

L'educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana

Body-affective education at the nursery: a proposal for the formation of the human person

ALESSANDRA LO PICCOLO

Body and emotions represent two fundamental dimensions of the person for the educational implications in the learning processes, starting from the first insertion of the child into the nursery. An education attentive to human education, designing integrated paths in which corporeality and emotions can find spaces for expression and recognition. The contribution deals with some issues related to the bodily, affective experiences and of learning that the child lives in the first years of life and especially in his entrance to the nursery school, that must be designed in order to enhance the human person in each child.

KEYWORDS: EMOTIONS, BODY, EDUCATION, CARE, NURSERY SCHOOL

Infanzia e formazione umana

Emerge sempre più e da più parti, la necessità di acquisire una visione olistica dell'intero processo educativo, partendo dalla consapevolezza che occuparsi di educazione, significa occuparsi della persona umana, della sua progettualità sia a livello individuale sia a livello collettivo; di tutto questo, il processo educativo deve farsi garante di promozione e valorizzazione.

Quando si riflettere pedagogicamente sulla promozione e valorizzazione della persona umana non si può non partire dal corpo e dalle emozioni, nel loro intrinseco significato esistenziale: queste ultime rappresentano, infatti, elementi che connotano la persona nel 'suo esistere', nel 'suo essere' e nel suo 'poter essere'.

Da tempo, ormai, viene riconosciuta l'importanza della qualità del contesto educativo che l'essere umano sperimenta nei primi anni di vita; come afferma Bobbio «l'educatore è un soggetto che si sporca le mani con i costrutti e la fenomenologia della quotidianità [...], con le rappresentazioni sociali e il senso comune, con i saperi caldi della cura di cui sono depositari genitori, nonni, amministratori, dirigenti. Tutti interlocutori che, prima di essere clienti, sono persone e cittadini»¹.

Il lavoro educativo con la prima infanzia, che non può essere né improvvisato né 'accomodato', richiede un fondamento antropologico particolarmente chiaro e definito, non prescindibile in favore di un'operatività, pur definita routinaria, legata al delicato compito di cura educativa.

La prima questione da affrontare è di natura antropologica, assumendo che ogni discorso pedagogico non può che trovare il suo fondamento in una matrice antropologica².

Per dar forma ad un'autentica cultura dell'infanzia è importante ritrovare il senso della responsabilità nei confronti di questa fase della vita umana, che non è meramente l'impegno ad averne cura ma, soprattutto, quello di un ripensamento del suo statuto, delle sue potenzialità, delle promesse che la abitano e che dipendono strettamente dalla nostra capacità e volontà di custodirle, preservarle e promuoverle. A questa antropologia della prima infanzia deve corrispondere una pedagogia capace di mettere al centro della propria riflessione il bambino e il suo personale percorso di crescita, attraverso una presa in carico che va ben oltre l'accudimento e che si fonda su un agire educativo intenzionale, rigoroso, progettato.

Occorre, a tal fine, considerare tutti gli aspetti relativi al bambino, alle famiglie, al contesto inteso come relazioni e come spazio, e questo significa quindi accogliere, ascol-

tare, rispettare, sostenere, osservare, progettare, sperimentare, dialogare.

A tal proposito, vale la pena sottolineare come, in questa fase educativa, occorra ben calibrare ed equilibrare la progettualità rispetto agli ambiti e alle aree da potenziare: spesso lo sviluppo delle capacità intellettive, motorie e sociali del bambino viene dato quasi per scontato.

Pur riconoscendo l'importanza di un approccio empatico e di una capacità di accoglienza e contenimento emotivo positivo, e senza voler tornare ad un primato di processi di istruzione rispetto a quelli di educazione, è necessario sottolineare il valore e il riconoscimento dell'asilo nido come servizio educativo, come possibilità di pensare e di realizzare progetti atti a stimolare le competenze anche cognitive dei bambini: ciò significa riconoscere l'importanza di stimolare lo sviluppo della mente e di tutte le intelligenze, compresa quella emotiva, sin dalla più tenera età.

Ma a quale bambino ci stiamo rivolgendo? Chi è il bambino di oggi?

Per poter rispondere in modo puntuale e significativo, non si può prescindere da una visione integrata e sistemica del divenire umano³ a partire dalla quale sviluppare un'idea di educazione come progressivo accompagnamento alla realizzazione della persona, nel rispetto della sua unicità e originalità.

In special modo, l'argomento del presente lavoro si impone, oggi più che mai, nella sua natura interdisciplinare: si guardino, a tal proposito, le neuroscienze verso cui sia la pedagogia che la didattica muovono per una più completa riflessione sui meccanismi che sottendono i processi cognitivi e comportamentali, specie in campo corporeo ed emotivo.

Da qui la necessità di cogliere ed evidenziare nessi e peculiarità pedagogiche nel campo dell'educazione alla corporeità e all'affettività, a partire dalle prime esperienze educative del bambino.

In una società caratterizzata da Agenzie educative e formative – a partire dalla famiglia – che mostrano disinteresse per la vita emotivo-affettiva, in cui il conformismo emotivo e un'educazione prettamente logico-formale sembrano prevalere, l'educazione all'affettività si prefigura come base sicura per la formazione di persone che siano in grado di esprimere il loro originale modo di percepire e di vivere la realtà.

L'alfabetizzazione corporeo-affettiva, l'educazione ad una intelligenza emotiva rappresentano, dunque, un prezioso strumento di conoscenza personale; il controllo degli stati affettivi non deve essere inteso, certamente, come soppressione o stravolgimento di emozioni, bensì come capacità di accettare ed elaborare gradualmente le proprie emozioni. Si dovrebbe cercare, quindi, di insegnare già ai piccoli ad auto esplorarsi e a riflettere su ciò che accade loro, su ciò che si prova, senza paura di esprimersi.

L'educazione alla corporeità e all'affettività si rende necessaria, allora, sin dalle prime esperienze educative e scolastiche, poiché l'alfabetizzazione affettiva è, per usare i termini di Rossi, «un'alternativa al sotterfugio e alla paura di assumersi la responsabilità del proprio modo di sentire nascondendo, persino a se stessi, i propri veri sentimenti; è un'alternativa che offre opzioni per sentire e per agire in maniera diretta, in forma più autentica e responsabile anche nell'area dei sentimenti»⁴.

Il sapere che certe emozioni, come la paura, l'angoscia, la rabbia, sono sperimentate da altri individui, rassicura il bambino e gli permette di elaborare l'evento, con i sentimenti e le emozioni connesse. In tal senso, l'esperienza di condivisione che il bambino, anche se piccolo, può vivere al nido, rappresenta un'opportunità molto valida se pedagogicamente gestita da educatrici e genitori.

Occorre avere bene presente, già dalle prime esperienze di vita, in famiglia così come al nido d'infanzia, che i sentimenti sono manifestazione e sostegno della libertà e della creatività umana e rendono ogni persona una realtà qualitativamente differente da ogni altra, capace di affrontare e superare emergenze e disagi esistenziali in maniera del tutto personale, conferendo qualità nuove, significati diversi alle esperienze della vita. Se ben ascoltate e interpretate, le emozioni rappresentano la nostra motivazione all'azione, per cui la maturità affettiva è obiettivo primario affinché il bambino-persona dispieghi, in maniera autentica, il proprio essere e la propria volontà.

Una corporeità ed emotività riconosciute consentono già al piccolo di far emergere il suo desiderio d'essere, di far dispiegare la sua realtà costitutiva, impedendo così processi che vanno dall'omologazione alla dipendenza decisionale.

L'altro diviene 'strumento' di conoscenza personale, l'educatore con le sue attenzioni verso gli stati d'animo, le emozioni e i pensieri permette di comprendere più a fon-

do ciò che il bambino vive e vuole, e lo aiuta a decidere come orientare la sua esistenza.

Partendo da tali riflessioni, cerchiamo di porre l'accento sul corpo e le emozioni, in quanto connubio indissolubile a partire dal quale la persona umana può intraprendere il proprio viaggio esistenziale verso l'incontro con l'altro e la scoperta di sé, a partire dal nido d'infanzia.

Corpo ed emozioni per una educazione personalizzata

Le esperienze corporee, dei primi anni di vita, che sono pure esperienze emotive ed affettive e che avvengono prevalentemente attraverso il gioco, rappresentano la via di accesso alla conquista di uno spazio nel mondo con il quale, il bambino, instaura un particolare rapporto investendolo di valori e di significato propri⁵.

L'esistenza umana va originariamente ricercata nella dimensione corporea, fatta di memoria, di corporeità condivisa con la madre, in cui è possibile rintracciare il motore della relazionalità. Le prime azioni sono le azioni del corpo che abbiamo ma, soprattutto, del corpo che siamo. Tali asserzioni divengono ancor più significative se si accostano ai principi dell'educazione personalizzata, alla luce dei quali le differenze di tutti e di ciascuno vengono valorizzate, in quanto ogni persona è diversa da un'altra e proprio questa diversità la rende unica, preziosa e irripetibile e a questa diversità il processo educativo deve guardare per poter essere autentico e di senso.

Il più profondo significato dell'educazione personalizzata, afferma García Hoz, «consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso»⁶.

La personalizzazione dell'educazione accoglie l'istanza dell'individualizzazione e delle differenziazioni didattiche, reinterprelandole secondo l'approccio sapienziale-umanistico⁷, mirando alla totalità del processo educativo, all'integralità della persona e della sua vita. Personalizzare significa dunque riferirsi a una persona appartenente ad una comunità ed interagente con essa. L'educazione personalizzata è tale pertanto, se si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie e che coltiva tali caratteristi-

che affinché, attraverso le proprie capacità personali, offra sé stesso e il proprio vivere, operando in un contesto sociale per il bene proprio e per quello altrui.

La persona è la ragione più profonda dell'educazione personalizzata in quanto è l'essere creato di dignità superiore ad ogni altro, e assume tale importanza poiché è autentica, irripetibile e quindi assolutamente unica.

L'aspetto più elevato di essa, su cui l'azione educativa interviene, è l'esercizio della propria libertà e questo riconduce alla capacità di scelta in un contesto così variegato e, spesso, confuso che la società odierna propone.

In questa prospettiva, «la relazione educativa deve essere impegnata a sostenere il soggetto nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità»⁸ e il suo impiego deve rivolgersi soprattutto alla promozione dell'educazione.

Allorché, in un contesto educativo, viene offerta la possibilità di scegliere e di prendere iniziative, si contribuisce alla formazione del pensiero creativo nella costruzione del proprio percorso di vita.

Da questo punto di vista, l'educazione personalizzata ha una dimensione prospettica, poiché cerca di realizzare l'educazione in funzione della società che i bambini creeranno domani; essa si pone, pertanto, come stimolo e aiuto per la formulazione personale di un progetto di vita e per la sua realizzazione e, affinché ciò sia possibile realmente, sarà necessario educare innanzitutto alla scelta e all'esercizio della libertà personale.

Tutto ciò per poter essere compreso, incarnato, condiviso, sviluppato e poi realizzato, dovrà costituire la proposta educativa, a partire dalle primissime esperienze, sia in contesti di educazione formale, sia informale, consapevoli che investire contestualmente sulla capacità di scelta, sull'esercizio della libertà personale e sull'educazione affettiva e corporea connesse, avrà una profonda ricaduta sulla maturazione dell'identità, in termini di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità e di motivazione ad apprendere.

Tali traguardi non possono essere considerati fini a sé stessi; «l'educazione della persona suppone la formazione del carattere nel rapporto proattivo con la realtà sociale, mentre l'auto-realizzazione della personalità, lasciata a sé stessa, rischia di escludere l'alterità»⁹.

Tutta la persona dunque, è pienamente coinvolta nel processo educativo: parla al centro dell'azione educativa e didattica, implica che tutti gli operatori che interagiscono, a diversi livelli, nei processi formativi devono impegnarsi per uno scopo comune: garantire ad ogni bambino di essere in grado di coltivare il proprio potenziale di umanità e così di essere protagonista attivo della costruzione della propria personalità fin dal suo nascere.

Il traguardo cui tende l'educazione personalizzata è quello di far sì che ogni persona sia in grado di «scoprire, fra le molteplici possibilità che la vita offre, quali sono quelle maggiormente in accordo con le proprie disposizioni e di disegnare la trama che dà loro unità» cioè di «formulare il progetto personale di vita, tanto nel suo versante interiore, intimo, quanto nella sua manifestazione esterna, di relazione con la realtà, e specialmente con i nostri simili, gli uomini» e con il «mondo del lavoro»¹⁰.

È questo un lavoro puntuale, lento, impegnativo, paziente che parte da lontano e che accompagna il processo educativo e formativo per tutta la vita.

Già Piaget, per altre vie, sosteneva che impegnarsi per la soddisfazione del diritto all'educazione significa garantire a ciascun uomo l'intero sviluppo delle sue funzioni mentali, l'acquisizione delle conoscenze, come pure dei valori morali, che corrispondono all'esercizio di dette funzioni, fino all'adattamento alla vita sociale. «Personalizzare significa insieme riconoscere e potenziare le singolari differenze, promuovere il fondamentale bisogno di ogni persona di comunicazione e condivisione»¹¹, e affinché gli obiettivi siano veramente 'personali', devono tener conto delle potenziali capacità dei bambini, devono promuoverle, valorizzarle e portarle a compimento.

Poiché non tutti hanno le stesse risorse di base, né gli stessi interessi, né si trovano nelle stesse condizioni di vita, occorre stabilire degli obiettivi che permettano di sviluppare al massimo le capacità di ogni persona, nonché offrire diversi percorsi in base alla varietà di bisogni e interessi. Poiché al centro del processo educativo stanno l'apprendimento e la persona, ciò dà forza alla valorizzazione dei soggetti che apprendono nella loro unicità e originalità, secondo i loro ritmi di apprendimento cognitivi, affettivi, sociali, nel rispetto e nel riconoscimento dei vari contesti ambientali.

Dunque, corpo ed emozioni insieme per il riconoscimento e la valorizzazione di tutti e di ciascuno: rappresentano un

connubio indissolubile per l'accesso ad un'autentica educazione personalizzata, a misura di bambino, nel rispetto del suo essere persona, a pieno titolo, sin dalla nascita.

La componente motoria insieme a quella emotivo-affettiva, contribuisce a formare l'unità ed è per questa ragione che va puntualmente progettata e individualmente proposta.

L'educatore deve utilizzare il movimento per conseguire non soltanto le finalità connesse allo sviluppo motorio, ma anche quelle correlate allo sviluppo di competenze in altri ambiti della personalità; lo sviluppo motorio è da favorire, attraverso un intervento di assecondamento della naturale predisposizione al movimento e dalle esperienze senso-percettive del bambino, di stimolo all'apprendimento delle prime abilità di base, di sollecitazione e potenziamento delle capacità di movimento e delle emozioni.

La conoscenza e la scoperta permettono di costruire la personale identità e tali esperienze, che nella prima età della vita sono essenzialmente corporee, favoriscono sia l'esperienza della propria identità e personalità, ma anche la socializzazione spontanea, l'esercizio del rispetto e la cura, la collaborazione e la risoluzione dei conflitti, tutti elementi che sostengono l'atteggiamento all'apprendimento attivo e consapevole significativo e duraturo nel tempo, sia sul piano cognitivo sia su quello affettivo.

Il corpo è il luogo delle sensazioni, delle emozioni, dei bisogni, degli affetti, luogo in cui aspetti biofisiologici, mentali e spirituali si incontrano e si intersecano dando vita all'unità e unicità della persona. In quanto esseri corporei si entra in relazione con gli altri e da qui sviluppa il senso dell'esistere e si struttura la propria autostima. Il corpo è anche 'poter essere', cioè poter essere altrimenti e altrove, rispetto alla situazione data in una dimensione di libertà. Un corpo che sceglie, conosce il mondo e conosce sé stesso, è un corpo capace di iniziare a costruire un progetto di vita, comprensivo della propria corporeità.

Quest'ultima esprime l'essere al mondo del soggetto, il modo in cui l'esperienza vissuta forgia il proprio stare con sé stesso e con gli altri; secondo la prospettiva fenomenologica, la pienezza del corpo è soprattutto nella sua intenzionalità, nel suo dar senso alle cose.

Attraverso siffatte esperienze corporee ed affettive, soprattutto nella prima infanzia, costruiamo una rappresen-

tazione di noi stessi composta da una serie di elementi sensoriali, i quali, interconnessi tra loro, costituiscono un'immagine mentale del nostro essere che non coincide con la realtà assoluta.

Il lavoro educativo al nido è fortemente intriso di aspetti corporei, motori, affettivi che si incontrano, si scoprono, si potenziano in una relazione educativa che parte dalla gestione degli spazi e dei tempi, dalla scelta dei materiali e delle attività: tutto guarda al corpo del bambino.

L'accurata predisposizione degli ambienti ed un intervento educativo consapevole possono aiutare il bambino a completare serenamente il percorso ontogenetico.

Piaget affermava che: «In assenza di linguaggio e di funzione simbolica, le costruzioni del reale si effettuano sulla base esclusiva delle percezioni e dei movimenti, dunque, per mezzo della coordinazione senso-motoria delle azioni, senza l'intervento della rappresentazione o del pensiero»¹².

La comunicazione non verbale, prima dello sviluppo della funzione simbolica, infatti, costituisce la sola via comunicativa che fa del corpo lo strumento principale per comunicare bisogni, stati d'animo, desideri, ecc.

Il corpo assume un ruolo di fondamentale importanza nello sviluppo del comportamento sociale del soggetto, in quanto è il mezzo privilegiato, dunque, per esprimere emozioni, comunicare apertura verso gli altri, oppure rifiuto, ecc.

La persona umana parla attraverso lo sguardo, la gestualità, la mimica; il corpo è capace di comunicare stati d'animo, emozioni con un'efficacia a volte superiore a quella del linguaggio verbale. Il corpo è espressione della personalità ed è strumento relazionale, espressivo-comunicativo, operativo.

Il movimento è, pertanto, inteso nella pienezza della motricità, nonché come linguaggio motorio integrato nel processo di maturazione della personale autonomia del bambino¹³.

Essere nella relazione come corpo implica una consapevolezza, un rispetto della corporeità altrui che è connotabile con i termini di responsabilità e cura. Mentre il concetto di possedere un corpo rimanda all'idea di poterne far uso, l'essere corpo comporta un rovesciamento radicale che disegna la soggettività come corporeità vissuta¹⁴.

Così, il corpo tutto intero entra a far parte della dimensione comunicativa e metacomunicativa, il contatto corporeo

è il luogo della relazione per eccellenza, il bisogno primario che sperimentiamo con l'arrivo delle nostre piccole mani nel mondo.

Attraverso il gioco senso motorio, i bambini in modo spontaneo e graduale, ricercano giochi che apportano più che continuità tonica, una rottura tonica; passano cioè volentieri al dinamismo dei salti, delle corse, dei tuffi, alle cadute, per esprimere un buttare fuori parti di sé, un'esplosione di emozioni.

Una pedagogia del corpo e delle emozioni insieme esiste e può essere recuperata, valorizzata, sostenuta. Dal nido alla scuola primaria, tenendo conto delle diverse esigenze dei bambini, il corpo e le emozioni possono diventare mediatori dell'apprendimento e apprendimenti essi stessi.

Il bambino ha bisogno di essere considerato nella sua globalità: corpo, emozioni e mente agiscono insieme nella costruzione di un pensiero, nell'elaborazione di un'emozione. La formazione personale corporea stimola processi di crescita, permette la consapevolezza delle differenze individuali, promuove l'emergere di forme e tempi espressivi propri, dispone alla intersoggettività preverbale, al dialogo tonico; l'ascolto del proprio corpo che sperimenta il contatto, l'equilibrio, il movimento apre alla percezione del sé, rievoca immagini ed emozioni, permette di recuperare modelli di relazione legati alla dimensione di fiducia, di dipendenza, di affermazione del sé. In tal modo il bambino sperimenterà l'interazione sotto forma di imitazione, rispecchiamento, alternanza, riconoscimento dell'altro e conoscenza di sé.

I saperi del corpo, dell'esperienza preverbale, rappresentano un potenziale dinamico insostituibile e per certi versi ancora inesplorato che accompagna ogni persona giorno per giorno. Al nido, alcuni momenti di routine e di cura, i diversi momenti ludici costituiscono luoghi, modi e tempi privilegiati in cui tale potenziale prende corpo¹⁵.

Il Nido fra cura e educazione

«La cura, indipendentemente dal modo in cui la si attua, si profila nei termini di una pratica cioè di un agire che implica precise disposizioni e che mira a precise finalità»; dunque che «parlare di pratica significa concepire la cura come una azione in cui prendono forma pensieri ed emozioni interrelati e orientati verso una precisa finalità»¹⁶ (Mortari, 2006).

Nel nostro caso le azioni della cura, quelle proposte dall'educatrice citata come da altre, sono tutte finalizzate al considerare nel modo più comprensivo possibile tutti gli elementi coinvolti nel processo educativo, con il rischio di andare a coincidere e identificare, pericolosamente, cura e educazione.

Quest'ultimo, a sua volta, permette un avvicinamento tra il piano della riflessione epistemologica e pedagogica a quello della prassi educativa e della didattica e, relativamente a questo, dà spazio e permette che assuma un rilievo particolare la commistione fra agire professionale e agire quotidiano, con contaminazioni fra i differenti contesti nei quali le insegnanti compiono quei gesti simili

Se definiamo la cura educativa come ciò «il cui fine è quello di mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da sé ai propri bisogni, rendendolo capace sia di azioni cognitive, come individuare e stabilire criteri di priorità, sia di azioni concrete per soddisfare bisogni e realizzare obiettivi»¹⁷, possiamo definire il nido, il primo luogo, dopo la famiglia, in cui si avvia il processo di cura e ciò non può che assumere come centro e perno di tale processo il corpo e la corporeità.

A partire dalla prima infanzia, sono già ravvisabili differenze individuali nella comprensione emotiva, che sono legate in parte al livello di sviluppo cognitivo (in particolare del linguaggio), ma che dipendono anche in gran parte dall'ambiente affettivo e dal supporto offerto dagli agenti socializzatori.

Il senso più profondo dell'asilo nido è il suo essere luogo di relazioni, pur garantendo opportunità di apprendimento: al centro dell'intervento educativo del nido si pone lo sviluppo di relazioni significative tra adulti e bambino e tra i bambini.

L'ingresso al nido rappresenta un momento cruciale per grandi e piccini: un momento ricco di emozioni, ansie, paure, aspettative, ecc., proprio perché rappresenta il primo ingresso del bambino in una realtà sociale diversa dalla famiglia, una comunità nuova con cui venire a contatto, in cui dovrà relazionarsi con persone diverse da mamma e papà. Tutto ciò gli aprirà nuove possibilità di crescita sia sotto l'aspetto cognitivo sia sotto quello emotivo: l'affettività ha certamente un impatto decisivo per la maturazione della personalità insieme a molti altri tratti quali gli interessi, la sensibilità, le potenzialità, ecc.

Per quanto diversificate e polisemiche, le voci che delineano i principi pedagogici al nido, convergono tutte, sulla necessità di un curriculum dedicato, focalizzato sulla programmazione dei tempi, dei materiali, degli spazi, delle relazioni¹⁸; alcune riflessioni nello specifico rimandano a temi quali l'ambientamento, l'attaccamento alle figure di riferimento, la relazione e l'attività esperienziale quale opportunità di crescita e di apprendimento.

Questo particolare momento rappresenta l'ingresso in un mondo di conoscenze, relazioni, emozioni del tutto nuovo in cui riconoscere l'altro e scoprire sé stesso in dimensioni del tutto diverse da quelle sperimentate fino a quel momento, dentro le mura domestiche, nelle relazioni familiari: vivrà il distacco dalla madre, la frustrazione del dover condividere le proprie cose con gli altri bambini.

Per la portata dell'evento, l'ingresso al nido non è, né può essere un fatto meccanico, immediato o dettato esclusivamente da logiche di necessità; rappresenta, al contrario, un momento delicato che segue un iter rispettoso di tempi e reazioni individuali e personali, specifici per ogni bambino e per ogni famiglia. L'ambientamento, in questo senso, rappresenta una delle esperienze più significative in termini cognitivi ma soprattutto emotivi, un momento di grandi conquiste e di evoluzione per il piccolo, a cui va prestata un'attenzione particolare affinché si instauri un buon rapporto con l'educatore di riferimento e l'ambiente, che permetta di iniziare, nella maniera più serena, la vita al nido.

L'inserimento al nido è dunque un'esperienza totalizzante, intrisa di emozioni e di corporeità a tutto tondo: ogni singola esperienza è esperienza corporea ed emotiva al tempo stesso, e ben sappiamo che l'evento emotivo è parte integrante e centrale dell'intervento educativo. La pedagogia del nido si fonda sulle emozioni, ne tiene conto nella piena consapevolezza rispetto al ruolo che giocano, non solo per quanto riguarda la crescita del bambino ma anche nello stesso processo di apprendimento.

Il nido rappresenta un luogo di grande valenza significativa per il bambino tanto che, diventa per il piccolo, un'altra base sicura e questo può rappresentare un fattore di protezione anche nei confronti di eventuali legami di attaccamento insicuri stabiliti tra madre e figlio. Gesti, modalità del corpo e parole, sono segni esterni che molto ci dicono della vita interna al soggetto.

Una peculiarità del nido sono le routine ossia, quei momenti che si ripetono durante l'arco della giornata; in esse spesso, si esprime la cura come fine dei gesti delle educatrici per la realizzazione del loro benessere. In tal senso educare un bambino significa innanzitutto farlo star bene (sicurezza emotiva e rassicurazione affettiva) e da qui partire per fargli acquisire una serie di competenze motorie, cognitive, percettive, linguistiche attraverso le attività che noi insegnanti proponiamo sotto forma di gioco; costruire la sua identità e aiutarlo a conquistare l'autonomia.

Nel nido l'attenzione ai bisogni del bambino si verifica soprattutto nei momenti di routine (pasto, cambio, sonno, entrata, uscita) in cui c'è un rapporto privilegiato con l'adulto; tra queste troviamo l'accoglienza, il cambio e la pulizia personale, il pranzo e le merende, il riposo e il ricongiungimento.

Le routine hanno in sé una valenza pedagogica molto importante, in cui i bambini si riconoscono e si ritrovano, dove vengono svolte azioni e attività che infondono sicurezza e contengono emozioni e ansie. Esse scandiscono il tempo al nido, sono momenti di cura in cui si offre intimità, calore, accoglienza; l'educatore si sintonizza al ritmo del bambino, ad esempio descrivendo cosa sta succedendo, i gesti che sta compiendo e coinvolgendolo nelle piccole scelte che lo riguardano, permettendogli di percepirsi come persona dotata di soggettività e di cominciare a porre in relazione sentimenti ed emozioni con le azioni dell'adulto.

Al nido, come in altri luoghi dell'educare, formali e non formali, la persona scopre che la ragione e l'emozione, la mente e il corpo, il pensiero e il sentimento non sono disgiunte ma tutte dimensioni di sé, di pari entità e dignità.

Ma non si creerebbero occasioni di crescita piena e autentica in ambienti in cui non si è capaci di accostarsi al mondo umano del soggetto in formazione, in contesti che sono pervasi da indifferenza e freddezza, neutralità e apatia, lontananza e noncuranza, luoghi in cui risulta assente l'attenzione all'esistenziale teso ad avvalorare l'orizzonte di senso dell'intersoggettività, dove manca reciprocità di esperienze emozionali e coinvolgimento affettivo, in cui non si registrano comportamenti rassicuranti, attenzione e preoccupazione per l'altro, gioia e speranza.

La gratificazione del bisogno di riconoscimento e autostima conduce a sentimenti di valore, forza, capacità e adeguatezza, al contrario, la frustrazione di questo bisogno

genera sentimenti di inferiorità, debolezza, abbandono e insicurezza.

Ogni educatore, per le sopracitate motivazioni, non può prescindere dall'affettività per realizzare tipologie di intervento che possano definirsi realmente autentiche.

L'affettività quindi, deve divenire base fondante per la realizzazione di un percorso educativo che abbia come obiettivo il raggiungimento della formazione integrale della persona, in vista del fatto che essa è strettamente collegata alla sfera cognitiva, morale e comportamentale dell'individuo, ambiti questi che rientrano perfettamente negli obiettivi formativi di ogni educatore.

Alle emozioni e ai sentimenti viene attribuito il ruolo di sostenere e manifestare la libertà e la creatività dell'individuo, poiché l'affettività di ogni individuo determina le condotte, le intenzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni e i comportamenti di ciascuno.

Il bambino, come ogni altra persona, in qualunque età della vita, conserva, insieme all'apprendimento, le emozioni che ha provato mentre ha appreso e perciò risulta di fondamentale importanza monitorare le emozioni e i sentimenti che sostengono le attività cognitive, comportamentali, espressive, sociali, relazionali e morali. Tali finalità educative, specie nella fascia d'età presa fin qui in esame, possono essere più naturalmente perseguite attraverso esperienze corporee e di movimento. La pedagogia della corporeità, infatti, si pone l'obiettivo di far vivere all'educando una serie di rapporti affettivi validi e significativi attraverso i quali egli possa sperimentare, in prima persona, il sentimento dell'amore, dell'amicizia e possa di conseguenza sentirsi accettato e rispettato, reiterando gli stessi sentimenti nei riguardi dell'altro. In questo modo il bambino sperimenterà la gioia di vivere, che si proietterà anche nelle relazioni interpersonali.

Divenire consapevoli del proprio corpo, significa diventare consapevoli anche del corpo degli altri, da ciò ne consegue una serie di valori originali nei quali si può riconoscere la propria identità; questo è il significato pedagogico della corporeità, con esso si inaugura un modo nuovo di abitare il mondo.

Bisogna recuperare il senso di una corporeità vissuta, che si pone nell'ottica di un'intelligenza fisica che trasforma la realtà e forma il soggetto non a possedere un corpo ma a viverlo. Siamo il nostro corpo, perché siamo a partire dal nostro essere soggetti corporei, biologicamente conno-

tati già prima di nascere. Il soggetto corporeo, biologicamente, storicamente descritto, si riscopre parte del tutto, legame e connessione con la complessità e la possibilità: occorre dunque valorizzare la corporeità come ponte di conoscenza, a livello educativo-formativo, ricordare il corpo vuol dire riconoscerlo come crocevia di saperi diversi, nel tempo e nello spazio e bisogna farlo a partire dal nido d'infanzia.

Il riconoscimento di chi abbiamo di fronte si intreccia alla sua dimensione corporea, dal sorriso alla postura, alla qualità dei suoi movimenti. La comunicazione non verbale, prima dello sviluppo della funzione simbolica, infatti, costituisce la sola via comunicativa che fa del corpo lo strumento principale per comunicare bisogni, stati d'animo, desideri, ecc.

La percezione del corpo dell'altro è il primo passo per sviluppare un processo empatico, che porta alla conoscenza di sé per il dono di sé. La corporeità rappresenta, quindi, una dimensione essenziale ed esistenziale della persona umana, che va educata attraverso la pedagogia e promossa concretamente attraverso interventi didattici mirati e intenzionalmente progettati. La consapevolezza di avere un corpo vissuto-vivente, protagonista e testimone dell'esperienza, permette al bambino di essere al mondo in maniera consapevole.

Lo sviluppo motorio ha delle conseguenze positive anche sulla dimensione emotiva della persona: attraverso le attività motorie, il bambino acquisisce valori morali importanti come il rispetto per gli altri, la solidarietà, l'aiuto reciproco, ecc. Le attività motorie sviluppano, sul piano dell'area intellettuale, tutti i processi percettivi, la condotta intelligente, l'immaginazione, la fantasia, la creatività; sul piano dell'area sociale, sviluppano la capacità di collaborazione, l'identificazione e l'integrazione con il gruppo, il rispetto delle regole stabilite dal gruppo, il rispetto e la solidarietà con gli altri; sul piano dell'area affettiva, consentono un crescente controllo dell'emotività e dell'impulsività, la strutturazione di tratti caratterologici, quali: attività ed intraprendenza, perseveranza, sicurezza, fiducia in sé e negli altri.

Il movimento, così come lo sviluppo corporeo, sono strettamente connessi al comportamento psichico ed affettivo della persona: non esiste esperienza emotiva e affettiva che non abbia una forte implicazione corporea. Soltanto imparando ad abitare la sua corporeità il bambino potrà

rendersi conto di quanto questa struttura primaria sia strettamente collegata alla sua mente e, conseguentemente, come tale forte legame costituisca il presupposto indispensabile per ottenere migliori risultati sia sul piano cognitivo che affettivo e più in generale a livello esistenziale. È necessario andare verso una didattica della corporeità e delle emozioni che educi la persona con la consapevolezza di costruire percettivamente il mondo che la circonda; in cui il corpo vissuto-vivente è protagonista e testimone dell'esperienza e come tale permette all'uomo di essere al mondo in maniera consapevole, libera e autentica.

Attraverso le esperienze del corpo deriva una conoscenza del mondo, non solo limitata agli oggetti ma estesa anche agli altri; pertanto, lo schema corporeo è alla base del processo di socializzazione intesa come insieme stabile di interrelazioni con gli altri. Infatti, il bambino, sin dalla nascita, si evolve nella sua fisicità, sperimentando il proprio corpo, globalmente, in ogni sua parte; egli cerca di immagazzinare quante più esperienze gli è possibile fare, esperienze indispensabili alla formazione della fiducia di base. La corporeità rappresenta il perno dell'educazione, a partire dalla prima infanzia, da quando il bambino è ancora un tutt'uno con il corpo; in questa fase, i giochi di movimento, le attività psicomotorie, permettono la naturale e spontanea espressività corporea che va alimentata in quanto presupposto ineludibile alla formazione dell'identità, terreno su cui far fiorire originalità, creatività, emozioni e sentimenti, relazioni significative sia a livello personale sia a livello collettivo.

Il nido d'infanzia dovrà cercare di garantire una crescita equilibrata, dovrà rappresentare il luogo in cui, attraverso la comunicazione corporea, il rispetto dei ritmi naturali, all'interno di luoghi sicuri e ricchi di stimoli, il bambino potrà esperire forme di comunicazione intense, genuine e spontanee attraverso le quali scoprire interessi e sviluppare capacità, in vista di uno sviluppo sempre più consapevole, armonico e creativo.

Conclusioni

Desideriamo dedicare le parole conclusive del nostro contributo alle competenze degli educatori e delle educatrici negli Asili nido.

I servizi per la prima infanzia, in Italia, accolgono oggi bambini di età compresa tra 3 e 36 mesi; l'educatore si trova ad accogliere una coppia particolarmente fragile, costituita per lo più da una madre e un bambino che può avere dai tre mesi ai 3 anni e che si aprono ad un progetto di vita nuovo. Accogliere quel bambino significa far posto ad una famiglia intera, alla sua cultura, alla sua storia, e questo apre ad una dimensione educativa tutt'altro che semplice, scontata, routinaria, comoda.

Si attende, per questo, con grande partecipazione e interesse la figura di un educatore in possesso della formazione universitaria, diversa e distinta da quella per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia, con alcune specifiche competenze che in chiusura del contributo cerchiamo di evidenziare, in conseguenza di quanto detto fin qui. La professionalità dell'educatore della prima infanzia ha un suo carattere complesso e una identità propria che deve essere ancora compiutamente definita e socialmente accettata: per lungo tempo infatti, la predisposizione naturale a educare, tipica della madre, è stata ritenuta condizione sufficiente per svolgere questo compito educativo.

I principali ambiti che identificano lo specifico dell'educatore della prima infanzia, vengono ben espressi da Fortunati¹⁹.

La conoscenza del bambino da 0 a 3 anni, un *range* temporale ricco di cambiamenti repentini e di differenze, deve orientare intenzionalmente l'attività educativa ovvero garantire che le disposizioni caratterizzanti ciascuna tappa evolutiva, vengano assunte a finalità, del progetto pedagogico e, successivamente, possano misurarsi con la realtà contestuale, attraverso la predisposizione di obiettivi educativi, calibrati, raggiungibili e capaci di significare il percorso di sviluppo di ogni bambino.

La professionalità educativa, coinvolta nei servizi alla prima infanzia, svolge un ruolo complesso e faticoso, impegnativo, denso di contenuti importanti quali libertà, singolarità, valore personale, volti al conseguimento della propria singolare forma di umanità.

L'educatore deve poter essere uno strumento di rielaborazione per il bambino, una sorta di dizionario emotivo ausiliario: deve offrirgli la possibilità di dare senso a ciò che capita, chiarire il motivo sottostante alle reazioni e ai comportamenti. L'educatore, inoltre, può diventare un mediatore emozionale tra il bambino e il genitore, sostenendo quest'ultimo nella sua capacità di decodificare lo

stato emotivo del bambino; dovrebbe, per questo, accettare le varie emozioni infantili perché per il piccolo poter accedere in modo libero, autentico e completo alla propria dimensione emotiva significa arrivare a una comprensione migliore di sé.

La comunicazione affettiva e le pratiche educative dell'educatore, che entrano in gioco nella sua attività quotidiana, hanno un'influenza molto forte sull'acquisizione delle abilità socio-emotive dei bambini; l'educatore dovrà quindi, essere formato ad utilizzare con consapevolezza tali strumenti relazionali²⁰.

Infine, l'educatore ha il compito di progettare attività specifiche atte a stimolare lo sviluppo della competenza emotiva del bambino: ogni progetto, ogni attività deve avere una motivazione chiara e obiettivi generali e specifici che alla fine si devono poter osservare, ogni attività dev'essere adattata all'età dei bambini, tenendo conto delle specifiche abilità per ogni tappa evolutiva.

Condizione necessaria è che l'educatore abbia una disponibilità emotiva verso il bambino e i suoi bisogni. Una variabile, altrettanto significativa, è rappresentata dal contesto organizzativo: è fondamentale che vi sia stabilità della figura di riferimento al nido, difficilmente, al contrario, potranno stabilirsi legami di attaccamento, anche nel caso in cui l'educatore sia emotivamente disponibile.

Ulteriore, importante condizione è che l'educatore abbia la possibilità di rispondere, di interagire con il bambino in modo personalizzato, cioè che sia capace di pensare a ciascun bambino individualmente, oltre a pensare a strategie educative con il gruppo; a tal fine occorreranno tempi e spazi tali da consentire pratiche di accudimento e azioni educative rivolti a tutti e a ciascuno, capaci di restituire a questa fase della vita, un'autentica dignità educativa, capace di riconoscere le singolarità e valorizzare ogni bambino.

ALESSANDRA LO PICCOLO
University of Enna "Kore"

¹ A. Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Roma, Carocci, 2011, p. 9.

²Cfr: S. Leone, M. Lo Giudice, *Maxima debetur puero reverentia. Una bioetica per la promozione dell'infanzia*, Acireale, Istituto Siciliano di Bioetica, 2002; S. Zamboni, *Etica dell'infanzia. Questioni aperte*, Roma, Lateran University Press, 2013; C. Nanni, *Antropologia pedagogica*, Roma, Las, 2002; C. Melzi, *Antropologia pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008; F. Ulrich, *L'uomo come bambino. Per un'antropologia filosofica dell'infanzia*, Roma, Las Editore, 2013.

³ M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, La Scuola, Brescia, 2011, pag.14.

⁴ B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti*, Unicopli, Milano 2004.

⁵ A. Lo Piccolo, *Corpo ed emozioni*, Pensa editore, Lecce, 2012

⁶ V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia, 2005, p. 27.

⁷ G. Chiosso, *Verso la nuova scuola*, Scuola Italiana, Moderna, 18, 1999.

⁸ S.S. Macchietti, *Lo stile di relazione educativa con il bambino*, in *Atti del XX Convegno di Studio "Identità autonomia e progetto educativo"*, Fism-Roma, 1996, p. 63-74.

⁹ A. Perucca, *Handicap, svantaggio e relazione educativa. Per una pedagogia della differenza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002, p. 15.

¹⁰ S.S. Macchietti, *Ripensare la scuola*, Studium Educationis, 1, 1996.

¹¹ Ibidem, p. 28.

¹² J. Piaget, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 1970.

¹³ S. D'Ottavio, *Gioco sport calcio. Una proposta didattica per la scuola elementare*, Cardoni, Roma, 1994.

¹⁴ M. Merleau - Ponty, *La fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, 1965.

¹⁵ A. Lo Piccolo, *Dal corpo che ho al corpo che sono: un percorso integrato per la promozione della Persona*, Pensa editore, Lecce, 2017

¹⁶ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondatori, Milano, 2006.

¹⁷ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondatori, Milano, 2006.

¹⁸ B. Borghi, *Star bene al Nido d'Infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2006

¹⁹ L'Autore parla di: competenze culturali e psico-pedagogiche, competenze tecnico-professionali, competenze metodologiche e didattiche, competenze relazionali e competenze riflessive.

²⁰ Come per il genitore, anche per l'educatore, il modo di interpretare e reagire alle emozioni dei bambini è connesso al modo di leggere e gestire le proprie emozioni.