezioni omogenee, una con 26 bambini di 3 anni e l'altra con 26 bambini di 5 anni. Non sapevamo quanto si sarebbero incuriositi e quindi impegnati dopo una fase di esplorazione data per scontata. L'aspettativa degli adulti della scuola dell'infanzia era che si trattasse di un materiale più interessante per i bambini del nido rispetto a quelli della scuola dell'infanzia. Le insegnanti avevano molte perplessità per l'apparente "povertà" del materiale, difficile – temevano – da investire da parte dei bambini in chiave ludica e in quella didattica da parte loro.

Tra i genitori, nell'incontro di presentazione di questa proposta, ci sono state analoghe perplessità, polarizzate attorno ad aspetti legati alla sicurezza nel nido, e ancora una volta alla supposta povertà educativa e didattica del materiale alla scuola dell'infanzia.

Il nido – una sezione con 18 bambini piccoli e lattanti, una sezione con 21 bambini medi e grandi, e una sezione con 21 bambini grandi – ha condiviso con le famiglie presenti le accortezze da utilizzare nella scelta. Per esempio, uno stesso oggetto può essere offerto all'esplorazione dei bambini nel primo anno di vita come nel terzo, ma in dimensioni e peso diversi. È imprudente offrire sassolini ai bambini la cui attività esplorativa utilizza ancora la bocca: meglio mettere a disposizione sassi grandi non ingeribili, mentre, al contrario, ai compagni nel terzo anno di vita che stanno acquisendo lo schema motorio del lancio è preferibile offrire i sassolini. E inoltre le educatrici dei più piccoli, pensando a una sorta di cesto dei tesori⁷, si sono accordate con gli operatori di Eta Beta rispetto alla levigatura, allo smussamento degli spigoli, all'arrotondamento dei bordi, alle dimensioni di rondelle e legnetti. Hanno chiamato

5 Il Nido e la Scuola dell'Infanzia Ada Zucchelli sono collocati nel Quartiere Navile, in una zona molto popolare della periferia di Bologna; condividono la struttura che li ospita e un'area esterna che, nel periodo cui il percorso che presentiamo qui fa riferimento, si intendeva ripensare. L'intenzione era di riconsiderare l'uso delle attrezzature di gioco e dei materiali presenti.

6 Coop. Sociale Onlus ETA BETA di Bologna nel 2015 ha proposto alla direzione di IES (Istituzione Educazione e Scuola) del Comune di Bologna una sperimentazione di materiali naturali.

7 Elinor Goldschmied, (1994)

questa proposta “cesto della natura” – esplicitando il riferimento al cesto dei tesori – in quanto la tipologia di oggetti, la “pulizia” dello spazio in cui avveniva l’esperienza e lo stile cui l’adulto cercava di attenersi, si rifaceva ai suggerimenti di Elinor Goldschmied.

La scuola dell’infanzia invece ha riflettuto sul senso della proposta, partendo dal vederla come arricchimento del contesto; il materiale naturale vi ha fatto il suo ingresso conservando le caratteristiche sensoriali proprie, con una finalizzazione non coerente con la sua origine, a differenza del materiale appositamente costruito e quindi artificioso. Ci si è soffermati sulle caratteristiche dei materiali naturali che avevamo a disposizione e su cosa comportavano, per esempio, nel gioco di costruzione. A questo proposito la tipologia dei materiali consentiva ai bambini un gioco di sovrapposizione e di combinazione di varie forme-spessori-pesi tali da dover affrontare e risolvere, durante l’azione del costruire, problemi di equilibrio, bilanciamento, e simmetria.

Si osserva che le costruzioni tipiche di cui ci si avvale come dotazione di materiale appositamente costruito come ludico facilitano, fissano, mantengono la stabilità, guidano ed in qualche modo assistono, il bambino nella costruzione. Diversamente, con i materiali informali i bambini devono tenere conto contemporaneamente di tanti elementi compresenti: dimensione, misura, superficie, peso, regolarità, forma... E nell’azione del costruire equilibrio e simmetria sono da ricercare, non sono già dati. Non c’è un sasso uguale all’altro per forma, dimensioni, peso, per sovrapporre dei sassi e farli stare in equilibrio occorre stimare, comparare, scegliere...

Su queste basi si è avviato nel febbraio 2016 un percorso lungo il quale, una volta alla settimana e fino al mese di giugno, nella scuola dell’infanzia un gruppo di bambini – tra 13 e 15 – di 3 e di 5 anni accedeva a una piccola stanza quasi completamente sgombra di altri oggetti, oltre a quelli informali.

La prima presentazione del materiale era avvenuta invece in una grande sala con la partecipazione, in giornate diverse, di tutti i bambini di 3 anni e di 5 anni che hanno avuto a disposizione, in grande quantità, i materiali citati più sopra. Le cassette (tra i 40 e i 50 cm di lato) che li contenevano erano collocate su ogni piano disponibile, tranne per le sabbie, la paglia e il fogliame che stavano in grandi cassoni sul pavimento. Era contemplata la possibilità di utilizzare, in un secondo tempo, l’acqua e pertanto nella stanza c’era qualche secchio e qualche secchiello. Dei lunghi rami senza foglie erano stati assemblati a formare una sorta di albero, la cui base era circondata da rondelle di legno.

L’effetto dato dalla creazione di un clima di attesa, e poi dalla novità degli oggetti in un allestimento insolito, aveva suscitato stupore e catturato l’interesse di tutti i bambini.

Vale la pena di annotare che, in fase di progettazione, si era pensato di portare a scuola per una prova il materiale (sassi, rondelle, bambù, fibra di cocco, pezzame, conchiglie, tronchetti) in due cassette,

collocandole su un mobiletto, ma nessun bambino lo aveva preso in considerazione; si perdeva tra le altre cose appoggiate sugli scaffali, senza destare ancora alcun interesse.

La consapevolezza che la presentazione, l'evidenziazione, l'attesa e la curiosità alimentate, lavorano a favore della successiva attenzione è confermata dalle neuroscienze che attestano quanto l'eccitazione concentrata nell'attesa, nella sorpresa, nella curiosità, contribuisca all'attenzione, alla percezione, alla memoria, all'emozione, alla risoluzione dei problemi, a tutte le funzioni mentali. Il modo di proporre l'esperienza deve tenere conto di questo potente aspetto.

La metodologia di lavoro

La metodologia di lavoro

Si è affrontato questa esperienza pensando a una metodologia di lavoro che sollecitasse la motivazione dei bambini all'esplorazione e alla scoperta e sostenesse il loro impegno.

Avevamo due tesi:

1. il gioco spontaneo del bambino è in relazione con lo spazio e il suo allestimento;
2. l'impegno del bambino nel gioco spontaneo è in relazione con la posizione occupata dall'adulto.

Si era preparata una piccola griglia di osservazione con dei punti che ruotavano attorno all'organizzazione dello spazio, ipotizzata come di grande rilevanza nell'accogliere, promuovere, facilitare il gioco spontaneo.

La stessa scheda supportava nell'adulto la riflessività riguardo a come esercitava la propria funzione. L'indicazione, cui gli adulti presenti avrebbero cercato di attenersi, era di osservare il gioco restando sullo sfondo da cui emergere per sostenere/costruire l'intenzionalità dei bambini nei modi seguenti:

- mostrare una possibilità
- offrire un oggetto che faciliti
- offrire un oggetto che rilanci
- semplificare
- evidenziare aspetti cruciali o rilevanti
- portare l'attenzione su un aspetto
- fornire feedback
- descrivere
- porre una domanda⁸

Nella relazione educativa l'adulto quindi facilita e media, sostiene il confrontare, il fare ipotesi, e inoltre suggerisce, pone domande, utilizza il modeling⁹, promuove la rielaborazione, guidato dall'idea che i bambini costruiscano attivamente la propria conoscenza nella relazione con lui.

La sistematicità della documentazione video, curata dal Centro RiESco e disponibile sul canale Youtube del Centro, che ha accompagnato passo dopo passo il percorso effettuato nella scuola dell'infanzia, si

8 Questo elenco naturalmente non è esaustivo dei molti altri comportamenti attivabili nella comunicazione con i bambini e che costituiscono strategie di tutoring o promozione dall'interno, di cui si trovano esempi efficaci ed approfondimenti nel testo di Anna Bondioli, (2004).

9 A. Bondioli, (2004): Il modeling, ovvero mostrare come si fa, fornire esempi di esecuzione dell'attività, è una strategia che richiede due condizioni per essere efficace: "che l'adulto proponga l'esempio in contesti condivisi e relativamente a situazioni che già coinvolgono il bambino o il gruppo; che la soluzione fornita dall'adulto mediante l'esempio si collochi nell' "area di sviluppo potenziale" del bambino (o del gruppo), cioè al limite del suo repertorio attuale di abilità". Altrove Bondioli (1995) cita come condizione per l'efficacia della strategia "che l'adulto sia capace di cogliere (interpretare) le intenzioni del bambino".

proponeva, oltre che di condividere con gli adulti non presenti ciò cui si assisteva, anche di poterci tornare per riflettere sul contesto. Ne sono derivate delle considerazioni che ci hanno visto effettuare delle messe a punto o dei veri e propri cambiamenti nell'allestimento dello spazio in relazione ai seguenti aspetti:

- tipologia di materiali (quali materiali ma anche quali attrezzi);
- quantità dei materiali;
- presentazione;
- piani di lavoro.

● Tipologia dei materiali

I primi interventi hanno selezionato i materiali portando a escludere dapprima la sabbia e successivamente anche il fogliame e la segatura. Erano presentati in grandi vasche rettangolari, attorno alle quali i bambini si distribuivano e avviavano un'attività esplorativa prolungata. Sembra di poter dire che i 5enni si distribuivano per genere – come si è osservato successivamente anche in attività di costruzione che hanno visto maschi e femmine lavorare separatamente e in modo diverso – e con l'utilizzo da parte delle femmine di piccoli contenitori, ignorati dai compagni. I bambini entravano in relazione con la sabbia attraverso la sensorialità favorita dalle grandi quantità, ne derivavano gesti di impastatura che coinvolgevano i palmi delle mani; in particolare nella proposta a mani nude si osservava, nei maschi 5enni, una partecipazione della parte superiore del corpo ai movimenti di mani e braccia. Il movimento delle femmine coinvolgeva di più le dita.

L'introduzione per i 3enni di attrezzi d'uso comune, come palette, imbuti, setacci, caraffe, determinava l'uso funzionale di quegli oggetti e quindi indirizzava il gioco¹⁰. I bastoncini e le rondelle venivano infilati o appoggiati nella sabbia si può immaginare che mettendo a disposizione dell'acqua come negli incontri iniziali queste azioni avrebbero potuto avere uno sviluppo che nel percorso non si è indagato, nel desiderio di lasciare a disposizione materiali che soddisfacevano di più l'esigenza di costruire e di esplorare fenomeni e relazioni tra gli oggetti. Ci sembrava infatti di poter cogliere una prevalenza di azioni e gesti che andavano in quella direzione, pur in misura diversa a seconda dell'età.

Il fogliame – e in modo diverso la segatura – analogamente vedeva un comportamento di manipolazione che coinvolgeva anche l'olfatto (“c'è odore di scoiattolo!”) e la vista (con la scoperta e

10 Per A. Bondioli e D. Savio, (2001), l'utilizzo degli oggetti “in maniera prototipica, secondo cioè il loro uso convenzionale (...) costituisce un momento di passaggio tra il gioco senso-motorio e il gioco simbolico”, caratterizzato invece dalla sostituzione e cioè dalla modifica dei loro significati. La presenza del materiale non strutturato, se da un lato può facilitare la sostituzione simbolica, dall'altro può suscitare “forme di gioco senso-motorio di tipo esplorativo piuttosto che simbolico”. Le azioni osservate – travasare, riempire, vuotare – forse sono qui state suggerite anche da un “primato” della percezione favorito dalla grande quantità di materiale come sabbie, segatura, ecc. riunito in contenitori di dimensioni ragguardevoli.

quindi la ricerca di elementi piccoli o diversi), e a suo modo poteva entrare nell'uso simbolico (la strada) ma, si è osservato, su input degli adulti.





Quantità

Qual è la quantità sufficiente per alimentare il gioco spontaneo dei bambini?

Questo è molto più visibile quando il materiale è presentato, come descritto nel punto successivo, in modo raccolto e ordinato, diviso in contenitori per tipologie, accessibile.

Poter/dover scegliere porta i bambini a selezionare, talvolta a prendere un oggetto simile a quello che sta vedendo usare da un compagno, e spesso si è osservato un tempo lungo trascorso con due oggetti soltanto, nella ricerca della relazione tra essi, nel tentativo di riprodurre un equilibrio ottenuto da un compagno giustapponendoli, nella risoluzione di un problema...

La quantità è quindi legata alla presentazione che diviene un aspetto sostanziale. Si è osservato che il passaggio della segatura da una grande vasca a un contenitore di dimensioni ridotte collocabile su un ripiano del mobile, da una dimensione corpo quindi a una dimensione mano, ha ricondotto il gioco a un piano simbolico in cui erano sufficienti e ricercate piccole quantità, soprattutto laddove l'adulto che osservava, individuando l'intenzione dei bambini, facilitava il gioco stesso con l'offerta di piccoli contenitori. Si è notato anche l'apprezzamento per le piccole dimensioni che sembrano circoscrivere e affinare i gesti e insieme focalizzare l'attenzione nella ricerca della precisione.

Non si sono rilevati conflitti riguardo ai materiali e si immagina che il protagonismo nella scelta di materiali, di gioco, di tempi, porti i bambini ad accordarsi e a condividere con più facilità.

Possiamo concludere che la quantità utile di materiali è in relazione con la collocazione degli stessi e forse con lo spazio dato al gioco spontaneo relativamente agli effetti sull'attività dei bambini.

● Presentazione dei materiali

Come detto sopra, all'avvio della sperimentazione i contenitori con i materiali erano distribuiti sulle diverse superfici della stanza, e qua e là erano presentati già in una forma precisa, le grandi rondelle in fila a comporre un percorso, le rondelle più piccole impilate a formare una torre... Muovendo lo sguardo i bambini si imbattevano in qualcosa in attesa di essere fruito, e ne risultavano spostamenti diretti ad “assaggiare”, provare i diversi materiali; a coppie o in piccoli gruppetti producevano azioni di gioco che si esaurivano molto presto, poi i bambini andavano a cercare, o meglio provare, altro. La scena di gioco già in parte preparata indicava ai bambini il gioco stesso, inizialmente vincolandone l'azione.

Lo spazio allestito con tanti materiali, sollecitava quindi comportamenti di “assaggio” delle diverse possibilità, con passaggi da un oggetto all'altro. In questo caso lo stimolo (l'oggetto-stimolo) guida il comportamento, non è il bambino a “piegarlo” alla sua intenzione di gioco all'interno di una pianificazione a più lungo termine.

La progressiva “ripulitura” dello spazio conseguente a queste considerazioni, ha portato l'attenzione a non dare suggerimenti di gioco attraverso la presentazione dei materiali, e a spostare anche i contenitori precedentemente appoggiati su alcuni piani di lavoro, ipotizzando che riunire invece i materiali in contenitori sui ripiani di un mobile a giorno in modo ordinato, visibile, e accessibile sollecitasse domande e lasciasse spazio a progettualità, quindi scelte. Il materiale riunito in contenitori affiancati diveniva comparabile, soppesabile, allo scopo di scegliere quello giusto.

“Di cosa ho bisogno per fare questo? Poi come vado avanti?”: è ciò che sembravano chiedersi due bambini che costruivano una loro soglia sulla soglia effettiva tra la stanza e l'antibagno, e una barriera invece sulla porta verso il giardino.

In particolare uno di loro percorreva la stanza e andava a cercare sui ripiani del mobile, dove elementi simili erano disposti in contenitori affiancati che permettevano/stimolavano la comparazione tra gli uni e gli altri per scegliere la dimensione e la tipologia (“Una volta messe le rondelle grandi necessarie, quale misura mi serve per proseguire in altezza? Che cosa potrei fare con questi pezzetti non previsti ma interessanti?”).

In sintesi: la possibilità di scegliere fa apparire/esercitare l'azione cognitiva della comparazione (di forma, di misura, di peso...).

Spazio allestito e ricco di stimoli – Foto 1



Spazio allestito e ricco di stimoli – Foto 2



Spazio con allestimento ridotto – Foto 1



Spazio con allestimento ridotto – Foto 2



● Piani di lavoro e sedie

È questa una voce legata alla presentazione, e fin da subito è stata considerata pensando al gioco individuale, a coppie, o a gruppi che nelle dimensioni dei piani di lavoro può trovare una facilitazione. Si sono quindi tenuti nella stanza dei “cubi” che permettevano il gioco individuale o in coppia, e un tavolo ampio che permetteva invece l'aggregazione in piccolo gruppo, distanziandoli tra loro in modo da ridurre le interferenze sonore e visive, e per lasciare uno spazio di libera percorrenza tra essi. Dato questo allestimento si è osservato:

- una prevalenza di bambini impegnati individualmente, a coppie e a gruppetti di tre in punti diversi dello spazio;
- i bambini di 3 anni, se da soli, gettavano occhiate sul gioco del vicino, se in coppie, alternavano i gesti e collaboravano, concordando talvolta il da farsi.

Talvolta hanno colpito i loro tempi di osservazione reciproca perché intervallavano l'azione e facevano pensare non a una sosta ma a una grande attività che implicava pensiero.

Data la forma lunga e stretta della stanza i piani erano accostati alle pareti, sappiamo però che lasciare uno spazio tra la parete e il tavolo avrebbe potuto favorire una disposizione dei bambini circolare, influenzando forse sulla relazione di sguardo, sull'imitazione, e così via, come avviene quando alzando gli occhi si incontra quelli di un compagno, o i suoi gesti e i suoi manufatti.

Fin dall'inizio si è deciso di non limitare il movimento, eliminando le sedie, nell'ipotesi che usare il materiale guardandolo dall'alto o da seduti porti ad assemblarlo in modi diversi, il bambino veda parti diverse che suggeriscono diverse possibilità: se si allinea si può più facilmente allineare dando vita a una configurazione ondulatoria per esempio; se si vedono le faccette di legnetti e rondelle può essere che suggeriscano abbinamenti particolari, forse anche le simmetrie sono più suggerite o più cercate se il materiale si usa stando in piedi, e si è constatato che sono i bambini a inginocchiarsi davanti ai piani di lavoro se hanno bisogno invece di quel punto di vista.

Gli spostamenti che avvenivano liberamente nella stanza erano limitati e funzionali al procurarsi i materiali o a cambiare gioco, possiamo dire quindi che il movimento del corpo è funzionale all'impegno, e quello che osserviamo è un “allineamento” di pensiero e movimento.



Considerazioni conclusive

Considerazioni conclusive

Abbiamo osservato nei bambini degli aspetti che ipotizziamo in relazione alla metodologia:

- i tempi di attenzione, la durata del gioco molto lunghi;
- la concentrazione, l'assorbimento nell'azione;
- la prevalenza del costruire e, per i bambini di 5 anni, sperimentare fenomeni;
- la tolleranza della frustrazione e la capacità di ricominciare quando il proprio gioco viene disturbato dall'intervento goffo di un compagno oppure non ha subito una riuscita;
- la capacità di far spazio a un compagno meno competente;
- la propensione a suggerire ed aiutare un compagno;
- la capacità di ricevere suggerimenti;
- le molte simmetrie, l'armonia osservate negli artefatti dei bambini;
- l'uso diffuso del pavimento per il gioco;
- l'assenza di conflitti;
- il rispetto degli spazi e degli artefatti altrui.

Si è inoltre osservata la possibilità di stare nella situazione secondo i propri tempi e i propri modi, c'era per esempio chi si prendeva molto tempo per guardare il gioco dei compagni, partecipandovi forse con l'emozione¹¹, con un piccolo gesto della mano per aggiustare qualcosa. C'era anche chi vi entrava ritagliandosi una parte uguale a quella dei compagni, si potevano osservare allora 3-4 bambini intenti gioiosamente a scegliere per costruire qualcosa che avevano nominato o silenziosamente riconosciuto grazie alla capacità di condividere l'intenzione.

Tra i 5enni in più occasioni la curiosità per la riuscita di un compagno nel trovare soluzioni (ad esempio nel fare nodi) ha indotto a chiedere aiuto, aiuto che è stato dato con competenza, mostrando i passaggi, nominandoli, inserendo il proprio gesto a sostegno di quello del compagno, e interrompendolo per lasciare a lui il completamento, restando in un'attesa disponibile.

Ma in particolare ci hanno colpito i tempi di attenzione e la concentrazione, in altre parole l'impegno, che appaiono da indici corporei quali postura, mimica, regolazione dei gesti, focalizzazione dello sguardo, piccoli cambiamenti nella posizione del corpo finalizzati alla precisione, alla stima del risultato del gesto della mano. In alcune immagini dei bambini sembrano seguire un filo di pensiero che li coinvolge e li impegna nella realizzazione, dove pensiero e corpo convergono.

Si è evidenziato come ambito prevalente il costruire e l'uso simbolico del materiale per i bambini di 3 anni, per i quali la costruzione è soprattutto sovrapposizione, impilamento, allineamento, e per i 5enni

11 G. Nicolodi, (2007): "(...) ci sono dei bambini che possono partecipare indirettamente a un gioco guardando altri bambini che giocano, senza muovere un dito, e così facendo condividere il senso del gioco. Attraverso la condivisione di senso entrano nella realtà e nella forza del gioco, ne condividono i contenuti e le emozioni senza muovere un dito".

si è assistito allo sperimentare fenomeni che hanno a che fare con l'equilibrio, dove nell'azione motoria, nel rapporto tra mano e mente si costruisce il pensiero. Nel sovrapporre dei pezzi, si vede inizialmente, nel bambino più piccolo, il succedersi di un gesto all'altro, fino ad esaurimento dei pezzi a disposizione; nei bambini di 5 anni osservati, si coglie invece che si fa strada il progettare una struttura, per realizzare la quale si presentano dei problemi da risolvere. Solo quando, a partire dal suggerimento dato dall'allestimento, condividono in gruppo la sovrapposizione sfidando la gravità nella classica torre, questo diviene anche per i 5enni un gioco in cui si ripete con piacere il costruire e il far cadere/distruggere o lasciar cadere.

Gli artefatti di tutti i bimbi apparivano armoniosi, come se, nel costruire, l'esperienza estetica contasse. Si teneva conto di dimensioni decrescenti nello sviluppo verticale, e soprattutto si cercavano le simmetrie (che aprono a scoperte cognitive come uguaglianza-disuguaglianza, citando B. Aucouturier) nelle configurazioni sviluppate prevalentemente in orizzontale, abbellendo e adornando, cercando un utilizzo per ogni tipo di materiale residuo una volta usato quello prescelto. Anche nelle immagini del percorso effettuato dal Nido Zucchelli si osservano configurazioni in cui sono allineati oggetti uguali, e a ognuno di essi sono fatti corrispondere altri oggetti tra loro uguali, combinati secondo un ritmo. Certamente ha concorso a questo la pulizia percettiva dell'allestimento dello spazio che ha fatto emergere comportamenti che creavano ordine e misura¹².

“Toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e sanno assemblarli in varie costruzioni...” (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia, 2012 – Campo di esperienza “La conoscenza del mondo”).

Ci sembra di poter dire che le bambine – le 5enni – sviluppassero di più i loro assemblaggi su un piano orizzontale, mentre i bambini di più nella verticalità che comportava scoperta, ricerca e studio dell'equilibrio. Tale ricerca/esplorazione si è alimentata, quanto a durata e curiosità, con piccoli commenti dell'adulto volti a evidenziare, per esempio, il comportamento di oggetti in relazione tra loro. L'attenzione dell'adulto era qui sui processi che si potevano stimolare e sulla ricerca di soluzioni da parte dei bambini in autonomia o nell'interazione con i compagni.

Il prevalere – da noi osservato – del gioco di costruzione, in una visione che attribuisce agli oggetti il ruolo di mediatori di intenzioni, scoperte, conoscenze, competenze, curiosità, relazioni, ha confermato che il materiale che abbiamo chiamato naturale o informale è da ritenersi complementare al materiale

12 G. Nigito e D. Savio: i comportamenti “acquisiscono significato e possono essere letti solo all'interno del contesto relazionale in cui si manifestano (...) anche uno spazio strutturato in un certo modo, ad esempio con certi oggetti messi a disposizione in una certa maniera, fa parte del contesto relazionale in quanto le sue caratteristiche sono comunicazioni che qualificano l'atteggiamento relazionale degli insegnanti verso i bambini”. Si pensi qui anche alla scelta di consentire il movimento nella stanza togliendo le sedie e a come ciò non abbia interferito con l'attenzione e la concentrazione nel gioco.

costruito e destinato al gioco, perché aggiunge possibilità per il bambino di esplorare nella sua azione di costruzione. È particolarmente sollecitata la capacità visuo-spaziale coinvolta nel percepire e stimare le relazioni spaziali tra gli oggetti o parti di essi, il loro orientamento, il rapporto tra sé e l'oggetto, le regole che intervengono nel mondo delle cose al di fuori di sé.

Citiamo ancora una volta A. Gariboldi, in particolare la presentazione dei contenuti di una documentazione nel testo *“Questa è un'altalena”*: “Le esperienze, i materiali e le proposte progettuali in grado di sostenere i bambini nei processi di esplorazione, sperimentazione e scoperta sono presentate mettendo in risalto il valore del materiale informale e di recupero nell'ambito di un percorso educativo coerente dal primo anno di nido, all'ultimo di scuola dell'infanzia (...) il materiale 'povero' e informale può stimolare nei bambini procedimenti euristici sulle tipologie e le modalità d'uso degli oggetti e promuovere l'apprendimento attraverso l'esplorazione e la scoperta dell'ambiente e del proprio corpo¹³”.

Infine, questo percorso ci conferma nella convinzione che, per favorire la conoscenza a partire dall'esperienza di gioco, è importante che l'adulto:

- colga i processi cognitivi che avvengono, deve quindi conoscerli per averli studiati e riconoscerli quando si stanno realizzando;
- conosca e utilizzi le strategie di promozione dall'interno;
- sappia stare, nell'offrire parole al bambino, sul processo in atto e non anticipare l'intenzione del bambino stesso.

Da questo l'insegnante può aprire a molteplici possibilità di rielaborazione e di sviluppo che toccano i diversi campi di esperienza.

13 A. Gariboldi, (2008)

Ringraziamenti

Si ringrazia:

- Paola Vassuri (Responsabile Servizi Zerosei – Istituzione Educazione e Scuola), per il suo contributo al confronto e alla redazione della documentazione video e scritta, che lascia in queste pagine tracce importanti.
- Ilaria Zagnoni (Responsabile Area 1 servizi educativi e scolastici – Istituzione educazione e Scuola), per le considerazioni di cui è stata generosa nelle diverse tappe del percorso documentativo.
- Coop. Sociale Onlus ETA BETA, per la disponibilità pressoché illimitata dei materiali e per la collaborazione nella fase di avvio del percorso e la condivisione delle riflessioni.
- I gruppi di lavoro del Nido e della Scuola dell'Infanzia Ada Zucchelli.
- Le bambine e i bambini del Nido e della Scuola dell'Infanzia Ada Zucchelli.

Bibliografia

Bibliografia

- Gariboldi A., *Valutare l'organizzazione degli spazi educativi*, in *Infanzia*, vol. 6/2011, pp. 433 – 437
- Gariboldi A., *La qualità nell'allestimento dello spazio* in Stradi M.C (a cura di), *L'identità del nido: progettare lo spazio*, Centri Didattici Specializzati, Rimini, 2010, pp. 31 – 35
- Gariboldi A., Introduzione a *Questa è un'altalena. Spazi e contesti al nido d'infanzia: l'esperienza ferrarese*, Junior, 2008, pp. 23 – 28
- Gariboldi A., *Lo spazio e la sua organizzazione – tempi, spazi, raggruppamenti. Un dispositivo di analisi e valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia*, Junior, 2008, pp. 77 - 93
- Aucouturier B., *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*, Milano, Franco Angeli Edizioni, 2016
- Nicolodi G., *Problema dell'agio e del disagio in educazione*, in Progetto A.G.I.O - Atti del corso di aggiornamento per gli insegnanti, Settore Istruzione del Comune di Bologna, 2007
- Nicolodi G., *Ti aiuto a giocare. Un modello di terapia infantile basato sulla ricerca di un ecologico senso del gioco*, CSIFRA, 2000

- Ferri G., *Infanzia, processi educativi e ruolo dell'adulto*, in *Zeroseiup*, ottobre 2015
- Bondioli A., *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring e scaffolding*, in *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, Volume 107, Numéro 2, 1995, pp. 433-457
- Bondioli A., Savio D., *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (Svalsi)*, Junior, 2001
- Bondioli A., *Promuovere dall'interno*, in *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, 2004
- Nigito G., Savio D., *Osservare per progettare: riflessioni e strumenti per l'osservazione pedagogica del bambino e del contesto*, Junior, 2004
- Goldschmied E., *Persone da 0 a 3 anni, crescere e lavorare nell'ambiente nido*, Junior, 1994
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia, 2012 – Campo di esperienza “La conoscenza del mondo”, p. 21
- “*L'esplorazione e il gioco con materiali informali in una scuola dell'infanzia*”, video di documentazione di una esperienza realizzata presso la scuola d'infanzia Zucchelli di Bologna, a.s. 2015/16), IES Istituzione Educazione e Scuola Comune di Bologna, in collaborazione con Centro RiESco
<https://www.youtube.com/watch?v=k8JJgv8RsXw>
- La Borsa di Bo - biblioteca dei materiali naturali
<http://www.etabeta.coop/la-borsa-di-bo/>

**APP - Quaderni di approfondimento
del Centro RiESco
U.I. Sistema formativo integrato
Infanzia e Adolescenza**

a cura di Mirca Ognisanti

 www.comune.bologna.it/cdlel

 Facebook RIESCO - Centro Documentazione Interculturale

 www.youtube.com/user/CentroRiESco

 cdleibiblioteca@comune.bologna.it