



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 115-124

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 12-07-2014

Fecha de aceptación: 22-07-2014

Il tempo nei servizi educativi per la prima infanzia.

Battista Quinto Borghi

Fondazione Montessori, Italia

Riassunto

Il tempo in educazione è una variabile importante. L'articolo propone all'attenzione alcune possibili letture del tempo in ambito educativo attraverso l'individuazione di alcune categorie di analisi del tempo educativo. Partendo da una concezione sistemica, si sottolinea l'importanza di coniugare l'organizzazione istituzionale del tempo nel nido d'infanzia con la necessità di "dare il tempo" ai bambini in quanto sono essi stessi artefici del loro sviluppo e tenendo conto dei vissuti personali e dei ritmi individuali di ciascuno.

Parole chiave: Tempo Personale, Tempo Istituzionale, Organizzazione, Ritmi, Vissuti.

El tiempo en los servicios educativos de la primera infancia.

Battista Quinto Borghi

Fondazione Montessori, Italia

Resumen

El tiempo en educación es una variable importante. El artículo dirige la atención hacia una lectura alternativa a las habituales en relación al tiempo en el ámbito educativo. Para ello se identifican algunas categorías de análisis del tiempo educativo. Partiendo de una concepción sistémica, se subraya la importancia de conjugar la organización institucional del tiempo en la escuela infantil cero-tres con la necesidad de "dar el tiempo" a los niños en cuanto son ellos mismos los artefactos de su propio desarrollo. Todo ello, obviamente, teniendo en cuenta las vivencias personales y los ritmos individuales de cada cual.

Palabras clave: Tiempo Personal, Tiempo Institucional, Organización, Ritmos, Vivencias.

The time in the early childhood educational services.

Abstract

Time management, in education, is an important variable. The article draws attention to an alternative vision in relation to time in education. To do that, some analyses of the educational categories of time are identified. Based on a systemic approach, the author underlines the importance of combining the institutional organization of time in the nursery 0-3 with the need to “give time” to children as they are the protagonists of their own development. All that, obviously, taking into account the personal experiences and individual rhythms of each child.

Keywords: School Time, Personal Time, School Organization, Rhythms, Lived Experiences.

Per una concezione sistemica del tempo educativo

Tempus fugit! Il tempo fugge.

Sempre presente, il tempo accompagna l'uomo in forma latente. L'uomo ha fatto molte invenzioni per controllare il tempo, riuscendovi solo in parte. Possiamo cercare di controllare il nostro tempo, ma ci rendiamo anche conto che il tempo ci sfugge continuamente e non siamo mai in grado di governarlo fino in fondo.

Il tempo è un concetto polisemico, è una variabile complessa che accompagna la nostra vita in molti modi e in forma latente. Ognuno di noi è governato da un tempo biologico individuale, esistono i tempi dello sviluppo, le azioni avvengono nel tempo e hanno una durata; il tempo è anche percepito soggettivamente e non necessariamente coincide con i tempi dell'orologio.

Il tempo è una variabile importante anche per quanto riguarda i processi educativi, che avvengono nel tempo, che il tempo condiziona e che nello stesso tempo sono condizionati dal tempo.

Tutto il tempo è infatti tempo evolutivo. Lo sviluppo procede nel tempo in modo non lineare: è asincrono è fatto di progressioni e di regressioni, di fughe in avanti e di improvvise battute di arresto.

Anche le azioni avvengono nel tempo, sia quelle degli insegnanti mentre svolgono il loro lavoro educativo, sia quelle dei bambini che sono impegnati nelle attività quotidiane.

Il tempo istituzionale, ovvero i tempi dell'organizzazione

Nei servizi per l'infanzia il tempo istituzionale (o organizzativo) occupa un posto importante. Occorre stabilire qual è il primo giorno di scuola e quale sarà l'ultimo, è necessario prevedere un orario di apertura e uno di chiusura, occorre stabilire l'orario in cui viene somministrato il pasto e così via. Un'educatrice entrerà in servizio a una

certa ora e un'altra in un orario successivo, ognuna inoltre può avere un proprio contratto che prevede un certo numero di ore settimanali; gli orari potranno essere a rotazione periodica con la presenza per un certo tempo della stessa persona ad esempio al mattino e dopo un certo tempo quella del mattino passa al pomeriggio e viceversa).

Il tempo istituzionale è rappresentato dalle regole e dai modelli che provengono da sistemi istituzionali esterni, come l'organizzazione del lavoro, ruoli e compiti delle singole figure professionali presenti, scelte operate a monte e così via.

Si tratta anche dei tempi legati al carico professionale di ognuno degli adulti che operano nel servizio e il lavoro è soggetto alle regole del mercato. Un contratto di lavoro prevede che il lavoratore "venda" una parte del suo tempo della giornata a un "compratore" rappresentato dal titolare che ha la responsabilità della gestione del servizio.

Evidentemente l'organizzazione del lavoro non è indifferente alla qualità del servizio. C'è qualcosa di più (e di diverso) rispetto alla semplice relazione fra il committente (il datore di lavoro) e il lavoratore. Questo perché si tratta di qualcosa di diverso rispetto a quanto previsto dalla teoria economica standard, dalla teoria che ragiona esclusivamente in termini contrattualistici, che ritiene cioè che due soggetti (economici) si muovano in ragione esclusiva di un interesse. Tutto questo avviene nella misura in cui committente e lavoratore sono interessati a produrre un bene per la comunità. Si muove nell'ambito della solidarietà, il suo focus è il benessere delle persone. Non produce oggetti materiali da vendere sul mercato per generare profitto, ma qualcosa che ha a che fare con l'etica perché si tratta della produzione di un "bene pubblico", un bene che riguarda la persona, il suo star bene, la garanzia di uno standard di vita adeguato, perché la sua mission è di garantire una buona vita.

È evidente che l'organizzazione del lavoro degli adulti ricade anche inevitabilmente sulla vita dei bambini: è attraverso l'organizzazione del tempo del lavoro degli adulti che ruotano le scelte organizzative che finiscono per avere anche inevitabili ricadute pedagogiche. In una concezione rigida il tempo organizzativo viene presentato come immodificabile, in un contesto flessibile esistono di solito margini di manovra che cercano di rendere compatibili i bisogni delle istituzioni con le necessità concrete dei bambini.

L'organizzazione dei tempi del servizio devono essere efficienti, devono cioè trovare il giusto equilibrio fra costi e benefici, fra le risorse economiche messe a disposizione e le condizioni che permettono una buona qualità della vita dei bambini nella scuola dell'infanzia.

Sul piano contrattuale, pensare a tempi del lavoro efficienti significa, nel pieno rispetto dei contratti di lavoro di ognuno, prevedere fra l'altro:

- Un'equilibrata distribuzione dei tempi di lavoro che privilegi le responsabilità condivise fra tutti gli educatori, evitando, per quanto possibile che siano presenti educatori di serie A e educatori di serie B.;
- Momenti di compresenza delle insegnanti nei momenti significativi o di maggior carico della giornata, come ad esempio durante le attività per garantire il lavoro di piccolo gruppo;
- Un monte-ore adeguato per garantire le attività di extra-insegnamento, come

gli incontri con le famiglie o per i colloqui individuali, le sedute di collegio per la programmazione delle attività o per la verifica periodica del lavoro svolto;

- Un numero adeguato di ore annuali da dedicare alla formazione sul campo e al confronto sulle scelte educative poste in atto; investire sulla formazione significa investire sulla qualità del servizio.

I tempo educativo

Il tempo educativo nei servizi per l'infanzia non fa riferimento solamente allo svolgimento delle azioni necessarie per garantire una buona convivenza nella comunità. Non si tratta solamente di una sequenza di azioni in un arco temporale definito, ma della definizione di obiettivi e della determinazione di metodologie che possono essere diverse e che vogliono tenere conto anche dei tempi di sviluppo dei singoli bambini e del gruppo.

Più in generale, una pedagogia del nido d'infanzia non può essere *theory free*, priva di una propria ipotesi a monte che l'argomenta e la giustifica dando significato alle scelte operative, organizzative e pratiche messe in atto. La pedagogia ha il compito integrare (dando loro un senso) le singole scelte, le azioni e le pratiche che, nel tempo, configurano "lo stile educativo" di un determinato nido.

La pedagogia come scienza si occupa di definire la fondazione teoretica delle prassi educative che, nella quotidianità e nel fare le cose giornalmente, sono spesso sorrette da presupposti impliciti che, in quanto tali, non sono sottoposti a un vaglio critico sufficiente. Anche la pedagogia della scuola dell'infanzia deve trovare le proprie premesse epistemologiche (vale a dire, le condizioni che consentono di considerare scientificamente fondate le scelte e i metodi per attuarla) che la giustificano e le danno senso.

Tutto questo per dire che occorre un tempo adeguato anche per l'osservazione, la progettazione educativa e la sua realizzazione, e la verifica. Occorre definire gli obiettivi educativi che si intende portare avanti ed occorre stabilire le metodologie che si intendono utilizzare.

Il raggiungimento degli obiettivi non è automatico e non dipende dalla sola buona intenzione dell'educatrice. Per raggiungere gli obiettivi occorre che l'educatrice focalizzi la situazione problematica nella quale l'educatrice si trova quando intende perseguire il raggiungimento di obiettivi formativi.

L'educatrice è chiamata costantemente a prendere decisioni e le conoscenze teoriche che ha accumulato (sia durante la formazione iniziale, sia in occasione di corsi di formazione) sono importanti, ma non sufficienti: ha acquisito un bagaglio tecnico di informazioni e di conoscenze che costituiscono un utile orientamento, ma le situazioni problematiche che incontra riguardano sempre un contesto specifico e una situazione determinata che richiede un intervento ad hoc, tenendo conto della molteplicità delle variabili presenti. Nella realtà le cose non si presentano mai come sono state descritte durante gli studi teorici. L'educatrice si trova perciò nella situazione di dover prendere delle decisioni e di compiere delle azioni che, una volta

“agite” non possono essere ritirate. Si può cambiare un’idea, ma non si può cambiare una cosa fatta, quando è stata fatta.

Occorre conoscere le teorie, ma occorre anche problematizzarle attraverso la riflessione e non applicarle meccanicamente e acriticamente. La stessa cosa vale per le metodologie e le tecniche tipiche della progettazione e programmazione educativa e delle strategie educative in genere. Le teorie non sono immediatamente applicabili alla realtà, ma costituiscono uno strumento importante per orientarci a prendere delle decisioni per la realizzazione delle esperienze. La stessa cosa vale per le scelte metodologiche. Alla pedagogia basata sui concetti se ne affianca un’altra (Bruner, 2002) che si basa sulla vita quotidiana e sulle esperienze che derivano dalla pratica educativa e didattica di tutti i giorni.

Ed è qui che emerge un’apparente contraddizione. Vale la pena programmare e poi rispettare i tempi e le scadenze che sono state decise? Oppure la programmazione è una fatica inutile? In generale, la programmazione educativa e didattica è considerata importante e rappresenta un dovere formale di ogni educatrice. Spesso però la programmazione redatta all’inizio dell’anno (quando viene effettivamente predisposta) ha uno scarso riscontro nel corso dell’anno. Nel senso che gli educatori non sempre ne tengono conto oppure rappresenta per loro non più di una traccia generica e non particolarmente vincolante. Le ragioni per un simile comportamento non mancano: è difficile pianificare all’inizio dell’anno educativo ciò che si farà a metà dell’anno o alla fine, è come mettere il carro davanti ai buoi, rappresenta un progetto teorico che deve fare i conti con la realtà del momento. Appare poco pratico prendere decisioni così in anticipo, perché il rischio è di lavorare ad un’ipotesi che l’educatrice non sa se sarà effettivamente realizzabile, se le condizioni del momento lo permetteranno.

Anche a non fare previsioni si corrono però dei rischi. Rinunciare alla programmazione significa navigare a vista, improvvisare sul momento oppure fare delle scelte sulla base di decisioni prese a stretto giro. In questo caso, infatti, l’insegnante sarebbe ancora meno riflessivo. È importante tenere conto dello sviluppo e predisporre le offerte migliori sulla base delle “zone di sviluppo prossimale dei bambini”. La programmazione educativa non consiste in una procedura formale nella quale prendere decisioni poco realistiche o al buio. La programmazione deve essere intesa essenzialmente come una pratica riflessiva costante che permette all’educatrice di avere costantemente il polso della situazione e nello stesso tempo di avere una direzione di lavoro sufficientemente precisa e controllabile.

Normalmente si scelgono le strategie educative che meglio funzionano, che appaiono più efficaci. Chi si occupa di educazione svolge un ruolo immerso nella complessità: essere educatrice significa entrare in un tessuto culturale complesso per appropriarsi di strumenti concettuali e metodologici in cui la comunità pedagogica si identifica; e questo significa da un lato adeguare il proprio pensiero alla realtà culturale e dall’altro tenere conto dell’esperienza e dei significati ricavati dalla sua analisi (Mortari).

Ci sembra utile, in questo senso, sottolineare alcune cautele che l’educatrice, nel proprio ruolo professionale, dovrebbe tenere presente.

Poiché il lavoro dell’educatrice è un agire pratico, occorre fare della pratica il luogo in cui elabora il proprio sapere, un sapere che deriva dall’esperienza e dalla

riflessione su di essa. Possiamo pensare a tre direzioni di lavoro metodologicamente distinte.

La riflessione prima dell'azione. Occorre pensare l'azione in anticipo, prima di compierla. L'agire pratico presuppone un'ideazione e una progettazione dell'esperienza prima che venga concretamente realizzata, presuppone cioè un pensiero a monte, una riflessione che guidi la scelta dell'azione nella direzione migliore possibile con il fine di risolvere nel modo migliore il problema che si intende o si decide di affrontare. La programmazione educativa si propone essenzialmente come una *riflessione anticipatrice* ed ha proprio questo scopo: pianificare l'azione secondo l'intenzionalità educativa che si intende portare avanti.

La riflessione nell'azione. Occorre riflettere sull'azione educativa anche mentre la si compie e per farlo è necessario porsi delle domande su ciò che sta accadendo senza lasciare che il pensiero scivoli sugli eventi senza interrogarsi. Tutto scorre, le esperienze che noi attiviamo nell'istante in cui si realizzano non sono più nostre e non siamo perciò in grado di controllarle pienamente. È necessario perciò un atteggiamento di attenzione sempre vigile nei confronti di ciò che si fa e rispetto al contesto in cui si agisce per cogliere le situazioni di incertezza o gli elementi non voluti che si presentano nell'immediato davanti a noi. Tale vigilanza permette di immaginare strategie risolutive che sono il frutto di un atteggiamento mentale problematico costantemente attento ai passaggi cruciali e alle ricadute su ciò che accade e che non lascia il proprio agire nell'indeterminatezza e nella produzione di esiti che finiscono per essere al di fuori del proprio controllo.

La riflessione dopo l'azione. Occorre riflettere anche sul significato della nostra esperienza, attraverso il ripensamento delle scelte messe in campo, delle soluzioni adottate, delle strategie utilizzate e dei problemi incontrati. La riflessione sull'azione compiuta permette di comprendere meglio il proprio operare e il proprio stile educativo. Questo non significa solamente interrogarsi sulla propria azione, ma anche interrogarsi sulla propria mente che organizza tale azione e aiuta a far emergere le "conoscenze tacite" e di svelare ciò che è in noi incapsulato e che diamo per scontato. Tale riflessione permette anche di metterci a nudo davanti alle teorie e le convinzioni tacite che governano le nostre azioni.

Dare tempo ai bambini

Occorre dare tempo ai bambini, senza fargli fretta e senza inutili anticipazioni.

Se volgiamo la nostra attenzione al passato, già Jean Jacques Rousseau poneva il problema di elaborare metodi educativi che fossero in grado di favorire lo sviluppo, tenendo perciò conto dei tempi del bambino e non solo di quelli dell'adulto e dell'organizzazione. Il termine 'favorire' ha il significato di assecondare, accompagnare, sostenere evitando forzature, strappi, eccessive sollecitazioni e, appunto, anticipazioni. Come dire: lo sviluppo è un processo che viene da sé, che richiede tempi propri, che consiste in un processo interno, per cui ogni anticipazione è in se priva di efficacia, se non addirittura dannosa. Compito dell'educatore è cogliere le potenzialità e le opportunità di ognuno per consentire le modalità di crescita più

favorevoli.

Nido e scuola dell'infanzia dovrebbero essere, più che una palestra di addestramento intensivo di saperi e conoscenze, un luogo ed un'occasione capace di costruire nel bambino una 'base sicura', come dice D. Winnicott, in ambito cognitivo, affettivo - emotivo e relazionale. La scuola dell'infanzia rappresenta una fase della vita nella quale il bambino prova se stesso e prende la misura delle cose. Ed è compito della scuola non avere fretta e lasciargli il tempo per farlo.

La scuola in altre parole, nella sua qualità di spazio attrezzato e come comunità, è il luogo formativo nel quale, più che in altri, viene a crearsi quella situazione che Vygotsky ha chiamato "*zona prossimale di sviluppo*". Secondo lo psicologo russo ogni funzione psichica apparirebbe due volte nello sviluppo culturale del bambino, prima sul piano sociale e poi su quello psicologico. Tutto ciò che è mentale (che viene cioè interiorizzato) è inizialmente esterno e sociale ed in questo senso le relazioni sociali sono fondamentali per lo sviluppo. Tutto ciò che è esterno può, in questo senso, operare attivamente nella "*zona prossima dello sviluppo*": poiché le funzioni psichiche appaiono prima sul piano sociale e poi su quello psicologico, gli altri - adulti e coetanei - rappresentano un anello di congiunzione fondamentale per favorire, attraverso l'interazione e la regolazione, lo sviluppo di un singolo soggetto. E' in tale "*zona*", infatti, che si può costruire un legame efficace fra i partecipanti e lo sviluppo psichico interiore. Il problema, in definitiva, è di "*definire la situazione*" di sviluppo al fine di giungere ad una negoziazione fra contesto sociale e disposizione intrapsichica del soggetto. Si tratta di un'operazione che non è certo automatica e che comporta un intervento educativo che si muove all'interno di un costante processo - come detto - di negoziazione intersoggettiva reciproca.

Una riflessione importante è offerta da Emmi Pikler quando afferma che quando un bambino si trova in una condizione di sicurezza affettiva, quando cioè ha una relazione significativa con un adulto di riferimento, è in grado di interessarsi al mondo esterno e di agire in esso osservando, progettando e aggiustando continuamente le proprie azioni. Quando il bambino si sente sicuro affettivamente affronta il mondo e lo fa da solo. L'adulto deve preparare l'ambiente, deve cioè creare le condizioni più favorevoli per lo sviluppo, poi il bambino procederà da solo. È importante che il bambino sia in grado di trovare al proprio interno le proprie risorse per procedere alla scoperta ed alla progressiva appropriazione del mondo che lo circonda, senza che vi siano interferenze da parte degli adulti.

Il compito dell'adulto è quello di intrattenere una relazione significativa e di mettere a disposizione un ambiente sicuro e adeguato al suo momento di sviluppo: il resto lo farà il bambino da solo, sarà in grado di affrontare le diverse fasi di crescita da solo e con i propri mezzi. Ciò che è importante è che gli adulti gli lascino il tempo, non interferiscano nei suoi processi di autoregolazione e di costruzione progressiva delle proprie capacità di scegliere, di provare e riprovare, di prendere decisioni e di portare a termine i propri progetti avviati.

Secondo questi principi, l'asilo nido prima e la scuola dell'infanzia poi rappresentano opportunità formidabili per lo sviluppo, alla condizione che vi siano le condizioni giuste, a condizione cioè che vi sia un ambiente adatto e che gli adulti lascino il tempo ai bambini di fare i loro percorsi senza interferenze e senza intralci, senza rallentamenti e senza forzature anticipatorie. Da questo punto di vista la grande lezione di Emmi Pikler è stata quella di ricordarci che lo sviluppo è individuale e che

ogni bambino è portatore di un'originalità unica nel proprio sviluppo: anche i tempi dello sviluppo sono individuali e occorre che gli adulti rispettino i tempi di ognuno e lascino a ciascuno i suoi tempi.

Tempi percepiti, tempi vissuti

Ogni bambino ha un proprio tempo per le proprie azioni e per le proprie reazioni e le differenze individuali sono notevoli. Gli adulti «riconoscono» caratteristiche individuali di ogni bambino anche sulla base di un rapporto specifico che ognuno di essi ha con i tempi scanditi della routine.

I tempi di adattamento del bambino alla routine quotidiana variano da bambino a bambino. Egli impara a poco a poco che il suo adattamento ai rituali è considerato dagli adulti una conquista importante. Il bambino potrà trovare difficoltà ad accettare le scansioni della routine quando i tempi dell'organizzazione non coincidono con i propri: da un lato l'adulto prevede un tempo stabilito per il pasto, dall'altro il bambino protesterà quando sentirà fame. A poco a poco il bambino dovrà autoregolarsi alle «norme» presenti nel contesto.

In altre, parole, crescendo, il bambino adatta progressivamente i propri ritmi biologici alle regole dell'ambiente. Manifesta anche comportamenti emotivi legati al tempo, come ad esempio l'impazienza nell'attendere l'ora del pranzo o l'arrivo della madre, oppure anticipazioni di azioni che lo interessano particolarmente, come indicare il cappotto nella prospettiva di uscire in cortile o di fare una passeggiata; indicare la porta dalla quale dovrà entrare la mamma, ecc.

È la fase nella quale il bambino acquisisce una serie di abilità legate al tempo.

Una prima abilità consiste nella capacità di esplorare con successo le situazioni sociali nelle quali vive e di cui è progressivamente chiamato a condividere le regole. Una scoperta importante è anche quella dei sistemi di comportamento e di azione differenziati degli adulti (ci riferiamo ai modelli di comportamento che coinvolgono il mondo degli adulti e che contribuiscono a definire ruoli e regole dell'interazione sociale) gli consentiranno di modulare i propri comportamenti in modo conseguente, adattando i propri tempi e i propri ritmi. Da questo punto di vista il contesto si propone come un irrinunciabile osservatorio dal quale il bambino attinge costantemente informazioni (sulle costanti/variazioni di ruolo, cultura ecc.) che il bambino dovrà via via interiorizzare ed integrare in un complesso sistema di codici.

Un secondo livello consiste nella capacità di partecipare sempre di più e sempre meglio ai sistemi simbolici (che invitano il bambino a cogliere in modo sempre più preciso quando è il tempo opportuno per una determinata azione e/o situazione o quando non lo è) che caratterizzano il contesto sociale nel quale il bambino vive. L'esperienza desunta dal contesto aiuta il bambino a fare anche azioni di «distanziamento» temporale, cioè ad organizzare abilità quali «tornare indietro» (ossia di ricostruire, con la memoria, eventi passati) o il «correre avanti», vale a dire prefigurare, immaginare, pre-vedere attraverso l'anticipazione simbolica di azioni, fatti, eventi e/o situazioni prima che abbiano effettivamente luogo.

Soprattutto attraverso le routine egli adotta forme di “aggiustamento al

tempo” che gli consentono di aderire ai ritmi della vita quotidiana. Egli apprende “informalmente” alcuni aspetti del tempo attraverso l’osservazione del comportamento degli adulti e di chi sta intorno a lui. Inizia ad apprendere il tempo anche dall’ambiente che sta immediatamente intorno a lui. Tale attività di «distanziamento» si sostanzia nello sviluppo della *memoria* (che è capacità di ricostruire eventi passati e che favorisce a poco a poco l’organizzazione di automatismi) e nelle capacità di *immaginazione* che consente sia di occuparsi di oggetti e persone anche in loro assenza, sia di pianificare ed anticipare eventi e situazioni «prevedibili», cioè future.

Anche i ritmi del corpo devono via via adeguarsi alle condizioni temporali imposte dall’ambiente di vita. Il bambino adotta comportamenti ritmici spontanei originati da fattori interni come la fame, la sete, la veglia e il sonno e deve confrontarsi con una realtà esterna strutturata sul piano dell’organizzazione del tempo delle azioni routinarie (un tempo per mangiare, un tempo per dormire, ecc.).

In questo senso, il tempo per il bambino è puramente pratico, si identifica cioè alla durata che accompagna una azione. Il tempo è in altre parole scandito dalla durata di singole azioni a cui il bambino assiste o partecipa. Attraverso la pratica delle azioni percepisce una successione di avvenimenti quando è lui stesso che la determina attraverso localizzazione dei ricordi nel tempo).

Nello stesso tempo è in grado di reagire in modo via via sempre più adeguato alle stimolazioni provocate dagli adulti ed inizia lo sviluppo delle prime strutture comunicative (attraverso l’alternanza dei turni) finalizzate ad entrare in rapporto con il mondo sociale; inizia ad esercitare alcune forme di controllo su propri comportamenti motori (capacità statiche e percezione tonica), adottando forme di «sincronizzazione» (o di risposta) a stimoli provenienti dall’esterno (come sono ad esempio le risposte motorie ad un richiamo verbale); diviene inoltre via via capace di sincronizzare il proprio comportamento motorio ai suoni provenienti dall’ambiente esterno incanalando la propria gamma di ritmi motori spontanei nella direzione di soluzioni efficaci; passa infine dalle azioni casuali (o «massive») sugli oggetti, alle azioni organizzate e quindi alle “sequenze” delle azioni secondo un ordine funzionale e per lui interessante.

Riferimenti bibliografici

Bruner, J. (2002). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.

Manini, M. & Borghi, B.Q. (1991). *Da zero a sei*. Firenze: La Nuova Italia.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Pikler, E. (1996). *Datemi tempo*. Como: Red.

Articolo concluso il 5 luglio 2014

Borghi, B. Q. (2014). Il tempo nei servizi per la prima infanzia. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación infantil*, 3 (2), 115-124.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Battista Quinto Borghi

Fondazione Montessori
Italia

Mail:qborghi@gmail.com



E' nato nel 1948 e vive in provincia di Modena (Italia). È pedagogo e svolge il ruolo di consulente per l'organizzazione e la gestione di asili nido e scuole dell'infanzia presso diversi enti di pubblici e privati. È presidente della Fondazione Montessori Italia (<http://www.fondazionemontessori.it/1/it/>). Ha al suo attivo diverse pubblicazioni, fra cui *Crece con talleres* (2005) e *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia* (1910), pubblicati da Graó (Barcelona). È docente a contratto presso l'università di Bolzano.