

IIS MEUCCI-MATTEI · DECIMOMANNU

Indirizzo: Servizi per la Sanità e l'Assistenza Sociale
Metodologie Operative

DISPENSA TEORICO-OPERATIVA

La scuola dell'infanzia come contesto di sviluppo, osservazione e intervento precoce

Anno scolastico: 2025/2026

Classi: Seconda e Terza SSAS

Docente: Prof. Salvatore Picconi

COME USARE QUESTA DISPENSA

Questa dispensa è scritta per due classi con punti di partenza diversi. Troverete due tipi di contenuto:

- Il testo principale: accessibile a tutti, è il contenuto su cui lavorerete entrambe le classi.
- I riquadri BLU — 'Per approfondire': contengono i riferimenti teorici più tecnici, le citazioni degli autori con dettaglio, i collegamenti con la pratica professionale avanzata. La classe seconda li legge come orizzonte; la classe terza li studia come contenuto.
- I riquadri VERDI — 'In pratica': situazioni concrete, mini-casi, esempi operativi. Utili a entrambe le classi.
- I riquadri ARANCIO — 'Attenzione!': confini professionali, errori comuni, segnali da non ignorare.

Per la classe terza: i riquadri blu contrassegnati da (TERZA) riguardano contenuti direttamente collegati al tirocinio alla scuola dell'infanzia. Studiateli con particolare attenzione.

Nel profilo professionale del vostro indirizzo (Competenza 4 e Competenza 8, D.M. 92/2018), le competenze legate all'infanzia si sviluppano su tre anni:

- Secondo anno (dove siete ora): conoscere chi è il bambino, come si sviluppa, come si progetta un'attività. Costruire il pensiero professionale di base.
- Terzo anno: programmare e realizzare attività socio-educative rivolte a minori, applicare tecniche di osservazione in età evolutiva. Tirocinio alla scuola dell'infanzia.
- Dal quarto anno in poi: estendere le stesse competenze ad adulti, anziani, persone con disabilità — con la consapevolezza che i principi metodologici restano gli stessi.

Quello che studiate in questa dispensa non è preparazione astratta: è il quadro teorico con cui entrerete nella scuola dell'infanzia al terzo anno. Prima si costruisce il pensiero, poi si agisce.

PARTE PRIMA

Chi è il bambino dai 3 ai 6 anni**1. La seconda infanzia nel ciclo di vita**

Quando parliamo di bambini di 3-6 anni, ci riferiamo a quello che la letteratura psicologica chiama seconda infanzia, una fase del ciclo di vita che segue la prima infanzia (0-3 anni) ed è distinta dalla fanciullezza o terza infanzia (6-11 anni). Questa collocazione non è una classificazione burocratica: ogni fase ha caratteristiche proprie dello sviluppo che cambiano in modo qualitativo, non solo quantitativo, rispetto alla fase precedente.

Il bambino di 3 anni non è semplicemente un bambino di 2 anni "più grande": ha attraversato un salto evolutivo significativo. Sa camminare, correre, parlare in frasi; riconosce le persone di riferimento e con alcune ha legami affettivi profondi; è capace di gioco simbolico, cioè di "fare finta" che un mattoncino di legno sia una macchina. Tutte queste conquiste non erano presenti a 18 mesi. Comprendere questo salto è il primo passo per lavorare bene con i bambini di questa età.

I quattro ambiti di sviluppo

Lo sviluppo umano non avviene in un solo settore: avviene contemporaneamente su più piani che si influenzano a vicenda. La letteratura identifica quattro ambiti principali:

| AMBITO | CHE COSA COMPRENDE | PERCHÉ È RILEVANTE PER L'EDUCATORE |
|--------------------------------|---|--|
| Fisico-motorio | Il progressivo completamento degli organi e delle funzioni fisiche. La motricità grossolana (correre, saltare) e la motricità fine (ritagliare, modellare, scrivere). | <i>Le attività manipolative agiscono direttamente su questo ambito. Sapere a che punto è lo sviluppo motorio del bambino permette di proporre attività adeguate.</i> |
| Cognitivo-intellettuale | Le capacità con cui il bambino presta attenzione, percepisce, memorizza, conosce, pensa e comprende il mondo esterno. A 3-6 anni: pensiero simbolico, intuizione, ancora non la logica reversibile. | <i>Capire come pensa il bambino cambia radicalmente il modo in cui si progetta e si conduce un'attività. Un'attività troppo astratta fallisce non perché il bambino non vuole, ma perché non può ancora.</i> |
| Affettivo-morale | La graduale acquisizione della capacità di controllare le reazioni emotive. Il senso morale in formazione. I legami affettivi e la fiducia nelle figure di riferimento. | <i>Un bambino con difficoltà di regolazione emotiva non è un bambino "difficile": ha un sistema affettivo ancora in costruzione. L'educatore che lo capisce risponde in modo appropriato.</i> |
| Sociale | La graduale capacità di rapportarsi con gli altri — familiari, coetanei, adulti estranei. Le prime regole di convivenza, la cooperazione, il conflitto. | <i>La scuola dell'infanzia è il primo contesto di socializzazione strutturata fuori dalla famiglia. L'educatore gestisce questa transizione cruciale.</i> |

ATTENZIONE! — I quattro ambiti non sono compartimenti stagni

Un errore frequente è pensare agli ambiti di sviluppo come settori separati. Non lo sono: sono interdipendenti, e lo sviluppo di uno condiziona inevitabilmente tutti gli altri.

Esempio concreto: un bambino con ritardo nella motricità fine (ambito fisico-motorio) fa più fatica a manipolare i materiali → si frustra più facilmente (ambito affettivo) → evita le attività di gruppo (ambito sociale) → si priva di stimolazioni cognitive (ambito cognitivo). Intervenire sull'ambito motorio significa in realtà intervenire su tutti e quattro.

2. Lo sviluppo fisico-motorio tra 3 e 6 anni

Tra tutti gli ambiti di sviluppo, quello fisico-motorio è forse il più visibile e il più direttamente connesso alle attività laboratoriali che progetterete. Capirolo con precisione non significa memorizzare tappe: significa saper leggere cosa riesce e cosa non riesce ancora a fare un bambino con le proprie mani, e perché.

La motricità grossolana: già consolidata a 3 anni

A 3 anni il bambino ha già una motricità grossolana sostanzialmente funzionante: cammina in modo fluido, corre, sale e scende le scale, calcia un pallone, salta su entrambi i piedi. Nel corso della seconda infanzia queste capacità si raffinano e si arricchiscono — a 5 anni riuscirà a stare su un piede solo per qualche secondo, a 6 a saltare la corda — ma la struttura di base è già lì.

Questo ha un'implicazione pratica importante: quando un bambino di 4 anni non riesce a fare un'attività, raramente il problema è nella motricità grossolana. Il problema è quasi sempre nella motricità fine, oppure nella comprensione del compito, oppure nella dimensione emotiva. Saper distinguere da dove viene la difficoltà è una competenza professionale essenziale.

La motricità fine: un cantiere aperto

La motricità fine — il controllo preciso e coordinato delle mani, delle dita, del polso — è invece in piena costruzione tra 3 e 6 anni. Si tratta di uno sviluppo che richiede tempo, esercizio e un sistema nervoso progressivamente più maturo.

Concretamente, a 3 anni un bambino riesce a tenere un pennarello grosso, a infilare perline grandi, a strappare carta. Non riesce ancora a usare le forbici in modo controllato, ad abbottonare, a tenere correttamente una matita. Questi gesti arriveranno progressivamente, tra i 4 e i 6 anni, ma non tutti alla stessa età e non tutti allo stesso modo in tutti i bambini.

Le attività manipolative che state progettando — svitare tappi, infilare pasta su un filo, modellare pongo, strappare carta — non sono esercizi fini a sé stessi: sono stimolazioni mirate esattamente a questo sviluppo. Ogni gesto che il bambino compie con le mani allena muscoli, connessioni neurali, coordinazione occhio-mano.

| ETÀ | COSA SA GIÀ FARE | COSA STA ANCORA IMPARANDO |
|-----------------|--|--|
| 3 anni | Infilare perline grandi su filo rigido. Girare le pagine di un libro. Tenere pennarelli e matite grosse. Svitare tappi di grandi dimensioni. Strappare carta con entrambe le mani. | Usare le forbici. Abbottonare. Disegnare forme riconoscibili. Tenere la matita con presa a pinza corretta. |
| 4 anni | Usare le forbici (con supervisione). Copiare un cerchio e una croce. Abbottonare e sbottonare grandi bottoni. Infilare perline medie. | Ritagliare seguendo una linea. Allacciare le scarpe. Disegnare la figura umana con dettagli. |
| 5-6 anni | Ritagliare seguendo forme semplici. Disegnare lettere e numeri. Allacciare le scarpe (progressivamente). Usare coltello e forchetta in modo coordinato. | Scrivere in modo fluido. Movimenti fini molto piccoli e precisi. |

IN PRATICA — Cosa fare quando il bambino "non riesce"

Scenario: Luca, 3 anni e mezzo, partecipa all'attività con i chiodini. Dopo pochi tentativi smette, spinge via la tavoletta e si alza.

Lettura sbagliata: «Non vuole collaborare» oppure «Non è interessato».

Lettura professionale: la presa a pinza richiesta dall'attività (pollice-indice-medio) potrebbe non essere ancora consolidata per Luca. La frustrazione nasce da un gap tra la richiesta del compito e il suo livello di sviluppo attuale — non da mancanza di volontà.

Risposta educativa: ridurre temporaneamente la difficoltà (chiodini più grandi, fori più larghi), stare vicino a Luca mostrando il movimento, poi allontanarsi gradualmente. Valorizzare ogni piccolo successo.

PER APPROFONDIRE — La sequenza cranio-caudale e la mielinizzazione

Lo sviluppo motorio segue una direzione precisa, detta sequenza cranio-caudale: procede dall'alto verso il basso. Prima maturano le aree cerebrali che controllano i movimenti del capo e del collo, poi quelle che controllano le braccia e il tronco, infine quelle che controllano le gambe. Questo è il motivo per cui un bambino impara prima a tenere la testa ferma, poi a stare seduto, poi a camminare.

Alla base di questo processo c'è la mielinizzazione: la progressiva ricopertura delle fibre nervose con una guaina lipidica (mielina) che accelera la trasmissione degli impulsi nervosi. La mielinizzazione delle aree motorie corticali che gestiscono i movimenti fini delle dita non è completata prima dei 6-7 anni. Questo spiega perché certi gesti fini — tenere correttamente una matita, allacciare le scarpe — non sono semplicemente "difficili" per un bambino di 3-4 anni: sono neurologicamente non ancora disponibili in modo stabile.

Implicazione per la progettazione: proporre attività manipolative a un bambino di 3 anni con materiali adeguati alle sue capacità attuali non è "abbassare l'asticella" — è rispettare la biologia dello sviluppo. Forzare gesti non ancora supportati dalla maturazione neurologica produce frustrazione e non accelera lo sviluppo.

3. Lo sviluppo cognitivo: lo stadio preoperatorio

Come pensa un bambino di 3-6 anni? La risposta a questa domanda non è ovvia, e sbagliarla — cioè attribuire al bambino un modo di pensare che non ha ancora — è uno degli errori più frequenti in chi lavora con l'infanzia per la prima volta.

Lo psicologo svizzero Jean Piaget ha descritto con precisione le caratteristiche del pensiero in questa fase, che ha chiamato stadio preoperatorio (dai 2 ai 7 anni circa). Il termine "preoperatorio" significa letteralmente che precede le operazioni logiche: il bambino è già capace di pensiero simbolico, ma non ancora di logica reversibile nel senso adulto del termine.

Il pensiero simbolico: la grande conquista

La conquista fondamentale della seconda infanzia è il pensiero simbolico: la capacità di usare un simbolo — una parola, un gesto, un oggetto — per rappresentare qualcos'altro. Il bambino di 3 anni che usa un bastoncino come spada sta compiendo un'operazione cognitiva sofisticata: sa che il bastoncino non è una spada, ma lo usa come se lo fosse. Questo è il gioco simbolico, o gioco del "fare finta".

Perché è importante per l'educatore? Perché il gioco simbolico non è un passatempo: è lo strumento principale con cui il bambino costruisce la comprensione del mondo. Attraverso il "fare finta di", il bambino elabora esperienze, prova ruoli sociali, anticipa situazioni, costruisce narrative. Un bambino che gioca a fare il dottore sta imparando qualcosa sulla malattia, sulla cura, sulla relazione. L'educatore che comprende questo non interrompe il gioco simbolico: lo rispetta, lo osserva, a volte lo arricchisce.

L'egocentrismo cognitivo: cosa significa davvero

Piaget ha descritto il pensiero del bambino preoperatorio come egocentrico. Questo termine crea spesso confusione perché sembra un giudizio morale — come se il bambino fosse egoista o menefreghista degli altri. Non è così. L'egocentrismo cognitivo di Piaget è una caratteristica strutturale del pensiero, non un difetto del carattere.

Significa che il bambino ha difficoltà a decentrarsi: a vedere la situazione dal punto di vista di un'altra persona. Se chiedi a un bambino di 4 anni di mettere il giocattolo dove lo vede tu (che sei dall'altra parte del tavolo), tende a metterlo dove lo vede lui. Non è capriccio: è che il suo sistema cognitivo non ha ancora automatizzato la coordinazione tra prospettive diverse.

ATTENZIONE! — Non confondere egocentrismo cognitivo con comportamento antisociale

Un bambino di 4 anni che non condivide il giocattolo non lo fa necessariamente perché è egoista: potrebbe non riuscire ancora a rappresentarsi mentalmente lo stato emotivo dell'altro bambino (che vuole il giocattolo e si sente escluso). Questa capacità — chiamata teoria della mente — si consolida attorno ai 4-5 anni nella maggior parte dei bambini.

L'educatore che capisce questo risponde in modo diverso: invece di rimproverare, modella il comportamento («Guarda, Marco vorrebbe giocare con te — come possiamo farlo?») e aiuta il bambino a costruire progressivamente la capacità di decentrarsi.

Intuizione vs logica reversibile: implicazioni pratiche

Il bambino preoperatorio ragiona per intuizione, non per logica sistematica. Questo significa che le sue conclusioni sono spesso corrette sul piano pratico ma non verificate su quello logico. Se versi la stessa quantità d'acqua in un bicchiere alto e stretto e in uno basso e largo, il bambino di 4-5 anni dirà che il bicchiere alto contiene "più acqua" — perché l'acqua è più alta. Non riesce ancora a coordinare mentalmente due dimensioni (altezza e larghezza) contemporaneamente.

Per l'educatore questo ha una conseguenza diretta: le istruzioni di un'attività devono essere concrete, brevi e riferite a ciò che il bambino vede davanti a sé. Istruzioni astratte del tipo «prima pensa a come lo vuoi fare, poi esegui» falliscono — non perché il bambino non ascolti, ma perché il suo sistema cognitivo non è ancora in grado di separare pianificazione astratta ed esecuzione concreta in questo modo.

IN PRATICA — Progettare attività in linea con il pensiero preoperatorio**Quattro regole concrete che derivano direttamente dalla teoria di Piaget:**

- Mostrate, non spiegate soltanto. Il bambino preoperatorio apprende molto più efficacemente dall'imitazione di un gesto concreto che dall'ascolto di una spiegazione verbale. Prima mostrate come si svita il tappo, poi lasciate fare.
- Un'istruzione alla volta. Non date tre istruzioni in sequenza aspettandovi che le ricordino tutte. Date la prima, aspettate che la eseguano, poi date la seconda.
- Usate oggetti reali e tangibili. Più il materiale è concreto, manipolabile, sensorialmente ricco, più facilita la comprensione. I concetti astratti arriveranno dopo.
- Accettate le "logiche" del bambino senza correggerle immediatamente. Se un bambino dice «il pongo rosso è più pesante perché è più grande», non smentitelo con una spiegazione fisica: siete davanti a un ragionamento intuitivo normale per la sua età. Potete far sperimentare, non impartire una lezione.

PER APPROFONDIRE — Piaget e lo stadio preoperatorio

Jean Piaget (1896-1980) è lo psicologo dell'età evolutiva più influente del Novecento. Nella sua opera *La psychologie de l'intelligence* (1947) e nei successivi studi sull'epistemologia genetica, Piaget ha descritto lo sviluppo cognitivo come una sequenza di stadi qualitativamente distinti, ognuno dei quali riorganizza in modo profondo il modo in cui il bambino conosce la realtà.

Lo stadio preoperatorio (2-7 anni) è il secondo stadio, che segue lo stadio senso-motorio (0-2 anni, descritto nel libro Hoepli già studiato). Le caratteristiche principali che Piaget ha identificato sono:

- Funzione simbolica: capacità di rappresentare la realtà attraverso simboli (parole, immagini mentali, gesti).
- Egocentrismo cognitivo: difficoltà a decentrarsi dal proprio punto di vista.
- Animismo: tendenza ad attribuire vita e intenzioni agli oggetti inanimati («il sole mi guarda»).
- Pensiero intuitivo: ragionamento fondato sull'aspetto percettivo delle cose, non su operazioni logiche.
- Assenza di conservazione: il bambino non capisce ancora che la quantità resta la stessa indipendentemente dalla forma del contenitore.

Nota critica: negli ultimi decenni alcune ricerche hanno mostrato che Piaget sottostimava le capacità cognitive dei bambini piccoli, attribuendo certi "errori" a limiti cognitivi quando a volte erano limiti di comprensione linguistica del compito. Ciò non annulla il valore descrittivo del suo modello: le caratteristiche che ha individuato restano utili per l'educatore, purché non vengano applicate in modo rigido come tetto invalicabile alle capacità del bambino.

4. Lo sviluppo affettivo e sociale: attaccamento e relazione educativa

Un bambino non entra nella scuola dell'infanzia come una "lavagna bianca" dal punto di vista affettivo. Quando varca la porta per la prima volta a 3 anni, porta con sé una storia relazionale già costituita: il tipo di legame che ha costruito nei primi anni di vita con le figure di accudimento primarie, di solito i genitori.

Questo legame — che in psicologia si chiama attaccamento — non scompare quando il bambino inizia la scuola. Continua a influenzare il suo modo di relazionarsi con gli adulti di riferimento, di gestire l'ansia da separazione, di chiedere aiuto, di partecipare alle attività. Capire cosa si intende per attaccamento e come si manifesta in classe è una competenza professionale fondamentale, non un'opzione.

Cos'è l'attaccamento

Il concetto di attaccamento è stato elaborato dallo psichiatra e psicoanalista britannico John Bowlby nel corso degli anni '50 e '60. La sua tesi fondamentale è che il bambino ha un bisogno biologico primario di vicinanza con una figura di riferimento stabile, non semplicemente per soddisfare bisogni fisici come il cibo, ma per costruire un senso di sicurezza che gli permetta di esplorare il mondo.

Bowlby ha chiamato questa figura la base sicura: una presenza che il bambino sa di poter raggiungere in caso di pericolo o paura, e dalla quale può allontanarsi per esplorare quando si sente al sicuro. L'immagine è quella di un elastico: il bambino si allontana, esplora, torna, viene rassicurato, si allontana di nuovo. La qualità di questo elastico — cioè la prevedibilità e la responsività della figura di attaccamento — determina il pattern di attaccamento che il bambino sviluppa.

I pattern di attaccamento e come si manifestano in classe

Mary Ainsworth, collaboratrice e poi continuatrice del lavoro di Bowlby, ha identificato sperimentalmente i diversi pattern di attaccamento attraverso una procedura di laboratorio chiamata Strange Situation (1978). I quattro pattern principali hanno caratteristiche osservabili che l'educatore può riconoscere nel comportamento quotidiano:

| PATTERN | COME SI MANIFESTA A SCUOLA | RISPOSTA EDUCATIVA ADEGUATA |
|----------------------------|--|--|
| Sicuro | Si separa dal genitore con qualche disagio iniziale ma si tranquillizza rapidamente. Esplora l'ambiente con curiosità. Chiede aiuto all'educatore quando ne ha bisogno. Sa regolare le frustrazioni. | <i>Relazione positiva e stimolante. Il bambino non ha bisogni particolari di rassicurazione extra: va sostenuto nella sua autonomia crescente.</i> |
| Ansioso-evitante | Sembra distaccato alla separazione. Tende a non cercare l'educatore, anche quando è in difficoltà. Gioca spesso da solo. Può sembrare "autonomo" ma è in realtà iper-autosufficiente per difesa. | <i>Non interpretare il distacco come indipendenza. Avvicinarsi con costanza e senza invadere, costruire la fiducia nel tempo. Questi bambini hanno bisogno di dimostrare, con la ripetizione, che l'adulto è affidabile.</i> |
| Ansioso-ambivalente | Difficoltà di separazione intense. Cerca molto l'educatore ma non si calma facilmente una volta raggiunto. Può sembrare "dipendente" o "capriccioso". | <i>Rispondere in modo coerente e prevedibile. Non alternare calore ed evitamento. La prevedibilità dell'adulto è ciò di cui questi bambini hanno più bisogno.</i> |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| | Difficoltà a concentrarsi nelle attività. | |
| Disorganizzato | Comportamenti contraddittori e difficili da interpretare: si avvicina all'adulto con paura, si immobilizza, mostra reazioni incongruenti con la situazione. Più frequente in contesti di trascuratezza o trauma. | <i>Segnale che merita attenzione professionale. Coinvolgere il coordinatore pedagogico. Non cercare di gestire da soli: è il caso in cui il lavoro di rete è più necessario.</i> |

L'educatore come base sicura secondaria

Nella scuola dell'infanzia l'educatore diventa, nel tempo, una base sicura secondaria per il bambino: non sostituisce i genitori, ma svolge una funzione analoga nel contesto scolastico. Questo processo non è automatico: si costruisce con la costanza, la prevedibilità, la responsività dell'adulto nel corso delle settimane.

Un bambino che ha una base sicura all'interno della scuola partecipa alle attività con più curiosità e meno ansia, accetta meglio la frustrazione di un compito difficile, è più disposto a chiedere aiuto. In altre parole: la qualità della relazione educativa non è separata dalla qualità dell'apprendimento — ne è una precondizione.

IN PRATICA — Come si costruisce la base sicura nei primi giorni

I primi giorni di scuola dell'infanzia — il cosiddetto inserimento — sono il momento in cui si gettano le basi del legame educativo. Non è un dettaglio organizzativo: è un processo affettivo e pedagogico che richiede attenzione.

- Presentarsi sempre nello stesso modo, con la stessa voce e la stessa disponibilità: la prevedibilità rassicura.
- Non fingere che la separazione dal genitore non sia difficile: riconoscere l'emozione («Lo so che vuoi la mamma — è normale sentirsi così») è più efficace del distrarre.
- Osservare come il bambino reagisce all'ingresso: queste prime reazioni sono informazioni preziose sul suo pattern di attaccamento.
- Non forzare il contatto fisico con i bambini che si ritraggono: rispettare il ritmo è già una risposta educativa.

PER APPROFONDIRE — Bowlby, Ainsworth e i pattern di attaccamento

John Bowlby (1907-1990) ha elaborato la teoria dell'attaccamento in tre volumi fondamentali: *Attaccamento e perdita* (vol. I, 1969; vol. II, 1973; vol. III, 1980). La sua tesi centrale — che il bisogno di attaccamento è un sistema motivazionale biologico primario, distinto dal bisogno di cibo — ha rivoluzionato la comprensione dello sviluppo emotivo del bambino e la pratica clinica nel campo della psicopatologia evolutiva.

Mary Ainsworth (1913-1999) ha operazionalizzato il concetto di Bowlby attraverso la procedura sperimentale della *Strange Situation* (1978): una sequenza di separazioni e riunioni tra bambino, genitore e un estraneo, condotta in laboratorio. Le reazioni del bambino alla riunione con il genitore — non alla separazione, come spesso si crede erroneamente — hanno permesso di classificare i pattern di attaccamento sicuro, ansioso-evitante e ansioso-ambivalente. Il pattern disorganizzato è stato aggiunto successivamente da Mary Main e Judith Solomon (1986).

Per approfondire in italiano: Daniel Stern, Il mondo interpersonale del bambino (1985, trad. it. Bollati Boringhieri); Jerome Kagan, La natura del bambino (1984, trad. it. Einaudi). Per la ricerca più recente sull'attaccamento nell'infanzia: Peter Fonagy e collaboratori sul concetto di mentalizzazione come sviluppo dell'attaccamento sicuro.

Fine della Parte Prima

Nella Parte Seconda vedremo come queste caratteristiche del bambino — il suo modo di apprendere attraverso il fare, la zona di sviluppo prossimale, il gioco come metodo — si traducono in principi pratici per la progettazione delle attività educative.