

PARTE SECONDA
Come si impara a 3-6 anni

5. La zona di sviluppo prossimale e lo scaffolding

Piaget ci ha detto come pensa il bambino. Vygotskij ci dice qualcosa di diverso, e in un certo senso più utile per chi lavora in un contesto educativo: ci dice come il bambino impara, e qual è il ruolo dell'adulto in questo processo.

La domanda di partenza di Lev Vygotskij (1896-1934), psicologo russo il cui lavoro è stato riscoperto in Occidente solo negli anni '60-'70, è questa: perché un bambino riesce a fare certe cose con l'aiuto di un adulto che non riesce a fare da solo? E cosa ci dice questa differenza sul suo sviluppo?

La risposta che Vygotskij ha elaborato è uno dei concetti più influenti della psicologia dell'educazione del Novecento: la zona di sviluppo prossimale.

I tre livelli dello sviluppo

Per capire la zona di sviluppo prossimale bisogna distinguere tre livelli diversi, che in ogni bambino esistono contemporaneamente:

LIVELLO	DEFINIZIONE	ESEMPIO CON I CHIODINI
Sviluppo attuale	Ciò che il bambino sa fare in completa autonomia, senza nessun aiuto esterno.	<i>Giulia, 4 anni, inserisce chiodini grandi nei fori senza difficoltà, da sola, senza guardare l'educatore.</i>
Zona di sviluppo prossimale (ZSP)	Ciò che il bambino riesce a fare con il supporto di un adulto competente o di un pari più capace — ma non ancora da solo.	<i>Giulia non riesce ancora a inserire chiodini piccoli da sola. Se l'educatore le mostra il movimento e sta vicino, ci riesce. Questa è la sua ZSP per questo compito.</i>
Fuori portata	Ciò che il bambino non riesce a fare nemmeno con aiuto: il compito è troppo lontano dal suo livello di sviluppo attuale.	<i>Chiedere a Giulia di costruire una figura geometrica simmetrica con i chiodini: non è nella sua ZSP — è troppo presto.</i>

La zona di sviluppo prossimale è quindi lo spazio in cui avviene lo sviluppo reale: non nelle cose che il bambino sa già fare da solo (lì non impara nulla di nuovo), e non nelle cose impossibili per lui (lì si frustra e si blocca). Il compito dell'educatore è identificare questa zona per ogni bambino e ogni attività, e lavorare dentro di essa.

Lo scaffolding: l'impalcatura che si smonta

Il concetto di scaffolding — letteralmente "impalcatura", come quella dei cantieri edili — è stato sviluppato dallo psicologo americano Jerome Bruner a partire dall'opera di Vygotskij. Descrive l'insieme delle strategie con cui l'adulto supporta il bambino dentro la sua ZSP.

L'immagine dell'impalcatura è precisa e utile: serve a costruire qualcosa che l'edificio da solo non potrebbe costruire, ma deve essere rimossa quando l'edificio è abbastanza solido da reggersi da solo. Un'impalcatura che rimane è un impedimento, non un supporto.

Tradotto in pratica: l'educatore entra nel compito del bambino, lo supporta, poi si ritira progressivamente man mano che il bambino acquisisce autonomia. Restare troppo a lungo — fare

al posto del bambino, aiutare quando non è necessario — non è una forma di cura: è un ostacolo allo sviluppo.

IN PRATICA — Come si costruisce e si smonta l'impalcatura

Scenario: attività di infilare pasta secca su uno scovolino. Lorenzo, 3 anni e mezzo, ha difficoltà a centrare il foro della pasta sul filo.

Fase 1 — Entrare nella ZSP:

L'educatore si siede accanto a Lorenzo (non di fronte), prende un pezzo di pasta, mostra lentamente il gesto del centrare il foro, poi lo ripete guidando la mano di Lorenzo. Verbalizza: «Guarda, prima cerco il buco — eccolo — poi ci passo il filo piano piano».

Fase 2 — Ridurre gradualmente il supporto:

Ai tentativi successivi l'educatore non guida più la mano, ma indica verbalmente: «Cerca il buco prima». Poi smette anche di indicare e si limita a essere presente.

Fase 3 — Smontare l'impalcatura:

Quando Lorenzo riesce autonomamente per due o tre volte di fila, l'educatore si allontana fisicamente. Valorizza il risultato: «Ce l'hai fatta da solo!» — non «Bravo!» genericamente, ma con riferimento specifico all'autonomia raggiunta.

ATTENZIONE! — La differenza tra aiutare e fare al posto

Uno degli errori più frequenti degli educatori alle prime esperienze è confondere il supporto con la sostituzione. Fare al posto del bambino — prendere la pasta di sale e modellarla perché «fa prima» — non è scaffolding: è sottrazione di esperienza.

La domanda da porsi sempre è: sto riducendo la difficoltà del compito fino alla ZSP del bambino, oppure sto eliminando la difficoltà completamente? Nel primo caso sto educando. Nel secondo caso sto privando il bambino dell'opportunità di imparare.

PER APPROFONDIRE — Vygotskij, Bruner e la zona di sviluppo prossimale

Lev Vygotskij (1896-1934) ha elaborato il concetto di zona di sviluppo prossimale nell'opera *Pensiero e linguaggio* (scritta nel 1934, pubblicata postuma in russo e tradotta in italiano da Laterza). La sua tesi centrale è che lo sviluppo cognitivo non è un processo individuale e solitario — come in Piaget — ma è fondamentalmente sociale e mediato: avviene attraverso l'interazione con adulti e pari più competenti, e solo successivamente viene interiorizzato come capacità individuale.

Il concetto di scaffolding è stato formalizzato da Jerome Bruner e collaboratori nel 1976 (Wood, Bruner, Ross, «The Role of Tutoring in Problem Solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100). Bruner ha identificato sei funzioni chiave dello scaffolding: attirare l'interesse verso il compito, semplificare il compito, mantenere la direzione, segnalare le caratteristiche critiche, controllare la frustrazione, dimostrare il modello.

*Nota di metodo: Vygotskij ha lavorato in condizioni storiche difficilissime (URSS staliniana) ed è morto a 37 anni. Molte sue opere sono frammentarie o disponibili solo in traduzione secondaria. Per una lettura critica in italiano: Clotilde Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, 1993.*

6. Il gioco come diritto e come metodo

Se c'è un concetto che unifica tutto quello che abbiamo detto finora — lo sviluppo fisico-motorio, il pensiero simbolico, la zona di sviluppo prossimale, la base sicura affettiva — è il gioco. Il gioco non è l'opposto del lavoro educativo: è lo strumento principale attraverso cui il bambino di 3-6 anni cresce in tutti i sensi.

Questa affermazione non è un'opinione pedagogica: è sostenuta dalla ricerca scientifica, è riconosciuta dal diritto internazionale ed è esplicitamente al centro del quadro normativo italiano che regola la scuola dell'infanzia.

Il gioco come diritto: la Convenzione ONU

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU a New York il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con Legge n. 176/1991, sancisce all'articolo 31 il diritto del bambino al gioco in modo esplicito e vincolante:

Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, art. 31 (1989)

«Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica.»

Il gioco non è un privilegio né un'attività opzionale: è un diritto fondamentale del bambino riconosciuto dal diritto internazionale. Ogni volta che un educatore progetta un'attività ludica nella scuola dell'infanzia, sta esercitando una funzione di garanzia di questo diritto.

Il gioco nel quadro normativo italiano: le Nuove Indicazioni Nazionali 2025

In Italia, il riferimento normativo per la scuola dell'infanzia è stato per lungo tempo il D.M. 254/2012 (Indicazioni Nazionali). Questo documento è stato ora sostituito dal Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito n. 221 del 9 dicembre 2025, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 2026 ed entrato in vigore l'11 febbraio 2026. Le nuove Indicazioni si applicheranno pienamente dall'anno scolastico 2026/2027.

Le nuove Indicazioni mantengono la struttura per cinque campi di esperienza — la stessa del 2012 — ma con alcune novità significative che riguardano direttamente il lavoro dell'educatore:

CAMPO DI ESPERIENZA	COSA COMPRENDE — COLLEGAMENTO CON LE ATTIVITÀ MANIPOLATIVE
Il sé e l'altro	Identità, autonomia, relazioni con coetanei e adulti. Quando il bambino partecipa a un'attività di gruppo — come il collage condiviso — sta lavorando su questo campo.
Il corpo e il movimento	Sviluppo motorio, coordinazione, schemi corporei. Le attività manipolative agiscono direttamente qui: ogni gesto delle mani è sviluppo di questo campo.
Immagini, suoni, colori	Linguaggi espressivi, creatività, arte. La pasta di sale, il collage, la carta crespa sono linguaggi non verbali attraverso cui il bambino elabora e comunica.
I discorsi e le parole	Linguaggio verbale, narrazione, ascolto. L'educatore che parla durante l'attività — descrive, chiede, nomina — stimola questo campo in modo trasversale.

La conoscenza del mondo	Logica, matematica intuitiva, scoperta. Classificare chiodini per colore, contare le perline, ordinare le dimensioni: sono pensiero logico-matematico in forma concreta.
--------------------------------	--

Una novità importante delle Indicazioni 2025 riguarda la continuità educativa 0-6: il documento afferma esplicitamente che la scuola dell'infanzia deve essere coerente con il nido d'infanzia (0-3 anni) e con la scuola primaria (6-11 anni), in un percorso educativo unitario che rispetta i ritmi individuali di ogni bambino. Questo significa che le attività manipolative che state progettando non sono isolate: si inseriscono in un continuum che inizia alla nascita e continua oltre.

ATTENZIONE! — La scuola dell'infanzia non è una pre-primaria

Le Indicazioni 2025 sono state accolte con apprezzamento ma anche con alcune riserve da parte della comunità pedagogica. Il rischio segnalato da diversi studiosi (tra cui Laura Donà, su Scuola7, 2025) è che la maggiore enfasi sulle attività progettate dall'adulto e sulla continuità verticale verso la primaria possa far scivolare la scuola dell'infanzia verso una funzione preparatoria — insegnare a leggere prima, a scrivere prima, a fare i conti prima.

Questo è pedagogicamente sbagliato. La scuola dell'infanzia ha un'identità propria: è uno spazio di crescita integrale attraverso il gioco, l'esplorazione, la relazione — non un anticipo della primaria. Un bambino di 5 anni che impara a infilare le perline su un filo non sta "perdendo tempo" che potrebbe dedicare all'alfabeto: sta costruendo le strutture neurologiche, cognitive e affettive che renderanno possibile imparare l'alfabeto.

Dewey e Montessori: si impara facendo

Prima ancora che la neuropsicologia fornisse le basi biologiche, due grandi pedagogisti del primo Novecento avevano già capito che il bambino non impara ascoltando spiegazioni: impara attraverso l'esperienza diretta, il contatto con i materiali, l'azione nel mondo.

John Dewey (1859-1952), filosofo e pedagogista americano, ha sintetizzato questo principio nella formula learning by doing — imparare facendo. Per Dewey la scuola non è un luogo dove si trasmette conoscenza già confezionata: è un laboratorio in cui il bambino costruisce attivamente la propria comprensione attraverso l'esperienza, la riflessione su di essa, e la ricerca di soluzioni a problemi reali.

Maria Montessori (1870-1952), medica e pedagogista italiana, ha tradotto questo principio in un sistema educativo completo. Il suo contributo più originale è il concetto di ambiente preparato: uno spazio in cui ogni oggetto è scelto con cura per rispondere alle esigenze di sviluppo del bambino a una specifica età. I materiali Montessori non sono giocattoli generici: sono strumenti progettati per stimolare precise funzioni cognitive e motorie, con un livello di difficoltà calibrato, autocorrettivi (il bambino capisce da solo quando sbaglia).

Goldschmied e il gioco euristico: l'esplorazione come metodo

Elinor Goldschmied (1910-2009), pedagogista britannica che ha lavorato a lungo anche in Italia, ha elaborato due approcci che hanno rivoluzionato il lavoro con i bambini piccoli: la cesta dei tesori (per i bambini che stanno a sedere, 6-12 mesi) e il gioco euristico (per i bambini che camminano, 12-24 mesi). Sebbene pensati per una fascia d'età inferiore ai 3 anni, questi approcci contengono principi applicabili anche nella scuola dell'infanzia.

L'idea centrale del gioco euristico è che i bambini piccoli, quando vengono messi in contatto con oggetti di recupero — rocchetti di legno, anelli di metallo, tappi di sughero, pezzi di tessuto, catene — li esplorano con intensità e concentrazione superiori a quella che mostrano con i giocattoli confezionati. Il motivo è che gli oggetti di recupero non hanno una funzione definita: il bambino deve inventarla. Questo stimola la creatività, la sperimentazione, la risoluzione di problemi in modo molto più efficace di un giocattolo che «fa tutto da solo».

IN PRATICA — Scegliere i materiali con intenzione pedagogica

Prima di preparare un'attività, chiedetevi:

- Questo materiale lascia spazio all'esplorazione o ha una sola risposta corretta?
- È tattilmente ricco? Il bambino riceve stimolazioni sensoriali diverse (liscio/ruvido, morbido/duro, caldo/freddo)?
- È adeguato alla motricità fine del bambino a cui è destinato? Non troppo difficile (frustrante) né troppo facile (noioso)?
- Permette al bambino di accorgersi da solo dell'errore, o ha bisogno sempre dell'adulto per sapere se ha sbagliato?
- È sicuro? Non ha parti piccole che possono essere ingerite? Non ha spigoli vivi?

La cesta dei tappi, i chiodini, la pasta di sale, le perline grandi: sono tutti materiali che rispondono positivamente a queste domande. Non è una coincidenza: è una scelta pedagogica.

Malaguzzi e il Reggio Emilia Approach: il bambino capace

Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogista italiano fondatore dell'esperienza educativa di Reggio Emilia, ha elaborato una visione del bambino radicalmente diversa da quella tradizionale. Il suo punto di partenza è che il bambino non è un essere incompleto che diventa capace man mano che cresce: è già capace, fin dalla nascita, di cento linguaggi — cento modi di pensare, esprimersi, scoprire il mondo.

Uno dei contributi più originali del Reggio Emilia Approach è il concetto di ambiente come terzo educatore. Nella scuola tradizionale gli educatori sono due: l'insegnante e i compagni. A Reggio Emilia se ne aggiunge un terzo: lo spazio fisico della scuola, con i suoi materiali, le sue luci, la sua organizzazione. Un ambiente curato, bello, ricco di stimoli non è un lusso estetico: è un elemento educativo attivo.

PER APPROFONDIRE — Le Nuove Indicazioni 2025 e il dibattito pedagogico

Le Nuove Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. n. 221/2025) rappresentano un aggiornamento significativo rispetto al documento del 2012. Sul piano della scuola dell'infanzia, le novità principali sono:

- Enfasi sulla continuità 0-6: raccordo esplicito tra nidi, scuole dell'infanzia e scuola primaria.
- Centralità della persona nelle tre dimensioni di identità, relazione, partecipazione.
- Integrazione dei quadri teorici di neuroscienze, ICF (International Classification of Functioning) e UDL (Universal Design for Learning) per la progettazione inclusiva.
- Mantenimento dei cinque campi di esperienza come struttura organizzativa del curricolo.
- Maggiore attenzione alle attività progettate dall'adulto e al suo intervento nei processi interpretativi.

Fonte normativa di riferimento: D.M. n. 221 del 9 dicembre 2025, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 2026, entrato in vigore l'11 febbraio 2026, applicazione piena dall'a.s. 2026/2027.

Per il Reggio Emilia Approach: Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman (a cura di), *The Hundred Languages of Children*, Ablex Publishing, 1993 (prima edizione). Per Goldschmied: Elinor Goldschmied, Sonia Jackson, *People Under Three*, Routledge, 1994 (trad. it.: *Personne da zero a tre anni*, Junior, 2004).

7. Il materiale non è neutro

C'è una convinzione diffusa, anche tra chi lavora in ambito educativo, che i materiali siano un dettaglio secondario: l'importante è l'attività, il materiale è quello che c'è disponibile. Questa convinzione è sbagliata, e vale la pena capire perché con precisione.

Il materiale non è il contenitore neutro di un'attività: è parte costitutiva dell'attività stessa. Il tipo di materiale che il bambino ha in mano determina quali gesti può fare, quali strategie può usare, quante soluzioni diverse può trovare, quanto a lungo rimane concentrato, se sperimenta soddisfazione o frustrazione. Scegliere il materiale è una scelta pedagogica, non logistica.

Materiali strutturati vs materiali aperti

Una distinzione fondamentale è quella tra materiali strutturati — progettati per un uso specifico, con una risposta corretta predefinita — e materiali aperti — che ammettono usi multipli, esplorazione libera, soluzioni diverse.

TIPO	ESEMPI	COSA STIMOLA — COSA LIMITA
Strutturato	Puzzle, encastri, giochi a incastro con risposta unica, schede pre-stampate da colorare entro i contorni.	<i>Stimola: la precisione, il rispetto delle regole, la logica di completamento. Limita: la creatività, l'esplorazione libera, la capacità di inventare soluzioni proprie. Utile, ma non sufficiente da solo.</i>
Aperto	Pasta di sale, pongo, carta crespa, materiali di recupero, sabbia, acqua, stoffe, oggetti di uso quotidiano.	<i>Stimola: la creatività, la sperimentazione, la concentrazione prolungata, la tolleranza all'ambiguità (non c'è un risultato "giusto"). Richiede un adulto che supporti senza dirigere eccessivamente.</i>
Semi-strutturato	Chiodini e tavoletta (il dove metterli è libero, ma il gesto è definito), perline da infilare (il filo è fisso, la sequenza è libera), collage (il supporto è dato, la composizione è libera).	<i>Bilancia struttura ed esplorazione. Spesso il più adeguato per la scuola dell'infanzia: dà un contenitore senza soffocare la creatività. È il tipo prevalente nelle attività del vostro progetto operativo.</i>

La ricchezza sensoriale: perché conta

Un'altra dimensione del materiale che spesso viene trascurata è la ricchezza sensoriale. Il bambino di 3-6 anni elabora il mondo principalmente attraverso i sensi: tatto, vista, udito, olfatto, propriocezione (il senso della posizione del proprio corpo). Un materiale sensorialmente ricco — che ha texture diverse, pesi diversi, temperature diverse, colori vivi — è più coinvolgente e più efficace da un punto di vista educativo di un materiale piatto e uniforme.

La pasta di sale, ad esempio, non è solo un materiale per modellare: è fredda, liscia, plastica, profumata di sale. Il pannello sensoriale con tappi di diversi materiali offre al bambino esperienze tattili radicalmente diverse con un singolo oggetto. Questa varietà non è decorativa: è pedagogica.

Sicurezza e adeguatezza all'età: i criteri di selezione

La scelta del materiale deve sempre rispondere a due criteri prioritari che non sono negoziabili: sicurezza e adeguatezza all'età.

La sicurezza riguarda l'assenza di rischi fisici: niente parti piccole che possono essere ingerite, niente spigoli vivi, niente materiali tossici, niente strutture instabili. Questi criteri non sono burocratici: sono la precondizione di qualsiasi attività.

L'adeguatezza all'età riguarda la corrispondenza tra le richieste del materiale e il livello di sviluppo motorio e cognitivo del bambino. Un materiale troppo difficile produce frustrazione e abbandono; uno troppo facile produce noia e disimpegno. La zona di sviluppo prossimale che abbiamo visto

nel capitolo 5 vale anche per la scelta del materiale: va scelto in modo che il bambino possa lavorarci dentro la propria ZSP.

IN PRATICA — Valutare un materiale prima di usarlo in classe

Prima di portare un materiale in classe, passatelo attraverso queste sei domande:

- È sicuro? (Niente parti piccole, spigoli, materiali tossici, strutture fragili.)
- È adeguato all'età? (Il bambino di quella fascia può fisicamente usarlo, o richiede gesti motori non ancora disponibili?)
- Lascia spazio alla scelta? (Il bambino può usarlo in modi diversi, o c'è solo un modo giusto?)
- È sensorialmente ricco? (Offre stimolazioni tattili, visive, sonore variegate?)
- Consente all'educatore di osservare? (Il materiale funziona anche quando l'educatore non interviene attivamente?)
- È autocorrettivo o richiede sempre l'adulto? (I materiali autocorrettivi sviluppano maggiore autonomia nel bambino.)

PER APPROFONDIRE — Il materiale in Montessori e nel Reggio Emilia Approach

Maria Montessori ha elaborato una teoria del materiale educativo in diversi scritti, in particolare in *La scoperta del bambino* (prima edizione 1950, Garzanti). Il principio guida è che ogni materiale deve isolare una qualità: il materiale che insegna le dimensioni isola la dimensione; quello che insegna i colori isola il colore. Questo permette al bambino di concentrarsi su un'unica variabile alla volta, senza dispersione cognitiva. I materiali Montessori sono inoltre progettati per essere autocorrettivi: contengono in sé la risposta all'errore, senza bisogno della mediazione dell'adulto.

Nel Reggio Emilia Approach, la concezione del materiale è radicalmente diversa: non si cerca l'isolamento di una qualità, ma la molteplicità di possibilità. I bambini vengono messi in contatto con materiali di recupero, naturali, artistici, e vengono incoraggiati a usarli in modo imprevisto e creativo. La documentazione di queste esplorazioni (attraverso foto, video, diari) è parte integrante del processo educativo. Riferimento: Vea Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia*, Routledge, 2010.

Fine della Parte Seconda

Nella Parte Terza vedremo chi è professionalmente l'educatore nella scuola dell'infanzia, come si progetta un'attività in modo sistematico, e quali sono i confini del mandato educativo rispetto al ruolo clinico.