

COLLANA EDITORIALE
L'educazione zerosei

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire
dall'esperienza formativa toscana

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire
dall'esperienza formativa toscana

COLLANA EDITORIALE

L'educazione zerosei

Centro regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza di cui alla L.R. 31 del 2000, Partecipazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze all'attuazione delle politiche regionali di promozione e di sostegno rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

REGIONE
TOSCANA



**Assessorato Istruzione, formazione professionale, università e ricerca,
impiego, relazioni internazionali e politiche di genere**

Alessandra Nardini

Settore educazione e istruzione

Sara Mele

**Istituto
degli
Innocenti**



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Direttore generale

Sabrina Breschi

Area infanzia e adolescenza

Aldo Fortunati

Servizio formazione

Maurizio Parente

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana

A cura di

Jessica Magrini e Maurizio Parente

Hanno curato l'elaborazione dei dati e la stesura dei contributi

Lucia Balduzzi, Maura Biasci, Samantha Bonucci, Giulia Clemente, Alba Cortecchi, Laura Donà, Loretta Fabbri, Elena Falaschi, Sabrina Gori, Ariana Guillamon Martinez, Letizia Insero, Arianna Lazzari, Eleonora Marchionni, Marina Maselli, Lucia Riccardi, Alessia Rosa, Michela Schenetti, Clara Silva, Giacomo Tizzanini, Francesca Linda Zaninelli

Realizzazione editoriale

Paola Senesi, Andrea Turchi

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi, Ylenia Romoli, Simonetta Scaglione

Stampa

TAF, Tipografia Artistica Fiorentina - dicembre 2023

2023, Istituto degli Innocenti, Firenze

ISBN 978-88-6374-120-9

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro delle attività del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Tutta la documentazione prodotta dal Centro regionale è disponibile sul sito web: www.minoritoscana.it

La riproduzione è libera con qualsiasi mezzo di diffusione, salvo citare la fonte e l'autore
Crediti fotografici Shutterstock

- p. 06 **PREFAZIONE**
di Alessandra Nardini
Assessora all'Istruzione, formazione professionale, università
e ricerca, impiego, relazioni internazionali e politiche di genere,
Regione Toscana
- PARTE PRIMA - La progettazione curricolare nei poli
per l'infanzia**
- p. 08 **I POLI PER L'INFANZIA: LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA**
di Laura Donà
- p. 18 **CURRICOLO VERTICALE E PROGETTAZIONE ZEROSEI:
LA CORNICE E L'AZIONE DELLA CONTINUITÀ EDUCATIVA**
di Francesca Linda Zaninelli
- p. 28 **LA META-COMPETENZA PROGETTUALE DEL GRUPPO
DI LAVORO: IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA EDUCATIVA**
di Elena Falaschi
- p. 42 **BOX ESPERIENZE - Parte prima**
- p. 58 **PARTE SECONDA - Il coordinamento organizzativo
e pedagogico nei poli per l'infanzia**
**I POLI PER L'INFANZIA NELLE SCUOLE STATALI:
UNO SGUARDO SUL PANORAMA TOSCANO,
UNA PROSPETTIVA PER IL FUTURO**
di Giacomo Tizzanini
- p. 70 **IL COORDINATORE PEDAGOGICO COME GARANTE
DELLA QUALITÀ PEDAGOGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO
INTEGRATO 0-6**
di Clara Silva
- p. 80 **LA FORMAZIONE INTERISTITUZIONALE COME ELEMENTO
CHIAVE NELLA COSTRUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6:
IL RUOLO DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO**
di Lucia Balduzzi e Arianna Lazzari
- p. 94 **BOX ESPERIENZE - Parte seconda**

1

2

3

4

5

6

**PARTE TERZA - L'organizzazione del contesto educativo
nei poli per l'infanzia. Tempi, spazi ed esperienze**

p. 108 **GLI ARTEFATTI SOCIOMATERIALI COME PARADIGMI
EDUCATIVI**

di Loretta Fabbri

p.116 **L'ESTERNO COME RISORSA PER RIPENSARE TEMPI,
SPAZI ED ESPERIENZE NEI POLI PER L'INFANZIA**

di Michela Schenetti

p. 126 **PROGETTAZIONE EDUCATIVA
CON E NELLO SPAZIO**

di Alessia Rosa

p. 136 **BOX ESPERIENZE - Parte terza**

7

8

9



Prefazione

Alessandra Nardini

Assessora all'Istruzione, formazione professionale, università e ricerca, impiego, relazioni internazionali e politiche di genere, Regione Toscana

La Regione Toscana, nella cornice delle nuove disposizioni nazionali, ha proseguito nella costruzione di contesti finalizzati alla riflessione sul sistema 0-6 con particolare riguardo ai poli per l'infanzia che si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio. La contemporanea presenza di bambine e bambini di età compresa tra 0 e 6 anni può dare impulso alla progettualità delle educatrici, degli educatori e dei docenti per approfondire nuove forme di apprendimento reciproco.

Per questo la Toscana si propone di avviare e sviluppare un nuovo modello pedagogico, educativo e organizzativo che caratterizzi queste esperienze.

La nostra regione si colloca storicamente in questa cornice attraverso lo sviluppo e la realizzazione di esperienze di continuità significative e di qualità che, insieme alla stretta collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale e con il territorio, hanno dato origine all'offerta di contesti educativi e scolastici coerenti e capaci di accogliere i bisogni delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie.

Già nel 2011, la Regione promosse, attraverso la costituzione di un tavolo interistituzionale, la messa a fuoco delle aree tematiche di utile approfondimento per incentivare, non solo a parole ma anche nei fatti, la costituzione del sistema integrato 0-6. I lavori di quel tavolo licenziarono alcuni orientamenti rispetto a vari temi, come la programmazione della rete dei servizi sul territorio e la formazione di base e in servizio. Nel 2016 i lavori sono ripresi con la formalizzazione nel 2017 di due importanti protocolli: uno sottoscritto con USR sulla formazione congiunta e uno sottoscritto con ANCI e USR per la realizzazione del "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni e in particolare per la programmazione, la costituzione e il funzionamento dei poli per l'infanzia".

La dimensione interistituzionale, lo scambio tra punti di vista diversi, ha consentito un attento approfondimento delle tematiche tenendo insieme aspetti pedagogici, programmatori e gestionali.

Recentemente è stato approvato il nuovo Protocollo d'intesa "Approvazione schema del Protocollo d'intesa per la realizzazione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni e in particolare per la programmazione, la costituzione e il funzionamento dei poli per l'infanzia di cui al decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017", sottoscritto con USR e ANCI Toscana, con l'obiettivo di compiere un ulteriore passo in avanti, nella prospettiva di sostenere maggiormente i territori, definire processi chiari e avviare percorsi di formalizzazione che possano facilitare la costituzione e la gestione di queste esperienze.

In questa prospettiva, in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale per la Toscana e nel quadro delle attività del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti, abbiamo promosso un ciclo di tre incontri seminariali rivolto al personale educativo, insegnante e ai coordinamenti infanzia zonali sul tema dell'educazione zero-sei: sistema integrato e poli per l'infanzia, di cui questo volume ne rappresenta gli atti.

Negli incontri seminariali è stata data voce al mondo accademico toscano e nazionale, nonché a esperienze dal nostro contesto regionale, oltre al coinvolgimento di enti istituzionali che hanno competenze specifiche sul sistema 0-6, così da offrire uno sguardo ampio sul tema e l'attivazione di un confronto costruttivo.

PARTE PRIMA - La progettazione
curricolare nei poli per l'infanzia

01 I POLI PER L'INFANZIA: LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA





Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, ha aperto nuove prospettive nella combinazione tra cura ed educazione nel segmento zero-sei. I documenti che si sono succeduti, elaborati a livello nazionale, ossia le *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"* e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*¹ hanno suggellato questa prospettiva descrivendo lo sviluppo dei bambini in una dimensione olistica che fornisce senso all'intreccio della cura e dell'educazione togliendoli da stereotipi associati ai piccolissimi e ai piccoli e rilanciandoli come elementi chiave per la qualificazione degli interventi educativi.

1 <https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zero-sei>;
<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>

La dimensione del segmento zerosei, nella sua interezza, ha avviato una serie di riflessioni su come approcciare ai bambini, su come impostare il lavoro con loro, su come scambiare e condividere pratiche.

In diverse realtà, tra cui la Regione Toscana, esisteva già da prima del 2017 un sistema integrato zerosei nei raccordi tra Regione, USR, comuni e gestori privati e ciò da un lato ha favorito il dialogo e la messa a sistema dei poli per l'infanzia, dall'altro ha forse diminuito il dibattito e lo scambio su come impostare e far dialogare in chiave progettuale servizi e scuole dell'infanzia.

Nel territorio nazionale il tema dei poli per l'infanzia è molto attuale perché rappresenta la nuova unità base dei servizi e delle scuole dell'infanzia in una logica di valorizzazione della cultura infantile e di garanzia dei diritti all'educazione dei bambini.

È risaputo a livello internazionale che frequentare nidi, servizi integrativi e scuole dell'infanzia costituisce un valore predittivo di successo scolastico, riduce e/o contiene i divari socioeconomici delle famiglie di origine e rappresenta un segmento determinante per accendere la curiosità verso il mondo e la motivazione ad apprendere.

La sfida lanciata nel 2015 con la legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, comunemente ricordata come la legge sulla Buona scuola, e con il d.lgs. n. 65 del 2017, è quasi epocale perché ha avviato un dialogo comune tra educatori e docenti, attività di scambio pedagogico, tramite percorsi di formazione congiunta, messi in campo dai coordinamenti pedagogici territoriali con l'obiettivo di raccordare le progettualità in chiave di continuità di percorso a garanzia dell'accompagnamento a una crescita armonica dei bambini piccolissimi, piccoli e dell'età della scuola dell'infanzia.

COSA SONO I POLI PER L'INFANZIA

I poli per l'infanzia accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino ai 6 anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno.

I poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali².

Un polo si identifica anche in uno stesso percorso educativo unitario e coerente, da qui l'importanza di programmare e realizzare momenti di scambio e informazione tra i diversi

2. Cfr. articolo 3 del d.lgs. n. 65 del 2017.

gestori delle due articolazioni del sistema integrato, per realizzare una conoscenza e un confronto comuni sui principi pedagogici di fondo e sulla loro diversa concretizzazione nella pratica educativa.

Le Linee pedagogiche parlano dei poli nella Parte VI, *Curricolo e progettualità: le scelte organizzative* e più nello specifico nel punto 5, *Interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato zerosei*. Un polo viene inteso come un insieme di più strutture educative che accolgono bambini da 0 a 3 anni di età e scuole dell'infanzia, statali e paritarie, che forniscono interventi educativi differenziati seppur orientati alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, del 2012.

La loro progettualità comune permette di riprogettare con più facilità la tipologia di offerta educativa a fronte di cambiamenti sociali e demografici.

A tale proposito il senso dei poli è dato dai significati attribuiti all'idea di bambino e alle modalità di condivisione delle progettualità e delle pratiche. Stare in un polo permette di realizzare una costante conoscenza reciproca, facilita la comunicazione tra il personale educativo e insegnante che opera nel percorso zerosei, sollecita uno scambio continuativo di riflessioni e di esperienze, crea occasioni di attività di lavoro educativo e di formazione in comune³.

Nel *Protocollo di intesa per la realizzazione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni* sottoscritto dalla Regione Toscana, USR per la Toscana, ANCI si legge:

[...] in numerosi casi le esperienze di continuità educativa [...] hanno dato luogo alla realizzazione e all'organizzazione anche di strutture dedicate all'educazione e all'istruzione di bambine e bambini da zero a sei anni (Poli per l'infanzia), che costituiscono una pratica concreta da valorizzare, promuovere e disciplinare nel quadro del D.Lgs.65/2017, nonché alla necessità di una maggiore qualificazione dei Poli stessi nei procedimenti definiti nell'ambito della regolamentazione regionale di riferimento.

I poli, pertanto, si collocano come l'unità formativa di base per il periodo infantile, rappresentano punti qualificati di erogazione di servizi ai singoli e alle comunità territoriali atte a rendere vitali paesi, quartieri, città, poiché supportano anche i tempi di vita delle famiglie e forniscono ai bambini e alle bambine un'esperienza unica di apertura al sé, ai pari e alla realtà circostante.

3 Cfr. *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, Parte VI, *Interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato zerosei*.

PROGETTARE NEI POLI PER L'INFANZIA

La prima necessità è quella di costruire una regia educativa in cui i mediatori del progetto educativo siano la predisposizione e la fruizione degli spazi, la scelta dei materiali, l'articolazione dei tempi, la strutturazione delle attività, la definizione delle *routines* e l'organizzazione della vita di relazione.

Uno dei presupposti per progettare i poli è quello di condurre un'analisi conoscitiva dei servizi educativi per bambini e bambine da 0 a 3 anni di età e del sistema scolastico per bambini e bambine dai 3 ai 6 anni, per raccogliere e restituire il quadro territoriale delle "vicinanze", "lontananze" e "prossimità", esistenti e potenziali. Essere, per esempio, all'interno di un Istituto comprensivo rappresenta una caratterizzazione collegata alle scuole dell'infanzia, trovarsi in un comune piccolo, di media grandezza o in città, dà luogo ad aggregazioni dei servizi e delle scuole diversificate e questi aspetti interagiscono con la dimensione delle progettualità, se impostata a un dialogo tra due o tra tre o più strutture.

Ne consegue che, una prima necessità è quella di definire delle linee di indirizzo per caratterizzare i poli, così da individuare nelle singole realtà territoriali proposte che siano adeguate a:

- concretizzare una progettualità comune;
- valorizzare e promuovere progetti di rete per definire i requisiti minimi di qualità dei poli e finanziare sperimentazioni a lungo termine tra i servizi;
- definire i presupposti di *governance*;
- sostenere la formazione iniziale e *in itinere* comune tra operatori di bambini e bambine 0-3 anni e 3-6 anni.

Tutti questi elementi rappresentano aspetti irrinunciabili per creare una progettualità di senso, condivisa e calibrata alle esigenze di una specifica realtà territoriale.

Il progetto educativo può essere definito come uno strumento che sviluppa un processo all'interno di un contesto di apprendimento. Delinea e descrive un percorso con l'obiettivo di realizzare specifiche finalità educative. Per fare ciò un progetto parte sempre dai bisogni di un gruppo, come ad esempio i bambini di un nido e della scuola dell'infanzia, bisogni che possono essere impliciti ed espliciti. Si costruisce nel dialogo con le famiglie e nella ricognizione dei contesti in cui sono inserite le strutture avendo presenti le risorse di personale e di addetti su cui si può contare.

Con queste condizioni si può lavorare congiuntamente per dotarsi di un progetto scritto, seppure per linee generali, in prima fase, perché è la struttura fondante e l'elemento indispensabile per ogni situazione che voglia porsi come educativa.

Dà un senso alle esperienze che si vanno a proporre e a realizzare con i bambini, perché si considerano i bisogni iniziali, le attività che possono essere proposte, gli obiettivi che si

vogliono raggiungere alla luce dei documenti di riferimento sopra richiamati, ossia gli Orientamenti nazionali, le Linee pedagogiche e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*⁴.

Condividere una progettualità zerosei commista due esperienze di lavoro diverse, dalla cura ai percorsi di lavoro intenzionali mirati a costruire apprendimenti che consentono di riflettere su come si coinvolgono i bambini nelle proposte educative e didattiche, si aprono scenari di attenzione a valorizzare gli interessi, le curiosità, le rappresentazioni di ognuno affinché avvengano ogni giorno piccole conquiste da capitalizzare nel percorso di apprendimento di ciascuno.

Un coerente progetto educativo pluriennale (da 1 a 6 anni) rappresenta un plusvalore per le famiglie, perché si ha la possibilità di condividere una corresponsabilità educativa senza interruzioni di percorso e per i bambini, in quanto si trovano a contatto, in modo costante e progressivo, con valori e criteri comuni, univoci e duraturi nel tempo. È la condizione della coerenza educativa, richiamata in molte situazioni scolastiche e familiari, laddove si voglia accompagnare in forma armonica la crescita di ogni soggetto.

Progettare richiede una capacità di ideazione nonché di riflessione e di sistematicità, richiede alle persone coinvolte nel lavoro di progetto la capacità di immergersi nella realtà per accompagnare i piccoli cambiamenti che si vanno a mobilitare e consolidare mediante azioni intenzionali volte a generare progressi e conquiste su diversi ambiti collegati allo sviluppo.

La progettazione educativa è l'espressione della necessità di promuovere nei bambini crescita personale e sociale, ciò è un elemento comune per lo zerosei. La progettazione didattica è invece diversamente sviluppata nella fascia 0-3 anni e 3-6 anni, in quanto si lega alle caratteristiche dei periodi di sviluppo, molto diversi nei primi mesi e anni di vita per le numerose tappe evolutive e per la necessità di seguire le singolarità dei percorsi.

Ogni servizio zerosei ha la libertà di definire la propria progettazione diventando un vero e proprio cantiere innovativo nelle metodologie, nelle azioni e nell'impianto d'insieme.

Ogni azione progettuale occorre sia flessibile e coerente con i bisogni dei singoli ma anche del piccolo gruppo e poi del gruppo sezione di riferimento.

Nidi, servizi integrati e scuola dell'infanzia hanno una grande responsabilità, perché promuovono precocemente percorsi che favoriscono un'idea di benessere e puntano alla costruzione del progetto di vita di ogni singolo bambino e bambina. Seguono alcuni appunti che possono essere oggetto di consultazione per l'avvio di forme di base di progettualità congiunta.

4 https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

In primo luogo, la progettualità educativa è regolata dal principio di logicità e coerenza tra le seguenti parti:

- definizione e analisi del problema;
- identificazione degli obiettivi;
- beneficiari dell'intervento;
- modello d'intervento e attività che verranno svolte;
- valutazione;
- mezzi e risorse.

Sono quindi presenti alcuni momenti imprescindibili sottesi in qualsiasi azione progettuale che occorre siano conosciuti dal gruppo di educatrici e docenti e sui quali si inserisce il lavoro collegiale. Nel diagramma sotto riportato vengono visualizzati per migliore fruibilità.



La programmazione implica una serie di azioni che servono per pianificare un processo di insegnamento e apprendimento. La progettazione rinvia a un concetto ideativo-creativo poiché il progetto è un insieme organizzato di attività finalizzate a produrre un cambiamento in un dato contesto: progettare nei poli implica integrare in forma fluida queste due diverse azioni.

I MODELLI DI PROGRAMMAZIONE

La letteratura sul tema ha messo a punto, per ragioni di studio, una serie di modelli di programmazione sui quali ogni educatore e docente dovrebbe confrontarsi perché fanno parte delle competenze professionali di base richieste a chi opera con bambini, ragazzi e studenti.

I principali modelli utilizzati in questi ultimi anni si possono riassumere nella programmazione per obiettivi, per concetti e per problemi. Dagli anni Duemila si è introdotta la programmazione per competenze a seguito del paradigma, richiamato dalle raccomandazioni UE del 2006 e del 2008, aggiornato nel 2018 dall'ultima raccomandazione 22 maggio 2018, (2018/C 189/01) *relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁵.

5 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Nella tabella che segue si possono consultare le specificità dei tre modelli sopra richiamati, a conferma che ognuno offre delle leve di interesse da considerare. Oltre alla conoscenza specifica serve decidere quali di queste possano essere utilizzate nelle progettualità ipotizzate per i singoli servizi e scuole.

Nella pratica talvolta può essere utile anche combinare i modelli per meglio soddisfare le necessità di intervento qualificato con i bambini.

La programmazione per competenze ha innovato la prospettiva di lavoro perché richiede di mettere al centro chi impara, il bambino nel nostro caso che viene coinvolto in esperienze autentiche, centrate sulla realtà circostante vicina e di prossimità avendo cura di finalizzare le azioni alla conquista di conoscenze e abilità e non di saperi fini a sé stessi.

Tabella 1 - Modelli di programmazione a confronto

	Programmazione per obiettivi	Programmazione per concetti	Programmazione per problemi
Modello	Comportamentista	Cognitivista	Costruttivista
Riferimenti teorici	Skinner, Pavlov, Watson	Piaget, Bruner, Gardner	Dewey, Vigotsky, Brown
Concezione dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> · Stimolo-risposta · Addestramento · Processo per piccoli passi · Istruzione programmata 	<ul style="list-style-type: none"> · Relazione tra le strutture psicologiche dell'allievo e le strutture epistemiche della disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> · Processo condiviso e contestualizzato · <i>Cooperative learning</i> · Processo euristico
Coinvolgimento dell'allievo	<ul style="list-style-type: none"> · Passività del soggetto 	<ul style="list-style-type: none"> · Valorizzazione della motivazione e rispetto della pluralità degli stili cognitivi e delle intelligenze multiple 	<ul style="list-style-type: none"> · Protagonista e attore dell'apprendimento · Valorizzazione dell'autoapprendimento
Strategie	<ul style="list-style-type: none"> · Rinforzo immediato in caso di <i>performance</i> positiva · L'idea negativa dell'errore 	<ul style="list-style-type: none"> · Le discipline sono organizzate in base alla plasticità della mente. La realtà viene letta attraverso le mappe mentali 	<ul style="list-style-type: none"> · Centralità dell'esperienza dell'indagine sui problemi · La conoscenza è processo di negoziazione e costruzione di significati · Rifiuto del dogmatismo
Iter procedurale	<ul style="list-style-type: none"> · Analisi della situazione di partenza · Identificazione dei bisogni formativi · Definizione degli obiettivi · Definizione dei pre-requisiti · Definizione dei mezzi e dei tempi · Attività di verifica 	<ul style="list-style-type: none"> · Elaborazione di mappe concettuali · Predisposizione di una conversazione clinica · Elaborazione di una rete concettuale intesa come percorso ordinato delle operazioni da seguire per presentare e far apprendere i concetti 	<ul style="list-style-type: none"> · Individuazione del problema · Analisi della situazione-problema · Individuazione della criticità · Identificazione dei saperi informali legati ad esperienze pregresse · Applicazione delle soluzioni · Valutazione dell'efficacia

SPUNTI PER LA PROGETTUALITÀ COMUNE

Potrebbe essere interessante avere presenti, per la fascia zero-tre le conquiste possibili descritte nel capitolo 5 degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* al punto 4, mentre, per le scuole dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* in riferimento ai campi di esperienza come base per organizzare il curricolo zerosei. Un elemento comune potrebbe essere dato dalle competenze chiave individuate a livello europeo, descritte nella raccomandazione 2018/C 189/01 del 2018 sulle quali impostare una progettualità comune che sia orientata a valorizzare la dimensione olistica delle esperienze che spesso intrecciano, in questo primo periodo di vita, in forma incrociata più sistemi simbolico-culturali afferenti a saperi specifici.

Questo lavoro congiunto che mette insieme i documenti pedagogici di riferimento consentirebbe una validazione interna delle progettualità e indirettamente sarebbe anche un volano per la rilettura critica di questi documenti pensati per un orizzonte temporale che possa coprire almeno un decennio.

Un progetto educativo unitario e coerente si fonda infine su una "continuità di sguardo", cioè sull'unità della comunità educante chiamata a condividere i riferimenti ideali, quali: condivisione di idea di bambino, idea di adulto, idea di educazione. Queste idee comuni fondano l'ossatura del polo per l'infanzia e realizzano quelle condizioni di garanzia richiamate nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* nella Parte VI.

Il percorso è appena iniziato ed è cruciale seguire le prime mosse come accompagnare i poli nelle progettualità, per questo si richiama un pensiero contenuto nelle Linee pedagogiche, a chiusura di questo contributo, in cui si legge che il lavoro nei poli per l'infanzia

rinforza la conoscenza reciproca e la comunicazione tra il personale educativo e insegnante operante nel percorso 0-6, sollecita uno scambio continuativo di riflessioni ed esperienze e crea occasioni di attività di lavoro educativo e di formazione in comune facilita l'impegno di educatori/insegnanti nella progettazione e realizzazione di percorsi educativi coerenti da 0 a 6 anni⁶.

6 *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* (2021), Parte VI, paragrafo 5.



02 CURRICOLO VERTICALE E PROGETTAZIONE ZEROSEI: LA CORNICE E L'AZIONE DELLA CONTINUITÀ EDUCATIVA





I poli per l'infanzia rappresentano, nel panorama educativo italiano, una novità importante per sviluppare e consolidare il sistema integrato zero-sei e, in prospettiva pedagogica e organizzativa, per ripensare e innovare i servizi educativi e le scuole dell'infanzia esistenti. Nella loro natura di «laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio», rappresentano una opportunità unica per concretizzare una «visione unitaria di un percorso educativo che storicamente è stato distinto in due segmenti», dando struttura a un «orizzonte educativo 0-6 dalle solide fondamenta e sviluppare le premesse per la creazione di un vero sistema integrato» (MIUR, 2021, p. 6).

Nelle Linee pedagogiche sono rintracciabili diversi passaggi utili per tematizzare questa tipologia di intervento educativo, coerente con lo sviluppo di bambine e bambini nei primi 6 anni

di vita, in grado di sostenere fragilità e arginare diseguaglianze, moltiplicando fin da subito le possibilità evolutive dei più piccoli. Infatti, «la continuità dell'esperienza dei bambini e dei loro genitori durante il percorso educativo zerosei richiede una programmazione integrata dell'offerta [...] che trova nell'istituzione dei poli per l'infanzia un ulteriore importante elemento di consolidamento strutturale e progettuale» (MIUR, 2021, p. 9).

I poli per l'infanzia sono al momento realtà educative "in cantiere" in diversi territori, realtà su cui ci si confronta e si cercano sia convergenze e criteri generali che formule rispondenti alle caratteristiche locali. Quelle presenti nelle Linee pedagogiche sono indicazioni generali che rendono i poli strutture attualmente poco "normate", quindi, in grado di sviluppare interpretazioni il più possibile calate sulle specificità, in termini di bisogni e di risorse, dei singoli territori. I poli in sperimentazione risentono delle diverse normative regionali e rispecchiano, nelle formule progettate e in via di sperimentazione, la storia locale dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, le scelte compiute nel tempo e nei territori, che ne hanno determinato l'offerta educativa e la diffusione, tra più gestori. Con i poli si esce per forza di cose dall'orizzonte ristretto del segmento educativo e si apre a più lunghi «percorsi di continuità organizzativa e formativa» (ivi, p. 35) tra servizi e scuole, a una pluralità di possibilità, di offerte educative flessibili rispetto alle diverse età e alle risorse dei territori e dei contesti, sollecitando tutti i soggetti coinvolti verso «nuove riflessioni sui percorsi educativi da 0 a 6 anni» (ivi, p. 9) e verso la loro generalizzazione, di modo che non si trasformino in esperienze di nicchia, riservate alle sole realtà già ricche di esperienze di qualità. Perché si possa parlare di polo per l'infanzia occorre sviluppare una progettualità integrata e un curriculum verticale zerosei, andando anche oltre alle logiche limitate di raccordo tra servizi e scuole o di passaggi di informazioni in vista della transizione dei bambini, fin qui presentate come progetti di continuità. Occorre muoversi verso una prospettiva che sia pedagogicamente e culturalmente integrata e di lungo periodo, in cui il curriculum e la progettualità sono «la cornice e l'azione che insieme promuovono i diritti e la crescita dei bambini» (MIUR, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2022, p. 49) e prefigurano «la costruzione di un continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise» (MIUR, 2021, p. 16; 2022, p. 49) tra educatori e insegnanti, gli operatori del sistema integrato.

Un primo passo importante in questa direzione è sicuramente avviare incontri, dialoghi e conversazioni tra educatori e insegnanti, anche e non solo in situazioni formative, per interrogarsi reciprocamente sulle rispettive eredità pedagogiche e professionali, per raccontarsi le pratiche che ne discendono, esplicitando conoscenze e saperi su cui si basano.

Le culture educative, che ciascuna realtà educativa ha elaborato e a cui fa esplicito riferimento, devono diventare argomenti di conoscenza reciproca e di reciproco riconoscimento per proiettarsi nell'ottica del polo per l'infanzia. Non è un perdere la memoria di sé, la propria identità educativa, ma è un partire dall'incontrarsi sulle proprie storie, per riscriverle in ottica zerosei integrata. L'idea è quella che tra educatori e insegnanti dialogando e «conversando con le situazioni» (Fabbri, 2016, p. 100) si avviino confronti e curiosità sulle reciproche eredità professionali, quelle da cui le rispettive pratiche quotidiane discendono, sulle culture educative (Mantovani, 2014) a cui ciascuno fa riferimento, più o meno esplicito, nel raffrontarsi con la realtà educativa in cui si è immersi (Zaninelli, 2019). In altre parole, è necessario «riscrivere la propria storia per riprogettare curricula educativi capaci di tenere assieme le esigenze di un contesto mutato con le tipicità dei contesti educativi locali» (Fabbri, 2016, p. 85).

Riscrivere e ricollocarsi rispetto alla propria storia è un accesso al curricolo verticale zerosei nell'ottica del polo pensato prima di tutto come contesto inedito di apprendimento e di socialità in cui sono accolti bambini nella fascia di età da 0 a 6 anni e non, mantenendo una frammentazione incoerente, i bambini del nido e i bambini da 3 a 6 anni della scuola dell'infanzia. I poli sono contesti di inedita socialità in cui le età dei bambini vanno ripensate e accolte in un *unicum* coordinato e coerente di esperienze e di possibilità. Sono strutture inedite che non vanno intese in una logica sommatoria tra quelle esistenti, tra un nido e una scuola dell'infanzia perché semplicemente nello stesso stabile o vicine. I poli devono essere pensati come un altro possibile tipo di accoglienza e offerta educativa, una offerta integrata e in continuità. Vuol dire pensare a possibili nuovi contesti per bambine e bambini da 0 a 6 anni attraverso un curricolo zerosei inteso come struttura che connette realtà educative differenti in una unitarietà progettuale da attuare mettendo al centro bambine e bambini, persone e soggetti di diritti. In questo modo si può superare quella frammentazione delle esperienze educative infantili, tra servizi e scuole, mediante una offerta di alto profilo, accessibile, inclusiva e sostenibile (UE, 2019), una prospettiva sistemica in grado di coniugare l'attenzione ai bisogni di ciascuno con la specificità dei contesti educativi, caratterizzata da consequenzialità, da verticalità e orizzontalità dei percorsi formativi e da forti sinergie educative e pedagogiche tra educatori e insegnanti. Nella costruzione del curricolo verticale e della progettazione integrata infatti, è ritenuto importante che educatori e insegnanti «abbiano in mente le direzioni di sviluppo da perseguire durante il percorso, nella consapevolezza che gli apprendimenti non si sviluppano in modo frammentario né lineare, ma in un *continuum* in cui ciascuna conquista genera nuove situazioni di apprendimento in una dinamica evolutiva costruttiva e ricorsiva» (MIUR, 2021, p. 21).

È la continuità educativa che è alla base del sistema integrato per cui le esperienze che precedono informano quelle successive in una scansione di esperienze differenti, ma tra loro coerenti e progressive (Dewey, 2014): è la logica del curricolo ispirato, come insegna Meirieu in *Apprendre... oui, mais comment* (2009), pensare al prima, ai durante con le risorse del presente per poi proiettarsi in avanti, verso le relazioni, le potenzialità e le differenze nello sviluppo di bambine e bambini osservati in movimento nei contesti reali e che hanno diritto a essere sostenuti da adulti in modo competente nella loro crescita e cambiamento. Una continuità educativa intesa quale ripensamento complessivo di approccio per «fornire al piccolo un filo conduttore coerente, la sensazione di un cambiamento graduale in cui le acquisizioni e le esperienze precedenti vengono riconosciute e valorizzate e costituiscono la base su cui si innestano le proposte nuove» (Mantovani, 1986, p. 137).

Costruire un curricolo verticale unitario significa avere dei punti di riferimento, dei valori, delle coordinate educative comuni per guardare agli adattamenti e ai cambiamenti possibili. Come scrive Mantovani (2016), curricolo vuol dire idea di chi è il bambino, del suo sviluppo, di come cresce, di come apprende, è l'idea del ruolo di adulto che accompagna e affianca questa crescita ed educazione, di contesto d'apprendimento, di contenuti e, quindi, del che cosa può, dovrebbe e sarebbe bene e giusto apprendesse un bambino. Si riconferma, se ce ne fosse bisogno, che è opportuno investire del tempo nel dialogo, nel confronto e nella riflessività tra adulti impegnati nei processi educativi nei primi 6 anni di vita dei bambini, partendo dall'attualità fatta di progettualità distinte, ma orientata alla ricerca di possibili coerenze, consequenzialità e progressioni; che è opportuno investire nella costruzione di un repertorio lessicale pedagogico comune che nasca dalla condivisione di quei criteri interpretativi che sono alla base della organizzazione della quotidianità nei servizi e nelle scuole, criteri in grado di far dialogare e rendere reciprocamente comprensibili le pratiche educative e le esperienze dei bambini, renderle disponibili a osservazioni e interrogazioni critiche.

Il confronto e la riflessività si sviluppano anche a partire dalle coordinate della progettazione che sono il bambino e soprattutto la sua centralità e riscoperta e il contesto. Queste sono le due coordinate utili per pensare pratiche innovative e congruenti con l'idea di traiettoria coerente progressiva e graduale di socialità e di apprendimento. Un bambino pensato come persona completa in ogni momento del suo sviluppo, non mancante, ma come soggetto di diritti con le sue potenzialità; un bambino per il quale dobbiamo uscire dalla logica di segmento che frammenta e frammenta anche il suo sviluppo e le sue possibilità (Zaninelli, 2023) ed entrare nella logica di un contesto educativo che rispecchi la natura olistica delle sue esperienze (Bronfenbrenner, 2010). Il bambino ha diritto a una crescita e ad apprendimenti in un continuo processo di interazione e ciò perché le sue

competenze si sviluppano attraverso relazioni sociali articolate e scambi reciproci. La vita del bambino è un *unicum* intero e totale e perciò è il punto di inizio, il centro e la finalità del curricolo, come afferma Dewey (1902). Il contesto è caratterizzato da relazioni, valori, norme e regole, spazi, tempi, linguaggi e pratiche tra loro coerenti, chiari e stabili nel tempo: «l'infanzia si costruisce con quello che trova nel suo ambiente» (Montessori, 2017, p. 327) e bambino e ambiente sono il frutto del discorso e del pensiero adulto sull'infanzia, sulla cura e l'educazione, sugli apprendimenti e sulla stessa idea di continuità.

Il curricolo è così la mappa, la bussola o la cornice di una progettualità unitaria che si traduce nella trama visibile della quotidianità della vita di un servizio e scuola, in quel curricolo del quotidiano che dà prevedibilità alle esperienze dei bambini e contribuisce al conseguimento degli obiettivi, che è sostegno alla intenzionalità educativa e oggetto di pensiero ricorsivo, anche in chiave di continuità, implicando una dinamica coerente tra ciò che si è fatto e ciò che si pensa e ciò che si intende o si pensa di fare successivamente (Conti, 2019, p. 219). La dimensione del quotidiano nei suoi momenti ricorsivi è un terreno di confronto ed è un accesso al dialogo e alle conversazioni con le situazioni anche partendo dall'idea di bambino.

Condividere l'idea di bambino e di sviluppo in prospettiva zerosei – partendo dal bambino descritto nei documenti, riflettendo sulle caratteristiche di persona, di dignità e completezza di ogni età, di superamento della dimensione del bisogno verso quella del diritto, ecc. – è un cruciale terreno di incontro tra adulti che hanno storie formative dissimili ed esperienze di contesti tra loro diversi, per allargare il proprio sguardo su una infanzia articolata e complessa, per espandere le proprie idee sulle possibilità e probabilità di sviluppo. Il senso è accogliere alla scuola dell'infanzia le storie dei bambini che arrivano, valorizzare e riconoscere le esperienze e le competenze sviluppate, perché la transizione non sia un passare senza memoria e per le educatrici di nido è allargare il proprio sguardo oltre i 3 anni, pensando al qui e ora e al futuro. Per entrambi un rapportarsi con l'infanzia nelle suo essere per intero un'epoca completa della vita di una persona in tutte le sue dimensioni vitali. Anche l'idea di sviluppo necessita di essere rivisitata, superando il modello fin qui prevalente delle fasi o stadi di sviluppo, di piagetiana memoria. Si tratta nei fatti di una idea di sviluppo stadiale che utilizza ancora in modo categorizzante, dunque vincolante, l'età cronologica quale criterio per la progettazione delle esperienze, per l'individuazione dei bisogni e delle possibilità dei bambini; una idea di sviluppo che risulta pertanto da intralcio a un ripensamento integrato del progetto educativo nei primi 6 anni di vita e al riconoscimento delle differenze e unicità dei bambini. È una prospettiva sullo sviluppo e sugli apprendimenti infantili che rende complesso ipotizzare e progettare nei curricoli dalle traiettorie sempre più diversificate di apprendimento che prevedano, ad esempio, l'eventuale mescolanza di bambini di età diverse (Fabbri, 2016),

la composizione di gruppi eterogenei. La convivenza di bambini di età diversa, da 0 a 6 anni rappresenta un passaggio obbligato, una vera e propria azione di sistema per la costruzione di un percorso di continuità educativa tra i servizi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia. Le sezioni eterogenee, in cui sono presenti e mescolate le diverse età infantili dalla nascita ai 6 anni sono, laddove progettate e realizzate in sperimentazioni zerosei, occasioni per educatrici e insegnanti di osservare i bambini e rendersi conto che cambiano al cambiare dei contesti, che la stessa idea di bambino cambia se viene collocata in una finestra temporale più ampia. Osservare bambini di età miste in contesti di continuità consente all'adulto e al gruppo di lavoro educativo di calibrare i propri interventi all'interno di una traiettoria temporale dilatata, di trovare i tempi giusti e di riconoscere i tempi dei bambini, di ciascun bambino, in un processo più coerente con il tempo evolutivo dei bambini, in una prospettiva di ampio respiro e di lungo periodo.

Incrociare gli sguardi tra educatrici e insegnanti e tra servizi e scuole, farlo con i bambini delle età cosiddette cerniera, i bambini di 3 anni tra nido e scuola dell'infanzia, porta gli adulti a muoversi sulla frontiera, che è poi quella della formazione comune e continua, della costruzione condivisa di aspettative, obiettivi, lessici e modalità per offrire ai bambini e alle bambine percorsi senza frammentazione, salti o rallentamenti. È una frontiera in cui incontrarsi per uscire dalle logiche, ad esempio, del piccolo e del grande rispetto al proprio segmento o dalla dimensione cronologica delle età, per definire lo sviluppo e assumere una prospettiva più coerente con i diversi momenti che i bambini vivono e sperimentano. Si può fare approfittando di spazi comuni e condivisibili in cui progettare e documentare esperienze sociali, affettive e cognitive in continuità tra bambini di età diverse. Osservare i bambini in situazioni inedite come quelle che si progettano mescolando le età dei bambini, consente agli adulti di rendersi conto di quanto bambini della stessa età possano mettere in atto condotte differenti se immersi in situazioni non conosciute prima.

Secondo Pontecorvo, infatti, «non solo il bambino impara cose diverse perché sta in contesti diversi, ma perché è lui stesso diverso nello stare in contesti diversi» (2005, p. 60).

Come è scritto nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*:

la co-progettazione di percorsi comuni prevede esperienze tra bambini di età diverse con la compresenza di educatori e insegnanti, osservazioni reciproche, passaggi di informazioni descrittive delle autonomie e delle competenze acquisite e in via di acquisizione [...]. La conoscenza diretta e reciproca dei diversi contesti, nidi e scuole, motivata da progetti da realizzare insieme, accelera il processo di confronto e di riconoscimento delle rispettive competenze professionali (MIUR, 2021, p. 28).

L'osservazione e gli altri strumenti della professionalità sono a disposizione di educatori e di insegnanti per conoscere i bambini nella quotidianità delle loro esperienze, negli spazi e tempi, con i materiali in situazioni inedite e in gruppi misti, per riappropriarsi delle proprie conoscenze e metterle nuovamente sotto la lente di ingrandimento per sgranare concetti, contenuti e nodi tematici educativi e renderli attuali e coerenti con la nuova realtà integrata. Serve un movimento di pensiero che consenta di avviare processi di ripensamento e revisione dei propri atteggiamenti educativi, delle proprie posture in situazioni di riflessione sulle proprie pratiche; un lavoro costante sugli agiti, sulle idee e sui contesti che costellano la quotidianità di esperienze tra adulti e bambini. In fondo, le interpretazioni di bambino e di infanzia sono alla base delle istituzioni che noi offriamo ai bambini e orientano il lavoro pedagogico che gli adulti insieme ai bambini intraprendono nei servizi e nelle scuole (Dahlberg, Moss, Pence, 2003).

La complessità del sistema integrato zerosei è rintracciabile in una prassi ripensata e ricomposta in modo inedito producendo così cambiamenti di posture, di sguardi e di intenzionalità.

Osservare e documentare le esperienze dei bambini tra nido e scuola dell'infanzia, in gruppi misti e situazioni inedite – come ad esempio quelle che portano a uscire dal mondo piccolo della sezione – mette in evidenza la centralità del rapporto tra bambino e contesto ed è anche l'occasione preziosa per comprendere nei fatti le variabilità individuali dei bambini, quelle differenze che tutti hanno come tratto soggettivo che li rendono unici e che sono legate alle loro storie, alle esperienze vissute e ai contesti in cui crescono, più che alle loro età. La prospettiva del sistema integrato, la progettazione unitaria e la messa in cantiere di altre formule educative, quali sono i poli per l'infanzia, che declinano in modo innovativo e sostenibile l'organizzazione zerosei, è cruciale a questo punto della storia dell'educazione e dei servizi e scuole in generale. Lo è per rafforzare e far crescere sia dal punto di vista pedagogico qualitativo che quantitativo le proposte e le scelte relative alla fascia di età da 0 a 6 anni, per riconoscere la loro identità educativa di primo gradino, del sistema educativo italiano. Il curricolo verticale zerosei è la via per uscire dall'attuale *impasse* pedagogica e frammentazione educativa, per dare legittimità e riconoscimento al fatto che lo zerosei è oggettivamente il primo gradino di un percorso educativo e di istruzione che si definisce e si connota dal suo inizio. Il sistema integrato zerosei assume così la responsabilità dell'avvio del percorso educativo, il primo gradino di un curricolo in grado di sostenere il percorso di sviluppo e di educazione di ciascuno e ciascuna fin dalla nascita (Giudici, 2017). Un passaggio cruciale anche sul piano pedagogico di riflessione e costruzione di una cultura dell'infanzia sempre più plurale e complessa, per accogliere e venire incontro alla alta variabilità dell'utenza e offrire a tutte le bambine e tutti i bambini, insieme ai loro genitori, una qualità educativa che sia il frutto di competenze progettuali e organizzazioni flessibili, non improvvisate, calate sul presente e proiettate sul futuro.

Bibliografia

- Bronfenbrenner, U. (a cura di) (2010). *Rendere umani gli esseri umani*. Bioecologia dello sviluppo. Trento, Erickson.
- Conti, P. (2019). Curricolo (verticale) in Cerini, G., Mion, C., Zunino G. (a cura di), *Scuola dell'infanzia e prospettiva zerosei*. Faenza, Homeless Book.
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum, in Id., *The Middle works*, vol. II. University Press Carbondale-Edwardsville (tr. it. di G. Banzi, Università di Milano Bicocca).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano, Raffaello Cortina.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Emilia, Reggio Children.
- Fabbri L. (2016). Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative, in Mantovani, S., Silva, C., Freschi, E. (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (p. 85-102). Parma, Edizioni Junior-Spaggiari.
- Giudici, C. (2017). Curricolo: interpretazioni e sfide in Lichene, C., Zaninelli, F.L. Pagano M.T. (a cura di), *Curricolo è responsabilità, la sfida del progetto 0/6 e oltre* (p. 71-74). Bergamo, Zeroseiup.
- Mantovani, S. (1986). Continuità nella specificità tra asilo nido e scuola dell'infanzia, in Cesareo, V., Scurati, C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa* (p. 126-140). Milano, FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2014). I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, marzo, p. 21-29.
- Mantovani, S. (2016). Servizi per l'infanzia e curricolo, intervista a cura di Borghi, B.Q. *Zeroseiup*, vol. 1, p. 11-16.
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, ESF.
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- MIUR (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>
- Montessori, M. (1949). Se si trascura l'uomo nella sua formazione, nessun problema sarà mai risolto, in Honegger Fresco, G. (a cura di) (2017), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita* (p. 326-328). Torino, Il leone Verde.
- Pontecorvo, C. (2005). Continuità e ambiente per la crescita, in *Il diritto all'educazione dei più piccoli: tempi, luoghi, regole, responsabilità* (Quaderni del Gruppo nazionale nidi e infanzia, n. 2, p. 59-61).



Zaninelli, F.L. (2019). *Sperimentando lo zerosei*. Ricerca e formazione a Parma. Parma, Edizioni Junior.

Zaninelli, F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma, Carocci.

Zaninelli, F.L. (2023). A quale bambina e bambino pensiamo nel sistema 0-6 anni? Se la bussola dei diritti orienta lo sguardo sulle infanzie. *Animazione sociale*, n. 360, p. 48-57.

03 LA META-COMPETENZA PROGETTUALE DEL GRUPPO DI LAVORO: IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA EDUCATIVA





PER UNA CONDIVISIONE TERMINOLOGICA/CONCETTUALE

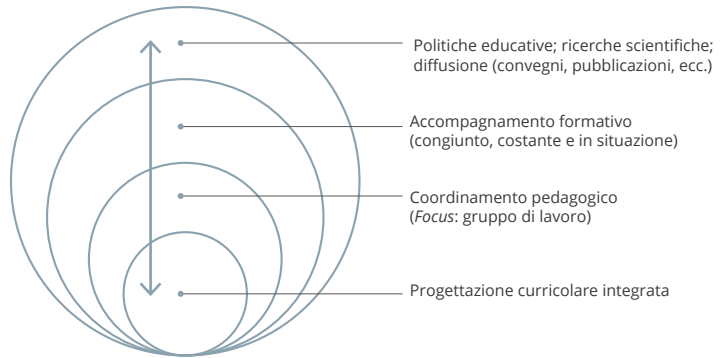
La progettazione curricolare nei poli per l'infanzia potrà realizzarsi concretamente se pensata e agita all'interno di contesti formativi ecosistemici, secondo una modellizzazione teorica e operativa capace di sostenere e far dialogare – secondo relazioni osmotiche – i diversi livelli del sistema, così come riportato in sintesi nella figura 1.

La progettualità, come l'utopia, vale come direzione e non come meta, come punto di partenza e non come traguardo e rappresenta una delle meta-competenze indispensabili alla pratica educativa e pedagogica poiché intimamente connessa alle dimensioni dell'intenzionalità (Catarsi, 2005), della riflessività e della deontologia professionale.

In questo senso possiamo considerare la progettualità una meta-competenza, intesa come il risultato di uno sguardo critico sulle proprie capacità di generare e di padroneggiare

le competenze, come coscienza delle proprie competenze e delle proprie capacità di gestirle (Wittorski, 1998).

Figura 1 - Modellizzazione ecosistemica della progettazione curricolare



Lo sfondo teorico pedagogico di riferimento è quello che intreccia i contributi di Donald Schön sulla riflessività (1993), quelli di Gaston Pineau sulla formazione, autoformazione ed eco-formazione (2000), quelli di Jack Mezirow sull'apprendimento trasformativo (2003), quelli di Etienne Wenger sul concetto di comunità di pratica (2006). Sulla base di tali assunti iniziali e dei fondamenti teorici riportati, è necessario innanzitutto operare un'azione di condivisione terminologica e concettuale.

Progettualità, progettazione e progetto sono termini che si intrecciano e si integrano, contribuendo ognuno per le proprie specificità. La progettualità è sinonimo di meta-competenza; la progettazione è l'azione concreta del progettare; il progetto è il risultato dell'ideazione, ma è anche ciò che realmente si svolge, è il processo stesso messo in atto: si esce quindi, da una visione statica, dall'idea che il progetto sia (solo) ciò che scriviamo, per comprendere che è ciò che attuiamo, sperimentiamo e costruiamo costantemente. Progettare è un verbo che, in ambito educativo, sarebbe più opportuno declinare al gerundio: progettando ci si rende disponibili al cambiamento tras-formativo e si può generare progettualità e costruzione di progetti. Progettare, quindi, è sempre l'esito della formazione di un «Noi educativo» (Milani, 2017) poiché richiede la capacità di riconoscere nell'altro (soggetto in formazione, collega, genitore o *stakeholder* ecc.) un *partner*, ossia un "soggetto pari" con il quale è possibile costruire un'intenzionalità e una progettualità comuni. Anche relativamente al gruppo di lavoro è importante innanzitutto porre a fondamento alcune interpretazioni concettuali.

Per orientarci verso una definizione di gruppo è necessario attingere agli sguardi di diversi ambiti disciplinari.

Secondo una definizione sociologica, il gruppo è un insieme di due o più individui che hanno uno scopo comune da raggiungere. Una definizione antropologica rimanda a un'idea di gruppo come insieme di individui che si riconoscono in determinati valori, miti, tradizioni, cerimonie, ritualità, sistemi di segni.

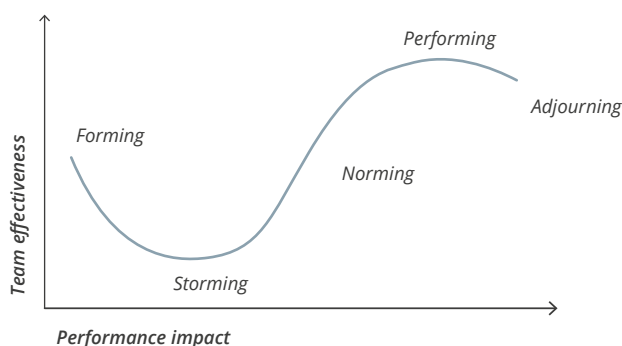
La definizione psicologica richiama il gruppo come insieme di tre o più individui che si riconoscono in una gruppaltà e intessono tra loro delle relazioni di influenza reciproca. La definizione pedagogica integra le diverse concezioni riconoscendo il gruppo come un insieme di persone, legate in un rapporto di interdipendenza teso a promuovere le potenzialità individuali e sociali, che si coordinano al fine di perseguire obiettivi comuni ma anche di co-costruire le proprie identità, riconoscendosi nel senso di appartenenza.

All'interno di una organizzazione, i gruppi di lavoro non hanno mai un carattere statico ma sono fortemente dinamici, sempre alla ricerca dell'equilibrio migliore tra i diversi aspetti che li caratterizzano e li condizionano. Al suo interno la dinamicità è data dall'interdipendenza esistente tra i membri, per la quale a ogni cambiamento di stato di uno dei suoi componenti se ne ha una ripercussione su tutti gli altri. Così, ogni gruppo di lavoro assume una sua struttura, una sua forma, una sua personalità, che gli permette di entrare in relazione con gli altri gruppi e con questi interagire.

Il filosofo e sociologo tedesco Georg Simmel (2006) ha posto al centro di alcune sue importanti riflessioni proprio quella del rapporto tra soggettività e intersoggettività. Individuo e gruppo rappresentano un *continuum* e non una contrapposizione, in un gioco di equilibri che necessita di attenzione costante (Simmel, 2006).

Uno studio interessante è quello che considera il gruppo di lavoro come un ambiente vitale che, all'interno del proprio "ciclo di vita", presenta alcune fasi (Tuckman, 1965), riportate nella figura 2.

Figura 2 - Il ciclo vitale di un gruppo



Durante la fase iniziale, denominata *Forming* (periodo della formazione), i membri saggiano il terreno relazionale per orientarsi rispetto ai comportamenti da tenere e alla natura dell'obiettivo da perseguire. Si tratta di un periodo di avvio nel quale, non essendo ancora chiari i rispettivi ruoli e le aspettative reciproche, i componenti tendono a dipendere dal *leader* e ciascuno utilizza le sue esperienze pregresse per scegliere il modo più adeguato di gestire la situazione.

Il secondo stadio, detto *Storming* (da *storm*, tempesta), deve il proprio nome al clima che caratterizza il gruppo nel periodo del conflitto: la necessità di creare una struttura, comporta momenti di competizione e conflitto per le posizioni disponibili, ribellione nei confronti del *leader*, ostilità reciproca tra i membri, rifiuto del compito e resistenze avverse alla formazione del gruppo.

Il *Norming* (periodo normativo) indica un ritrovato clima positivo nei confronti del gruppo, la volontà e l'impegno per farlo funzionare, l'elaborazione di norme che regolano la vita di relazione tra i partecipanti e lo svolgimento dei compiti, la libera circolazione delle informazioni, la fiducia reciproca in generale.

Il *Performing* (periodo della prestazione) caratterizza il gruppo, ormai maturo, al quarto stadio, focalizzato sul compito. Grazie alla presenza di una struttura stabile e di regole condivise, i membri accettano il loro ruolo e indirizzano i propri sforzi per raggiungere gli obiettivi preposti, essendo ormai risolti positivamente i problemi relazionali.

L'*Adjourning* (periodo della sospensione) riguarda la fase finale del gruppo, quella che precede lo scioglimento ed è caratterizzata da un certo disimpegno soprattutto emozionale, come mezzo per prepararsi alla conclusione dell'esperienza. In alcuni casi, i membri possono mettere in atto sforzi congiunti per ritardare la fine del gruppo, in altri casi questo periodo può essere associato a emozioni negative, come ansia e stress.

Il modello di Tuckman è interessante perché analizza il gruppo come struttura evolutiva, caratterizzata dalla rilevanza degli scambi relazionali, le cui dinamiche sono funzionali alla prestazione e alla soluzione del compito. Interessante, inoltre, si presenta l'analisi della conflittualità come fenomeno fisiologico, da considerare per la dinamica che lo caratterizza piuttosto che da contrastare per impedirne l'emersione.

IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA EDUCATIVA "SULLE COMPETENZE": L'AUTOVALUTAZIONE PROFESSIONALE

Per analizzare le caratteristiche e le espressioni della meta-competenza progettuale da parte dei gruppi di lavoro che operano sul territorio regionale toscano, vengono illustrati brevi esempi (anche attraverso la presentazione di alcuni strumenti di indagine) di come la ricerca educativa possa offrire il proprio contributo a sostegno dei sistemi integrati dei poli per l'infanzia.

Il primo di questi, dedicato alle “competenze”, assume come finalità l’innalzamento della consapevolezza sull’avere competenze/essere competenti (Catarsi, 2008), attraverso un percorso di autovalutazione formativa.

Sappiamo che autovalutarsi significa compiere un’operazione metacognitiva, significa operare un distanziamento dal proprio io, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto, e guardarlo come altro da sé, affinando quei processi che permettono di sperimentare la conoscenza della conoscenza (Morin, 1993).

È importante che gli educatori e gli insegnanti si impegnino nella costruzione delle competenze autovalutative circa il proprio agire professionale per poter compiere, di conseguenza, intenzionali atti autoregolativi anche grazie al confronto con gli altri.

Attingendo dalla letteratura scientifica in merito al concetto di “competenza” e alle sue possibili articolazioni (Falaschi, 2022), inizialmente sono state individuate alcune macroaree e le loro relative declinazioni. Sulla base di diversi fondamenti teorici (Le Boterf, 2013) è stato successivamente costruito uno strumento di indagine autovalutativa (si veda la tabella 2) per sostenere i partecipanti in questo processo di riflessività consapevole circa le proprie competenze in qualità di professionisti dell’educazione. Ai partecipanti è stato posto innanzitutto il seguente *input* per avviare la riflessione: «scrivi un “evento contestualizzato” (spaziale, temporale, relazionale), vissuto recentemente e particolarmente significativo, che ti ha fatto riflettere sulle tue competenze in qualità di “professionista” dell’educazione».

Successivamente è stato presentato lo strumento di indagine, condividendo preventivamente le diverse “dimensioni” da autovalutare, le relative “competenze” e le loro più specifiche “declinazioni”. Oltre alla richiesta di “autovalutazione quantitativa” (da esprimere su scala *Likert* da 0 a 7 punti), lo strumento presenta anche uno spazio aperto, dedicato all’“autovalutazione qualitativa”, all’interno del quale motivare, esplicitare e ampliare le proprie considerazioni personali.

L’esercizio di riflessività autovalutativa nel compilare il presente strumento è stato condotto in riferimento alla situazione precedentemente descritta da ogni singolo partecipante. Vale a dire che l’operazione di autovalutazione delle proprie competenze non è stata una generica richiesta, avulsa dalle situazioni quotidiane, ma è stata un processo autovalutativo fortemente contestualizzato e del tutto personale. Ciò che è emerso dai diversi strumenti compilati è la risultante di quanto effettivamente vissuto in relazione a quello specifico evento (spaziale, temporale, relazionale) che ogni partecipante ha scelto di porre alla propria attenzione.

Tabella 2 - Autovalutazione delle competenze professionali

Dimensioni	Competenze	Declinazioni	Autovalutazione quantitativa							Autovalutazione qualitativa
			0	1	2	3	4	5	6	
Sapere	Culturali	Conoscenze psicologiche, pedagogiche, sociali	0	1	2	3	4	5	6	7
		Teorie di riferimento	0	1	2	3	4	5	6	7
		Culturali in senso "ampio"	0	1	2	3	4	5	6	7
Fare	Tecniche e professionali	Abilità nell'uso di tecniche e strumenti	0	1	2	3	4	5	6	7
	Metodologiche e didattiche	Capacità osservative, progettuali, valutative ecc.	0	1	2	3	4	5	6	7
Essere e Divenire	Comunicative	Uso internazionale della CV e della CNV	0	1	2	3	4	5	6	7
	Relazionali	"Cura" delle relazioni	0	1	2	3	4	5	6	7
	Riflessive	Consapevolezza e responsabilità rispetto all'agire professionale	0	1	2	3	4	5	6	7
	Tras-formative	Visione contestualizzata del periodo storico sociale	0	1	2	3	4	5	6	7
		Apertura al cambiamento	0	1	2	3	4	5	6	7

Il valore formativo di questa attività è stato riconosciuto sia dal punto di vista soggettivo, durante il proprio processo autovalutativo, che dal punto di vista intersoggettivo, nei momenti dedicati al confronto collegiale e alla condivisione dei significati profondi che questo tipo di compito ha attivato. Infatti, anche se gli individui che compongono un gruppo di lavoro hanno un compito da svolgere, in realtà ogni persona «dal momento in cui entra a farne parte si trova coinvolta in un altro tipo di esperienza emozionale, della quale è solo parzialmente consapevole, che è fortemente condizionante, fatta di emozioni molto potenti e intrecciate, tenute insieme e strutturate come se vi fossero delle concezioni comuni presupposte circa i motivi per i quali il gruppo si sarebbe riunito» (Kaneklin, 1993) e che condizionano, positivamente o negativamente, le azioni, le dinamiche, la percezione dei membri del gruppo.

IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA EDUCATIVA “SULLA PROGETTUALITÀ”: I PROCESSI DECISIONALI DI GRUPPO

Il secondo percorso di ricerca, dedicato alla “progettualità”, focalizza l’attenzione sulle modalità attraverso le quali vengono agiti i processi decisionali da parte del gruppo di lavoro, relativamente alle azioni e ai vissuti coinvolti nella progettazione curricolare.

La produttività, l’efficacia, la *performance* di un gruppo dipendono da una pluralità di fattori complessi e tra loro interrelati: la composizione, la numerosità (pochi, tanti membri), le dimensioni (piccolo, grande gruppo), il grado di omogeneità/eterogeneità, il grado di adattabilità dei suoi membri, le modalità comunicative e relazionali (interne ed esterne), la partecipazione, la cooperazione, il senso di appartenenza, il clima lavorativo, le strategie decisionali, l’interdipendenza, il contesto, la cultura organizzativa, la valutazione dei processi, gli stili di *leadership*.

Il pensiero di gruppo (*teamthink* o *groupthink*) si riferisce al modo di pensare che le persone adottano quando fanno parte di un gruppo e condiziona, positivamente o negativamente, il raggiungimento dell’obiettivo. A causa di questo fenomeno, i gruppi tendono ad assumere atteggiamenti o decisioni più radicali rispetto ai singoli individui che li costituiscono, infatti i gruppi spesso accettano di correre rischi superiori rispetto al comportamento di ogni soggetto singolarmente considerato. In tale situazione, ogni membro del gruppo cerca di conformare le proprie opinioni al modo in cui lui pensa sia il consenso del gruppo. Il risultato è una situazione in cui alla fine il gruppo concorda su azioni e decisioni che ognuno individualmente e normalmente non avrebbe approvato.

Il principale fattore di efficacia è che il gruppo senta le decisioni come proprie poiché l’impegno che viene messo nel portare avanti le attività stabilite è direttamente proporzionale alla possibilità di decisione che è stata lasciata a tutti i membri del gruppo. Saper prendere le decisioni in modo collettivo risulta fondamentale per consentire a tutti di sentirsi realmente coinvolti nella realizzazione dei compiti assegnati.

Uno schema sequenziale del processo decisionale proposto molti anni fa da J. Von Neumann e O. Morgenstern (1947), ma che risulta ancora oggi un modello attuale, è riassunto nelle otto fasi riportate nella figura 3.

Nonostante la sequenzialità delle fasi, bisogna tuttavia sottolineare che ogni persona vive in maniera del tutto soggettiva l’evolversi del processo decisionale.

Mentre alcuni soggetti tendono a essere impulsivi e giungere velocemente verso le ultime fasi, con una più vaga ponderazione dei rischi o delle strategie intermedie, altri provano stati di ansia e hanno bisogno di molto più tempo, di continui ripensamenti e “ritorni” alle fasi precedenti prima di giungere alla scelta finale.

Figura 3 - Le sequenze del processo decisionale



Nel processo decisionale di gruppo i passaggi da una fase all'altra implicano ulteriori processi, aumentando il grado di complessità: la riflessione, l'apertura del dialogo, la cooperazione e la messa in comune di informazioni o di punti di vista sono condizioni necessarie affinché il gruppo stesso possa dirigersi verso la scelta dell'alternativa migliore per "chiudere" il processo decisionale. Per questo è molto importante porre attenzione non solo alla sequenza di operazioni che garantiscono la qualità della decisione ma soprattutto alle modalità generali con le quali la decisione stessa giunge a compimento, per garantire la partecipazione effettiva del gruppo a tutte le fasi del processo. Pertanto, in accordo con le sequenze riportate nel modello, se l'"obiettivo dato" è "sostenere una progettazione curricolare di qualità", sarà possibile giungere alle decisioni, attraverso la "scelta delle alternative migliori", soltanto con il coinvolgimento e la soddisfazione di tutti i membri nell'adozione delle diverse soluzioni, attivando e valorizzando tutte le risorse disponibili all'interno del gruppo.

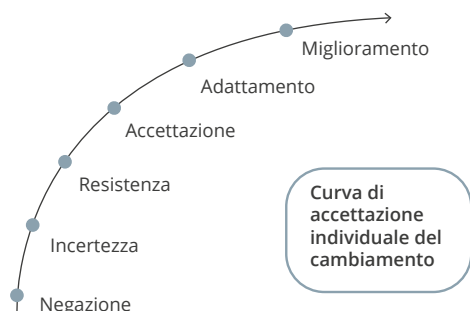
Sulla base di tali premesse, è stato utile organizzare alcuni incontri con educatrici e insegnanti per confrontarci sugli aspetti dedicati alle modalità di ogni gruppo di lavoro, relativamente ai processi decisionali e per conoscere le caratteristiche di uno specifico modello teorico (figura 4) elaborato da D. H. Taplin e H. Clark (2012), che è stato di aiuto nell'affrontare alcuni cambiamenti.

Nello specifico sappiamo che, durante il periodo pandemico, i gruppi di lavoro hanno espresso nuovi bisogni professionali, legati a una necessaria rimodulazione di tutte le azioni (*in primis* la progettazione educativa) con un impatto forte sulla necessità di agire attraverso rapidi processi decisionali per poter gestire l'emergenza, l'urgenza e, in generale, l'"indesiderato" cambiamento. Conoscere e analizzare (seppur a distanza)

il modello della *Change curve* ha rappresentato un sostegno prezioso per condividere quelle emozioni e quegli stati d'animo che hanno accomunato le nostre vite, personali e professionali. La *Change curve* – la curva di accettazione individuale del cambiamento – è un modello molto potente che può essere usato per interpretare le fasi di transizione personale durante un periodo caratterizzato da cambiamenti significativi nella propria esistenza (Taplin, 2012).

Nel rispetto dell'andamento della *Change curve*, i professionisti hanno compiuto un percorso evolutivo che ha seguito le diverse fasi. Nella fase 1 si è verificata una iniziale reazione di "negazione", dal momento che sono state messe in discussione le certezze, le consuetudini e le sicurezze. Nella fase 2 del processo di cambiamento in corso si sono manifestate reazioni di "incertezza" e di "resistenza", con sentimenti e comportamenti di rifiuto, di opposizione, di rabbia. Una fase molto delicata e rischiosa perché, se tali sentimenti non fossero stati riconosciuti, legittimati e gestiti costruttivamente attraverso specifiche azioni di accompagnamento formativo (individuale e collegiale), avrebbero potuto compromettere il successivo passaggio di crescita professionale. Nella fase 3, quando il pessimismo e la resistenza hanno lasciato il posto all'"accettazione" e all'"adattamento", i partecipanti riuscivano a volgere lo sguardo alle possibilità future e non più soltanto a ciò che sembrava perduto. Infine, nella fase 4, le persone non solo hanno accettato i cambiamenti, ma hanno cominciato anche a condividerli e a incentivarli, ricostruendo a volte più efficaci modalità di lavoro, creando nuove opportunità, scoprendo soluzioni più vantaggiose. Solo quando i professionisti raggiungono questo stadio, l'organizzazione può davvero beneficiare del "miglioramento" dei risultati conseguenti al cambiamento. Naturalmente la reazione al cambiamento è stata molto personale, sempre accompagnata da connotazioni emotive, spesso imprevedibili, ma con il costante richiamo dei soggetti all'importanza e al valore dell'appartenenza a uno specifico gruppo di lavoro (Bottigli, Falaschi, 2020).

Figura 4 - La *Change curve*



IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA EDUCATIVA “SUL GRUPPO DI LAVORO”: IL BENESSERE E LA RESILIENZA

Il *focus* del terzo percorso di ricerca, dedicato nello specifico al “gruppo di lavoro”, si è concentrato sul binomio “benessere-resilienza” (Falaschi, 2022), indagando la direzione del comportamento (individuale e di gruppo) di fronte a situazioni critiche.

Benessere e resilienza, nelle loro dimensioni inter-poli-transdisciplinari (Morin, 2015), vengono a costituirsi come categorie pedagogiche paradigmatiche, di natura auto-eco-organizzativa, il cui valore formativo si colloca nella loro natura dinamica di ricerca rigenerativa di equilibri nuovi – caratterizzati da rotture, trasformazioni e rinnovamenti – costantemente da ristrutturare e ricreare.

Dal momento che i processi di un cambiamento che è significativo e profondo, sono resi possibili soltanto promuovendo atteggiamenti di riflessività critica costante, è importante che gli educatori e gli insegnanti riescano ad attivare, nella pratica quotidiana, quel circolo virtuoso tra riflessione, autoriflessione e formazione di sé, espressione di un processo costitutivo di una più ampia dimensione di benessere professionale.

A questo proposito, è stato costruito un questionario con lo scopo di indagare la “direzione” del sé professionale, vale a dire l’attribuzione di comportamenti professionali resilienti (Milani, 2010) (personali e collegiali) di tipo “strutturale”, in risposta agli eventi stressanti quotidiani, mettendo a confronto i “comportamenti reali” (le reazioni effettivamente agite) con i “comportamenti ideali” (le reazioni che, consapevolmente, sarebbe più opportuno intraprendere).

Partendo da un’ipotetica situazione critica tra due colleghe (riportata nella prima colonna della tabella 3), è stato chiesto a ogni partecipante di identificarsi con quella situazione e di scegliere, tra quattro risposte alternative, quella che più si avvicinava al proprio modo di reagire (sia realmente che ipoteticamente). Le quattro alternative di risposta sono state “costruite” sulla base di un modello teorico elaborato da Jean-Pierre Pourtois, Bruno Humbeeck e Huguette Desmet (2012). Secondo gli autori, lo sviluppo dell’essere umano che ha subito un “urto” può comportare quattro grandi direzioni: a) può fermarsi (desistenza); b) può mantenersi (resistenza); c) può replicare negativamente (desilenza); d) può riprendere un nuovo sviluppo di emancipazione (resilienza).

È stato proposto poi uno strumento identico a quello riportato nella tabella 3 ma declinato sulla direzione del comportamento che assume il gruppo di lavoro (realmente e ipoteticamente) in risposta alla stessa situazione critica. Successivamente sono stati attivati scambi e confronti con i gruppi di lavoro in merito ai risultati, dai quali sono emerse riflessioni molto interessanti: nei contesti lavorativi, la persona (o il gruppo di lavoro) che

Tabella 3 - Il sé personale e il sé professionale: la direzione del comportamento

Situazione "critica"	Io professionista...	
	Come reagisco realmente	Come dovrei reagire
<p>Due colleghe utilizzano approcci educativi estremamente diversi e "incompatibili" (nella relazione con i bambini, nei modelli comunicativi, nella gestione dei tempi e nell'organizzazione degli spazi, nella presentazione delle proposte educative, nelle modalità osservative e documentali). I bambini sono un po' disorientati poiché ricevono messaggi contraddittori. Le famiglie fanno emergere questa forte differenza di approccio metodologico da parte delle due educatrici/insegnanti. La questione è stata affrontata varie volte nelle riunioni di gruppo ma non si registrano cambiamenti. Per sollecitare lo scambio e il confronto, sono stati effettuati diversi incontri con la coordinatrice pedagogica e con la dirigente che hanno fornito suggerimenti ad entrambe ma senza grande successo. La situazione si protrae da molto tempo e crea stress individuale, tensioni e conflitti anche nell'intero gruppo di lavoro. A metà dell'anno educativo/scolastico, un evento scatenante, conseguente a questa situazione protratta, innesca una "rottura" comunicativa e relazionale tra le due colleghe...</p>	<p>a) Mi fermo, cambiando i miei metodi e applicando quelli della collega. Per l'anno educativo/scolastico successivo, ipotizzo la richiesta di trasferimento presso un altro servizio educativo</p>	<p>a) Fermarmi, cambiando i miei metodi e applicando quelli della collega. Per l'anno educativo/scolastico successivo, ipotizzare la richiesta di trasferimento presso un altro servizio educativo</p>
	<p>b) Mantengo le mie convinzioni, non modifico alcun aspetto metodologico e continuo a lavorare con le stesse modalità che per me sono più valide</p>	<p>b) Mantenere le mie convinzioni, non modificare alcun aspetto metodologico e continuare a lavorare con le stesse modalità che per me sono più valide</p>
	<p>c) Replico ai metodi della collega usando atteggiamenti opposti e sottolineando (alla collega, al gruppo di lavoro, alle famiglie, alla coordinatrice/dirigente), tutto ciò che non condivido</p>	<p>c) Replicare ai metodi della collega usando atteggiamenti opposti e sottolineando (alla collega, al gruppo di lavoro, alle famiglie, alla coordinatrice/dirigente), tutto ciò che non condivido</p>
	<p>d) Mi adatto alla nuova situazione "post- traumatica", accogliendo alcuni metodi della collega. Individuo e propongo soluzioni diverse (organizzative, pedagogiche, comunicative) fiduciosa e motivata a creare un legame relazionale più disteso e un miglioramento della condizione professionale</p>	<p>d) Adattarmi alla nuova situazione "post-traumatica", accogliendo alcuni metodi della collega. Individuare e proporre soluzioni diverse (organizzative, pedagogiche, comunicative) fiduciosa e motivata a creare un legame relazionale più disteso e un miglioramento della condizione professionale</p>

costantemente adotta comportamenti desistenti, resistenti o desilienti si pone in una condizione di arresto del proprio sviluppo professionale, al contrario del soggetto resiliente che riesce a comprendere meglio il proprio funzionamento e a trasformare le difficoltà in sfide e in sbocchi, migliorando le proprie competenze. I partecipanti concordavano con questo approccio riconoscendo che un comportamento resiliente può aiutare ad agire sulle proprie risorse personali e a percepire un avvenire professionale in grado di rispondere alle proprie attese, creando condizioni di benessere all'interno del proprio contesto.

La pedagogia del benessere ha offerto così l'opportunità ai professionisti dell'educazione di riflettere sulla necessità di "imparare a stare bene", confermando l'ottica autoformativa

nei confronti della propria esistenza e della propria identità professionale di educatori e insegnanti nell'attuale società postmoderna. Per questo è importante, innanzitutto, educare la propria coscienza introspettiva, affinché il sé individuale e il sé del gruppo di lavoro stabiliscano equilibri relazionali di tipo "ecologico" (Falaschi, 2023).

Per concludere, è possibile affermare che la meta-competenza progettuale del gruppo di lavoro, necessaria alla costituzione di un curriculum unitario integrato, potrà concretamente manifestarsi ed evolvere solo se fondata sulla volontà intenzionale e sull'impegno. Per questo è necessario che tutte le componenti del sistema di riferimento si sentano responsabili sia delle proprie soggettività che delle relazionalità dei gruppi di lavoro, sullo sfondo di una costante dimensione di cura, quale categoria reggente della pedagogia.

Bibliografia

- Bottigli, L., Falaschi, E. (2020). L'educazione "a distanza". Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei". *Studium Educationis*, n. 3, p. 182-202.
- Catarsi, E. (2005). La dimensione intenzionale nelle pratiche educative, in Cambi, F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*. Tirrenia, Edizioni Del Cerro.
- Catarsi, E. (a cura di) (2008). Competenze didattiche e professionalità docente. Tirrenia, Edizioni Del Cerro.
- Falaschi, E. (2022). Les compétences professionnelles des éducateurs et des enseignants dans les services éducatifs et scolaires 0-6 ans: de l'auto-évaluation aux besoins de formation, XIX International. Congress of AIFREF - June 30 - July 2. Venice.
- Falaschi, E. (2022). Il benessere resiliente: un binomio fantastico per i gruppi di lavoro dei servizi educativi e scolastici. *RicercaAzione*, n. 1, p. 43-60.
- Falaschi, E. (2023). Educare la coscienza introspettiva per una ecologia del Sé. *Orientamenti pedagogici*, n. 1, p. 99-109.
- Kaneklin, C. (1993). Il gruppo in teoria e in pratica. Milano, Raffaello Cortina.
- Le Boterf, G. (2013). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Eyrolles.
- Milani, L. (2017). Competenza pedagogica e progettualità educativa. Morcellina, ELS-La Scuola.
- Milani, P., Ius, M. (2010). Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza. Milano, Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione. Milano, Raffaello Cortina.
- Pourtois, J. P., Humbeeck, B., Desmet H. (2012). Les ressources de la résilience. Paris, Presses universitaires de France.
- Simmel, G. (2006). Individuo e gruppo. Roma, Armando Editore.
- Taplin, D. H., Clark, H. (2012). Theory of change basics. A primer on theory of change. New York, Actknowledge.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, n. 6.
- Von Neumann, J., Morgenstern, O. (1947). Theory of games and economic behaviour. Princeton, Princeton university press.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, n. 135, p. 57-69.
- Zaninelli, F. L. (2021). La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato. Roma, Carocci.



BOX ESPERIENZE

Parte prima





L'ESPERIENZA DEI POLI ZEROSEI A LASTRA A SIGNA

Eleonora Marchionni, *Dirigente scolastico Istituto comprensivo Lastra a Signa, Lastra a Signa - Firenze*

I nostri poli zerosei:

Polo "Carcheri": prima realtà integrata nata a Lastra a Signa, ha una sezione di nido e due sezioni di scuola dell'infanzia, eterogenee.

Polo "Immacolata": realizzato subito dopo quello di Carcheri, si trova nel centro del paese, per questo motivo ha un numero importante di alunni frequentanti. Sono presenti una sezione di nido e due sezioni eterogenee di scuola dell'infanzia.

Polo "I Caci": questo polo ha iniziato il suo cammino nell'anno scolastico 2018-2019, anche se il percorso della continuità è sempre stato attivo attraverso il Protocollo zerosei fin dal 2002.

È situato appena fuori del centro del paese, ma ha un'utenza numericamente importante. Al suo interno ci sono quattro sezioni di nido di età compresa dai 6 ai 36 mesi e tre sezioni omogenee di scuola dell'infanzia.

Nell'anno scolastico 2023-2024 nasce il quarto polo zerosei a Lastra a Signa, il polo a Malmantile, con una sezione di nido e due di scuola dell'infanzia.

Progettiamo insieme percorsi di apprendimento per un curriculum unitario:

Spazio e Materiali

Come progettare insieme

Le figure di riferimento della progettazione sono:

- coordinatrice pedagogica: Sara Abruzzese;
- referente poli per l'istituzione scolastica: Cristina Detti.

A seguire, la progettazione curricolare è realizzata dagli educatori e dai docenti dei poli, supportati dalla coordinatrice psicopedagogica e dalla referente per i poli zerosei dell'Istituto comprensivo.

Finalità

Obiettivi certi e definiti.

Intenzionalità del processo

Esplicitare le finalità educative per definire e delineare il curriculum pedagogico unitario, nella continuità e discontinuità.

Tempi e modalità di realizzazione

La progettazione condivisa parte dal mese di dicembre fino al mese di giugno; nei primi mesi dell'anno scolastico, i due servizi sono intenti agli inserimenti e agli ambientamenti. Dopo un primo periodo di osservazione dei bambini nel loro contesto da parte degli educatori e dei docenti, prendono il via gli incontri tra bambini per le attività condivise nei poli, che hanno una cadenza settimanale.

Quando si progetta

Gli educatori e i docenti hanno tre momenti principali per progettare il percorso condiviso: uno a inizio anno scolastico/educativo, nel mese di novembre, a febbraio e infine, verso aprile. Inoltre, ogni polo zerosei svolge altri due incontri, per riflettere e riorganizzare spazi, materiali da utilizzare e modalità.

Il passaggio da un Servizio all'altro

All'Interno dei poli zerosei, i bambini in ingresso alla scuola dell'infanzia sono già noti ai docenti che li accoglieranno, poiché hanno vissuto un percorso importante di conoscenza. Sono, inoltre, accompagnati da un documento di passaggio, realizzato dagli educatori, in cui si presentano le principali competenze raggiunte nell'ambito delle autonomie e della relazione.

Per costruire il nostro percorso curricolare

Il personale dei poli zerosei ha svolto più percorsi formativi, tra cui uno in particolare sull'importanza, appunto, di spazi e materiali. Inoltre, il nostro Istituto comprensivo è stato scelto, insieme ad altri, come realtà per effettuare un monitoraggio a lungo termine da parte di Regione Toscana per il progetto "Leggere: Forte!", ed è stato stabilito che tale monitoraggio si svolga nelle scuole polo zerosei; questo permette un effettivo controllo da parte degli esperti dell'impatto della lettura ad alta voce sui bambini nel passare del tempo e nel passaggio di Ordine.

Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"

I sistemi simbolico-culturali - quadri culturali di riferimento

L'acquisizione di competenze sociali e relazionali, come negoziare, tenendo conto del punto di vista altrui, collaborare nell'esecuzione di un compito, condividere, allacciare relazioni amicali, ricomporre piccoli conflitti, proporre idee e soluzioni ecc:

- lo star bene con il proprio corpo inteso come unità integrata e strumento per entrare in contatto con l'altro da sé;
- l'abilità di rappresentare il mondo e socializzare le proprie esperienze attraverso l'utilizzo di linguaggi corporei, espressivi, verbali, matematici, artistici, musicali;
- la capacità di ascoltare, di comunicare, verbalmente e non, in modo da farsi capire e dialogare con gli altri;
- la capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, di porsi domande, rilevare problemi, fare ipotesi, tentare risposte.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione - i campi di esperienza

- Il sé e l'altro;
- Il corpo e il movimento;
- Immagini suoni colori;
- I discorsi e le parole;
- La conoscenza del mondo.

Quante competenze... identità, autonomia, competenza, cittadinanza

Le Linee pedagogiche ci indicano che l'apprendimento si fonda sulla curiosità, sulle emozioni, sulla scoperta, sulla creatività dei bambini nei confronti dell'ambiente circostante, da scoprire e da conoscere nelle sue tipicità e variazioni, regolarità e cambiamenti. Questo mondo comprende fenomeni fisici, oggetti, materiali. Da qui partono gli scopi e finalità di un percorso integrato zerosei: la crescita armonica e il benessere psicofisico; la costruzione dell'autostima e di un sé di valore, delle competenze comunicative connesse all'apprendimento della lingua e delle competenze sociali, l'avvio del pensiero critico, attraverso l'estensione dei processi cognitivi, riflessivi e metacognitivi.

Le coordinate dello spazio

Il tempo e i gruppi di apprendimento fanno da sfondo imprescindibile.

Diamo uno sguardo a questi nelle Linee pedagogiche e, in parallelo, nelle Indicazioni nazionali:

Le Linee pedagogiche. L'ambiente educativo:

- «lo spazio parla: gli spazi interni e all'aperto, la disposizione degli arredi, la scelta e la disposizione dei materiali orientano adulti e bambini e rendono possibili l'acquisizione di comportamenti sociali/civici positivi, l'esplorazione, la scoperta, il gioco, le attività collaborative, la concentrazione, l'intimità»;
- spazio interno e spazio esterno dovrebbero dialogare, svilupparsi in continuità, dando ai bambini possibilità di libertà e autonomia di movimento.

Indicazioni nazionali

L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. In particolare:

- lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante;
- il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita.

Dimensione simbolico-culturale

La capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, di porsi domande, rilevare problemi, fare ipotesi, tentare risposte.

**La conoscenza del mondo**

Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.

I bambini elaborano la prima “organizzazione fisica” del mondo esterno attraverso attività concrete che portano la loro attenzione sui diversi aspetti della realtà, sulle caratteristiche della luce e delle ombre, sugli effetti del calore. I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria.

Da qui, ecco l'importanza della scelta di diversi tipi di materiali:

- scelta non casuale, all'uso attento e alla responsabilità del riordino;
- verranno scelti con particolare attenzione alla sostenibilità (materiali di recupero, “poveri” e naturali), attraverso un'attenta valutazione individuale e collegiale privilegiando materiali che stimolino l'esplorazione e la fantasia, strutturati e non, giocattoli, libri, oggetti che orientino alla collaborazione;
- a disposizione dei bambini dovrebbero sempre esserci materiali per attività individuali e di gruppo, per la motricità, per l'educazione alla musica, per l'arricchimento linguistico, per il gioco esplorativo e simbolico, per l'uso all'aperto, per le attività espressive, per bambini con bisogni speciali, ecc;
- riconoscibilità: le funzioni e destinazioni d'uso devono essere facilmente identificabili da parte dei bambini, facilitandone l'appropriazione concreta, simbolica ed emotiva;
- differenziazione funzionale: la configurazione degli ambienti e degli arredi deve essere coerente con il progetto educativo. In ciascun ambiente dovrebbero essere presenti e ben differenziati spazi fruibili dai diversi gruppi dei bambini e spazi dedicati alla cura personale, all'intimità (es. armadietto, scatola degli oggetti);
- flessibilità: arredi e pareti mobili o scaffali devono poter consentire modifiche organizzative funzionali all'attività da svolgere.

Se si riesce a organizzare lo spazio in questo modo:

- i bambini scelgono oggetti e materiali per organizzare lo spazio;
- decidono che cosa e dove;
- scelgono cosa serve per gli angoli e spazi di lavoro;
- i materiali sono alla loro portata;
- ordinano e selezionano gli oggetti sulla base del loro uso.

Facilitatori privilegiati

Gioco	Tutoring
Partecipazione	Apprendimento tra pari
Collaborazione	

In conclusione:

Un polo è un punto di aggregazione sociale che favorisce la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, alla costruzione di legami comunitari e costituisce un punto di riferimento e un sostegno importante per affrontare l'esperienza genitoriale. Può diventare quindi un punto di aggregazione di servizi formativi, un luogo di incontro di scambi e gemellaggi, di sostegno alla genitorialità, caratterizzandosi come un vero e proprio "centro risorse" educative.

(Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei", MIUR, 2021).

LO SVILUPPO DEL POLO 0-6: ESPERIENZE E PROSPETTIVE

Alba Cortecchi, *Dirigente del Servizio nidi e Coordinamento pedagogico Comune di Firenze*

Il principio di continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno

Dewey (2014), *Esperienza e educazione*

Il sistema integrato di educazione e istruzione delle bambine e dei bambini dalla nascita ai 6 anni è realtà, grazie alla l. n. 107 del 2015 e al d.lgs. n. 65 del 2017, e può oggi contare, oltre che sulle Indicazioni nazionali e i Nuovi scenari 2018 per il 3-6 anni, su documenti orientativi specifici per lo 0-6 di particolare pregnanza e attualità, quali *Linee guida pedagogiche* per il sistema integrato "zerosei" e *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, sebbene lo 0-6 sia ancora una terra da inventare e da scoprire attraverso le esperienze realizzate e da realizzare con un'idea del costruire insieme che deve permeare nidi e scuole dell'infanzia per confluire nei poli 0-6 ognuno tagliato sul contesto reale, situato, collocato qualitativamente e definito attraverso esperienze pensate anche grazie alla formazione declinata in chiave sistemica 0-6, al dialogo con le famiglie, col territorio e con gli enti e le realtà locali che si occupano, a vario titolo, di educazione e cura dei bambini e delle bambine. Essenziale premettere che la *governance* territoriale ha un ruolo fondamentale per quanto concerne l'istituzione e la promozione dei poli per l'infanzia, ognuno dei quali, è, in prospettiva, una struttura pedagogica in grado di caratterizzare il territorio, ottimizzare le risorse, favorire lo sviluppo di un sistema di educazione realmente integrato.

Cosa fare quindi per favorire la creazione di un polo?

Il coordinamento pedagogico comunale e territoriale quale attore di sistema ha un compito fondamentale nell'analizzare il contesto, i bisogni, la sostenibilità in termini di risorse umane e strumentali per individuare possibili poli sul territorio, organizzare percorsi di formazione congiunta per il personale dei servizi collocati all'interno del polo, lavorare collegialmente sulla progettazione integrata, promuovere la continuità fra i vari segmenti scolastici, coinvolgere famiglie e territorio. Sarà fondamentale elaborare progetti integrati e condivisi e stipulare, ove necessario, accordi formalizzati con i reciproci impegni tra gestori diversi in modo che reciproci ruoli e funzioni siano chiari e definiti. Valutare la sostenibilità di ogni progetto tenendo conto delle risorse fisiche, strumentali, umane e finanziarie è fondamentale così come un elemento irrinunciabile è costituito dal coordinamento pedagogico di ogni polo a garanzia di qualità pedagogica e dell'effettuazione di un costante

monitoraggio e della continua progettazione sulla base dei bisogni via via rilevati.

La complessità del polo ci porta ad adottare una visione dinamica dell'offerta strettamente connessa alla flessibilità ma anche alla negoziazione e conciliazione tra i diversi attori. In ogni ambito territoriale sarà fondamentale, ancora più di sempre:

- curare la formazione tenendo conto delle competenze tecnico professionali e trasversali in modo che sia possibile per tutte le figure educative e docenti convergere sulla medesima idea di bambino e bambina dalla nascita fino a 6 anni, con i suoi bisogni e le sue caratteristiche;
- quotidianamente osservare, documentare, valutare, progettare fra teoria e, soprattutto, prassi, nell'ottica di costruire possibili curricula 0-6, tra continuità e discontinuità;
- elaborare specifici strumenti di lavoro sia dedicati a educatori e insegnanti che ai coordinatori e gestori di servizi.

Come costruire un curriculum unitario e integrato 0-6?

Attraverso la continuità come pratica quotidiana, la comunicazione con i genitori, la valutazione e la rendicontazione della qualità del servizio. L'idea di curriculum dà coerenza al percorso 0-6 e si propone come cornice di riferimenti e traiettorie condivise, trovando nelle progettualità di ogni nido, sezione primavera e scuola dell'infanzia le fondamenta per costruire un polo per l'infanzia, con l'obiettivo di rispondere agli interessi dei bambini, valorizzando il potenziale unico di ciascun bambino e bambina, compresi* quelli* con bisogni educativi speciali e/o in una situazione di vulnerabilità o di svantaggio.

Ma quali sono questi bisogni?

Nella fascia 0-6 ci sono bisogni comuni a tutti i bambini e le bambine: giocare, socializzare, muoversi acquisendo consapevolezza del corpo nello spazio circostante, non ci sono differenze né cesure, il percorso di sviluppo è comune, il bambino è unico non segmentato, le divisioni sono state create dagli adulti, per cui da parte degli adulti sarà necessario riconoscere l'importanza del gioco, del contatto con la realtà, in primo luogo con la natura, del ruolo dell'attività motoria, dell'arte, della scienza e della scoperta del mondo, garantendo un equilibrio tra maturazione socio emotiva e processi cognitivi e valorizzando le risorse dei bambini ma anche promuovere la partecipazione, l'iniziativa, l'autonomia, la capacità di risoluzione dei problemi, la creatività, l'attitudine a ragionare, analizzare e collaborare, l'empatia e il rispetto reciproco.

Bambini, bambine e famiglie: i poli come spazi di e in continuità

La continuità *orizzontale e verticale* consente di connettere i diversi ambienti di vita dei bambini, delle bambine e delle famiglie e di pensare in prospettiva accompagnando il loro

percorso di crescita nei servizi 0-6. Per quanto riguarda la prima i poli possono essere una messa a sistema di quello che già esiste in modo più frammentato ovvero la possibilità per le famiglie di partecipare, di essere ascoltate, di creare reti, di proporre e condividere esperienze. All'interno dei poli, inoltre, i progetti si estendono e possono uscire dai confini delle strutture educative e scolastiche coinvolgendo il tessuto sociale e culturale, le realtà vive e operanti in quel determinato territorio. La dimensione *verticale*, nella zona fiorentina, si concretizza a oggi nelle commissioni continuità attualmente attive sul territorio, un vero e proprio prerequisito per la creazione dei poli per l'infanzia. L'ambito di riferimento è il quartiere, i soggetti coinvolti sono i servizi educativi e scolastici del sistema integrato fiorentino.

Le proposte consistono principalmente nella elaborazione di progetti ponte, colloqui di passaggio, scambi di visite nei rispettivi servizi e scuole, scelta di modalità condivise per favorire l'alleanza educativa tra famiglie ed educatori/insegnanti, formazione congiunta 0-6 su tematiche individuate in seguito alla rilevazione del fabbisogno su base zonale, declinate in ottica 0-6 di concerto con l'Ufficio scolastico regionale.

Ogni anno, a cura del coordinamento pedagogico comunale, che stabilisce anche un calendario di massima con diverse tipologie di incontri, sia di piccolo gruppo che più estesi a livello di quartiere, si ricostituisce la Commissione continuità di quartiere. Si crea così un gruppo di lavoro più ristretto, che comprende il coordinamento pedagogico comunale e dei soggetti appaltatori, le funzioni strumentali e i Referenti per la continuità educativa degli Istituti comprensivi del quartiere di riferimento. Spesso i partecipanti variano di anno in anno, per questo il coordinamento pedagogico del Comune di Firenze, che presiede la commissione, ha cura di mantenere un raccordo tra i progetti degli anni precedenti, le iniziative in corso e i progetti futuri. Grazie ai *feedback* raccolti, il lavoro della commissione inizia con la verifica dei progetti dell'anno educativo e scolastico precedente, per definire meglio i contenuti e le strategie delle iniziative future.

I poli fiorentini come esperienza educativa diffusa

La prima cosa che abbiamo fatto quando abbiamo iniziato a pensare ai poli come spazi reali e non virtuali è stata quella di partire dal concetto di polo e dalle sue diverse definizioni in numerose discipline: il **polo di sviluppo**, in termini economici, zona geograficamente circoscritta, oppure industria o settore di un'industria, dal cui incremento può dipendere lo sviluppo di un settore economico, il **polo magnetico**, in fisica, porzione di superficie di un corpo magnetizzato su cui convergono o da cui divergono, o più in generale su cui nascono o terminano, linee di forza magnetiche. Il **polo** in geometria è il punto a partire dal quale si calcolano le distanze di tutti gli altri punti e costituisce il vertice dell'angolo di riferimento e in biologia è la regione

dell'uovo contenente il nucleo. Ognuna di queste definizioni ci è apparsa calzante e ha reso evidente il carattere sfidante della proposta che si traduce nel:

- collocare al centro di una comunità la fascia 0-6 attraverso la creazione di spazi dedicati e pensati con un approccio intersezionale, capaci di favorire lo sviluppo della cultura dell'infanzia costruita in questi anni grazie alle numerose esperienze di qualità vissute nei servizi educativi e nelle scuole;
- attrarre famiglie e farle convergere su idee comuni in modo che ogni polo per l'infanzia sia un contesto partecipato e di conseguenza generativo grazie ai contributi di tutti gli attori coinvolti.

Rispetto alle diverse esperienze sui poli che popolano la nostra zona riteniamo a oggi fondamentale, anche alla luce delle continue evoluzioni della normativa vigente in materia e delle istanze del territorio, fare un approfondimento a livello zonale su quelle che riteniamo dovrebbero essere linee guida co-costruite in modo da tutelare le peculiarità di ogni polo all'interno della cornice di riferimento dell'approccio fiorentino.

Sicuramente è funzionale a un approccio integrato l'esperienza nella equilibrata gestione mista pubblico privato del nostro sistema comunale 0-6 che fa della complessità un valore e una ricchezza ma non dimentica le radici comuni e offre una qualità condivisa, ragionata e negoziata. Nei servizi educativi 0-3 del sistema cittadino e nelle scuole dell'infanzia comunali si progetta senza mai prescindere da alcune precise scelte organizzative e pedagogiche dando sempre la precedenza alle esigenze e alle potenzialità dei bambini e delle bambine, per creare contesti accoglienti, stimolanti e sicuri, in cui possano sperimentare diverse modalità di apprendimento e relazione: gruppi eterogenei e *peer education*, educazione attiva all'aperto, *indoor* e *outdoor* senza cesure, attività che prevedono materiali di gioco destrutturati e *aperti (loose parts)* per favorire creatività e pensiero divergente, partecipazione e coinvolgimento delle famiglie a sostegno di una genitorialità consapevole, *media education*.

Il sistema integrato di educazione e istruzione a Firenze attualmente è costituito da 120 servizi educativi con gestioni diversificate (pubblici e privati) e 81 scuole dell'infanzia (statali, paritarie comunali, paritarie e private). La distribuzione territoriale risponde in modo significativo alle esigenze dei diversi quartieri che rimangono ambito privilegiato di progettazione e garanzia di equa diffusione. In questo momento i poli attivi sono tutti con un unico gestore ma nella seguente tabella sono indicati anche i poli *potenziali* che il coordinamento pedagogico comunale ha individuato e su cui il coordinamento pedagogico territoriale si impegnerà a lavorare.

La situazione, a oggi, è illustrata nella seguente tabella.

Tabella 4 - I poli 0-6 zona fiorentina

Poli 0-6 unico gestore privato	16	Tra questi 10 servizi 0-3 nei quali l'AC acquista posti (compresi i quattro servizi del polo infanzia Innocenti)	Progetto educativo/didattico condiviso – formazione comune – percorsi continuità – coordinamento unico – partecipazione al coordinamento pedagogico territoriale – nessun accordo formale
Poli 0-6 titolarità comunale	5	Gestione comunale o mista	Progetto educativo/didattico condiviso – formazione comune – percorsi continuità – coordinamento unico – partecipazione al coordinamento pedagogico territoriale – nessun accordo formale
Poli 0-6 potenziali tra gestori diversi	7	Gestione privata, comunale, statale	Formazione comune parziale – condivisione attraverso commissioni di continuità – realizzazione percorsi/progetti condivisi – partecipazione al coordinamento pedagogico territoriale da parte del segmento 0-3 – nessun accordo formale
Centri integrati 0-6	2	Struttura di continuità articolo 46 regolamento regionale 30 luglio 2013 n. 41/R	Formazione comune – laboratori integrati – coordinamento pedagogico comune – partecipazione al coordinamento pedagogico territoriale

In ognuno dei poli già costituiti sono già molte le esperienze all'attivo e, di fatto non è importante *sapere il cosa e il come* è stato realizzato a oggi ma quale vuole essere la prospettiva, di lungo e medio periodo, nella realtà fiorentina.

Crediamo che l'orientamento, nel consolidamento dell'attuale realtà e in prospettiva di futuri sviluppi, sia *aggregare* a partire dai concetti di trasformazione e permeabilità che, a oggi, devono caratterizzare gli spazi educativi *tailor-made* di prossimità *mettendo a sistema* interventi e azioni che possano rispondere ai bisogni superando i confini degli edifici intesi come spazi fisici statici per far sì che i poli siano davvero luoghi di impulso, sostegno e crescita collettiva per la comunità.

LA PROGETTAZIONE ALL'INTERNO DEI POLI PER L'INFANZIA 0-6: L'ESPERIENZA DEL COMUNE DI PERUGIA

Samantha Bonucci, *Coordinamento Comune di Perugia*

Educare è un lavoro di cura che fa delle capacità relazionali strumento del fare e del sapere: il lavoro di cura rappresenta pertanto l'aspetto qualificante del lavoro educativo nei servizi 0-6 del Comune di Perugia. La "cura" è un atto relazionale che si fonda su dinamiche emotive e strategie cognitive che implicano un rapporto diretto con i bambini nella loro interezza: corporea, emotiva, mentale. Il lavoro di cura è un processo complesso che va al di là del gesto: è un lavoro che richiede la conoscenza dell'altro, dei suoi bisogni, richiede attenzione, sensibilità, capacità di preoccupazione. L'esperienza di cura è estremamente importante per il bambino in quanto all'interno di essa crea legami affettivi e costruisce personali rappresentazioni mentali, modelli operativi interni di sé e degli altri. Questi modelli si costituiscono come sistemi di conoscenze che il bambino costruisce e organizza attraverso interazioni ripetute e prolungate nel tempo con l'ambiente e con i suoi *caregiver*, i quali forniscono al bambino informazioni sia sul mondo sociale che su di sé. Il lavoro di cura richiede una continua disponibilità a mettersi in gioco, a riflettere su di sé e sul proprio fare. La qualità delle cure fornite al bambino è indispensabile per il suo ottimale sviluppo: infatti molte ricerche sottolineano che a essere associati al grado di sviluppo del bambino sono la qualità "dell'accudimento", le caratteristiche delle interazioni vissute, la responsività degli adulti ai suoi segnali e l'attenzione ai suoi bisogni. Le relazioni di cura emotiva rappresentano il fondamento primario e cruciale per la crescita affettiva, intellettuale e sociale: il mondo delle relazioni insegna ai bambini quali sono i comportamenti appropriati e quali no: dentro la relazione il bambino ha la possibilità di imparare a pensare e ad autoregolarsi.

Il nostro progetto

Nei servizi educativi 0-6 del Comune di Perugia abbiamo iniziato a riflettere sugli aspetti legati alla cura in modo progettuale dall'anno educativo 2020-2021. Il progetto che ha avuto e ha - a oggi - l'obiettivo di sviluppare e promuovere un *atteggiamento riflessivo e progressivamente consapevole* circa le modalità relazionali agite tra educatore e bambino e, contemporaneamente, di individuare metodi di lettura e comprensione della complessità e della ricchezza relazionale che caratterizzano ogni relazione, è un progetto trasversale 0-6: partecipano al progetto educatori di nido, insegnanti della scuola dell'infanzia e da questo anno apriremo all'intero sistema educativo, pubblico e privato. Abbiamo deciso di intraprendere questo viaggio di esplorazione alla ricerca del nostro senso della cura in educazione. Ci siamo concessi un tempo di ascolto reciproco e di parole accoglienti, ben consapevoli che

il percorso non si potrà mai concludere e che non mancano ne mancheranno ostacoli, inciampi e bagagli di ogni tipo. Ci siamo arricchiti della bellezza di ogni pensiero e anche della fatica che spesso sentiamo e che abbiamo scelto di dichiarare come “cosa che si può dire”. La parola consapevolezza, insieme a cura, è venuta in nostro sostegno per ricordarci l'essenza più profonda delle nostre professioni.

Il progetto RelAzioni si sostanzia di tre gruppi di lavoro con tre *focus* che vanno poi a intrecciarsi e integrarsi: RelAzioni con i bambini, RelAzioni tra colleghi, RelAzioni con le famiglie.

Il gruppo di lavoro è “comunità educante”, spazio tendenzialmente aperto, fondato sui valori della “pariteticità” e della “collaborazione”. La capacità di relativizzare la propria visione del mondo consente di passare nel gruppo dalla relazione “io-tu”, alla relazione “io-noi”, ossia al “sentimento di appartenenza”, finalizzato alla costruzione di un sapere e una identità comune. Questo nostro percorso di ricerca e formazione nasce con l'obiettivo di sviluppare e promuovere un *atteggiamento riflessivo e progressivamente consapevole* circa le modalità relazionali agite tra educatore e bambino e, contemporaneamente, di individuare metodi di lettura e comprensione della complessità e della ricchezza relazionale che caratterizzano ogni relazione. Uno spazio di qualità, di libertà, di parola e anche di silenzio. Ognuno lo ha vissuto e lo vive nel modo che ha scelto, andando a dare significato al tempo trascorso insieme con ogni azione, sguardo e pensiero. È uno spazio che “ci regaliamo”, un dono, un gesto di cura per ognuno di noi, uno spazio da vivere emotivamente ognuno come vuole e come può, in modo delicato e rispettoso.

I nostri strumenti

Sono stati co-costruiti durante i nostri incontri e presentati in forma collegiale durante i nostri seminari di fine anno. Dapprima in un unico percorso, poi abbiamo deciso di differenziare le proposte e questo ha portato alla costruzione di diversi strumenti di lavoro sia pratico che riflessivo.

Gruppo RelAzioni con i bambini

Abbiamo costruito ed elaborato delle carte da gioco con base a partire da parole dense di significato e già espresse nel nostro Manifesto della cura. Le carte si presentano per poter essere usate in modo riflessivo sia in proposte di gioco con i bambini, sia con le famiglie, sia durante le riunioni dei gruppi di lavoro. Abbiamo però, prima di tutto, continuamente riflettuto sul nostro modo di stare con i bambini e le bambine, ci siamo interrogati continuamente sull'appropriatezza di alcuni comportamenti adulti, sul falso bisogno di alcune regole, mettendoci continuamente in discussione sul nostro necessario ruolo di adulti autorevoli, cercando di non scivolare in tabù, ma

anzi proponendoci continuamente di svelare ogni frapposizione non positiva tra il pensiero adulto e quello dei bambini, a tutela e cura di ogni loro possibile diritto.

Gruppo RelAzioni tra colleghi

Il cuore del mondo educativo, insieme ai bambini, sono gli educatori e gli insegnanti. Come è possibile offrire servizi educativi di qualità se non ci sono buone relazioni all'interno del nido? Come possiamo essere guida e insegnanti per i bambini se (capita) di non parlarsi con la collega di sezione? Non si può fare, non è possibile. Con questo gruppo abbiamo cercato di ricordarci l'importanza di una condivisione leale, del portare il proprio pensiero a supporto del gruppo, le proprie azioni come strategie pensate e non casuali. E quanto è importante agire in ottica di responsabilità condivisa! Per fare questo siamo tornate a ripercorrere alcune esperienze della nostra infanzia che mettevano in luce le nostre caratteristiche e sensibilità di allora e ci siamo chieste quanto di quel tempo fosse ancora presente in noi, con la promessa reciproca di provare a ricordarci nell'azione con i bambini oggi, quanto fossero importanti per noi alcune sensazioni, emozioni, sguardi, provando a restituire a noi quella bellezza vissuta o anche rielaborando insieme criticità e fragilità, aspetti dei quali possiamo tenere conto, avendoli nel cuore e nella mente, nella nostra relazione con i bambini di oggi. Abbiamo costruito un diario che ci accompagna con fogli bianchi sui quali scrivere nelle nostre giornate.

Gruppo RelAzioni con le famiglie

Nei nostri servizi educativi ci impegniamo affinché il gruppo di lavoro assuma insieme a ogni famiglia il concetto di co-responsabilità: la forza e il sostegno della condivisione danno energia e risorse, consentendo di assumere obiettivi e decisioni operative comuni, a cui, ciascuno contribuisce, per le proprie competenze, attraverso il confronto e lo scambio. L'esplicitazione e la condivisione di obiettivi comuni, da parte di tutti i membri di una comunità educante, è funzionale allo stabilirsi di un "patto pedagogico", che rappresenta il cuore dei servizi, ma anche della progettualità educativa. Da alcuni anni, all'inizio di ogni anno educativo genitori ed educatori/insegnanti insieme al proprio coordinatore pedagogico elaborano un patto che viene firmato da tutti e che segna solo l'inizio di un percorso nuovo o rinnovato insieme. Nei momenti della costruzione del patto possono essere espressi i propri pensieri, le proprie paure, aspettative, desideri. Si riflette insieme sulle possibilità e non solo che ogni servizio e ogni famiglia possono offrire. Ci si impegna reciprocamente a prendersi cura gli uni degli altri e dei bambini in modo più specifico. Il nostro percorso proseguirà perché ci piace pensare e sperare e nutrire come sogno realizzabile che tutto quello che così poeticamente è stato scritto nel nostro Manifesto della cura possa di anno in anno realizzarsi e rinnovarsi.



PARTE SECONDA - Il coordinamento
organizzativo e pedagogico nei poli
per l'infanzia

04 I POLI PER L'INFANZIA NELLE SCUOLE STATALI: UNO SGUARDO SUL PANORAMA TOSCANO, UNA PROSPETTIVA PER IL FUTURO



Giacomo Tizzanini
*Dirigente tecnico Ufficio scolastico regionale
per la Toscana*



L'istituzione dei poli per l'infanzia, prevista all'articolo 3 del d.lgs. n. 65 del 2017, ha rappresentato senza dubbio una delle innovazioni più significative e più attese all'interno del sistema integrato zerosei. L'Ufficio scolastico regionale per la Toscana (USR) ha sempre profondamente creduto nella messa a sistema dello zerosei e ha avuto il grande vantaggio di aver trovato sul territorio toscano un contesto più che fertile, grazie alle azioni che la regione, i comuni, i territori hanno attuato nel corso degli anni, ben prima del d.lgs. n. 65 del 2017, tanto da rendere il panorama regionale un vero e proprio precursore del sistema integrato. Negli ultimi anni, la collaborazione fra Regione Toscana, USR e comuni, che si è intensificata e rafforzata, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, ha visto un graduale ma costante aumento di interesse e di coinvolgimento anche da parte della scuola dell'infanzia statale, ha puntato sulla formazione congiunta di tutti gli operatori, ha promosso momenti di riflessione e confronto sulla *governance* del sistema

integrato. La qualificazione dei poli per l'infanzia che, insieme, vogliamo portare avanti rientra pienamente in questo quadro di riferimento.

I POLI PER L'INFANZIA: UNA PREMESSA

In Toscana è già stato adottato un primo Protocollo di intesa fra regione, ANCI e USR per la costituzione e il funzionamento dei poli per l'infanzia. Questo prendeva le mosse dall'esperienza già in atto sul territorio dei poli 0-6. Nel percorso formativo attualmente in corso, grazie sia ai contributi accademici che alle prassi in atto, potrà essere delineato un quadro puntuale della letteratura e delle buone pratiche che caratterizzano, in particolare, il coordinamento pedagogico nei poli per l'infanzia. La continua e attenta analisi dello sviluppo dei poli per l'infanzia sul nostro territorio e delle azioni di *governance* regionali ci ha portati da una parte a prendere atto di alcuni limiti del Protocollo attualmente vigente e, dall'altra, a condividere l'opportunità di accompagnare i territori in un ulteriore passo in avanti che passasse anche attraverso il coordinamento pedagogico nei poli per l'infanzia.

Ecco perché, nell'intento di implementare il Protocollo regionale, abbiamo condiviso la necessità di rilevare un quadro preciso e dettagliato dei poli per l'infanzia costituiti con le scuole dell'infanzia statali, nonché di raccogliere elementi di prospettiva delle scuole dell'infanzia stesse, registrato il crescente interesse di quest'ultime rispetto al sistema integrato zerosei.

Questa rilevazione è stata condotta nel mese di febbraio 2023 e i risultati registrati ci hanno permesso di delineare un quadro di estremo interesse.

LA COSTITUZIONE DEI POLI IN TOSCANA NEL SISTEMA ATTUALMENTE VIGENTE

L'articolo 3 del d.lgs. n. 65 del 2017 mette proprio in capo alle regioni, sentiti gli USR, la potestà di programmazione dei poli per l'infanzia. Attesa la sintetica formulazione di legge, al momento, la condizione per l'attivazione di un polo per l'infanzia è semplicemente l'inserimento all'interno delle delibere di dimensionamento della rete scolastica. Secondo l'attuale processo, quindi, un territorio propone alla conferenza zonale e poi alla provincia la costituzione di un polo per l'infanzia, la regione fa propria questa proposta nella delibera regionale di dimensionamento e il polo è formalmente costituito. Si può dire, quindi, pur semplificando, che il processo di costituzione dei poli si traduce in una presa d'atto di una decisione, senza avere nessuna forma di effettivo monitoraggio, se quei poli inseriti nel dimensionamento effettivamente sono stati attivati, se funzionano,

come funzionano. Tali elementi conoscitivi solo in parte sono ricavabili dalle conferenze zonali. A partire anche da questa riflessione siamo andati ad analizzare anche tutte le delibere regionali di dimensionamento che si sono susseguite nel tempo successivamente all'entrata in vigore del d.lgs. n. 65 del 2017. Come vedremo meglio più avanti, abbiamo riscontrato una situazione variegata: ci sono poli per l'infanzia comunicati come attivi senza che siano stati inseriti nelle delibere di dimensionamento, poli inseriti nelle delibere ed effettivamente funzionanti, poli inseriti nelle delibere di dimensionamento ma che ancora – per vari motivi – non risultano attivati. Anche da questa prima analisi, dunque, è venuta la spinta, nella nuova definizione del Protocollo regionale, di provare a rivedere all'interno del processo di dimensionamento la costituzione dei poli, senza volere ovviamente burocratizzare il percorso, quanto piuttosto per qualificarlo, con particolare riguardo ai documenti fondamentali dei poli (accordi gestionali e progetto educativo e pedagogico) e al coordinamento.

LE SCUOLE DELL'INFANZIA STATALI E LA PARTECIPAZIONE AI POLI: UN QUADRO AGGIORNATO

In Toscana, nell'anno scolastico 2022-2023, sono attive 301 istituzioni scolastiche statali autonome del primo ciclo (alcune direzioni didattiche e, soprattutto, istituti comprensivi) che comprendono anche la scuola dell'infanzia. Come precedentemente accennato, le motivazioni che ci hanno spinto a intraprendere questa azione conoscitiva di *governance* regionale sono sostanzialmente tre:

- delineare un quadro aggiornato e puntuale della situazione effettiva rispetto ai poli per l'infanzia;
- acquisire informazioni utili finalizzate al rinnovo del Protocollo sui poli per l'infanzia;
- qualificare le azioni di programmazione, monitoraggio, valutazione e accompagnamento.

Un primo dato di successo consiste nel fatto che tutte e 301 le scuole interpellate hanno risposto al *form* di rilevazione (in realtà le risposte effettive sono state maggiori del numero delle scuole dal momento che alcune istituzioni scolastiche hanno più di un polo per l'infanzia attivato).

Come accennato, prima di analizzare le risposte fornite dalle scuole, è stata condotta una ricognizione dei poli per l'infanzia inseriti nelle varie delibere regionali di dimensionamento a partire da quella relativa all'anno scolastico 2018-2019 (Allegato A - delib.gr 19 dicembre 2017, n. 1438, *Approvazione del piano regionale dell'offerta formativa e del dimensionamento della rete scolastica per l'anno scolastico 2018/2019*, adottato dopo il d.lgs. n. 65 del 2017).

Tabella 5 - Poli per l'infanzia inseriti nelle delibere regionali di dimensionamento

	Scuole	Scuole con almeno 1 polo in dimensionamento		Poli inseriti in dimensionamento
AR	32	3	9,38%	5
FI	68	9	13,24%	12
GR	20	1	5,00%	1
LI	23	2	8,70%	2
LU	38	0	0,00%	0
MS	20	2	10,00%	2
PI	33	15	45,45%	17
PO	19	2	10,53%	3
PT	23	1	4,35%	1
SI	25	1	4,00%	1
Totale	301	37	12,29%	44

Dalla tabella osserviamo che la situazione è piuttosto disomogenea: abbiamo territori che evidenziano un'alta percentuale di copertura, altri, invece, in cui, almeno formalmente, la proposta di inserimento in dimensionamento di un polo per l'infanzia ancora non è così o sentita, o condivisa oppure maturata. La prospettiva temporale non ci spaventa: convinti che per raggiungere un obiettivo è importante andare avanti e andare avanti insieme, rispettando anche tempi e situazioni degli specifici territori. Dalla tabella 5 emerge che nelle ultime sei delibere di dimensionamento sono stati inseriti complessivamente 44 poli per l'infanzia. Di questi 44 poli, le scuole hanno comunicato che ne sono effettivamente attivi 27, mentre per i restanti 17, alcuni sono di imminente attivazione, per altri sono stati costituiti i gruppi di lavoro o sono riprese le interlocuzioni (anche dopo i rallentamenti dovuti all'emergenza Covid-19), in alcune situazioni si è in attesa dell'intervento edilizio (non a caso il tema degli ambienti di apprendimento sarà oggetto di uno specifico incontro in questo ciclo formativo) oppure sono intervenute mutazioni di valutazione da parte dei soggetti interessati. Ai 27 poli, se ne aggiungono altri nove, attivi per quanto non inseriti nella delibera di dimensionamento: in alcuni casi tale situazione è riconducibile all'esperienza dei centri zerosei, per la quale la Regione Toscana ha di fatto percorso le successive disposizioni contenute nel d.lgs. n. 65 del 2017. Pertanto, complessivamente, a oggi risultano attivi in Regione Toscana 36 poli per l'infanzia costituiti con scuole dell'infanzia statali: si tratta di circa il 10% delle istituzioni scolastiche di riferimento che partecipano ad almeno un polo. Dalla rilevazione emerge un ulteriore dato di prospettiva, un dato impegnativo e allo stesso tempo sfidante per la *governance* regionale: 70 scuole hanno risposto che è comunque in progettazione o stanno pensando alla costituzione di un polo per l'infanzia.

Si tratta, appunto, di un numero decisamente consistente, impegnativo anche dal punto di vista delle azioni di accompagnamento che, potenzialmente, potrebbe portare ad avere circa un terzo delle scuole toscane statali del primo ciclo che partecipano ad almeno un polo per l'infanzia. Quanto le scuole hanno risposto, lo cogliamo anche come segnale che la cultura del sistema integrato zero-sei sta davvero crescendo sui nostri territori ed è compito sempre più importante dei soggetti di *governance* regionale accompagnare e seguire questi processi. È opportuno precisare che tali azioni di accompagnamento sono già in atto in alcuni casi, anche a seguito di contatti e richieste pervenute in merito da alcuni territori (quello di Empoli, dalla Val di Pesa o dal territorio di Pisa, solo per citare alcuni esempi).

I SOGGETTI CHE PARTECIPANO AI POLI; I DOCUMENTI FONDAMENTALI DEL POLO PER L'INFANZIA

Rispetto ai servizi educativi che partecipano ai poli, secondo le risposte che ci hanno fornito le scuole, nella quasi totalità dei casi, i poli sono costituiti – oltre che dalla scuola dell'infanzia – dai nidi: infatti, sui 36 poli attivi troviamo 34 nidi e due differenti servizi educativi. Questo è un dato che realisticamente ci potevamo attendere e potrebbe essere ragionevole supporre che anche in futuro potrà sempre più svilupparsi, a maggior ragione grazie a questa azione quasi unica nel panorama nazionale di “Nidi gratis” che la Regione Toscana ha messo in atto.

Per quanto attiene, invece, ai soggetti gestori dei servizi educativi, 16 poli hanno un servizio per l'infanzia a gestione diretta da parte del comune, quindi da parte dell'amministrazione locale, mentre in 18 casi si tratta di un privato che opera per conto del comune e, in due casi, per conto dell'Unione di comuni. Quindi, dal punto di vista del soggetto gestore dei servizi educativi, rimaniamo per il momento, almeno per quanto riguarda i poli già attivati, nell'alveo del rapporto istituzionale con l'amministrazione locale: non ci risultano attualmente, per quanto le scuole ci hanno comunicato, poli costituiti tra una scuola dell'infanzia statale e un nido a gestione piena di un privato accreditato. Prima si è accennato al fatto che i documenti fondamentali per la costituzione di un polo sono l'accordo gestionale e il progetto educativo e pedagogico; in sede di revisione del Protocollo regionale, abbiamo posto una particolare attenzione e, per così dire, un supplemento di riflessione anche a seguito dei risultati della rilevazione. In 18 casi sono state formalizzate sia le modalità gestionali che il progetto educativo pedagogico e in nove casi si parla di poli già attivati dove manca la formalizzazione di entrambi i documenti. Questo lo diciamo ovviamente non per esprimere un giudizio, ma per prendere atto di una situazione e soprattutto per capire quali sono, a livello di *governance* regionale, le azioni che possiamo mettere in campo per provare a definire, diciamo così, lo standard per i poli dell'infanzia nella Regione Toscana.

L'aspetto gestionale potrebbe apparire secondario laddove il polo è costituito su due edifici separati (un edificio che ospita solo i servizi educativi, un edificio vicino che ospita solo la scuola per l'infanzia), dal momento che le possibilità di interferenze gestionali potrebbero essere ridotte; sebbene ciò non sia sempre vero anche nella situazione appena descritta, a maggior ragione laddove i servizi educativi e la scuola dell'infanzia convivono all'interno dello stesso edificio, un accordo gestionale appare cruciale. Basti pensare ai servizi per le pulizie, la sorveglianza, l'assistenzato, l'accesso e quant'altro. Complessivamente, dalla rilevazione, emerge che le modalità gestionali sono state formalizzate in 23 situazioni, mentre in 22 situazioni è stato formalizzato il progetto educativo. Sappiamo tutti, anche intuitivamente, quale sia l'importanza di tale progetto. Pensando alla scuola per l'infanzia, per esempio, tale progetto si sintetizza in una sigla di quattro lettere, il PTOF, Piano triennale dell'offerta formativa, che è l'anima e il cuore, la carta d'identità – come si diceva qualche anno fa – di una scuola. Anche in questo caso, non si tratta di un adempimento formale o di un atto burocratico; non si tratta di avere un prestigioso documento di centinaia di pagine che poi nessuno legge o mette in atto: è invece importante scrivere le cose che davvero vogliamo fare e cercare di farle come poi abbiamo condiviso di scrivere. Dietro a questo documento c'è un'idea di bambino e bambina, di accoglienza, di azione, di obiettivi, di condivisione, di un percorso da fare insieme che non è solo continuità. Tutti concordiamo sull'importanza della continuità, ma è bene rammentarci che il polo per l'infanzia non si esaurisce nella continuità: c'è dietro un'idea molto più profonda che implica condivisione di esperienze, di pratiche, di risorse professionali, di spazi. La nostra sfida consiste nel promuovere questa idea nell'accompagnare i territori per realizzarla.

LE FIGURE DI RIFERIMENTO NEI POLI PER L'INFANZIA

Alle scuole abbiamo chiesto se fosse già stata individuata una figura di riferimento o di coordinamento del polo e le risposte sono state le seguenti:

- sia nella scuola dell'infanzia che nel servizio educativo: 28;
- solo nella scuola dell'infanzia: 2;
- figura non individuata: 6.

Parimenti, abbiamo chiesto se fosse stata individuata la figura per il coordinamento pedagogico: le scuole hanno risposto positivamente (sì) in 27 casi e negativamente (no) in 9 casi.

È stata scelta, in particolare per il primo quesito, una formulazione più leggera, senza troppo dettaglio: ci interessava un primo riscontro conoscitivo; pur nella piena consapevolezza della strategicità di questi ruoli e di queste funzioni, sappiamo anche che su questo versante ci sono lavori in corso. Abbiamo parlato da una parte di figura e dall'altra di coordinamento.

Noi cercheremo sempre di parlare di coordinamento, non di coordinatore, proprio perché – a maggior ragione nel polo per l'infanzia – è necessario che sia un momento collegiale, quello del coordinamento pedagogico e possiamo constatare che non in tutte le situazioni è stato individuato. Su questo punto, le *Linee pedagogiche del sistema integrato "zerosei"*, adottate con dm 22 novembre 2021, n. 334, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*, affidano per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, al dirigente scolastico (o a un suo delegato) le funzioni di coordinamento pedagogico. Uno dei passi in avanti che vogliamo fare per il prossimo anno scolastico è di provare a proporre alle scuole che partecipano ai poli di individuare, anche in forma sperimentale, la figura (sappiamo bene quanto spesso siano oberati i dirigenti scolastici) che possa partecipare al coordinamento pedagogico del polo e agire, per questo, anche dal punto di vista della formazione. Vogliamo offrire questa opportunità in più di sviluppo, potendo contare anche in varie situazioni sul o sulla docente che ricopre il posto di potenziamento per la scuola dell'infanzia. Nel rispetto delle scelte delle singole autonomie, potrebbe crearsi in queste situazioni la possibilità per le scuole che poi vorranno effettivamente aderire alla sperimentazione di dedicare una o più persone senza che questo impatti eccessivamente sul tempo della didattica. Vorremmo fare questa proposta formativa in modo estremamente flessibile, caratteristica questa che è insita nel sistema integrato zerosei: la possibilità di ritagliare una modalità specifica per i singoli territori e per le singole situazioni che potrebbero essere geograficamente, culturalmente e socialmente anche molto differenti.

GLI SPAZI DEI POLI E LE ATTIVITÀ PER LE FAMIGLIE

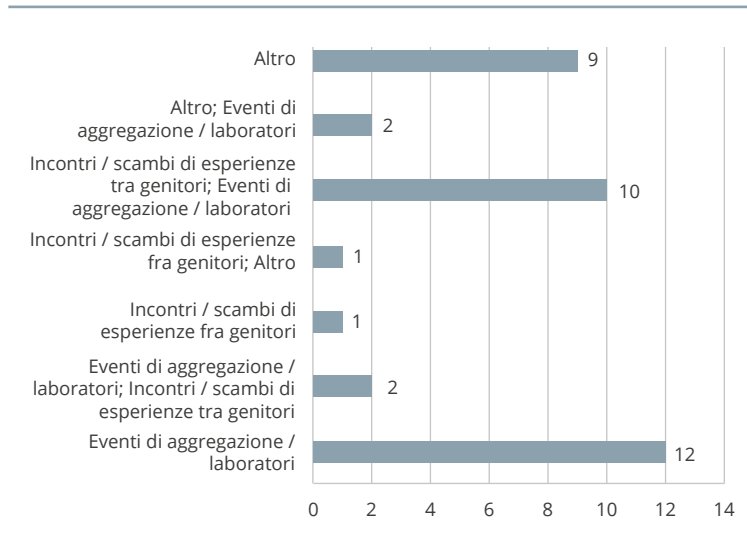
Come sappiamo, la condivisione degli spazi fisici è uno degli elementi costitutivi dei poli per l'infanzia che, nell'articolo 3 del d.lgs. n. 65 del 2017 sono definiti proprio a partire dall'utilizzo degli edifici («in un unico plesso o in edifici vicini»). Come prima accennato, il tema degli ambienti di apprendimento sarà oggetto di uno specifico incontro di questo percorso formativo; alle scuole, abbiamo comunque anticipato alcune richieste di informazione circa l'utilizzo degli spazi. I poli ospitati in un unico plesso risultano essere 23, mentre in 13 casi il polo è costituito da edifici vicini. Le scuole hanno inoltre dettagliato il livello di condivisione di specifici spazi, come riportato di seguito:

- spazi all'aperto: sì 29; no 7;
- spazi gioco: sì 25; no 11;
- laboratori: sì 25; no 11;
- mensa: sì 5; no 31;
- spazi per formazione: sì 28; no 8;
- formazione congiunta: sì 34; no 2.

Come vediamo, lo spazio in assoluto più condiviso è lo spazio aperto, mentre quello con il livello più basso di condivisione – e questo era un risultato atteso, sia per gli aspetti logistici che per le differenti necessità – è la mensa. Risulta molto incoraggiante l'attività di formazione congiunta fra operatori dei servizi educativi e della scuola dell'infanzia: quello della formazione congiunta è stato uno dei primi elementi di forte collaborazione fra i soggetti di *governance* regionale, grazie a uno specifico Protocollo che è stato aggiornato proprio negli scorsi mesi.

Un altro elemento interessante che le scuole ci hanno comunicato nelle risposte attiene alle attività congiunte rivolte alle famiglie. Infatti, oltre alle attività specifiche proposte singolarmente dai componenti (servizi educativi o scuola), osserviamo anche tutta una serie di attività che alle famiglie sono proposte congiuntamente dal polo per l'infanzia nel suo insieme, come possiamo vedere nella figura seguente.

Figura 5 - Le attività congiunte dei poli rivolte alle famiglie



Anche sui sistemi congiunti di monitoraggio assistiamo a una buona progressione: circa due terzi delle scuole (23, nello specifico) ci dice che è presente un sistema congiunto di monitoraggio e documentazione e a nessuno sfugge l'importanza di questa azione di sistema.

PER CONCLUDERE: CINQUE PAROLE CHIAVE (PIÙ UNA)

Come abbiamo detto fin dall'inizio, la rilevazione che abbiamo condotto non è (e non voleva essere) una indagine qualitativa, ma risponde a esigenze conoscitive finalizzate alla *governance* regionale per progettare e condividere i prossimi passi del

sistema integrato zero-sei focalizzando in particolare l'azione sui poli per l'infanzia. Per concludere con uno sguardo sintetico di prospettiva, si vogliono condividere cinque parole chiave (più una, sottesa a tutto il sistema).

Qualificazione: è la prima sfida che vogliamo affrontare a breve, in questa seconda fase, dopo la prima applicazione, direi dopo il primo periodo di vita della legislazione sui poli per l'infanzia. Vogliamo provare a qualificare in Toscana proprio il polo per l'infanzia in sé. Questa prospettiva vale per la *governance* regionale, (Regione Toscana, USR, ANCI Toscana, anche con il supporto dell'Istituto degli Innocenti), ma credo sia assolutamente applicabile alle realtà di ogni singolo territorio di ogni singola scuola, perché per noi è importante dare l'opportunità di qualificazione dei poli per l'infanzia in un percorso di crescita condiviso, a partire dalle competenze e dalle professionalità di tanti soggetti che operano quotidianamente su questo fronte.

Diffusione: nella tabella 5 abbiamo visto che, già a partire dalle delibere regionali di dimensionamento, l'inserimento dei poli per l'infanzia non è omogeneo sul territorio regionale; se volessimo scendere in un livello di analisi ancora più approfondito, vedremmo in genere questa disomogeneità anche dentro le singole province o zone. Per noi è importante prima di tutto provare a capire le motivazioni di questa disomogeneità e quindi capire se e come possiamo essere d'aiuto: una volontà che ancora non riesce a trovare concretizzazione, una conformazione geografica che non facilita o altri elementi che possono non favorire la costituzione di un polo. Per la diffusione conosciamo il ruolo che può giocare la trasmissione di buone pratiche, sappiamo quanto sia importante parlarne, visto che siamo connessi, al di là di barriere fisiche. Parlarne, condividere esperienze, raccontare una storia possono essere modalità utili per promuovere la diffusione e la qualificazione dei poli.

Contaminazione: negli anni dell'ideazione e dell'approvazione della delega sul sistema integrato zero-sei, uno dei principali sentimenti che si percepiva era la diffidenza, anche fra gli operatori dei servizi educativi e i docenti della scuola dell'infanzia. Però, piano piano, questa diffidenza ha cominciato a venire meno e soprattutto quando si è iniziato a contaminarsi (il termine è ovviamente inteso in senso profondamente positivo): conoscersi, parlarsi, confrontarsi, discutere, condividere, progettare e realizzare insieme, mettendo a fattore comune professionalità, competenze ed esperienze diverse. Questa contaminazione è applicabile anche ai territori (si pensi alle opportunità offerte dalle reti), pure nell'ottica della diffusione di cui si diceva prima.

Accompagnamento: questa è una delle priorità operative che ci siamo dati a livello regionale: accompagnare i territori, i servizi educativi, le scuole, le esperienze là dove ci sia davvero la volontà di costituire un polo, per cercare di farlo al meglio;

ciò non significa costituire il “polo perfetto”, ma farlo al meglio delle situazioni date, delle capacità che possiamo mettere in campo, del nostro entusiasmo.

Sperimentazione: la norma nazionale parla dei poli per l'infanzia, proprio come laboratori permanenti di sperimentazione. Noi cercheremo di farlo, sia appunto nelle pratiche relative al rinnovo del Protocollo regionale dei poli, ma anche mettendo in piedi azioni concrete per promuovere nelle singole realtà quella spinta innovativa che ha da sempre caratterizzato sia questo segmento di età sia il nostro territorio regionale.

L'ultima parola. La parola in più, la parola che ha descritto il nostro metodo di operare e che vogliamo assumere ancora come imperativo per il prossimo futuro non può che essere che la parola *insieme*.



05 IL COORDINATORE PEDAGOGICO COME GARANTE DELLA QUALITÀ PEDAGOGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO INTEGRATO 0-6





UN NUOVO ASSETTO NORMATIVO PER IL COORDINAMENTO PEDAGOGICO

La l. n. 107 del 2015, istitutiva del sistema integrato dell'educazione dalla nascita ai 6 anni, riprende da esperienze regionali di coordinamento dei servizi educativi sviluppatesi tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, l'espressione "coordinamento pedagogico territoriale" per indicare il coordinamento non di un singolo servizio e nemmeno di tutta una regione ma di un'ampia area non per forza coincidente con una provincia.

Il d.lgs. n. 65 del 2017 colloca il coordinamento pedagogico territoriale al centro della costruzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai 6 anni, considerandolo uno degli obiettivi strategici di tale sistema (articolo 4). In riferimento invece alla figura professionale del coordinatore pedagogico, questa viene introdotta in Italia all'interno

dell'équipe educativa sin dai primi anni Settanta, a seguito dell'istituzione dell'asilo nido tradizionale (oggi nido d'infanzia) da pedagogisti con personalità d'eccezione come Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, Sergio Neri, Duilio Santarini. Costoro – scrive Enzo Catarsi – si sono impegnati a livello politico e pratico affinché i Comuni si dotassero del coordinatore pedagogico con compiti di: riqualificazione dei servizi educativi attraverso la formazione permanente del personale; promozione di azioni volte a coinvolgere i genitori nella vita dei servizi; realizzazione di spazi educativi ben organizzati e allestimento di ambienti capaci di garantire sviluppo e benessere a bambine e bambini (Catarsi, 2010).

Se la legge 6 dicembre 1971, n. 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*, aveva sottratto le strutture per la prima infanzia a una gestione pressoché privata, di orientamento religioso e di tipo assistenzialistico, l'impegno dei responsabili dell'educazione dei più piccoli e dei coordinatori pedagogici nei decenni a seguire è stato quello di conferire ai servizi per l'infanzia un carattere squisitamente educativo e di intessere pubblico, così da promuovere una rinnovata immagine di bambina e di bambino, intesi come soggetti competenti sin dalla nascita (Seveso, 2000).

Oggi, dopo decenni di esperienze di coordinamento pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia condotte in alcune regioni del Centro-Nord, la figura professionale del coordinatore pedagogico entra finalmente a pieno titolo nella riflessione sull'educazione e cura dell'infanzia per effetto delle normative sopracitate, le quali prevedono, per la prima volta a livello nazionale, la sua introduzione nell'organico dei servizi educativi per l'infanzia.

IL COORDINAMENTO PEDAGOGICO TRA IERI E OGGI

Alla luce dell'esperienza decennale delle regioni in cui tale figura è stata introdotta, il coordinatore pedagogico è stato visto da più parti come garante della qualità dell'educazione e della cura dei servizi educativi. Ciò grazie alle sue competenze su più fronti: formazione permanente del personale; promozione di azioni volte a coinvolgere i genitori nella vita dei servizi; realizzazione di spazi educativi ben organizzati.

Per il suo essere agente di connessione a più livelli e per le sue molteplici funzioni, il coordinatore è stato di volta in volta definito come figura di cerniera, punto di riferimento per gli educatori, anello di congiunzione tra pubblico e privato, mediatore e facilitatore del gruppo di lavoro. Ne sono state messe in luce le potenzialità nel creare un sistema competente attraverso la valorizzazione delle capacità dei singoli educatori come elemento fondamentale per costruire un'équipe educativa efficace, così come quelle di collaborazione interistituzionale tra enti pubblici e privati e di interlocuzione con la *governance* territoriale.

Così facendo il coordinatore pedagogico non solo ha accompagnato la messa in atto di pratiche educative e di cura volte allo sviluppo olistico del bambino, garantendo il benessere di quest'ultimo e del personale educativo, ma ha anche contribuito alla costruzione di una nuova cultura dell'infanzia sul territorio.

Oggi, nel quadro della realizzazione del sistema integrato dalla nascita ai 6 anni viene attribuito alle regioni il compito di promuovere i coordinamenti pedagogici territoriali in accordo con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli enti locali (articolo 6). Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* elaborate sulla base del d.lgs. n. 65 del 2017 definiscono il coordinamento pedagogico territoriale come «un organismo stabile nel tempo, che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, paritari, privati) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della *governance* locale del sistema integrato 0-6, svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello zerosei, attraverso il confronto professionale collegiale» (Parte VI, articolo 5). In questo contesto il ruolo del coordinatore pedagogico non è solo quello di essere garante della qualità di un singolo servizio o di un insieme di servizi, ma anche quello di mettere in rete i vari gestori dei servizi in vista della costruzione di un sistema integrato zerosei che sia allo stesso tempo di qualità e accessibile a tutte le bambine e i bambini, come raccomandato dall'Unione Europea. Una prospettiva in cui si era già posta la Regione Toscana fin dai primi anni Duemila.

IL COORDINATORE PEDAGOGICO: UN LAVORO COMPLESSO DI DIFFICILE DEFINIZIONE

Le esperienze di coordinamento e le riflessioni su di esse hanno messo in luce che siamo di fronte a una professione *multitasking*. Il coordinatore pedagogico è infatti un progettista, ma è pure un gestore della qualità e delle risorse umane chiamato a interfacciarsi non soltanto con gli educatori e i bambini, ma anche con l'amministrazione comunale e con i genitori. Per assolvere con professionalità il proprio ruolo, necessita dunque di molte competenze, *in primis* quelle pedagogiche, progettuali, relazionali e comunicative, organizzative e pure politico-amministrative (Catarsi, 2010; Silva, 2015).

Nei confronti degli educatori il coordinatore promuove – attraverso un approccio condiviso – la messa a punto della funzione educativa dei servizi ove essi operano, aiutandoli ad agire in modo riflessivo nelle *routine*, nelle pratiche educative, nelle attività rivolte ai genitori, nell'organizzazione degli spazi e così via (Infantino, 2006). Al coordinatore spetta il compito di promuovere e rilanciare l'osservazione delle dinamiche, delle azioni e dei processi

educativi, di stimolare costantemente gli educatori a una riflessività sul proprio operato affinché questi possano contribuire a migliorare la qualità dei servizi anche attraverso la verifica e la valutazione degli obiettivi prefissati (Terzi, 2007). Poiché l'attività progettuale è strettamente connessa a quella di osservazione della realtà dei servizi, il coordinatore ha il compito di accompagnare gli educatori nell'acquisizione e nell'applicazione delle tecniche che consentono di sviluppare in modo interconnesso queste due attività. Rispetto a ciò il coordinatore ha la funzione di accompagnare gli educatori nell'elaborare il progetto pedagogico, nel realizzare una buona attività di documentazione delle attività, nell'effettuare una valutazione efficace delle pratiche e nel servirsi di una metodologia di lavoro adeguata e condivisa (Cigala, 2006).

Il coordinatore pedagogico promuove pertanto un'attività di *équipe*, grazie alla relazione costante e produttiva con gli educatori. A tale fine gli sono quindi necessarie approfondite capacità comunicative e relazionali che gli permettano di sostenere i gruppi di lavoro nell'affrontare nuove sfide educative, sottraendoli al rischio di un agire acritico e abitudinario (Stradi, 2004).

Il buon funzionamento della relazione tra gli adulti che a vario titolo si prendono cura dei bambini è infatti alla base di una reale qualificazione del sistema ECEC (*Early Childhood Education and Care*), necessaria per superare quella concezione individualistico-privatistica dell'educazione che per troppo tempo ha segnato la relazione educativa, compresa quella con i più piccoli.

Ne deriva quindi che il coordinatore pedagogico ha una funzione centrale nella creazione di un sistema educativo per la prima infanzia competente (Bondioli, 2002). Ciò anche grazie alla promozione di una formazione continua del personale in servizio, alla realizzazione di attività rivolte al sostegno alla genitorialità, oltre alla programmazione – in sinergia con il territorio – di occasioni ludiche e di socializzazione che coinvolgano il numero più ampio possibile di bambini e di famiglie (Savio, 2017).

Le capacità di relazione e di mediazione nella comunicazione rendono questa figura un riferimento costante per gli educatori, in quanto essa li stimola ad affinare le loro capacità di analisi e di discussione, favorendone la riflessività, così da categorizzare il più possibile la loro esperienza, elevandola al rango di pratica professionale (Restuccia Saitta, 2006; Silva, 2019).

A queste competenze si associano poi quelle organizzative, che consentono di evitare il rischio di un modo di operare sterile e inefficace. Di qui il compito del coordinatore di tirare le fila dei risultati emersi dai momenti di riflessione collettiva e dalla rilettura dei processi in atto, stimolando il gruppo a riconoscersi anche come parte di una cultura d'impresa che comporta uno sforzo di razionalizzazione su più piani, compreso quello dei

costi economici dei servizi. L'aspetto organizzativo, pertanto, non si esaurisce nella sola progettazione delle funzioni, dei ruoli e dei processi coinvolti nella struttura organizzativa dei servizi, ma si estende all'intera vita degli educatori al loro interno, dal rapporto tra calendari e orari ai bisogni di cura delle famiglie e così via (Infantino, 2008).

Le competenze politico-amministrative, infine, consentono al coordinatore di avviare una collaborazione proficua con gli amministratori locali, utile per la definizione di un progetto educativo rispetto al quale gli stessi funzionari degli enti locali si sentano responsabili. Proprio per questo le conoscenze degli aspetti amministrativi e normativi vanno ben amalgamate con quelle di tipo educativo e pedagogico.

La capacità di esercitare tutte queste competenze in modo sinergico ed equilibrato conferisce al coordinatore pedagogico quell'autorevolezza e quella considerazione essenziali nell'ambito di un lavoro di gruppo.

Rispetto poi alla conduzione e alla gestione dei collettivi, al coordinatore sono richieste: capacità di analisi, per sostenere il gruppo nell'elaborazione del progetto pedagogico; capacità di organizzare i mezzi d'azione più efficaci, per permettere al gruppo di raggiungere gli obiettivi prefissati; capacità di sintesi, per aiutare il gruppo ad assumersi e portare a termine i compiti affidati; capacità di comunicare, per consentire a sé stesso e agli altri di scambiare i significati delle proprie esperienze (Restuccia Saitta, 2006, p. 42-43). Un profilo professionale che fa di questa figura un "facilitatore", cioè di colui o colei che rende il collettivo responsabile e orientato al lavoro cooperativo e collegiale.

COMBINARE RICERCA CON LA FORMAZIONE E LA RIFLESSIONE PRODUCE QUALITÀ

La qualità così come l'accessibilità nei servizi educativi per l'infanzia sono questioni ampie e complesse al centro di dibattiti internazionali, nazionali e locali. Le normative italiane, centrali e regionali, come già anticipato, riservano un ruolo chiave alla figura professionale del coordinatore pedagogico in rapporto alla qualità dei servizi. Tale ruolo emerge anche nelle esperienze locali di ricerca-azione congiunte tra gli enti territoriali che erogano servizi e gli enti di ricerca, università compresa. Nel caso specifico dell'Università di Firenze, interessanti in merito sono state alcune indagini realizzate negli ultimi anni, di cui ne riportiamo qui tre come esempi, al fine di mostrare che la dimensione di ricerca-azione partecipata consente non solo di rilevare la qualità ma anche di produrla grazie alla sua funzione di innescare processi di riflessione e autoriflessione su più livelli.

Ciò è accaduto nella ricerca realizzata congiuntamente con le coordinatrici della cooperativa ARCA, volta ad approfondire

l'utilizzo nei servizi educativi gestiti dalla stessa cooperativa del Manuale sulla valutazione della qualità introdotto dalla Regione Toscana. I risultati dell'indagine sono contenuti nel volume *Qualità del nido e autoformazione riflessiva* (Catarsi, Sharmahd, 2009).

La seconda esperienza, realizzata a Livorno, ha avuto come obiettivo quello di riflettere sulla capacità dei servizi livornesi di fare rete per rispondere in maniera omogenea ai bisogni dei servizi e dei loro utenti. Di qui il volume dal titolo *Costruire reti*, che illustra e analizza tale esperienza (Silva, Bottigli, Freschi, 2016).

Infine, la terza concerne il monitoraggio della qualità pedagogica dei servizi educativi per l'infanzia gestiti dal Consorzio Co&So dopo alcuni anni dalla realizzazione delle Linee guida. Il volume che ne pubblica i risultati è al tempo stesso un rapporto sulla realtà dei servizi e un'occasione per promuovere maggiore qualità mostrando che attraverso la riflessione sulle pratiche si produce un modo nuovo di pensare e di agire (Silva, Sharmahd, Calafati, 2019). In sintesi, possiamo dire che da queste e altre esperienze è confermato che la qualità dei servizi educativi non si riduce solo alla corretta applicazione di un insieme di procedure prefissate ma si configura anche e soprattutto come una dimensione evolutiva e contestualizzata della progettualità dei servizi stessi. In altri termini, la qualità non risiede tanto nel soddisfacimento di una serie di criteri quanto soprattutto nell'esercizio continuativo di riflessione e co-riflessione sollecitato nel personale educativo dalla sua partecipazione a percorsi di ricerca-azione e formazione sulle proprie pratiche, sugli strumenti impiegati, sulle relazioni con i bambini e con gli adulti.

Il concetto di qualità in questa prospettiva non è più limitato solo al campo dell'offerta dei servizi, ma si estende al benessere professionale e relazionale all'interno dei gruppi di lavoro, coinvolgendo *in primis* il personale educativo. Ne consegue che la qualità dei servizi educativi è sempre in divenire, nel senso che si tratta di un obiettivo mai raggiungibile una volta per tutte. Il coordinatore pedagogico ha il compito di promuovere continuamente le azioni formative che forniscono strumenti e stimoli finalizzati a tenere alta la tensione intellettuale degli educatori, così che essi possano sempre tendere a migliorare il proprio operato e a innovare modi di agire e di pensare tenendo presente la specificità del contesto e dei soggetti che lo abitano. In questo senso la qualità è contestualizzata e co-costruita dagli attori in gioco. In quanto nutrito dalla ricerca e dalla formazione in servizio, il percorso di qualità coinvolge necessariamente soggetti esterni ai servizi educativi, ricercatori accademici e non. Affinché tali ricercatori possano contribuire efficacemente alla crescita professionale degli educatori e degli insegnanti devono poter condividere con loro non solo i risultati recenti della ricerca scientifica ma anche il lessico dei servizi e la cassetta d'attrezzi del lavoro educativo.

La riflessività innescata dal processo di ricerca-formazione consente l'approfondimento individuale e collegiale della conoscenza diretta dei bambini, così da comprenderne più a fondo i comportamenti e i bisogni di sviluppo. I processi riflessivi generati all'interno del percorso di ricerca-azione partecipata aiutano educatori e insegnanti a elaborare un repertorio condiviso di modelli di analisi e di azione che viene implementato e riconfigurato dalla circolarità che si attiva tra intervento e riflessione su di esso, secondo un modello a suo tempo ben delineato dal pensiero pragmatista. Come ha scritto Maura Striano, rifacendosi alla dottrina deweyana, «l'uso di un approccio riflessivo nelle pratiche educative consente di [...] rendere gli attori implicati nei processi educativi attivi costruttori delle proprie conoscenze e competenze e consapevoli interpreti delle proprie esperienze e delle proprie pratiche» (2012, p. 355).

Tendere verso la qualità significa pertanto collocare il sistema dei servizi dentro percorsi di ricerca-azione in cui la formazione permanente in servizio diventa un'occasione di crescita professionale dell'intero personale e allo stesso tempo di innovazione pedagogica e educativa, rafforzando la comunità di pratiche costituita da educatori, insegnanti e dal gruppo di coordinamento.

Riteniamo che proprio in una simile cornice di ricerca-azione debbano essere pensate le sperimentazioni dei poli per l'infanzia, la cui finalità è costruire un percorso unitario di educazione e istruzione per i bambini da 0 ai 6 anni nel quadro di un unico percorso educativo che tenga conto dell'età dei bambini, dei tempi e degli stili di apprendimento individuali. Lo conferma l'articolo 3 del d.lgs. n. 65 del 2017 allorché specifica che «I poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio».

Il sistema integrato zero-sei, del quale i poli per l'infanzia sono i contesti di sperimentazione, va quindi pensato dentro una cornice di ricerca-azione in cui educatori e insegnanti, supportati dai coordinatori pedagogici e dai ricercatori competenti sui servizi, partecipano a una formazione congiunta, secondo la metodologia della ricerca-azione-formazione, al fine di programmare e attuare attività educative e didattiche sulla base di modelli pedagogici condivisi.

Ecco che allora l'agire professionale dei coordinatori pedagogici, maturato in esperienze ormai più che decennali, può costituire un punto di partenza per creare il ponte tra i servizi 0-3 e quelli 3-6.

Bibliografia

- Bondioli, A. (2002). Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia, in Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo, Edizioni Junior.
- Catarsi, E., Fortunati, A. (2004). Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia. Roma, Carocci.
- Catarsi, E., Sharmahd, N. (a cura di) (2009). Qualità del nido e autoformazione riflessiva. Parma, Edizioni Junior.
- Catarsi, E. (a cura di) (2010). Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia. Bergamo, Edizioni Junior.
- Cigala, A. (2006). Progettare con le emozioni: dalla relazione al progetto e ritorno, in Terzi, N. (a cura di), *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Bergamo, Edizioni Junior.
- Giovannini, D., Gandini, L. (2004). Gli strumenti della professionalità: progettare e documentare le esperienze, in Galardini, A.L. (a cura di), *Crescere al nido*. Roma, Carocci.
- Infantino, A. (2006). Pensare il lavoro educativo in una prospettiva pedagogico-organizzativa, in Terzi, N. (a cura di), *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Bergamo, Edizioni Junior.
- Infantino, A. (2008). Il lavoro educativo e le competenze pedagogico-organizzative, in Infantino, A. (a cura di), *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Bergamo, Edizioni Junior.
- Musatti, T., Mayer, D. (a cura di) (2003). Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa. Bergamo, Edizioni Junior.
- Restucci Saitta, L. (2006). Il ruolo del coordinatore educativo: compiti e funzioni in Terzi, N. (a cura di), *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Bergamo, Edizioni Junior.
- Savio, D. (2017). L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em revista*, n. 1, p. 133-150.
- Seveso, G. (2000). Il coordinamento pedagogico nei servizi per la prima infanzia in Italia. Cenni storici e interrogativi aperti. *Studium educationis*, n. 3, p. 576-581.
- Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia. *Ensayos*, n. 30(2), p. 205-212.
- Silva, C. (2019). The professionalization of early childhood education, care educators and pedagogical coordinators: a key issue of adult education. *Form@re*, n. 19(2), p. 377-392.
- Silva, C., Bottigli, L., Freschi, E. (a cura di) (2016). Costruire reti. L'esperienza livornese nella gestione dei servizi alla prima infanzia. Bergamo, Edizioni Junior.
- Silva, C., Freschi, E. (2015). L'approche toscane de la petite enfance. *Le furet*, n. 77, p. 15-16.

Silva, C., Sharmahd, N., Calafati C. (a cura di) (2019). La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia. Un percorso di ricerca-azione nei servizi gestiti dal Consorzio CO&SO. Milano, FrancoAngeli.

Silvani, S.H. (2007). Genesi, evoluzione e funzioni del coordinatore pedagogico nei servizi educativi per la prima infanzia. *Infanzia*, n. 6, p. 259-268.

Stradi, M.C. (2004). Il lavoro del coordinatore pedagogico: gestione dei gruppi e strategie di comunicazione, in Stradi M.C. (a cura di), *Coordinamento pedagogico educazione e territorio*. Bergamo, Edizioni Junior.

Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività, in Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, p. 349-362. Brescia, La Scuola.

Terzi, N. (2007). Le emozioni delle coordinatrici: la "supervisione" del Coordinamento Pedagogico, in Cigala, A. e Corsano, P. (a cura di), *Bambini nei contesti educativi: osservare per progettare*. Bergamo, Edizioni Junior.

Toni, P. (2014). Coordinatore pedagogico, professione multitasking. Bergamo, Edizioni Junior.

Normativa

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di Asili-nido comunali con il concorso dello Stato*.

Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

06 LA FORMAZIONE INTERISTITUZIONALE COME ELEMENTO CHIAVE NELLA COSTRUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6: IL RUOLO DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO



Lucia Balduzzi
Professoressa ordinaria Università degli studi di Bologna
Arianna Lazzari
Professoressa associata Università degli studi di Bologna



Il presente contributo ha come obiettivo quello di analizzare il ruolo saliente della formazione interistituzionale come elemento chiave per la costruzione del sistema integrato di istruzione e cura dei bambini e delle bambine da 0 a 6 anni, evidenziando come la funzione di supporto del coordinamento pedagogico sia da considerarsi quale elemento chiave per migliorare e sostenere la qualità dell'offerta formativa di nidi e scuole dell'infanzia.

Il tema della qualificazione del personale educativo e scolastico è oggi al centro di una rinnovata attenzione in Italia: l'istituzione del sistema integrato 0-6 introdotto dal d.lgs. n. 65 del 2017 ha infatti previsto l'obbligo ai fini del reclutamento del personale educativo per la prima infanzia del possesso di un diploma di laurea triennale a indirizzo specifico e sollecitato un importante piano di formazione del personale in servizio per accompagnare il processo di riforma che coinvolge i nidi

e le scuole dell'infanzia. Oggetto centrale della formazione prevista e supportata sul piano degli investimenti è la riflessione sulle premesse pedagogiche e didattiche per la costruzione di percorsi di continuità educativa tra nidi e scuole dell'infanzia nella prospettiva che le sperimentazioni frutto di tali percorsi formativi possano non solo essere implementati nelle diverse sedi ma anche divenire esempi di pratica di ispirazione per possibili orientamenti politici che potrebbero essere perseguiti per migliorare lo sviluppo professionale continuo del personale ECEC (Balduzzi, 2021; Balduzzi, Falcinelli, Picchio, 2024).

LA FORMAZIONE CONTINUA DI EDUCATORI E INSEGNANTI COME STRUMENTO DI QUALIFICAZIONE DEI SERVIZI E SCUOLE PER L'INFANZIA

Diversi studi e ricerche hanno messo in evidenza come la formazione del personale e, più in generale, le condizioni di lavoro in cui opera il personale, debbano essere considerati fondamentali per migliorare e sostenere la qualità dell'offerta ECEC.

Due sono gli studi, in particolare, che sostengono tali tesi e di cui sinteticamente riportiamo gli esiti. Il primo è una revisione sistematica della letteratura intrapresa da Eurofound nel 2015, che esplora l'impatto della formazione in servizio e delle condizioni di lavoro sulla qualità dell'ECEC. Il secondo è un'analisi della letteratura commissionata come studio di base per l'indagine OCSE "TALIS starting strong" sulla forza lavoro ECEC, condotta nel 2018. Le evidenze della ricerca derivate dal rapporto "TALIS starting strong" pubblicato nel 2018, così come quelle derivate dalla revisione sistematica della letteratura di Eurofound pubblicata nel 2015, vanno nella stessa direzione. I risultati di entrambi gli studi, infatti, evidenziano che le condizioni di lavoro, come il salario del personale, il rapporto numerico tra bambini e personale e il clima organizzativo dell'ambiente di lavoro, hanno un impatto sul benessere di educatori e insegnanti e sulla soddisfazione lavorativa che, a sua volta, influisce sulla misura in cui il settore ECEC è in grado di attrarre e mantenere personale ben qualificato e competente. Allo stesso tempo, sono state riscontrate associazioni positive tra le condizioni di lavoro, il clima organizzativo delle strutture e la qualità delle interazioni tra personale e bambini. Ciò può essere spiegato dal fatto che la collaborazione di gruppo, se supportata da adeguate condizioni di qualità strutturale (ad esempio, dimensioni ridotte dei gruppi) e sostenuta da una visione pedagogica condivisa, può aumentare la capacità degli operatori di rispondere ai bisogni e alle potenzialità di sviluppo individuali dei bambini.

Parallelamente, la partecipazione del personale a percorsi di formazione in servizio e continua è risultata correlata non solo a una maggiore qualità dell'interazione tra educatori/insegnanti e bambini, ma anche a un impatto positivo sul loro sviluppo,

apprendimento e benessere. Tuttavia, i risultati della revisione sistematica della letteratura di Eurofound indicano che le iniziative di formazione in servizio non sono ugualmente efficaci. Per produrre effetti positivi sulla qualità dell'ECEC e sullo sviluppo, apprendimento e il benessere dei bambini sono necessarie alcune condizioni:

- le iniziative di formazione in servizio devono avere un *focus* specifico sui contenuti ECEC;
- devono essere combinati con un supporto *in loco* fornito attraverso metodologie di *mentoring* e *coaching*;
- devono essere di lunghezza e intensità sufficienti.

Inoltre, sia lo studio dell'OCSE che quello di Eurofound evidenziano che gli effetti sulla qualità ECEC prodotti dalla formazione in servizio potrebbero essere confusi con quelli prodotti da fattori associati alle condizioni di lavoro. In questo senso, la qualità ECEC sembra essere più il risultato di un effetto combinato di condizioni di lavoro e formazione continua piuttosto che il risultato di una sola di queste.

A livello europeo, il fatto che una forza lavoro ben qualificata e adeguatamente supportata porti a un'offerta ECEC di alta qualità è stato sempre più riconosciuto anche dai responsabili politici.

Nel quadro europeo della qualità, ad esempio, lo sviluppo professionale del personale, le condizioni di lavoro favorevoli e la *leadership* pedagogica, ovvero il coordinamento pedagogico, sono considerate componenti essenziali di un'offerta di qualità.

Per questo motivo, la raccomandazione 22 maggio 2019, n. (2019/C 189/02), *relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, incoraggia gli Stati membri a sostenere la professionalizzazione del personale ECEC, compresi i leader, intraprendendo iniziative quali ad esempio:

- progettare percorsi di formazione in servizio e continua che, in termini di contenuto e orientamento, tengano pienamente conto del benessere, dell'apprendimento e delle esigenze di sviluppo dei bambini nel contesto di una società in rapida evoluzione e sempre più diversificata;
- creare percorsi professionali per il personale con qualifiche basse o nulle e di percorsi specifici per qualificare gli assistenti. Questa è considerata una misura importante per aumentare non solo la qualità ma anche l'inclusività dei centri ECEC.

Infine, la raccomandazione sottolinea l'importanza di fornire al personale ECEC un tempo e uno spazio dedicato alla riflessione e alla pianificazione collegiale e al rapporto regolare con i genitori, tempo regolarmente retribuito e non destinato alla relazione con i bambini.

Nonostante il consenso tra i ricercatori e i responsabili politici, i risultati dell'indagine "*TALIS starting strong*" dell'OCSE mostrano che diversi Paesi europei, tra cui l'Italia, stanno attualmente affrontando molte sfide per riuscire a raggiungere le condizioni individuate dalle ricerche come soddisfacenti. Innanzitutto, la bassa retribuzione e lo scarso riconoscimento sociale sono le

principali fonti di insoddisfazione lavorativa, soprattutto tra il personale educativo che lavora nei servizi per l'infanzia. In netto contrasto, vengono segnalati alti livelli di soddisfazione lavorativa in relazione al lavoro con i bambini e i genitori, dai quali i professionisti si sentono molto apprezzati. L'elevato rapporto numerico tra il personale e i bambini è considerato un'altra fonte di preoccupazione, in quanto la gestione di gruppi numerosi di bambini aumenta la difficoltà del lavoro e produce un alto livello di stress per gli operatori ECEC. Questo, a sua volta, aumenta il *turnover* del personale (circa il 20%) e produce una carenza di operatori con conseguenze negative sulla continuità educativa dei bambini.

Anche le limitate opportunità di progressione di carriera e la mancanza di supporto professionale nell'ambiente di lavoro sono considerati aspetti critici dagli operatori del settore. La mancanza di tempo collegiale dedicato alla progettazione educativa, alla discussione di protocolli osservativi e, più in generale, al confronto con i colleghi, così come l'accesso frammentario ai programmi di formazione e supporto pedagogico, sono spesso segnalati come una sfida per educatori e insegnanti. Infine, l'aumento del tempo da destinarsi alle funzioni amministrative rispetto a quelle pedagogiche è percepito come una fonte primaria di stress da lavoro per i coordinatori o leader pedagogici coinvolti nell'indagine "*TALIS starting strong*" (30% per le funzioni amministrative contro il 20% per le funzioni pedagogiche).

Infine, la disparità di accesso ai programmi di formazione continua è ancora un problema in molti Paesi: il rapporto indica la necessità non solo di aumentare la quantità e l'accessibilità dell'offerta, ma anche di migliorare la qualità dei programmi di formazione, con particolare riferimento ai contenuti didattici e alla metodologia di erogazione. I risultati dell'indagine mostrano che le attività di formazione tradizionali e fuori sede – come corsi brevi, seminari o conferenze – sono ancora la forma più comune in cui viene erogata la formazione in servizio, sebbene il suo impatto sul miglioramento della qualità delle pratiche pedagogiche tenda a essere piuttosto limitato, mentre sarebbero da preferirsi percorsi fortemente connessi ai contesti lavorativi improntati, ad esempio, sulla metodologia della ricerca/azione e orientati alla costruzione di comunità di pratiche.

Per superare queste sfide, il rapporto pubblicato dal gruppo di lavoro tematico sull'ECEC (2020) raccomanda approcci coordinati che affrontino contemporaneamente la professionalizzazione del personale e le condizioni di lavoro. Ad esempio, una possibile strategia per aumentare l'attrattiva della professione di insegnante di ECEC potrebbe essere quella di adottare percorsi formativi flessibili e diversificati, valorizzando le competenze precedentemente acquisite e l'apprendimento sul posto di lavoro. Si dovrebbe prestare maggiore attenzione anche alla creazione di percorsi di professionalizzazione specifici per il personale con qualifiche basse o nulle, in quanto ciò potrebbe

contribuire in modo significativo ad aumentare la diversità del personale ECEC in termini sia di genere sia culturale, con un impatto positivo sull'inclusività dell'offerta.

Lo sviluppo di una strategia coerente di formazione continua per il settore ECEC è considerato l'elemento chiave per superare le sfide esistenti relative allo sviluppo professionale continuo. Tale strategia dovrebbe essere progettata in collaborazione con le principali parti interessate (istituzioni ECEC e enti di formazione, università, autorità locali) e sostenuta da investimenti finanziari a lungo termine per produrre un impatto positivo sull'accessibilità e sulla qualità dei programmi di formazione continua, così come sulla percezione della loro efficacia anche da parte di educatori e insegnanti. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, sembra fondamentale che i programmi di aggiornamento professionale rispondano alle esigenze di apprendimento del personale e, allo stesso tempo, siano adattati alle esigenze dei bambini, delle famiglie e delle comunità locali. Se consideriamo come obiettivo finale dello sviluppo professionale del personale quello di migliorare il benessere, l'apprendimento e la partecipazione dei bambini e delle famiglie in comunità sempre più diversificate, allora le iniziative di formazione continua possono essere efficaci solo se vengono realizzate secondo un approccio partecipativo. Solo se i professionisti ECEC sono coinvolti in processi di apprendimento emancipatorio come attori del cambiamento, essi saranno in grado di fare la differenza nella vita quotidiana dei bambini e dei genitori con cui lavorano.

In questa prospettiva, è fondamentale che educatori e insegnanti abbiano il potere di guidare i processi decisionali pedagogici all'interno delle istituzioni in cui lavorano. Ma, allo stesso tempo, è importante che vengano fornite loro le conoscenze e gli strumenti metodologici per analizzare e riflettere criticamente sulle proprie pratiche, in quanto ciò consente di condividere il potere decisionale pedagogico in modo democratico con i bambini e le famiglie, tenendo così in seria considerazione le loro voci in possibili percorsi di innovazione e sperimentazione.

Come già sostenuto nel progetto Core (Urban, M., Vandenbroech, M., Van Laere, K. *et al.*, 2017), è necessario allontanarsi da una prospettiva in cui la professionalizzazione è vista come una responsabilità dei singoli operatori o delle istituzioni, per passare a una prospettiva sistemica in cui la professionalizzazione della forza lavoro venga vista come una responsabilità dell'intero sistema ECEC. In un sistema ECEC competente, la responsabilità di garantire un'educazione di alta qualità si sviluppa a diversi livelli: dal livello dei singoli operatori e delle équipe che lavorano a diretto contatto con i bambini e le famiglie, al livello di *governance* che assicura che educatori, insegnanti e coordinatori siano sostenuti nell'affrontare questo compito impegnativo attraverso condizioni di lavoro e risorse adeguate.

Per sostenere la professionalizzazione dei singoli operatori e

delle équipes, si possono intraprendere diverse iniziative a livello di istituzioni ECEC, quali:

- elaborare un **quadro pedagogico condiviso** che orienti il lavoro educativo degli operatori (visione, missione, *ethos* del *setting*);
- organizzare un **tempo retribuito** per tutto il personale per pianificare, documentare e rivedere **collettivamente** la pratica educativa;
- adottare **procedure sistematiche** per documentare le esperienze di apprendimento e di socializzazione dei bambini nell'ambiente;
- fornire opportunità di **lavoro congiunto** (intervisione e supervisione) e offrire una **guida pedagogica continua** a tutto il personale. Questo aspetto è particolarmente importante perché le ricerche dimostrano che la pratica collaborativa aumenta la motivazione e l'impegno del personale nei processi di trasformazione.

Infine, ma non per questo meno importante, al personale deve essere assegnato un tempo di lavoro retribuito per impegnarsi **regolarmente con i genitori e le organizzazioni della comunità**. L'apprendimento del dialogo con le famiglie e le comunità locali aumenta l'inclusività dei centri ECEC, poiché l'ascolto dei genitori e la presa in seria considerazione delle loro preoccupazioni portano a pratiche più rispondenti.

DALLA FORMAZIONE CONTINUA ALLE COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO

Partendo da queste premesse, i gruppi di lavoro possono trasformarsi in comunità di apprendimento e ciò può essere considerato uno dei metodi più potenti per sostenere la professionalizzazione continua del personale a livello istituzionale per molteplici ragioni (Wenger, 2000; Lipari, 2010).

In primo luogo, le comunità di apprendimento si basano su una visione condivisa – una cosiddetta etica del *setting* – che orienta i processi decisionali pedagogici a livello di équipes. Il processo di sviluppo di tale visione spinge gli educatori e gli insegnanti a rendere espliciti i propri valori e le proprie concezioni: qual è la nostra immagine condivisa del bambino? Un bambino competente che è in grado di esprimersi o un bambino che ha bisogno di essere accudito? Qual è la nostra immagine condivisa dei genitori? Sono considerati come partner del processo educativo, come clienti, o come intrusi da lasciare alla porta?

La presa di coscienza e la negoziazione di visioni condivise all'interno delle équipes di operatori è un elemento chiave per promuovere un cambiamento di *habitus* professionale nei confronti dei bambini e dei genitori.

In secondo luogo, le comunità di apprendimento permettono il miglioramento delle pratiche educative, non più considerate una responsabilità esclusiva dei singoli operatori, quanto

piuttosto un impegno collettivo. Osservando le pratiche degli altri, fornendo *feedback*, pianificando e riflettendo insieme sulle esperienze dei bambini, si generano nuove conoscenze professionali in dialogo con i colleghi. Nelle comunità di apprendimento, la deprivatizzazione della pratica pedagogica favorisce l'apprendimento reciproco, lo scambio di competenze e l'esperienza tra colleghi professionisti. Ciò significa che i punti di forza di un singolo professionista possono diventare una risorsa da condividere con l'intero gruppo e, viceversa, il gruppo può diventare una risorsa per sostenere i nuovi arrivati nella loro introduzione alla professione. Le comunità di pratica divengono, in questo senso, il luogo in cui la collegialità educativa trova la sua migliore collocazione ed espressione.

In terzo luogo, nelle comunità di apprendimento quest'ultimo è il risultato di uno sforzo partecipativo che dà potere a tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. In questo senso, gli operatori possono acquisire nuove conoscenze professionali osservando o ascoltando i bambini. Allo stesso tempo, i genitori possono diventare una preziosa fonte di conoscenza per comprendere meglio non solo i propri figli ma tutta la comunità infantile. Ricordando le parole di Micheal Fielding (1999, p. 1-65), potremmo definire l'aspetto della "responsabilità collettiva allargata" come collegialità radicale. Impegnandosi con i genitori e dando significato, insieme a loro, alle esperienze quotidiane dei bambini, i professionisti e gli adulti di riferimento condividono insieme comprensioni pedagogiche, co-creano nuove conoscenze e stabiliscono un terreno comune su cui si può rafforzare la collaborazione reciproca.

IL RUOLO DELLA DOCUMENTAZIONE EDUCATIVA

Il processo di co-creazione di nuove conoscenze pedagogiche attraverso la riflessione sulla pratica, tuttavia, deve essere mediato da strumenti pertinenti. Nello studio di caso illustrato da Sanja Brajković all'interno del rapporto Neset sulle comunità di apprendimento (2017), i Principi di pedagogia di qualità dell'ISSA sono stati utilizzati da collettivi professionali in Croazia come quadro di riferimento per l'analisi e la discussione delle pratiche educative messe in atto nella propria scuola dell'infanzia.

Nei servizi e scuole italiani, lo strumento più comunemente utilizzato dalle équipes di operatori per riflettere insieme sulla qualità delle loro pratiche pedagogiche è la documentazione pedagogica. La documentazione pedagogica può consistere in immagini, video, osservazioni e resoconti narrativi: qualsiasi cosa che racconti le storie degli attori coinvolti nella vita quotidiana dei contesti educativi per l'infanzia. In questo senso, la documentazione pedagogica potrebbe essere considerata uno strumento efficace per sostenere la professionalizzazione all'interno delle comunità di pratica per molteplici ragioni.

Innanzitutto, catturando la ricchezza dei processi di apprendimento dei bambini nelle interazioni quotidiane e rendendola visibile, la documentazione pedagogica aiuta gli operatori a concentrarsi sull'apprendimento avviato dai bambini (come i bambini percepiscono il mondo che li circonda? Come imparano in modo spontaneo?).

In secondo luogo, riflettendo insieme su un'immagine o un video, gli operatori possono decostruire e co-costruire significati, negoziare idee implicite ed esplicite. Questo processo genera nuova conoscenza condivisa, che sostiene gli operatori nella trasformazione e nel miglioramento della loro pratica.

Infine, la documentazione pedagogica può diventare un potente strumento anche per co-creare conoscenza e rafforzare la partnership con le famiglie. Quando i servizi ECEC hanno riaperto dopo la prima ondata pandemica, ad esempio, ripensare le transizioni da casa al nido o alla scuola dell'infanzia, soprattutto per i bambini appena iscritti, è stata una delle sfide più grandi che gli educatori e gli insegnanti hanno dovuto affrontare. Prima della pandemia, il periodo di ambientamento poteva durare fino a due, tre settimane e i genitori avevano la possibilità di rimanere nei servizi per molto tempo durante i primi giorni di ambientamento dei bambini. In questo periodo, gli operatori avevano l'opportunità di conoscere le abitudini dei bambini a casa, parlando con i genitori e osservandoli nell'interazione con il loro bambino. Questo momento era molto importante anche per costruire un rapporto di fiducia tra operatori e genitori. In base ai nuovi regolamenti sanitari legati alla pandemia di Covid-19, i genitori potevano rimanere solo per un periodo più breve e, soprattutto, gli scambi quotidiani tra genitori e professionisti dovevano essere drasticamente ridotti durante gli orari di accoglienza e di ritiro. Pertanto, gli operatori hanno dovuto ripensare a come costruire le relazioni di fiducia con i genitori, in un contesto in cui l'interazione quotidiana doveva essere ridotta al minimo. In questo ambito, la documentazione è stata utilizzata come mezzo per favorire la continuità durante le transizioni, intrecciando i fili delle esperienze dei bambini a casa e nel *setting*. Genitori e professionisti hanno iniziato a scambiarsi immagini e racconti che venivano condivisi in giardino. Poi questi scambi sono diventati sistematici, sono stati portati avanti anche oltre il periodo di ambientamento e sono progressivamente diventati una narrazione condivisa tra famiglie e professionisti (Balduzzi, Lazzari, 2021).

Per tutte le ragioni menzionate in precedenza, possiamo affermare che la comunità di apprendimento può essere considerata un metodo efficace per promuovere la professionalizzazione del personale che contribuisce a migliorare la capacità di risposta delle pratiche ECEC ai bisogni e alle potenzialità dei bambini e delle famiglie nelle comunità locali.

IL RUOLO DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO

L'avvio e il mantenimento di una comunità di apprendimento professionale richiedono la presenza di una forte *leadership* pedagogica. Figure professionali come i pedagogisti, i coordinatori pedagogici, i responsabili dei centri ECEC svolgono un ruolo chiave nel sostenere la riflessione collettiva tra gli operatori in modo tale che "l'insieme" diventi più della somma delle sue parti (Lazzari, Balduzzi, 2023). In questo senso, i coordinatori pedagogici creano un ambiente di lavoro in cui sono incoraggiati la discussione critica e lo scambio tra colleghi professionisti e in cui il disaccordo può diventare un'opportunità di apprendimento per la crescita professionale. Sebbene queste funzioni siano per lo più legate al sostegno della crescita professionale del personale all'interno delle strutture ECEC, i coordinatori pedagogici svolgono un ruolo cruciale nel collegare il dentro e il fuori delle strutture. In tal senso, possono essere definiti come figure chiave del sistema che facilitano la cooperazione intersettoriale tra servizi educativi, assistenziali e sanitari nella prospettiva di sviluppare approcci più integrati.

I risultati di un recente studio intitolato *Governing quality early childhood education and care in global crisis* (2021) e incentrato sulle lezioni apprese dalla pandemia di Covid-19, che hanno dimostrato che i leader pedagogici altamente impegnati nelle reti locali che collegano i servizi e le organizzazioni della comunità, si sono trovati in una posizione di forza per sostenere il proprio personale nell'affrontare l'imprevedibilità dello scenario pandemico senza perdere di vista la qualità pedagogica. A titolo di esempio, possiamo citare le parole di un coordinatore pedagogico che opera nel territorio di Forlì-Cesena, coinvolto in un percorso di formazione condotto dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna che coordiniamo:

Fin dall'inizio della prima chiusura, ho avuto la sensazione che non fossimo 'lasciati soli' nell'affrontare una situazione così impegnativa, ma piuttosto che stessimo insieme, sostenendoci a vicenda, per trovare soluzioni. Quando dico tutti insieme mi riferisco non solo alle équipes ECEC e ai coordinatori pedagogici [che lavorano nei centri sotto il governo dell'amministrazione comunale], ma anche all'amministrazione comunale e al dipartimento ECEC [...] perché eravamo costantemente coinvolti in riunioni in cui potevamo scambiarci opinioni sulle soluzioni da adottare per superare i problemi comuni, tenendo conto della specificità di ogni situazione in ogni singolo centro. Anche quando l'amministrazione comunale ha dovuto sviluppare un protocollo operativo formale per la prevenzione del contagio, si è tenuto conto delle caratteristiche specifiche – in termini di spazi e strutture – di ogni centro ECEC e si è riflettuto su di esse: perché se è importante mettere in atto una strategia comune, è anche importante sviluppare tale strategia tenendo conto di ogni situazione specifica. Abbiamo riflettuto molto, ad esempio, sul modo in cui i genitori potevano essere accolti in ogni struttura a partire dalle

possibilità disponibili (ad esempio, accogliendo i genitori attraverso porte a vetri con accesso diretto al giardino, riorganizzando la disposizione delle sale interne, ecc.).

[Coordinatore pedagogico di un'istituzione ECEC comunale in Emilia-Romagna].

Come esemplificato da questa citazione, il sostegno dei responsabili politici e degli amministratori è fondamentale per garantire le condizioni di inquadramento che consentono la collaborazione interistituzionale.

Questo ci porta al livello successivo del sistema coerente, dove la professionalizzazione degli operatori e dei leader ECEC può essere sostenuta attraverso la collaborazione e il *networking* tra agenzie: la creazione di reti tra istituzioni ECEC è un modo efficace per fornire supporto professionale ai responsabili ECEC all'interno di gruppi di apprendimento tra pari, aiutandoli a sviluppare una strategia coerente a livello locale per rispondere efficacemente alle sfide sociali ed educative con cui si confrontano i loro centri. La stretta collaborazione tra i centri ECEC e l'Università è vista anche come un modo promettente per sostenere il miglioramento continuo delle pratiche pedagogiche, coinvolgendo operatori e dirigenti in progetti di ricerca-azione partecipativa. L'impegno in tali progetti si rivela reciprocamente vantaggioso sia per il personale ECEC, che viene accompagnato da ricercatori esperti nei processi di innovazione pedagogica, sia per i ricercatori accademici, che possono acquisire una comprensione più profonda del settore ECEC co-costruendo la conoscenza con operatori esperti. Questo, a sua volta, può produrre effetti positivi sulla qualità dei percorsi di formazione iniziale dei futuri professionisti ECEC.

La cooperazione intersettoriale e l'apprendimento interprofessionale possono essere visti anche come un'importante fonte di professionalizzazione per il personale ECEC, in quanto aumentano la capacità degli operatori di affrontare e rispondere alle complesse esigenze dei bambini e delle famiglie che vivono in circostanze difficili. Questo, a sua volta, può contribuire a rendere le strutture ECEC più inclusive. Infine, collegare il livello di collaborazione interistituzionale al livello di *governance* locale è di importanza cruciale se si vogliono mantenere nel tempo i risultati delle iniziative di formazione in servizio e di ricerca-azione che portano all'innovazione pedagogica. Per questo motivo, i processi decisionali a livello locale e regionale dovrebbero essere condotti in stretta consultazione con i gruppi e le organizzazioni interessate all'ECEC, che possono agire come potenti catalizzatori del cambiamento, garantendo lo sviluppo qualitativo dell'intero sistema ECEC. Questo processo diventa particolarmente importante in tempi di crisi, come quelli che stiamo vivendo.

Bibliografia

Balduzzi, L., (2021). Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa. Milano, FrancoAngeli.

Balduzzi, L., Falcinelli, F., Picchio, M.C. (a cura di) (2024). Partecipazione e Infanzia. La partecipazione degli educatori e degli insegnanti. Milano, FrancoAngeli.

Balduzzi, L., Lazzari, A. (2021). Ripartire dall'infanzia: esperienze e riflessioni nei servizi zerosei in prospettiva post-pandemica. Parma, Spaggiari.

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

ET2020 Working group (2020). Early childhood education and care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff. Brussels, European Commission.

Eurofound (2015). Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services - A systematic review. Luxembourg, Publications office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1469en.pdf

Fielding, M. (1999). Radical collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian educational researcher*, n. 26(2), p. 1-65.

Lazzari, A., Balduzzi, L. (2023). Ecec professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cadernos cedes*, n. 43, p. 17-29.

Lipari, D. (2010). La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze, in Benadusi, M. (a cura di), *Antropomorfismi. Traslare, interpretare e praticare conoscenze organizzative e di sviluppo*. Rimini, Guaraldi.

OECD (2020). Building a high-quality early childhood education and care workforce: further results from the starting strong survey 2018. Paris, OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>

Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, *et al.* (2017). Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward. *Neset II: analytical report*. Luxembourg, Publications office of the European Union.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere K., *et al.* (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European journal of education*, n. 47(4), p. 508-526.

Van Laere, K., Sharmahd, N., Lazzari, A., *et al.* (2021). Governing quality early childhood education and care in a global crisis: first lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Neset report, executive summary*. Luxembourg, Publications office of the European Union.

Wenger, E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi organizzativi*, n. 1, p. 11-35. Milano, FrancoAngeli.

Normativa

Decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente *Definizioni della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'art. 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.*

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.istruzione.universita.e.ricerca:decreto:2010-09-10;249!vig=%20>

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea, 22 maggio 2019, 2019/C 189/02, *relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia.*

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)

Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021, *Establishing a European child guarantee*, Official Journal of the European union L. 223/14.

<http://data.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>

Council Recommendation of 8 December 2022, *on the early childhood education and care: the Barcelona targets for 2030*. Official journal of the European union C. 484/1.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1220(01))



BOX ESPERIENZE

Parte seconda





LA STRUTTURA DI COORDINAMENTO DEL POLO PER L'INFANZIA: PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ

Maura Biasci, *Dirigente scolastica Istituto comprensivo Curtatone e Montanara - Pontedera*

Lucia Riccardi, *Docente referente polo 0-6 Enzo Catarsi - Pontedera, frazione La Rotta*

La costituzione dei poli 0-6 nell'esperienza del territorio della Valdera prende avvio, successivamente al d.lgs. n. 65 del 2017, dal Protocollo di intesa siglato nell'anno scolastico 2018-2019 tra la Regione Toscana, l'ANCI e l'USR Toscana per la realizzazione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai 6 anni, in particolare per la costituzione dei poli 0-6.

Sempre nell'anno scolastico 2018-2019, a seguito dell'approvazione del Piano regionale dell'offerta formativa e

di dimensionamento della rete scolastica, l'USP di Pisa, grazie all'impegno dell'allora Dirigente dottor Giacomo Tizzanini, attribuiva risorse di organico di potenziamento nella scuola dell'infanzia in cinque Istituti comprensivi della Valdera finalizzate alla creazione e allo sviluppo dei poli 0-6.

Da tutto ciò deriva una visione generale di sistema nel territorio della Valdera e una visione specifica nell'esperienza del primo polo 0-6 ufficializzato che è quello realizzato nell'Istituto comprensivo Curtatone e Montanara di Pontedera, all'interno della scuola dell'infanzia J. Mirò di La Rotta, insieme al nido d'infanzia comunale La Mongolfiera, intitolato alla figura di Enzo Catarsi.

Visione generale: uno sguardo al sistema 0-6 nel territorio della Valdera

Nel 2018, all'interno del Protocollo d'intesa per l'utilizzo dell'organico di potenziamento nelle scuole dell'infanzia della Zona Valdera, venivano individuati i cinque Istituti coinvolti: nello specifico l'Istituto comprensivo di Pontedera Curtatone e Montanara definito in seguito dall'anno scolastico 2022-2023 Istituto capofila; l'Istituto comprensivo Casciana Terme-Lari; l'Istituto comprensivo Iqbal Masih di Bientina; l'Istituto comprensivo Pertini di Capannoli e l'Istituto comprensivo Mariti di Fauglia.

Questi ultimi, insieme alla Conferenza per l'educazione e l'istruzione della Zona Valdera, comprendente 17 comuni, e in accordo con la rete territoriale di scuole Costellazioni comprendente tutte le istituzioni scolastiche della Valdera, definiscono le modalità e le finalità per l'utilizzo dell'organico potenziato a essi assegnato e, tramite il Coordinamento pedagogico zonale sostenuto dal CRED (Centro risorse educative e didattiche), promuovono «la continuità del percorso educativo e scolastico nel segmento zerosei, mediante la co-progettazione di azioni educative e didattiche, finalizzate a favorire lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario».

Il suddetto Protocollo è stato rinnovato a ottobre 2022.

A partire dalla firma del Protocollo vengono così riconosciute cinque insegnanti di potenziamento che insieme individuano finalità e obiettivi comuni.

Nello specifico vengono individuate tra le finalità, l'attivazione nel territorio della Valdera di:

- idee e pratiche comuni di qualità volte alla cura e al benessere;
- stili educativi coerenti tra loro nei nidi e nella scuola dell'infanzia;
- promozione di un apprendimento globale dei bambini e delle bambine;
- coinvolgimento sempre più consapevole delle famiglie e del territorio.

Successivamente, nel tentativo di definire gli obiettivi territoriali, le insegnanti lavorano a un Piano di continuità 0-6,

di durata triennale sulla linea del Piano triennale di offerta formativa 2022-2025 (POTF) dei singoli Istituti. In modo prioritario vengono delineati, sviluppati e approfonditi i seguenti obiettivi:

- delineare un quadro generale e specifico della realtà territoriale rispetto al Piano di continuità 0-6;
- promuovere e diffondere buone pratiche attraverso la continuità intesa come strumento per il benessere scolastico negli Istituti comprensivi coinvolti;
- in prospettiva, effettuare la ricognizione delle pratiche di continuità negli Istituti dove non sono ancora presenti risorse di potenziamento e poli 0-6 ufficializzati e loro coinvolgimento sulle buone pratiche attivate.

Per concretizzare quanto sopra le insegnanti hanno ritenuto utile avere una serie di strumenti sia per il personale educativo dell'infanzia e del nido sia per le famiglie e il territorio.

Per il personale della scuola dell'infanzia e del nido è stato ritenuto necessario proseguire e incentivare i contatti con i nidi del territorio; incentivare e seguire la formazione condivisa con i programmi educativi zionali (PEZ) tra educatrici e insegnanti delle reciproche realtà ma anche immaginare uno scambio culturale tra le due professionalità durante l'orario di servizio, attraverso un gemellaggio tra sezioni, in modo che le professioniste potessero conoscere le reciproche realtà e, infine, prevedere la co-costruzione di un documento di passaggio tra nido e scuola dell'infanzia da inserire nel PTOF.

Per l'intero anno scolastico 2022-2023 quindi le azioni attivate si sono svolte su due fronti: da una parte il coinvolgimento dei nidi di riferimento, la formazione congiunta per educatrici e insegnanti e i laboratori per famiglie e bambini del nido e dell'infanzia; dall'altra, l'elaborazione di un Piano triennale di continuità con l'inserimento dello stesso nei rispettivi PTOF e l'elaborazione di un'indagine conoscitiva di rilevazione e monitoraggio del Piano di continuità 0-6 degli 11 istituti della Valdera che consenta una visione d'insieme.

Visione specifica: l'esperienza del polo 0-6 Enzo Catarisi

Il Protocollo di intesa per l'ufficializzazione del polo viene firmato il 25 maggio 2022, tra il Comune di Pontedera e l'Istituto comprensivo Curtatone e Montanara: è il primo polo 0-6 ufficializzato nella zona Valdera e intitolato a Enzo Catarisi. Le ragioni della scelta dell'individuazione del polo proprio nella frazione di La Rotta sono legate a una serie di elementi. Innanzitutto, il sostegno da parte del Comune e la valorizzazione di una figura così importante e legata per nascita proprio alla suddetta frazione e riconosciuta nel pedagogista Enzo Catarisi.

Professore ordinario e Direttore di dipartimento dell'Università degli studi di Firenze, fu coordinatore pedagogico per il Comune di Pontedera a partire dal 1999, in particolare per

i due nidi comunali La Coccinella e La Mongolfiera e per le scuole dell'infanzia della Valdera, tutti luoghi di intensa attività formativa.

Le tematiche delle sue pubblicazioni sono infinite: tra le tante l'educazione familiare e l'importanza del libro e della lettura, furono sicuramente argomenti forti e convinti. La sua visione sistemica dell'educazione si riflette in numerose documentazioni: dal giornalino Piccoli Passi legato alle attività esperienziali dei nidi alle capillari ricognizioni dei servizi educativi in Valdera.

La sua attenzione si focalizzò, più avanti, sull'importanza delle valenze pedagogiche insite nell'arte, nella pittura e in particolare sulla ricerca della bellezza in educazione. Proprio intorno al 2010-2011, il professore entrò in contatto con la scuola dell'infanzia statale della frazione di La Rotta con un percorso sull'utilizzo delle immagini d'arte proprio su Picasso e Mirò, da cui la scuola prese successivamente il nome.

Una ulteriore motivazione alla base della nascita del polo è, per motivi fortuiti, la coesistenza della scuola dell'infanzia J. Mirò e del nido d'infanzia La Mongolfiera all'interno della medesima struttura. Cosa che ha consentito la nascita, già negli anni precedenti, delle prime collaborazioni, anche in un'ottica di rivalutazione degli approcci di continuità post pandemia.

Successivamente, con l'ufficializzazione e la firma del Protocollo, gli elementi spontanei di continuità educativa hanno assunto un aspetto formale e concreto nell'individuazione di tavoli di lavoro che stabiliscono e danno forma strutturata agli obiettivi generali del progetto definiti nel Protocollo e ne stabiliscono la programmazione e il coordinamento.

Nello specifico vengono individuati tre distinti tavoli di lavoro che procedono partendo dalla parte più ampia del tavolo interistituzionale, costituito da tutte le parti previste dal Protocollo, passando per un tavolo tecnico composto dal coordinamento pedagogico per entrambi i sistemi educativi e dalle componenti delle diverse cooperative e infine da due tavoli operativi in cui educatrici, insegnanti e figure di coordinamento pedagogico danno forma concreta all'intero progetto annuale coinvolgendo e toccando diversi aspetti: dalla formazione alla progettazione congiunta, dalle azioni di continuità al coinvolgimento delle famiglie e delle associazioni presenti sul territorio.

Nell'ottica di un lavoro così ampio tra lo specifico del polo Catarsi e la più ampia visione degli Istituti della Valdera coinvolti sono emersi molti punti di forza e altrettanti aspetti di criticità da considerare nell'ottica di una prospettiva futura di miglioramento. Tra i punti di forza sono certamente da annoverare il supporto delle Istituzioni; il lavoro costante, coordinato e condiviso delle insegnanti referenti 0-6; il coinvolgimento delle famiglie; la diffusione e condivisione di buone pratiche e la costruzione di relazioni tra docenti ed educatrici.

Sono altrettanto chiari gli elementi da cui ripartire in vista del successivo lavoro per l'anno scolastico 2023-2024, nel dettaglio:

- la piena realizzazione e sensibilizzazione della funzione del docente referente 0-6 ma anche la riorganizzazione delle ore a disposizione per la progettazione congiunta in un'ottica di continuità educatrici-insegnanti;
- la formazione e l'accompagnamento del team educativo per il confronto e l'approfondimento di tematiche comuni;
- lo scambio culturale di personale tra nido e scuola dell'infanzia cioè la condivisione dell'idea di bambino nella pratica quotidiana;
- la definizione e approvazione di un modello unico di documento di passaggio per la continuità tra nido e scuola dell'Infanzia;
- la prosecuzione delle attività di coinvolgimento formativo e laboratoriale delle famiglie e del territorio;
- il coinvolgimento della scuola primaria Arcobaleno della pace nel percorso di continuità 0-10, nello specifico previsto per il polo Enzo Catarsi.

Conclusioni

Le esperienze degli ultimi anni hanno promosso un'ampia collaborazione tra le scuole del territorio, le associazioni, i vari coordinamenti pedagogici e hanno contribuito alla condivisione e alla disseminazione di buone pratiche documentate nel polo Enzo Catarsi e anche negli altri Istituti che hanno beneficiato dell'organico di potenziamento.

Le strategie metodologiche da incentivare sono senz'altro la formazione congiunta di docenti ed educatrici, la realizzazione di laboratori formativi per le famiglie, il pieno coinvolgimento delle associazioni del territorio e delle amministrazioni locali che, ci auspichiamo, possano trarre *input* positivi per la creazione e lo sviluppo di altri poli 0-6 che possano essere ufficializzati come è accaduto per il polo Enzo Catarsi, dalle cui idee sempre attuali è stata tratta l'ispirazione alla realizzazione del nostro progetto educativo.

IL COORDINAMENTO NEI POLI PER L'INFANZIA. L'ESPERIENZA DI BARBERINO TAVARNELLE

Giulia Clemente, *Coordinatrice pedagogica comunale, dell'équipe di Coordinate onlus*

Questo testo è la sintesi di quattro interviste che ho condotto a persone che sono state strategiche per la realizzazione del progetto zerosei nel Comune di Barberino Tavarnelle.

La storia del suddetto progetto è iniziata molti anni prima che io divenissi coordinatrice pedagogica ed è per questo motivo che ho sentito la necessità di raccontare questo percorso insieme alle persone che lo hanno vissuto.

Le interviste seguono una struttura narrativa temporale e si focalizzano su alcune domande chiave finalizzate al far emergere la diversità dello sguardo e la complessità di una storia vissuta da protagoniste molto differenti fra loro.

Le persone intervistate sono:

- Elisa Sardelli e Ilaria Ferri, educatrici della Cooperativa sociale Arca;
- Irene Lorenzini, insegnante di scuola dell'infanzia e coordinatrice 3-6;
- Manola Pignotti, ex coordinatrice pedagogica del Comune di Barberino Tavarnelle.

Lo schema dell'intervista

Rispetto alla tua esperienza e nella sperimentazione dello zerosei

La storia

- Quali sono state le resistenze?
- Quali sono state le scoperte?
- Che importanza ha avuto il ruolo del coordinamento pedagogico?

Oggi e domani

- Quali sono gli aspetti essenziali alla vita dei poli zerosei oggi?
- Quali sono i possibili ostacoli da superare domani?
- Quale il ruolo del coordinamento pedagogico?

Le parti salienti delle interviste sono intervallate da riferimenti alle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.

La storia

Nel territorio di Barberino Tavarnelle le pratiche di continuità fra nido e scuola dell'infanzia sono iniziate fin dalla nascita del nido d'infanzia Il Melograno, a fine anni Novanta, quando

la scuola dell'infanzia si chiamava ancora scuola materna. L'alleanza lungimirante tra l'amministrazione e il coordinamento pedagogico rese possibile la costruzione di un nido accanto alla scuola dell'infanzia.

Un grande cancello che dava sulla strada permetteva l'accesso sia dei bambini del nido che di quelli della scuola dell'infanzia. All'interno poi delle strutture c'era una porta che consentiva continui passaggi fra un servizio e l'altro.

«Le strutture erano state pensate fin dall'inizio per iniziare un cammino insieme». (Ilaria Ferri, *educatrice*).

«Sono stati i bambini e le bambine, con la loro curiosità, i primi a suggerire alle educatrici e alle insegnanti la possibilità di incontrarsi e conoscersi. I bambini si affacciavano alla rete che divideva un giardino dall'altro e rimanevano a lungo a guardare gli uni i giochi degli altri. Così anche le insegnanti si avvicinarono e cominciarono a relazionare prima in maniera informale». (Elisa Sardelli, *educatrice*).

Le resistenze

«Per realizzare la continuità è indispensabile creare un incontro fra professionisti che provengono da esperienze diverse e il primo passo è la conoscenza reciproca e il reciproco riconoscimento» (*Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, p. 27).

«È stato necessario superare le iniziali diffidenze degli adulti in gioco. Il coordinamento pedagogico, nella persona di Manola Pignotti, svolse in questo senso un ruolo strategico e un lavoro di coinvolgimento di educatrici e insegnanti a 360 gradi, nella convinzione radicata dell'importanza dell'aprirsi, accogliere e incontrare e del fatto che la rete e la porta che dividevano le due strutture erano solo barriere virtuali che gli adulti mettevano intorno ai bambini ma che potevano essere superate con un lavoro condiviso» (Manola Pignotti, *ex coordinatrice pedagogica*).

Iniziarono in quegli anni i primi rapporti di vicinato fra nido e scuola dell'infanzia. Con la guida della coordinatrice pedagogica venne istituito un tavolo di lavoro composto da tutte le educatrici del nido e da tutte le insegnanti della scuola dell'infanzia. Questo gruppo cominciò a relazionarsi in una ottica di scambio e conoscenza reciproca affrontando insieme le iniziali difficoltà e perplessità.

Il lavoro più difficile ma anche il più produttivo fu quello di riflettere sulla propria e altrui professionalità, individuare continuità e discontinuità, considerare i diversi modi di vedere e approcciarsi all'infanzia. Fu un tavolo di confronto produttivo per arrivare ad avere una comunità educante con uno stesso sguardo sull'infanzia.

Le scoperte

Strategici furono gli scambi fra nidi e scuole dell'infanzia, proposti dalla coordinatrice, dove le educatrici, osservando la quotidianità, si scambiavano il luogo di lavoro per cui passavano la mattina alla scuola dell'infanzia mentre le insegnanti la passavano al nido. Questo percorso esplorativo nelle reciproche realtà fu utile per scardinare e rimettere in gioco quelle che erano le convinzioni del modo giusto di fare: i primi passi verso il cambiamento.

«La scoperta è stato l'incontro con l'altro, il confronto e l'arricchimento reciproco». (Irene Lorenzini, *insegnante della scuola dell'infanzia*).

Le barriere, gli ostacoli

«Queste due storie, quella del nido e quella della scuola dell'infanzia, vivevano prima in parallelo e oggi si incontrano, dialogano e si potenziano vicendevolmente grazie alla condivisione di principi, valori e pratiche». (*Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, p. 7)

«Il progetto zerosei, che venne chiamato "Coerente-mente", prese forma e negli anni diventò sempre più forte e significativo, anche grazie all'alleanza di attori strategici, quali dirigenti scolastici, assessori e ufficio scuola che, con il coordinamento pedagogico, lavorarono come una vera e propria squadra superando quelle che inizialmente sembravano "barriere" nella convinzione che spesso è necessario «mettere concretezza ai sogni» (Manola Pignotti). Fin dall'inizio ha funzionato nella progettualità il tenere conto delle diversità, portarle a valore evitando l'omologazione.

Il presente: un passo verso il coinvolgimento zerosei delle famiglie

«La partecipazione e la collaborazione con i genitori sono essenziali per condividere consapevolezza e stabilire un patto di corresponsabilità educativo» (*Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, p. 27).

Negli ultimi anni il progetto "Coerente-mente" si è spinto oltre allargando alle famiglie la possibilità di entrare nella comunità educante zerosei in un rapporto sempre più significativo di alleanza e coinvolgimento.

Il futuro prossimo: i poli

Quest'anno sono state gettate le basi per far riconoscere e conoscere all'interno del sistema dei poli 0-6 il progetto storico e culturale vissuto a Barberino Tavarnelle.

La nuova dirigente scolastica ha istituito, all'interno della scuola dell'infanzia, la nuova figura professionale di coordinatore 3-6.

Questo ruolo tiene i legami fra le scuole dell'infanzia del territorio e dialoga con il coordinamento pedagogico comunale al fine di realizzare il progetto pedagogico ed educativo dei poli. Tutto questo è stato possibile grazie a un forte rapporto interistituzionale fra scuola e comune e a un coordinamento pedagogico che fa da cerniera fra i diversi attori in gioco.

«La fiducia, la consapevolezza, il fatto che ci crediamo passa, quindi, anche le generazioni future porteranno avanti questo cammino» (Elisa Sardelli, *educatrice*).

«Mi auguro per il futuro che la visione di quello che è il bambino, la sua storia, tutto il suo viaggio, la valigia che all'inizio è piccola e che piano piano diventa un bagaglio importante, sia vista nella sua interezza» (Irene Lorenzini, *insegnante della scuola dell'infanzia*).

Il lavoro sulle interviste mi ha messo nella posizione dell'ascoltatrice di voci, competenza che deve appartenere al coordinatore pedagogico. Nella fase di stesura del testo, ho ricucito parole ed emozioni che hanno restituito una trama alla narrazione. Anche questo è un lavoro che spetta al coordinatore pedagogico.

Credo che la vera sfida del coordinamento pedagogico nei poli 0-6 sarà proprio quella di ascoltare tutte le voci, metterle insieme e creare "un coro intonato".

L'ORGANIZZAZIONE DEL COORDINAMENTO DEL POLO PER L'INFANZIA NELL'ESPERIENZA FORLIVESE

Marina Maselli, Alta specializzazione - Unità coordinamento pedagogico 0-18 - Servizio scuola e sport, Comune di Forlì

Il contributo fa riferimento a una esperienza di poli per l'infanzia avviata da alcuni anni nel territorio forlivese della quale vengono messi in luce i passaggi centrali.

Si parte con la descrizione del progetto di due poli a gestione mista realizzato nel Comune di Forlì, si prosegue fornendo alcune coordinate generali su un'azione di rete attivata a livello distrettuale che ha coinvolto un numero significativo di realtà, per concludere con un richiamo alle prospettive di lavoro nell'ambito dei Coordinamenti pedagogici territoriali.

L'architettura istituzionale alla base del polo per l'infanzia

L'esperienza realizzata nel Comune di Forlì fa riferimento a due poli per l'infanzia a gestione mista e ha visto il coinvolgimento dell'amministrazione comunale, statale e del privato convenzionato.

La realizzazione dei poli per l'infanzia, soprattutto quando sono a gestione mista, è frutto di un'architettura istituzionale complessa. Parlo di un'architettura istituzionale complessa perché entrambe i poli nascono per volere dell'amministrazione comunale, statale e del privato sociale di sperimentare soluzioni innovative nell'ambito di un progetto integrato che fa della scelta della gestione mista un elemento di valore e che mira a dare vita a luoghi nei quali sostenere i percorsi di sviluppo dei bambini all'interno di un percorso educativo unitario e coerente che mette a frutto esperienze pregresse di collaborazione e raccordo e le rilegge in ottica innovativa, raccogliendo le sollecitazioni offerte dal d.lgs. n. 65 del 2017.

Questa scelta, intenzionale, ha portato a misurarsi con gli inevitabili elementi di complessità legati alla presenza di soggetti gestori diversi, ma ha anche consentito di lavorare nella direzione della costruzione di nuove forme di progettualità condivise.

Il progetto non è nuovo, perché questi due poli hanno mosso i primi passi nell'anno scolastico 2018-2019 e sono passati attraverso una prima fase di sperimentazione a carattere triennale i cui esiti positivi ci hanno indotto a proseguire e consolidare il lavoro avviato con una serie di azioni che hanno trovato una formalizzazione nell'ambito di un accordo sottoscritto dai soggetti gestori. L'architettura istituzionale sottesa al progetto ha richiesto che tutte le componenti che ne fanno parte (educatori, insegnanti, collaboratori, coordinatori pedagogici, dirigenti, personale degli uffici) assumessero il progetto come proprio, non calato dall'alto, maturando progressivamente un senso di appartenenza e un'identità di polo.

I poli per l'infanzia a gestione mista: un'opportunità per costruire nuove forme di raccordo e di coordinamento

La dimensione di apertura che caratterizza i poli, rappresenta un'opportunità per la costruzione di nuove forme di raccordo e coordinamento che intrecciano aspetti organizzativi e pedagogici. Nella nostra esperienza, siamo passati attraverso alcune fasi che si rinvengono in entrambe i percorsi e che possono, in parte, essere lette come strategie progettuali che hanno reso possibile l'evoluzione dei poli stessi:

- la fase della conoscenza reciproca, che si è rivelata fondamentale per consentire al personale dei servizi-scuole coinvolti di presentare ai colleghi gli elementi teorici e metodologici alla base delle rispettive proposte educative e formative e di individuare denominatori comuni per realizzare sul piano educativo-didattico percorsi di continuità significativi per i bambini;
- la costruzione di gruppi di lavoro a carattere permanente nell'ambito dei quali è stato condiviso l'impianto progettuale: si sono individuate le piste formative a partire dai bisogni espressi dalle équipes, si sono definite le azioni a sostegno della continuità, si è monitorata l'esperienza;
- l'individuazione di ambiti progettuali comuni allo scopo di sostenere lo sviluppo di un curriculum 0-6 e consolidare le pratiche di continuità;
- la formazione in ottica zero-sei. Fin dall'avvio dell'esperienza è stato evidente che era necessario predisporre una formazione specifica con un respiro pluriennale che supportasse le équipes nella costruzione di un progetto comune;
- la progressiva costruzione di un "repertorio condiviso" composto da *routine*, parole, strumenti, modi di operare che caratterizzano il polo 0-6;
- la co-progettazione di attività rivolte ai bambini del polo da realizzare in corso d'anno con gruppi misti;
- l'analisi delle opportunità offerte dagli spazi interni ed esterni;
- la formalizzazione che ha portato alla stesura di un Accordo di rete per la realizzazione, l'organizzazione e il funzionamento del polo.

Si è trattato, in sostanza, di organizzarsi per costruire nuove forme di coordinamento.

Coordinare le esperienze: un'azione di rete a livello di distretto

La relazione con il territorio e la comunità è strategica e ogni polo per l'infanzia dialoga con le realtà prossime, ma deve anche pensarsi all'interno di un contesto più ampio, capace di generare connessioni tra persone, servizi, soggetti della comunità.

Nell'intenzione dell'amministrazione comunale, quello dei poli è un investimento che guarda alla città e al territorio allargato. L'obiettivo è mettere in dialogo anche a livello di distretto le esperienze che si stanno realizzando su questi straordinari laboratori di sperimentazione e innovazione.

Per questo, abbiamo avviato da 3 anni un'azione distrettuale "Sostegno organizzativo alla progettazione educativa rivolta ai poli per l'infanzia" collegata a un intervento della Regione Emilia-Romagna sulle azioni a carattere innovativo rivolte ai servizi educativi e alle scuole dell'infanzia che ha permesso di mettere in rete 22 poli (dei quali più della metà sono a gestione mista) dislocati su sei comuni del distretto di Forlì.

Questa azione, ha rappresentato una preziosa opportunità per:

- stimolare forme di progettazione pedagogica e organizzativa condivise tra servizi per l'infanzia e scuole dell'infanzia, anche a differente gestione;
- consolidare le esperienze di raccordo già esistenti;
- contribuire allo sviluppo di una cultura condivisa in ottica 0-6 a livello territoriale.

Il ruolo di Comune capofila ha consentito di svolgere una sorta di regia di questa azione attraverso la realizzazione di incontri a carattere periodico con i vari referenti dei poli che hanno attivato un fecondo scambio di esperienze. Nel novembre 2022 è stato realizzato un seminario pubblico che ha permesso di allargare la riflessione sul tema grazie all'apporto di relatori provenienti da diversi contesti.

Coordinamento pedagogico territoriale e poli per l'infanzia: prospettive di lavoro

Un ultimo aspetto che è importante richiamare è quello delle connessioni tra CPT e poli per l'infanzia, che trova ancoraggio anche nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.

Il CPT di Forlì-Cesena, di cui ho il coordinamento, è un organismo composto attualmente dai coordinatori pedagogici dei servizi per l'infanzia accreditati, dai referenti delle scuole dell'infanzia statali individuati dai Dirigenti scolastici e dai referenti dell'Ufficio scolastico territoriale.

Questa composizione integrata ha permesso in questi anni di realizzare percorsi formativi e progetti di ricerca comuni in ottica 0-6.

Nell'ambito delle azioni intraprese, il tema della continuità è diventato oggetto di una formazione pluriennale e i poli per l'infanzia sono stati individuati come uno degli aspetti da approfondire in coerenza con il percorso finora svolto¹.

¹ È in corso di pubblicazione un testo che raccoglie gli atti del seminario e l'esperienza realizzata a livello di distretto.



PARTE TERZA - L'organizzazione
del contesto educativo nei poli
per l'infanzia. Tempi, spazi
ed esperienze

07 GLI ARTEFATTI SOCIOMATERIALI COME PARADIGMI EDUCATIVI





Quale può essere il mio contributo di studiosa di scienze dell'educazione nelle occasioni di formazione con educatrici ed educatori dei servizi per l'infanzia? Quali indicazioni possono emergere dal campo per sviluppare corsi di laurea destinati alla formazione di professioniste e professionisti dell'educazione? Queste sono le domande che, alla luce di alcune sfide, dobbiamo porci. E ancora, quali sono gli aspetti che caratterizzano la contemporaneità e i nuovi bisogni educativi che ne emergono? Quali sono i consolidati e quali traiettorie aperte caratterizzano gli attuali studi sull'infanzia?

Oggi si discute di infanzia in un contesto imprevedibile e incerto. Non si parte da zero. Possiamo dire che il Novecento ci consegna servizi, teorie e pratiche che hanno contribuito a costruire una cultura dell'infanzia attenta alla centralità del bambino e alla sua autonomia, alla dimensione relazionale, a *setting* educativi su misura per i bisogni cognitivi e affettivi dei bambini e delle

bambine. Data l'incertezza (Weick, Sutcliffe, 2007), non come limite ma come dato, c'è il bisogno di non dirsi sempre le stesse cose. Per esempio, è possibile affermare che la centralità del bambino sia un patrimonio? Che sia un consolidato, almeno dal punto di vista teorico?

Che cosa possiamo aggiungere oggi quando parliamo di bambine e di bambini? I costrutti di autonomia e di relazione sono nel nostro bagaglio, fanno parte della nostra cassetta degli attrezzi. Quali sono alcuni degli elementi nuovi che possono aiutarci a sfidare, cambiare e divertirci, a gestire il nuovo e l'imprevisto?

Credo che le basi epistemologiche e ontologiche delle pedagogie dell'infanzia si basino sul rifiuto critico dell'unità e della linearità dei modelli educativi a favore di un pensiero complesso che tematizza la necessità di esplorare come le persone e le cose possono diventare. Desidero posizionare il mio lavoro accanto a coloro che hanno iniziato a considerare la cultura dell'infanzia a partire da tre concetti: la dimensione sociomateriale dell'educare (Orlikowski, 2010; Fenwick, 2012; Leonardi, 2013; Gherardi, 2021) le istanze postrazziste (hooks, 2014; Brookfield, 2017) e la necessità di un'educazione antisessista (Hennessey, 1993; Butler, 2011; Hughes & Lury, 2013; Haraway, 2018) attenta ai diversi posizionamenti di potere che caratterizzano le storie dei bambini e delle bambine. Sono costrutti che emergono da conversazioni interdisciplinari e da accadimenti storico-linguistici che collocano in modo più sostenibile la natura e la cultura, l'economia e l'ecologia, le scienze naturali e umane. Si tratta di un approccio situato, ovvero un approccio che si concentra sul qui e ora, di una modalità *in situ* di ordinare gli esseri umani, i non-umani, gli strumenti, le tecnologie, le regole e i discorsi (Haraway, 1988; Gherardi, 2021). Che cosa significa creare le condizioni perché si realizzi un'educazione dell'infanzia post razzista, antisessista e fondata su una sociomaterialità consapevole?

PER UNA DIMENSIONE SOCIOMATERIALE DELL'EDUCARE

Cosa significa pensare che l'educativo è un evento sociomateriale? Cosa significa dire che qualcosa, nel nostro caso un'organizzazione, un servizio, è sociomateriale? Per esempio, possiamo pensare di non distinguere più tra materiale e sociale (Orlikowski, 2007, 2010), oppure che non è scontato distinguere tra materiale e sociale. Alcune studiose sostengono che nessun fenomeno può essere descritto adeguatamente se non abbandoniamo distinzioni artificiali tra le linee di pensiero e non dirigiamo la nostra attenzione alla realtà empirica che persone, idee, oggetti, artefatti, natura e simili sono tutti uniti in una intricata rete di associazioni che si sviluppano nel tempo (Barad, 2003).

Seguendo il metodo suggerito da Margaret Somerville (2016), finalizzato a mappare il così detto "nuovo" cercando di distinguere il "vecchio nuovo" della nascita del "nuovo nuovo",

l'autrice, rispetto a un possibile progetto sulle pedagogie delle zone umide, riporta quanto emerso a proposito della rilevazione di una risposta di alcuni bambini e bambine a queste aree. Il compito prevedeva che i membri del gruppo rispondessero a uno stagno con cui erano stati invitati a interagire in modi diversi: contando uccelli o insetti, interagendo con fango, acqua e pietre o con bastoni, corpi, acqua e suoni. Somerville punta i riflettori verso il flusso di corpi, bastoni, acqua e formiche e verso il come i bambini fossero diventati un tutt'uno con tali elementi. Questo per sottolineare il valore di ciò che l'autrice chiama intra-azione e di cosa l'intra-azione tra bambini, bastoni, acqua e formiche genera. Dunque, «prestare attenzione ai minimi dettagli di acqua-pietra-bastoni-voce-suoni-parti del corpo tutti in movimento» (Somerville, 2016, p. 1166) per introdurre il costrutto di sociomaterialità che invita a pensare che i suoni e le parole dei bambini e delle bambine non sono separabili dalla materialità dell'acqua, del torrente, dei bastoni, delle formiche con cui giocano e dall'azione dei corpi umani (Somerville, 2016). Siamo in presenza di una *performance* (Barad, 2003) continua del mondo nella sua intelligibilità inferenziale.

Il costrutto di sociomaterialità invita chi si occupa di processi educativi a collocare nei contesti e nelle intra-azioni il *setting* di apprendimento, *setting* dove le divisioni concettuali tra giochi, tecnologie, ambienti, oggetti e corpi sono nella mente di chi guarda. Prendere in considerazione questi posizionamenti significa che alcune distinzioni come mondo della natura e tecnologia dipendono soprattutto dal tentativo di classificare e indirizzare alcune linee e traiettorie di studio. Allora, dire che qualcosa è sociale e un'altra cosa è materiale potrebbe rappresentare una fantasia architettonica progettata dagli opinionisti disciplinari (Leonardi, 2013). L'inseparabilità degli apparati materiali e semiotici, per esempio, serve come punto di partenza per un'osservazione significativa: che cosa guardiamo quando parliamo di bambini e bambine? Quali sono i nostri criteri e le nostre categorie osservative? Che cosa la prospettiva sociomateriale può portare nella discussione sulle pedagogie dell'infanzia è una questione aperta, questione che ci invita però a prendere atto che le nostre prospettive possono essere più o meno riduttive se non si attivano anche concettualizzazioni emergenti.

Di concerto con la prospettiva sociomateriale, il postumanesimo (Braidotti, 2013; Gherardi, 2020) si preoccupa di superare i limiti in cui la nostra umanità, e quindi la nostra infanzia, è stata teorizzata in categorie dualistiche che privilegiano un termine rispetto a un altro (natura-cultura, soggetto-oggetto, mente-corpo, mascolinità-femminilità, bianco-nero). Queste prospettive invitano a mettere in discussione l'universalismo della mente umana, la fede nella sua ragione e l'idea di una ragione universalizzante e autoriflessiva. Alcuni studi filosofici (Braidotti, 2014) fanno presente come sia necessario ridiscutere di cosa dell'umanità sia umano, e della convinzione del potere

delle capacità umane di perseguire la perfezione individuale e collettiva. Il paradigma eurocentrico tematizza una conoscenza e una razionalità universali e spesso eurocentriche (Braidotti, 2014). Come rispondiamo a coloro che fanno presente l'imperialismo degli umanesimi (Tony Davis in Braidotti, 2014)? Un imperialismo che parla dell'umano nei termini e negli interessi di una classe, un genere, un'etnia, un genoma. La ridotta nozione umanista fa parte del nostro apprendimento inconsapevole come di una legittimità sociale e culturale indiscussa. Siamo tutti dentro una prospettiva umanista? È la dimensione imperialista di questo umanesimo che condiziona gli studi sull'infanzia e i professionisti dell'educazione?

La familiarizzazione con le visioni anti-umaniste può consentirci di disconnettersi con la posizione universalistica e chiamarci a rendere conto delle azioni concrete che stiamo interpretando. Il bambino a cui ci riferiamo, più o meno implicitamente, è bianco, europeo, normodotato (al maschile). Le filosofie femministe della differenza sessuale hanno sottolineato la natura etnocentrica dell'aspirazione europea all'universalismo. Questo per dire che ci sono più ragioni epistemologiche e sociolinguistiche che ci inducono a prendere atto di quelle distorsioni che i costrutti di razionalità e di universale possono rappresentare, delle distorsioni epistemologiche che ci inducono ad aderire all'aspirazione europea che tende all'universalismo. Come questi studi possono impattare sulle diversità e le appartenenze multiple dentro gli studi e le pratiche sull'educazione? Che cosa possono offrire questi contributi alla rielaborazione di nuove prospettive teoriche?

Questa proliferazione di studi è un'opportunità che apre alla ricerca di innovazioni metodologiche così come approcci più complessi all'educativo. Da un punto di vista della ricerca, si parla di nuove epistemologie critiche che creano nuovi campi interdisciplinari dove convergono studi di genere, femministi etnici, culturali, di comunicazione e dei diritti umani (Braidotti, 2014, p. 148-149). La recente esplosione di ricerca negli ambiti degli *animal studies*, la rapida evoluzione del campo dei *disability studies* sono problematizzazioni necessarie. I *disability studies* combinano la critica ai modelli fisici normalizzati con la proposta di nuovi e creativi modelli di incarnazione (Braidotti, 2014, pag. 151). Cosa ne è dell'educazione in un'era di cambiamenti post-umani, di immigrazioni di massa, guerra al terrore, armi robotizzate e conflitti tecno-tragicamente mediati (Braidotti, 2014)? Come fare i conti con questa fase di post-razzismo dentro una struttura multiculturale del mondo? Il bambino montessoriano o quello di Froebel, non sono in grado di rappresentare le differenze che caratterizzano bambini e bambine, non tematizza le questioni di genere, né le implicazioni derivanti da contesti multiculturali e dalle pratiche di razzializzazione che questi comportano. Parafrasando Whatmore (2006), un'autrice citata da Christina Huger e Celia

Luri (2013), le teorie e i metodi non sono irrilevanti per il futuro, ma sono contemporaneamente una tecnologia per la pratica e un intervento nel mondo.

Le teorie educative dell'infanzia devono essere attente a come l'educazione può essere impegnata a costruire bambine e bambini non influenzati da un'unica storia (Ngozi Adichie, 2020). Servono teorie e metodologie che sappiano vivere storie plurali, spazi di contaminazione e di tematizzazione di differenze e prospettive altre. La pedagogia dell'infanzia, infatti, è fatta di storie che ora chiedono di esserne sempre più situate (Haraway, 1988, 2018), in prospettive lineari ma multiple, consapevoli dell'esistenza delle questioni di genere, delle questioni di classe e delle questioni etniche.

I servizi per l'infanzia sono spazi relazionali ed epistemologici dove i bambini e le bambine possono guadagnare la potenzialità data dalla moltiplicazione continua dei quadri di riferimento. L'educazione dell'infanzia rappresenta un'opportunità per riflettere sul lavoro o sulle metodologie dei confini e delle frontiere. Si potrebbe intravedere una educazione basata sulla situatività (Barad, 2003) che contiene le derive di parzialità, le connessioni asimmetriche attraverso e tra persone, artefatti culturali e artefatti materiali. Queste traiettorie pongono i confini in una tensione costruttiva e trasformativa (Timeto, 2011).

Gli studi sull'educazione, se trascurando il costruito di situatività, rischiano di produrre una conoscenza che esclude il genere, la classe, l'etnia, l'orientamento sessuale e le abilità. L'essere situati non riguarda la provenienza da un luogo particolare, ma l'essere situati in relazione a molteplicità (Haraway, 1988). Il posizionamento, quindi, è sempre una relazione dinamica e non un luogo o un'identità fissa.

Dentro questi spostamenti epistemologici e sociolinguistici si avverte l'invito a prestare attenzione alle storie emergenti dai contesti sociomateriali nei diversi processi di differenziazione, così da generare modi alternativi di pensare. Diventano centrali le interazioni con gli altri, la comunicazione situata, la costruzione delle relazioni con l'ambiente fisico e gli oggetti in esso contenuti. Sono elementi tenuti insieme da pratiche incorporate nella situazione (Lave, 2019) ed emergenti da quelle relazioni. Gli studi sull'educazione hanno contribuito a evidenziare il sapere in situazioni quotidiane e i processi che caratterizzano l'apprendimento situato (Lave, 2019). Possiamo concludere richiamando il contributo dell'apprendimento generativo (Nicolaidis, 2023) che potrebbe caratterizzare gli studi e le azioni educative, un apprendimento che si estende al di là del conosciuto e del logico, verso la percezione, la sperimentazione e il rischio. La conoscenza che produce tale apprendimento viene definita come processo in essere e in divenire, è una teoria nomade (Nicolaidis, 2023) che sa attraversare le ambiguità, le emergenze, le complessità che caratterizzano il nostro tempo e il nostro futuro.

Bibliografia

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs. Journal of women in culture and society*, n. 28(3), p. 801-831.
- Braidotti, R. (2013). Posthuman humanities. *European educational research journal*, n. 12, p. 1-19.
- Braidotti, R. (2014). Il postumano, vol. 1. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte. Bologna, DeriveApprodi.
- Brookfield, S. (2017). Teaching race: how to help students unmask and challenge racism. California, Jossey-Bass.
- Butler, J. (2011). Bodies that matter: on the discursive limits of sex. Britain, Taylor & Francis.
- Fenwick, T. (2012). Mattering of knowing and doing: sociomaterial approaches to understanding practice in P. Hager, A. Lee, A. Reich (eds.). *Practice, learning and change: practice-theory perspectives on professional learning*, p. 67-83. Netherlands, Springer.
- Gherardi, S. (2021). A posthumanist epistemology of practice, in M. Reihlen, D. Schoeneborn (eds.), *Epistemology of management*, p. 1-22. Berlin, Springer.
- Haraway, D. J. (1988). Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, n. 14 (3), p. 575-599.
- Haraway, D. J. (2018). Manifesto cyborg: donne, tecnologie e biopolitiche del corpo. Milano, Feltrinelli.
- Hennessey, R. (1993). Materialist feminism and the politics of discourse. London-New York, Routledge.
- hooks, bell (2014). Ain't i a woman: black women and feminism. London, Routledge.
- Hughes, C., Lury C. (2013). Re-turning feminist methodologies: from a social to an ecological epistemology. *Gender and education*, n. 25(6), p. 786-799.
- Lave, J. (2019). Learning and everyday life. London, Cambridge University press.
- Leonardi, P. M. (2013). Theoretical foundations for the study of sociomateriality. *Information and organization*, n. 23(2), p. 59-76.
- Nicolaidis, A. (2023). Generative knowing: principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory. Gorham, Myers Education press.
- Ngozi Adichie, C. (2020). Il pericolo di un'unica storia. Torino, Giulio Einaudi.
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial practices: exploring technology at work. *Organization studies*, n. 28(9), p. 1435-1448.
- Orlikowski, W. J. (2010). The sociomateriality of organisational life: considering technology in management research. *Cambridge journal of economics*, n. 34(1), p. 125-141.



Somerville, M. (2016). The post-human I: encountering 'data' in new materialism. *International journal of qualitative studies in education*, n. 29(9), p. 1161-1172.

Timeto, F. (2011). Diffracting the rays of technoscience: a situated critique of representation. *Poiesis & praxis*, n. 8, p. 151-167.

Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. (2007). *Managing the unexpected: Resilient performance in the age of uncertainty* (2nd ed.). California, Jossey-Bass.

Whatmore, S. (2006). Materialist returns: practising cultural geography in and for a more-than-human world. *Cultural geographies*, n. 13(4), p. 600-609.

08 L'ESTERNO COME RISORSA PER RIPENSARE TEMPI, SPAZI ED ESPERIENZE NEI POLI PER L'INFANZIA





È trascorso poco tempo da quando sono state licenziate le *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* (MIUR, 2021) dove l'educazione all'aperto è entrata senza fare troppo clamore. Educare all'aperto non è più una condizione accessoria, ma si inserisce all'interno delle progettazioni pedagogiche complessive che devono essere tenute in considerazione se si desidera approfondire il tema dello sviluppo dei poli per l'infanzia.

In questi ultimi anni, in Italia è decisamente aumentata la ricerca volta a indagare le opportunità di ripensare la didattica tra dentro e fuori. Gli esiti permettono di raccontare, con una rinnovata consapevolezza, perché gli spazi esterni possano essere considerati risorsa in termini di ridefinizione di nuovi confini e opportunità e le riflessioni possono e devono essere estese al più recente dibattito sui poli per l'infanzia. La letteratura sul tema, come noto, offre tantissimi contributi sui benefici fisici, cognitivi, emotivi, sociali di un'educazione

che possa abitare spazi diversi da quelli artificialmente pensati e, soprattutto, spazi aperti e naturali (Agostini, Minelli, 2018; Guerra, 2016). E non si tratta di una letteratura recentissima: il rapporto tra educazione e natura ha una storia lunga almeno 300 anni (D'Ascenzo, 2018).

Per i professionisti dell'educare, l'educazione all'aperto rappresenta un'interessante sfida in quanto la relazione con gli spazi esterni, naturali, complessi, vivi, e provocatori, chiede e, allo stesso tempo, pretende, di rileggere e dare nuovi significati alla nostra relazione con la natura, con l'essere soggetti in carne e ossa, con l'essere educatori e insegnanti alle prese con le difficoltà quotidiane della pratica educativa spesso dettate da una burocrazia che spinge ad accelerare e a volte programmare in eccesso. La relazione con gli spazi esterni offre poi la possibilità di riflettere sulle progettazioni pedagogiche complessive dei servizi educativi, sollecita ripensamenti sugli spazi che accolgono i bambini ogni giorno, nuovi luoghi da scegliere, esplorare e vivere, da trasformare in contesti intelligenti (Guerra, Bertolino, 2020), contesti in grado di educare all'imprevisto, alla bellezza e a stare nella complessità che caratterizza l'età moderna.

L'educazione all'aperto porta forte con sé anche la necessità di ricercare un equilibrio tra il dentro e il fuori; tra le esperienze che viviamo negli spazi interni, progettati per i bambini e gli spazi esterni, dai territori di prossimità a quelli più lontani, dai territori naturali a quelli urbani, tutti caratteristici e differenti per conformazione, ma anche perché abitati da quelle diverse professionalità educative grazie alle quali prenderanno forma i poli. Quando parliamo di contesti educativi esterni ci riferiamo ad ambienti complementari e interdipendenti a quelli interni, a spazi che offrono a bambini e adulti opportunità differenti non possibili altrimenti. Eppure ciò che avviene fuori e ha a che fare con gli apprendimenti, formali e informali, riguarda la salute fisica e mentale di chi li vive (Antonietti M., Bertolino F., Guerra M. *et. al.*, 2023) ed è a tutti gli effetti in linea con le finalità dell'educare.

L'educazione all'aperto è in stretta relazione con l'orizzonte dell'educazione alla sostenibilità, perché porta con sé un nuovo modo di guardare la natura e il nostro rapporto con essa (Schenetti, 2015; Petrucci, Schenetti, 2022). Introduce la dimensione della complessità, del rischio e dell'avventura, promuove i linguaggi espressivi, sostiene il pensiero scientifico, permette di ritrovare un equilibrio tra esperienze digitali e analogiche, proteggendo i bambini dal rischio di sovraffollamento tecnologico.

Come adulti sentiamo la responsabilità non solo pedagogica, ma anche politica, di mantenere al centro delle nostre azioni quotidiane, il benessere e la qualità della vita dei bambini, i loro bisogni evolutivi e i loro diritti. Spesso, tendiamo a pensare che tutti i diritti dei bambini siano rispettati in questa parte agiata

del mondo ma non sempre è così: non lo è, ad esempio, quando viviamo in contesti artificiali, frenetici e rumorosi in cui tendiamo a dare per scontato che i bisogni evolutivi dei più piccoli siano sempre garantiti in servizi deputati ad accogliere l'infanzia nei quali la sensazione adulta di sentirsi "padroni di casa" o "semplici facilitatori di attività" è forte e rischia di compromettere il resto. Saper cogliere e osservare i reali bisogni dell'infanzia, contestualizzarli al momento sociale e culturale attuale per trovare autentiche risposte e validare proposte educative si rivela invece fondamentale. Per questa ragione, la competenza pedagogica delle insegnanti, la piena consapevolezza della propria inalienabile responsabilità educativa e l'inevitabile coinvolgimento della propria soggettività risultano essere in stretta relazione con la qualità degli ambienti che si scelgono per educare i bambini.

In questa direzione gli spazi esterni, dai giardini scolastici agli spazi di prossimità, permettono di rendere più visibili gli interessi dei bambini, le loro domande e le loro ricerche e quindi di configurarsi come più rispettosi; ma questo risulta possibile solo alla condizione di cogliere l'opportunità di osservarli nella relazione con questi spazi meno strutturati, più naturali. Le stesse attenzioni vanno dedicate ai tempi di apprendimento. È indispensabile riportare dentro i servizi educativi la necessità dei bambini di avere un tempo per rifare e disfare, il tempo del dubbio e il tempo della relazione; ma anche il tempo cronologico, il tempo atmosferico, il tempo che racconta la variabilità delle stagioni, l'alternanza della luce e delle ombre; senza dimenticare l'influenza che ha il nostro tempo in relazione con quello dei bambini. Un tempo, che il contesto esterno ci permette di comprendere.

Tra i capisaldi che l'educazione all'aperto porta con sé c'è indubbiamente la necessità di rimettere al centro il valore dell'esperienza.

Per farlo si rivela necessario ripensare gli spazi di apprendimento affinché possano essere flessibili e co-costruiti, collaborativi e cooperativi, lasciando che la relazione con le nature dei luoghi possa educare la coevoluzione, la trasformazione, la non rigidità e la necessità di stare sempre in relazione con ciò che ci circonda.

Tenendo presente che tutti questi aspetti sono rilevanti e rientrano pienamente nei nostri obiettivi pedagogici, è importante chiedersi come l'eccezionalità di alcune esperienze in natura possano integrarsi nelle progettazioni pedagogiche complessive dei poli per l'infanzia, servizi che nascono per rompere confini, creare nuovi ponti e nuove opportunità. Si tratta quindi di comprendere quali passi intenzionali siano da compiere in questa direzione (Bonaccini, Schenetti, 2023) e come la ricerca empirica universitaria con i servizi educativi possa accompagnare il cambiamento.

DOVE STANNO LE RADICI DELLE NOSTRE RESISTENZE?

Gli spazi esterni sono sempre stati a nostra disposizione, ma in un qualche modo tendiamo a interpretarli come il luogo dello svago. Fatichiamo a cogliere gli apprendimenti dei bambini quando non siamo noi a prevederli e fatichiamo a comprendere, come nell'apparente loro gioco, prendano forma, invece apprendimenti non formali. Percepriamo una sensazione di rischio e di insicurezza nella misura in cui siamo noi i primi a non essere entrati in relazione con quei materiali, con quegli ambienti e con quei luoghi che vogliamo proporre ai nostri bambini. Il nodo fondamentale è quindi che gli adulti si considerino al centro di questo cambiamento; non solo perché, per riconnettere i bambini alla natura è necessario riconnettere prima se stessi (Louv, 2006), ma anche per non diffondere un'idea edulcorata di natura. Il contesto naturale e lo spazio esterno non sono sempre del tutto amati dai bambini, specialmente nelle prime esperienze. È necessario, prima, che questi spazi vengano messi in relazione con le loro abitudini, anche familiari, con i loro comportamenti e con i loro interessi. Ripartire dalla nostra esperienza in situazione e aumentare le esperienze con i bambini all'esterno è molto importante, per diverse ragioni: per riscoprirci adulti in grado di stupirci nei contesti di natura, per ritrovare il nostro tempo e per ricostruire la relazione con noi stessi e con il contesto di natura che vogliamo offrire.

Tutto ciò al fine di ritornare in quella dimensione dell'*imparare a imparare* (EU, 2020), di cui tanto parliamo e a cui cerchiamo di educare, ma che facciamo fatica a ritrovare nella frenesia delle quotidianità e per riscoprire la bellezza e la necessità del conoscere, a partire dalla consapevolezza che ci sono tantissime cose là fuori che ancora non comprendiamo. Abbiamo la fortuna di condividere le giornate con chi ha la perseveranza di conoscere, con chi sa stupirsi e con chi riesce a vedere il mondo da un punto di vista diverso; abbiamo la possibilità di riscoprire il valore del nostro corpo in educazione (Faggioli, Schenetti, 2023). Nei contesti interni risulta spesso difficile metterci in relazione con i bambini, posizionarci alla loro altezza, mentre il contesto esterno spesso ci aiuta in questa direzione, rende visibile come, abbandonando certi strumenti, sia possibile recuperare e trovare soluzioni flessibili, ricordandoci quanto la nostra posizione e il nostro ruolo non siano mai neutrali. A noi spetta la responsabilità di scegliere quali luoghi, quali esperienze, quali tempi attraversare insieme ai bambini e al contempo cosa documentare e rendere visibile perché possa diventare patrimonio comune.

QUALI LE POTENZIALITÀ PROFESSIONALI?

All'esterno, il tempo si dilata e le competenze si ravvivano. Gli educatori, insegnanti e i coordinatori cambiano atteggiamenti e, con essi, sguardi e prospettive. "Fuori", si condivide un'esperienza sensoriale collettiva che permette agli adulti di rendersi conto che ci sono ancora moltissime cose che non conoscono, mentre ai bambini di dimostrare di sapere più di quanto possiamo cogliere nei nostri ambienti strutturati e prevedibili.

In questa dimensione esterna, le professionalità educative hanno l'opportunità di riscoprire la gioia dell'esplorare e dell'osservare il mondo e la natura. Vengono catturati dallo stupore, riscoprendo la capacità di meravigliarsi, che ravviva il loro desiderio di apprendere. Così facendo, ritrovano un legame con il "dentro" di sé, il loro mondo interiore (riscoprendo l'importanza di connettersi di più ai bambini) e scoprono anche la relazione con il "dentro" dei servizi, riuscendo a trasformare quelle pratiche, quelle abitudini e quelle regole spesso implicite: perché quanto più si esce in quel "fuori", tanto più ci si sente stretti in quel "dentro".

E così si promuove il pensiero riflessivo, quel pensiero che ha a che fare con l'esperienza, con l'azione, con le esperienze del nuovo, quelle esperienze che ci portano nel non ancora conosciuto, nel non previsto. Quanto più si esce, tanto più s'inizia a percepire una sensazione di agio e familiarità: si scopre che l'educazione all'aperto non solo è possibile anche con bambini molto piccoli, ma che porta con sé benefici personali e professionali, per gli adulti, secondo quanto emerge dai primi dati di ricerca.

I vantaggi professionali correlati allo sviluppo e alla diffusione dell'educazione all'aperto riguardano diverse dimensioni e possono essere sintetizzati come segue:

- si registra un aumento nello sviluppo e nella diffusione di competenze pratiche: è possibile investire sul proprio apprendimento esperienziale, spesso più coinvolgente e memorabile rispetto all'apprendimento teorico tradizionale. Le sfide che emergono nell'ambiente all'aperto richiedono spesso soluzioni creative e decisioni rapide: è necessario valutare i rischi in modo realistico e prendere decisioni informate sulla sicurezza. Educatori e insegnanti si trovano così impegnati a risolvere problemi in situazioni reali, sviluppando competenze critiche come il pensiero analitico e la presa di decisioni informate. L'ambiente all'aperto offre molte opportunità per lo sviluppo delle competenze di *leadership*. Gli adulti sono, infatti, chiamati a guidare i bambini in piccoli e diversificati gruppi, coordinando esperienze diffuse anziché predeterminare attività, questo migliora il lavoro collegiale e aumenta la necessità di saper attivare una comunicazione efficace e definire obiettivi comuni;

- riduzione dello stress e benessere: l'ambiente all'aperto stimola la creatività e l'innovazione, incoraggiando gli adulti a pensare in modo diverso e a trovare soluzioni fuori dagli schemi. L'ambiente si configura come luogo del possibile, spazio in cui la personalità dell'individuo si forma grazie allo scambio di relazioni continue con esso e con i diversi contesti di vita dentro cui il soggetto si ritrova. L'essere umano interagisce con l'ambiente modificandolo, venendo a sua volta trasformato. L'ambiente esterno è mutevole e imprevedibile sollecitando così educatori e insegnanti a sviluppare quella flessibilità mentale e l'adattabilità così importanti in un mondo professionale in continua evoluzione.

SGUARDI AL FUTURO

“Abitare un polo” significa sottolineare la necessità di pensare al rapporto tra “alleanze e spazi” in senso ampio, per individuare potenzialità a sostegno di una progettualità condivisa da tutta la comunità educante.

In questa direzione l'educazione all'aperto può costituire per i poli per l'infanzia l'opportunità per:

- *costruire forme di progettualità condivisa tra servizi e con le famiglie*

L'educazione all'aperto non ha a che fare con l'estemporaneità, ma con le progettazioni pedagogiche dei nostri servizi educativi, con la qualità dell'esperienza educativa in sé e con tutte le aree su cui andiamo a lavorare nella quotidianità con i nostri bambini. Condividere con le famiglie l'educazione all'aperto (Baldoni, Bertolini, Schenetti, 2022) ci permette di attraversare e di risignificare concetti che sono cari alla pedagogia dei servizi educativi. Parliamo di competenze agite negli spostamenti o nel vestirsi e svestirsi per i bambini (e quindi delle autonomie e di sostegno all'autostima) ma anche di fiducia e di grande assunzione di responsabilità degli adulti. E parliamo di libertà, intesa come libera scelta di progettare spazi e tempi, affinché i bambini possano “vivere” il concetto di personalizzazione. I poli dell'infanzia possono poi consentire ai genitori, oltre che agli insegnanti, di rappresentarsi meglio la crescita dei bambini e vedere le sfide che via via potranno affrontare. Infine, ma non ultimo, comprendere il senso delle scelte che il contesto educativo propone può incidere anche sulle esperienze familiari, sugli stili di vita e, pertanto, sul benessere di tutti i componenti.

- *sostenere lo sviluppo di una comunità professionale*

Negli ultimi anni si sono diffuse pratiche di educazione e didattica all'aperto anche e soprattutto grazie al sostegno dei coordinamenti pedagogici territoriali (Schenetti, 2022). Tale dato risulta interessante perché significa che gli insegnanti

della scuola dell'infanzia e gli educatori del nido hanno iniziato a uscire, con tempi cadenzati e ritmi sempre più frequenti. Piero Bertolini scriveva: «troppe volte abbiamo sottovalutato la straordinaria relazione che c'è tra spazio ed educazione, tra spazio e formazione». I percorsi di educazione all'aperto ne sono una prova perché hanno portato le professionalità educative a sentirsi sempre più forti nelle pratiche attive all'aperto, ad avvertire un bisogno di formazione, di condivisione, di riflessione sulle esperienze intuendo quanto sia importante affinare le proprie capacità e competenze, i propri strumenti educativi e didattici e ripensarli per attraversare con i bambini e le bambine territori ancora inesplorati (Schenetti, 2022b). La promozione dei poli per l'infanzia sostiene il dialogo con i servizi e con il territorio, la conoscenza e la formazione reciproca, che possono trarre giovamento dal consolidamento delle relazioni con gli spazi esterni.

• *agire in ottica di continuità e collegialità*

Gli spazi esterni stanno diventando degli spazi di continuità tra nidi e scuole dell'infanzia ma anche per altre realtà scolastiche come la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado come l'esperienza della Rete nazionale delle scuole pubbliche all'aperto testimonia (www.scuoleallaperto.eu). L'educazione all'aperto richiama prepotentemente in causa il tema della collegialità, della necessità di procedere e di sperimentare insieme. Un insieme che, con continuità, dallo zeroesi apre a un respiro più ampio.

L'esercizio del pensiero critico e trasformativo si rivela particolarmente centrale in momenti di crisi come quello attuale. La nostra visione rassicurante del mondo si è incrinata, creando una rottura tra un prima conosciuto e un dopo inatteso da ricostruire e risignificare. Abitare con continuità spazi esterni alla scuola non può che stimolare un rinnovamento in direzione di un'educazione più aperta e inclusiva che possa svilupparsi ricostruendo un tessuto di relazioni positive, con sé stessi, con gli altri, con la natura. Gli apprendimenti che nascono dall'esperienza – sia per i bambini sia per gli adulti – possono portare con sé profonde tracce del presente e – mi piace pensare – anche un forte sentore di futuro. Ciò mi porta a credere che, se insieme riusciremo a concederci l'opportunità di aprirci al mondo delle cose autentiche e concrete che stanno fuori dai nostri servizi educativi, potremo davvero porre delle solide basi per sostenere quell'identità ecologica (Bateson, 1990) di cui parliamo e che può permettere a ciascun bambino di sentirsi parte di quel mondo e di quella comunità che dai poli potrà prendere forma e valore.

Bibliografia

- Agostini, F., Minelli, M. (2018). Nature based therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale, in Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M., *Out-door education: prospettive teoriche, buone pratiche* (p. 81-100). Roma, Carocci.
- Antonietti, M., Bertolino F., Guerra, M., *et al.* (2023). Esperienze educative in natura: il potenziale degli ambienti esterni, in *Atelier Scuola. Pedagogia, architettura e design in dialogo*. Parma, Edizioni Junior.
- Baldoni, A., Bertolini, S., Schenetti, M. (2022). La scuola in natura. Accompagnare adulti e bambini a vivere la complessità. *Infanzia*, n. 4, p. 20-27.
- Bateson, G. (1990). Verso un'ecologia della mente. Milano, Adelphi.
- Bonaccini, S., Schenetti M., (2023). Osservare, progettare, documentare green. Parma, Edizioni Junior.
- D'Ascenzo, M. (2018). Per una storia delle scuole all'aperto in Italia. Pisa, ETS.
- Guerra, M. (2016). Apprendimenti in natura tra corpo e mente. *Bambini*, settembre, p. 35-39.
- Guerra, M., Bertolino F. (2020). Contesti intelligenti. Parma, Edizioni Junior.
- MIUR (2021), Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. *et al.* (2020). LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence. Luxembourg, Publications office of the European Union.
- Schenetti, M., (2015). Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità. *Scuola italiana moderna*, vol. 7, p. 76-80.
- Schenetti, M. (2022). Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: il pedagogista come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro. *Pedagogia oggi*, vol. 20, p. 71-77.
- Schenetti, M. (2022b). L'educazione all'aperto mette radici nei servizi zerosei, in Schenetti, M. (a cura di) *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione di interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Parma, Edizioni Junior.
- Schenetti, M., Faggioli, R. (2023). Returning the body to the mind: educating the living body = Restituire il corpo alla mente: educare il corpo vivo. *Formazione e insegnamento*, vol. 21, p. 101-106.
- Schenetti, M., Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigacion en la escuela*, n. 95, p. 15-29.
- Schenetti, M., Petrucci, L. (2022). Educare alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia attraverso percorsi di educazione all'aperto. *Rivista infanzia*, n. 1, p. 52- 56.



09 PROGETTAZIONE EDUCATIVA CON E NELLO SPAZIO



Alessia Rosa
Primo ricercatore INDIRE (Istituto nazionale di
documentazione innovazione e ricerca educativa)



La progettazione educativa è un processo intenzionale, razionale e orientato a uno scopo, che si articola in una serie di passi collocati all'interno di tempi e spazi definiti. Quest'ultimi devono essere pensati e organizzati in una logica olistica ed evolutiva, cioè in grado di considerare aspetti molteplici, e capaci di cogliere i mutamenti che riguardano sia l'ambiente sia tutti i soggetti in esso coinvolti.

In questo modo gli ambienti corrisponderanno alla storia evolutiva di chi li abita e durante l'anno educativo la riorganizzazione degli spazi darà conto del lavoro fatto e dell'impegno di tutti i soggetti coinvolti. Nelle realtà educative rivolte ai più piccoli le proposte progettuali si sviluppano a partire dall'osservazione, tesa a individuare le potenzialità e i bisogni. Anche in questa prima fase lo spazio gioca un ruolo importante: osservare infatti un bambino all'interno o all'esterno delle mura scolastiche, in uno spazio ampio o ristretto, in un

contesto con molteplici materiali con cui interagire o con risorse limitate significa ricercare informazioni inerenti a dinamiche diverse.

Durante la realizzazione delle fasi di progettazione, successive all'osservazione, lo spazio diviene un mediatore imprescindibile, non è un involucro asettico e predeterminato, ma un confine modellabile pensato e organizzato per accogliere lo sviluppo e la crescita dei bambini e delle figure educative. Inoltre, attraverso la progettazione degli spazi educativi rivolti ai bambini fino ai 6 anni, l'équipe educativa ha l'opportunità di condividere l'idea di bambino che ognuno, più o meno consciamente, porta con sé, delineando parallelamente i ruoli che le figure adulte devono assumere: educatrici/educatori, insegnanti, personale ausiliario e genitori.

Come sottolineano Bondioli e Savio «se accanto agli spazi si considera anche l'organizzazione delle esperienze in senso temporale, la loro collocazione nella quotidianità, la loro ritmicità e sequenza, si può a buona ragione affermare che nella pedagogia dell'infanzia l'ambiente è un forte dispositivo educativo: un dispositivo pedagogico, non solo uno spazio-tempo in cui collocare l'esperienza della quotidianità» (2015, p. 133). La riflessione sullo spazio deve dunque accompagnare ogni fase del processo di progettazione (Franceschini, Piaggese, 2000) sino alla valutazione del percorso realizzato.

Il ruolo dello spazio è riconosciuto con chiarezza dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* tanto da essere citato tra gli elementi che compongono la "trama visibile" del curricolo. Lo spazio è infatti in grado di comunicare con precisione, a chiunque vi entri in relazione i valori culturali ed educativi che sono alla base della proposta formativa elaborata, nonché la struttura organizzativa a essa associata.

Gli spazi comunicano anche quando non sono abitati, richiamando ciò che al loro interno può accadere e quali rapporti è possibile instaurare. Non solo i ruoli, ma anche i gesti e le posture saranno più o meno influenzati dall'assetto ambientale (Hall, 1966). Tale concetto è ripreso dalle *"Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* secondo cui

gli spazi interni e all'aperto, gli arredi, la scelta e la disposizione dei materiali orientano adulti e bambini e rendono possibile l'acquisizione di comportamenti sociali/civici positivi, l'esplorazione, la scoperta, il gioco, le attività collaborative, la concentrazione, l'intimità. L'ambiente fisico va consapevolmente progettato e utilizzato per le ricadute educative che ha sulle condotte infantili in considerazione della sua configurazione (ampiezza, rapporto con altri spazi, apertura-chiusura), per il significato sociale in esso incorporato (attività prevalenti, accessibilità, regole di comportamento ammesse...), per le molteplici tipologie di esperienze che vengono rese possibili (gioco, gioco simbolico, narrazione...) e per le qualità culturali che lo contrassegnano (MIUR, 2021, p. 24).

Sulla base dei presupposti brevemente delineati risulta evidente come la progettazione e l'organizzazione dovrebbe permettere una strutturazione fluida degli spazi interni ed esterni, funzionali a essere modificati in base all'evolversi dei bisogni e delle esigenze di chi tali spazi li vive quotidianamente.

Inoltre, la progettazione degli spazi non deve essere concepita come settoriale, ma è importante individuare soluzioni di continuità tra il dentro e il fuori, ponendo attenzione anche agli spazi di soglia che rappresentano per genitori e bambini un confine al contempo fisico e psicologico e devono perciò essere accompagnati nel varcarlo.

Non è dunque possibile definire un unico modello di organizzazione dello spazio da riprodurre in contesti differenti. È però utile identificare alcuni elementi da attenzionare nella definizione degli spazi educativi rivolti ai bambini tra gli 0 e i 6 anni.

PROGETTARE GLI SPAZI 0-6 PER SOSTENERE L'ESPLORAZIONE ATTRAVERSO TUTTI I SENSI

La riflessione sugli spazi educativi chiama in causa sia gli aspetti connessi alla progettazione strutturale sia quelli inerenti all'organizzazione degli ambienti. Sebbene consapevoli che la responsabilità di progettazione e realizzazione dei due ambiti appartenga a professionalità differenti, crediamo che data la forte interconnessione sia più proficuo presentarli insieme. Qualunque tipo di progettazione degli spazi, siano essi a uso privato o pubblico parte dalla presa in carico delle necessità, dagli interessi e dalle abitudini di chi li andrà ad abitare. Nel nostro caso i bambini tra gli 0 e i 6 anni vivono gli spazi in modo intenso, muovendosi attraverso posture molteplici e impiegando tutti i sensi. Per tale ragione la costruzione e l'organizzazione degli spazi deve essere scelta e progettata con la consapevolezza che sarà utilizzata secondo le modalità e le peculiarità che caratterizzano l'approccio dei bambini più piccoli e che ogni spazio può diventare di stimolo per il percorso educativo. Le pareti, ad esempio, possono essere oggetto di esplorazione attraverso pannelli sensoriali intercambiabili a seconda delle esigenze individuate dall'équipe educativa, oppure possono accogliere i segni grafici dei bambini attraverso sezioni di parete con pitture a effetto lavagna. L'olfatto può essere variamente guidato da piante aromatiche scelte con cura e collocate alla giusta altezza, per garantire la sicurezza dei bambini. Le esperienze correlate al gusto possono poi essere sostenute attraverso la predisposizione di spazi diversi in cui assaggiare cibi convenzionali o inconsueti, ad esempio all'occorrenza la merenda potrà diventare "il tè delle cinque" e il pranzo un picnic in giardino. La cura degli ambienti può così assumere un ruolo importante nelle esperienze gustative, tattili, olfattive e di movimento. In relazione a quest'ultimo aspetto il pavimento per i bambini non è solo il suolo su cui camminare ma una superficie

sulla quale è possibile gattonare, sedersi, sdraiarsi, rotolarsi e giocare. Dati tali molteplici usi i materiali dovranno essere scelti o attrezzati con cura affinché non siano né troppo freddi e né troppo duri. Dal punto di vista motorio poi l'esplorazione autonoma degli spazi, in questi specifici contesti educativi, vede evoluzioni impensabili nelle realtà educative successive. Il bambino inizia il proprio percorso gattonando, per poi alzarsi in piedi, camminare e correre tra gli spazi. In tale complessa operazione oltre a garantire situazioni di sicurezza è importante predisporre i materiali e gli arredi affinché siano di stimolo e di aiuto. Per agevolare i movimenti, le dimensioni degli arredi debbono essere ergonomicamente corrette, e gli spazi su misura. Tale indicazione potrebbe apparire superflua ma le situazioni in cui ciò non avviene non sono rare (ad esempio lavabi montati troppo in alto per consentire agevolmente di lavare le mani). La stessa comodità di utilizzo per lo svolgimento delle azioni educative e di cura deve essere garantita anche agli adulti, educatrici o educatori e insegnanti. La riflessione sinora proposta richiama i concetti di sicurezza e inclusività, primi elementi, tra i criteri guida per la progettazione, individuati dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* secondo cui

sicurezza e accessibilità per i bambini, (sono elementi indispensabili) affinché possano fruirne in modo autonomo ed autoregolato. La sicurezza, ancor prima che vincolo e limite, è un valore educativo che consente a adulti e bambini di vivere in serenità l'esperienza quotidiana e di essere compartecipi di tutte le attività di prevenzione del rischio. Inclusività: gli ambienti dovrebbero essere caratterizzati dall'assenza di barriere e dalla presenza di elementi che accolgano e orientino, siano rassicuranti e stimolanti anche per bambini con impedimenti motori o sensoriali e adattabili alle esigenze di gioco, di movimento e di cura di tutte le età (2021, p. 25).

Nella definizione della qualità degli ambienti giocano poi un ruolo fondamentale la luce e i colori.

La luce naturale deve essere ben regolata e, in base agli ambienti e alle attività, l'illuminazione artificiale deve alternare varie forme di illuminazione diretta e indiretta, diffusa e puntuale. «Il colore è l'elemento generalmente associato al progetto di qualunque oggetto o spazio per l'infanzia, nella convinzione spesso errata che "colorato" significhi anche "adatto ai bambini". Invece i colori vanno scelti con gusto e misura, con attenzione per non saturare gli ambienti» (Istituto degli Innocenti e Dipartimento per le politiche della famiglia, 2019, p. 33). Un ultimo elemento di riflessione riguarda le decorazioni delle pareti, spesso scelte per ricordare un mondo immaginifico, più vicino al sentire dell'adulto che del bambino con forme stereotipate lontane dalla realtà. Nella scelta di tali decorazioni la domanda guida deve essere sempre la stessa: qual è la funzione nell'ambito del processo educativo e quanto è vicino al sentire dei più piccoli? Siamo certi che porsi tali quesiti eviterebbe scelte azzardate di retrogusto disneyano.

RICONOSCERE E RICONOSCERSI NEGLI SPAZI

Gli ambienti, sia interni che esterni, oltre a essere sicuri, accoglienti ed esteticamente gradevoli devono essere in grado di stimolare nei bambini la scoperta, l'autonomia e le competenze socio relazionali.

Con l'intento di raggiungere tali ampie finalità è importante predisporre le condizioni affinché il bambino possa muoversi liberamente e svolgere attività autonome all'interno di spazi riconoscibili nelle loro destinazioni d'uso e mentalmente riconducibili alle specifiche modalità e regole di utilizzo. Quando poi l'organizzazione degli ambienti accompagna le esperienze quotidiane e la loro ritmicità sequenziale (la *routine*), divengono anche riferimenti emotivi capaci di dare un senso di sicurezza ai bambini che comprenderanno facilmente per cosa quello spazio è stato pensato e che cosa sia possibile farvi all'interno. I libri disposti in scaffali bassi, i tavolini e gli spazi morbidi "dicono" al bambino che può scegliere il libro che preferisce e sfogliarlo seduto sulla sedia o disteso tra i cuscini. La predisposizione con ordine e cura dell'ambiente agevola la costituzione di una mappa mentale del contesto e rinforza le abilità spaziali dei bambini. Quest'ultime, basate su processi cognitivi non verbali consentono all'individuo di interagire con l'ambiente e favoriscono i bambini, già dalla prima infanzia, nel distinguere forme e oggetti (Cross, Woods, Schweingruber, 2009).

Non solo la collocazione ma anche i materiali devono essere oggetto di riflessione e attenzione progettuale affinché siano attraenti per i bambini (Montessori, 1950), orientino la scelta non casuale, l'uso attento, la responsabilità del riordino e possano essere di lenta usura o comunque agevolmente riparabili.

La scelta di optare per materiali naturali (Steiner, 2010) e di recupero si configura poi all'interno delle pratiche di educazione alla sostenibilità che prende il via e non potrebbe essere altrimenti, dall'esempio dato dalle scelte degli adulti.

Materiali e spazi devono poi essere progettati per favorire la collaborazione tra i bambini, la cura tra pari e lo sviluppo di competenze socio relazionali le cui ripercussioni sul successo scolastico nei livelli successivi sono ampiamente riconosciute (Rosa, Repetto, 2019). Attraverso le esperienze vissute in spazi progettati con attenzione educativa il bambino crea la sua storia e sviluppa il proprio senso di identità, si genera così un profondo senso di appartenenza al luogo e al gruppo sociale (Močinić, Moscarda, 2016).

A tal fine è utile predisporre spazi in cui i bambini possono agire modificando la collocazione di alcuni elementi, per agevolare il gioco, l'azione o semplicemente per partecipare a un percorso di co-costruzione dell'ambiente.

Sebbene nido e scuola dell'infanzia siano esperienze in cui la collettività è centrale si deve prevedere anche uno spazio personale dei bambini, dove i propri oggetti possano essere

riposti secondo le modalità che appartengono all'intimità del nucleo familiare e in cui ritrovare legami affettivi ed emotivi (Ceppi, Zini, 1998; Bonfiglioli, Volpicella, 1992). Anche per gli adulti è funzionale prevedere un ambiente specifico sia per le attività di confronto e progettazione tra insegnanti ed educatori o educatrici sia per gli incontri con i genitori. Tale spazio può favorire la costruzione di relazioni sociali che sono alla base dell'agire educativo: «un conto è una scuola che parla, un altro è una scuola che tace. Se è una scuola che parla allora noi dobbiamo pensare a questo, ci vorrebbe un posto [...] che permetta ai genitori di soggiornare. Un ambiente specifico, dove ci sono poltrone e divani, dove i genitori possono sostare e ricevere questo fluire, questa trasformazione continua di messaggi. Dove la gente, genitori e insegnanti, si scambiano discorsi». (Edwards, Gandini, Forman, 2010, p. 243).

Attraverso i processi di cura degli spazi i bambini potranno infine vivere esperienze di bellezza, concetto poliedrico che sostiene il benessere. Diverse ricerche evidenziano le potenzialità della bellezza e dell'esperienza del bello nell'incidere sul benessere dell'essere umano (Martínez-Martí, Avia, Hernandez-Lloreda, 2014) in quanto esperienza olistica e totalizzante che coinvolge emozioni, capacità cognitive, riflessive e competenze socio relazionali (Zhang, Piff, Iyer *et al.*, 2014).

Progressivamente attraverso la progettazione di attività capaci di mettere in relazione gli spazi interni ed esterni alla realtà educativa sarà possibile anche supportare lo sviluppo del senso estetico nei bambini ossia renderli consapevoli di ciò che li attrae e in cui percepiscono armonia e bellezza, sensazioni capaci di accompagnare il bambino per lungo tempo, molto al di là dei suoi primi 6 anni di vita.

CONCLUSIONI

Le ricerche relative agli spazi educativi rivolti ai bambini della fascia 0-6 concordano nell'affermare che lo spazio può esercitare una forte influenza sullo sviluppo psicofisico del bambino in età prescolare (Malaguzzi, 2010; Miljak, 2009, Mlinarević, 2004). Ogni elemento che compone tale ambiente influisce sui comportamenti e sulle azioni dei bambini che lo vivono, agevolando lo sviluppo di un forte senso di identitario. Data l'incidenza degli spazi su molteplici ambiti di crescita del bambino la sua progettazione e organizzazione è una competenza imprescindibile delle professionalità educative. La cura dello stesso non può però essere demandato a un numero ridotto di soggetti ma al contrario deve configurarsi come un impegno collettivo che coinvolge educatori/educatrici, insegnanti, bambini, collaboratori scolastici e genitori (Orsi, 2006). Progettazione educativa e spazi si configurano dunque come un *unicum* in cui il solo limite è la creatività dei soggetti coinvolti.

Bibliografia

- Bondioli, A., Savio D. (2018). Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6. Roma, Carocci.
- Bonfiglioli, R., Volpicella, A. (1992). Manuale di didattica per la scuola materna. Roma-Bari, Laterza.
- Cepi G., Zini, M. (1998). Bambini, spazi, relazioni-metaprogetto di ambiente per l'infanzia. Reggio Emilia, Reggio Children e Comune di Reggio.
- Cerini, G., Spinosi, M. (a cura di) (2021). Le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, commenti, normative. Napoli, Tecnodid.
- Cross, C. T., Woods, T. A., Schweingruber, H. (2009). Mathematics learning in early childhood. Washington, The national academies press.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2010). I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia. Bergamo, Edizioni Junior.
- Fortunati, A. (2008). La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia. Bergamo, Edizioni Junior.
- Franceschini, G., Piaggese, B. (2000). La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Un percorso di studio e ricerca-azione. Milano, FrancoAngeli.
- Hall, E.T. (1966). La dimensione nascosta. Vicino e lontano: il significato delle distanze tra le persone. Milano, Bompiani.
- Istituto degli Innocenti e Dipartimento per le politiche della famiglia (2019). *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato e dello 0-6.*
<https://famiglia.governo.it/media/1490/manuale-servizi-infanzia.pdf>
- Malaguzzi, L. (2004). Una carta per tre diritti. *Bambini*, n. 20(2), p. 16-17.
- Malaguzzi, L. (2010). I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia. Bergamo, Edizioni Junior.
- Martínez-Martí, M. L., Avia, M. D., Hernández-Lloreda, M.J. (2014). Appreciation of beauty training: a web-based intervention. *The Journal of positive psychology*, n. 9:6, p. 477-481.
- Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Zagreb, Persona.
- Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću. Zagreb, SM Naklada d.o.o.
- Ministero dell'istruzione. Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione, Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".
<https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->

Mlinarević V. (2004). Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Život I Žkola*, vol. 11(1), p. 112-119.

Močinić, S., Moscarda, C. (2016). L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia.

<https://hrcak.srce.hr/file/265748>

Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano, Garzanti.

Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino*. Trento, Erickson.

Rosa, A., Repetto, M. (2019). Improving social skills of pupils through 3d printer. *Scuola democratica*, n. 10(4), p. 321-338.

Steiner, R. (2010). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Milano, Editrice Antroposofica.

<https://www.miur.gov.it> (consultato il 12 aprile 2023).

Zhang, J. W., Piff P.K, Iyer R. *et al.* (2014). An occasion for unselfing: beautiful nature leads to prosociality. *Journal of environmental psychology*, n. 37, p. 61-72.

<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.11.008>.



BOX ESPERIENZE

Parte terza





PROGETTUALITÀ IN DIVENIRE: ESPERIENZE ATTENTE AL PROTAGONISMO DEI BAMBINI

Letizia Insero, *Comune di Grosseto*

Il Comune di Grosseto è titolare di due servizi educativi di continuità, Il Cappellaio Matto e L'Arcobaleno, i quali sono espressione dell'integrazione delle migliori pratiche educative provenienti dal nido e dalle scuole d'infanzia comunali. Tali feconde contaminazioni, in coerenza con il d.lgs. n. 65 del 2017 e le *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, hanno generato sistemi qualificati per accogliere bambini e bambine da 24 mesi ai 6 anni di età nel quadro di uno stesso percorso educativo coerente in considerazione delle diverse età e fasi di sviluppo, configurandosi come laboratori di ricerca e innovazione aperti al territorio. I suddetti servizi dispongono parimenti di una specifica identità che si è sviluppata nel tempo

in ragione di vari fattori: la diversa tipologia di gestione (diretta o indiretta), le caratteristiche dei loro abitanti (i bambini, le bambine e le loro famiglie, il personale), le risorse a disposizione nei quartieri di pertinenza, ecc. Tuttavia, entrambi si prefigurano come modelli unici di funzionamento in ottica 0-6 e condividono oltre al medesimo orientamento pedagogico ed educativo anche delle peculiarità organizzative e strutturali tali da caratterizzarli e distinguerli dagli altri servizi educativi e scolastici comunali. Tutti questi elementi di comunanza sono di seguito sintetizzati.

Caratteristiche strutturali: Il Cappellaio Matto si trova in via Fiesole, n. 16 e L'Arcobaleno in via Ungheria, 1/a. Tali servizi sono ubicati in aree geografiche ad alta densità abitativa, tali da promuovere la prossimità e l'accesso per il maggior numero di bambini e bambine e delle famiglie della zona. All'interno del medesimo edificio vengono ospitati complessivamente fino a un massimo di 68 bambini e bambine dai 24 mesi ai 6 anni. Le strutture sono articolate in tre sezioni di cui una di nido (18 bambini in età compresa tra i 24 e i 36 mesi) e due di infanzia (25 bambini, ognuna pensata per bambini di 3 o 4 anni di età e l'altra di 4 o 5 anni). Le tre sezioni sono arricchite dalla presenza di laboratori e atelier e da spazi variamente caratterizzanti per il pranzo, il riposo, la cura, l'igiene e il cambio. Gli edifici sono entrambi dotati di un grande giardino, accessibile a tutti, che circonda interamente la struttura.

Il tempo e lo spazio: in tali contesti educativi, l'attenzione progettuale è rivolta a favorire la condivisione di momenti e tempi significativi, le occasioni spontanee di socializzazione, l'armonia e la coerenza del processo formativo in funzione delle diverse età e specificità. La struttura temporale cornice che orienta e articola la vita quotidiana e garantisce sicurezza e stabilità, è basata su un orario omogeneo di funzionamento e su di una comune articolazione delle *routine*. Lo spazio, che parla attraverso gli arredi, l'organizzazione e il materiale, è progettato per garantire continuità di orientamento e di riconoscimento. Particolare cura viene riservata proprio alla progettazione degli ambienti comuni che vengono utilizzati dai bambini e dalle bambine delle singole sezioni, in contemporanea o anche da piccoli gruppi misti. Sono presenti atelier e laboratori per la manipolazione e per l'espressione grafica e rappresentativa che, in relazione agli interessi dei bambini e delle bambine e al grado di coinvolgimento delle famiglie, vengono annualmente arricchite di angoli della fiaba, di letture all'aperto e di cucina, nonché impreziosite da percorsi sensoriali, zone degli scavi, capanne realizzate con canne di bambù, ecc.

La continuità verticale: alla sezione di nido sono assegnati due educatori e alle sezioni di scuola dell'infanzia due insegnanti, ma ogni gruppo di lavoro conta di un'ulteriore figura professionale che alla conclusione dell'anno educativo lascia la sezione e segue i bambini e le bambine in quella successiva di frequenza per accompagnarli durante tutto il periodo di permanenza all'interno dei servizi. Questa articolazione è uno degli elementi

che maggiormente caratterizza e rende operativa la continuità educativa verticale tra nido e scuola dell'infanzia e l'attuazione di tale modello di funzionamento è resa possibile dal possesso da parte di queste figure di idonei titoli di studio per ricoprire la mansione sia di educatrici che di insegnanti. La continuità si esplica perciò in più dimensioni e consente oltre che di rendere più fluido il passaggio tra nido e scuola dell'infanzia anche di facilitare la progettazione e realizzazione delle attività trasversali, nonché di adottare comportamenti relazionali, strategie educative, interventi educativi condivisi. Il personale che alla fine dell'anno ruota costituisce un riferimento stabile per i bambini e bambine e le loro famiglie e al tempo stesso va a contaminare costantemente e qualitativamente il gruppo di lavoro. La loro presenza arricchisce in modo significativo il dialogo collegiale e la dimensione della riflessione, contribuendo ad ampliare gli sguardi e a costruire una comunità educante, armonica e dinamica al tempo stesso.

Progettazione e formazione: all'interno dei servizi di continuità è prevista la formazione sia per collaboratori che per educatori e insegnanti (congiunta 0-6) e la condivisione di documentazione e strumenti di lavoro. La progettazione si focalizza sulla globalità del bambino, pertanto, anche in ottica ICF tiene conto di tre ambiti: corpo, persona, contesto. Ciò permette alle figure professionali coinvolte nei servizi di operare con i bambini in una reale prospettiva biopsicosociale, nonché di sviluppare sinergie su una base comune con tutti i soggetti che li seguono nei primi 6 anni di vita. L'attività di progettazione, basata sulla ricerca-azione e sostenuta dai coordinatori pedagogici, è riferita a un unico progetto educativo che interessa tutte le sezioni ed è caratterizzata da: elaborazione di proposte di esperienze trasversali; promozione di relazioni educative tra bambini e bambine di età diverse; organizzazione degli spazi interni ed esterni, con particolare attenzione alla predisposizione di ambienti attivi e attenti ai bisogni dei singoli bambini per favorire la scoperta, la sperimentazione e l'esplorazione; la realizzazione di angoli strutturati rivolti al fare esperienza e a contribuire allo sviluppo delle competenze; l'utilizzo di materiali non stereotipati, naturali e di recupero; il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e delle specificità dei singoli; il potenziamento di attività cooperative tra i bambini e tra gli adulti; la pianificazione attenta della giornata educativa; la gestione delle *routine*; i colloqui di pre e post ambientamento; le riunioni di confronto e di partecipazione alla vita educativa con le famiglie; le escursioni nel quartiere e le gite; i laboratori e le feste.

Laboratori: i servizi si configurano come laboratori permanenti di ricerca, innovazione e apertura al territorio all'interno dei quali si sperimentano e approfondiscono pratiche progettuali di continuità educativa a più livelli. Essi costituiscono dei punti di riferimento imprescindibili per gli altri soggetti in dialogo afferenti ai servizi educativi e scolastici attivi nei comuni della Zona Grossetana. Il loro contributo è fondamentale all'interno

del Tavolo sulla qualità, contribuendo in maniera rilevante a dare avvio ai processi per la progettazione di strumenti di lavoro utili per la promozione, il monitoraggio, la verifica e valutazione della qualità 0-6. Inoltre, il gruppo di lavoro del Tavolo della continuità è impegnato nella realizzazione di progetti ponte con i bambini e le bambine con le scuole d'infanzia e primarie.

Tutte le dimensioni descritte concorrono a creare le condizioni affinché all'interno del Il Cappellaio Matto e L'Arcobaleno, a partire dai momenti delle *routine*, siano i bambini e bambine i veri protagonisti di esperienze di continuità, di incontro e di scambio ricche di significato e di crescita all'interno di una progettualità flessibile e sempre in divenire che si sviluppa in funzione delle caratteristiche e delle esigenze dei suoi piccoli e preziosi abitanti.

LA PROGETTAZIONE CONDIVISA NEI POLI INFANZIA 0-6: L'ESPERIENZA DELL'EMPOLESE

Sabrina Gori, *Coordinatrice pedagogica zonale
Zona Empolese-Valdelsa*

Il nostro contributo vuole dare testimonianza di un percorso condiviso che vede impegnate le amministrazioni comunali della Zona Empolese-Valdelsa nel progettare insieme i poli per l'infanzia 0-6. La peculiarità del nostro percorso riguarda la volontà di procedere alla realizzazione di tre nuovi poli per l'infanzia portando avanti una riflessione pedagogica e gestionale organizzativa condivisa. Si tratta infatti dell'occasione rappresentata dalla nuova costruzione di tre edifici in tre degli 11 comuni afferenti alla Zona. I Comuni di Fucecchio, Montelupo Fiorentino e Montespertoli hanno intrapreso un percorso di coprogettazione condivisa sia sul piano strutturale che su quello pedagogico proprio con l'intento di cogliere l'occasione della costruzione di un edificio 0-6 per rilanciare la riflessione che tiene insieme investimenti economici e scelte politiche, requisiti amministrativi e principi pedagogici. Si è dunque costituito un gruppo di lavoro interistituzionale che, in una prima fase, ha visto sedersi intorno a un tavolo amministratori, tecnici degli uffici, i dirigenti scolastici, i coordinatori pedagogici comunali e zonali. Successivamente si sono creati tavoli di lavoro con le scuole dell'infanzia e i servizi educativi e infine è stato progettato un percorso di formazione congiunta che sarà svolta nell'anno 2023-2024.

La costruzione dei poli per l'infanzia 0-6 rappresenta l'opportunità di realizzare appieno il sistema integrato zeroese andando a valorizzare aspetti educativi e pedagogici che trovano corrispondenza negli attuali documenti normativi di riferimento. Tali documenti (*Linee guida per il sistema integrato "zeroese"* e *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*) rappresentano per il sistema educativo l'opportunità per affermare il diritto all'educazione da 0 a 6 anni ponendo l'accento sulla qualità educativa dei luoghi deputati ad accogliere le bambine e i bambini. Ecco, dunque, i punti di partenza:

- una normativa nazionale che metta in luce l'intreccio virtuoso tra il riconoscimento delle potenzialità dei bambini e la specificità della professionalità degli adulti che accompagnano la loro crescita in questa fase della loro vita. Una norma che riconosce la necessità di rappresentare un'infanzia con una propria identità, quella del nido e quella della scuola dell'infanzia, ciascuna senza l'ambizione di pensarsi preparatoria oppure anticipatoria dell'altra, con la consapevolezza che ciascuna età va vissuta con completezza, distensione e rispetto per i tempi personali di ciascun bambino. Una norma a favore della fascia d'età da 0 a 6 anni riconoscendone la preziosità di questo periodo della vita e andando a rendere necessaria la costruzione di una alleanza con le famiglie;

- una gestione associata delle politiche educative. La nostra Zona da tempo coltiva la condivisione pedagogica delle politiche educative grazie anche alla presenza sul territorio del centro studi Bruno Ciari, un'associazione intercomunale che persegue da tempo il valore del fare insieme e del perseguire una gestione coordinata e coesa degli interventi per l'infanzia e l'adolescenza. Il Centro rappresenta il luogo dell'intreccio virtuoso tra le agenzie del territorio e la politica, il luogo dove risiede il coordinamento zonale e dove si cerca di implementare il confronto e la messa a sistema dei principi pedagogici condivisi. Non possiamo non ricordare il contributo unico dato dal professor Catarsi, che in questa Zona, ha esercitato la sua opera intellettuale come direttore scientifico del Centro studi Bruno Ciari;
- l'eredità culturale di un territorio. Sentiamo doveroso soffermarci sull'attualità dell'eredità culturale del professor Catarsi sottolineando alcuni aspetti del suo pensiero pedagogico che hanno nutrito negli anni la cultura dei servizi educativi della nostra Zona e che oggi vediamo confermati negli attuali e più recenti documenti normativi. L'attenzione che il professore ha dedicato alla formazione del personale educativo trova corrispondenza nei tratti caratterizzanti la professionalità educativa: l'educatrice incoraggiante delle Linee pedagogiche, colei che si muove rispettosa nella relazione con il bambino e nutre quella capacità di essere complice del suo percorso di crescita. Quella postura educativa tanto indagata dal professore e che è stata alimentata dai molti progetti condivisi di ricerca-azione confermando il valore della riflessività e dando corpo all'immagine dell'educatore come "professionista senza camice". Sempre nella lettura delle *Linee guida per il sistema integrato "zerosei"* ritroviamo anche la traccia di quello sguardo "positivo" nei confronti del futuro, altro aspetto pregnante del contributo umano che il professore ha sempre coltivato. Il suo mettersi a disposizione delle Istituzioni con la capacità di leggere positivamente le sfide dell'educare. La nostra Zona è debitrice del suo modo di agire che ha favorito e tenuto sempre in alto la riflessione pedagogica, coinvolgendo il territorio e apprezzandone la varietà e la ricchezza di un sistema integrato pubblico e privato così virtuoso che ha saputo confrontarsi e dare un reale ed effettivo contributo all'offerta educativa 0-6. Il "penso positivo" del professore ha nutrito e nutre ancora oggi in noi quell'entusiasmo dell'educare che corrisponde bene a ciò che quotidianamente contraddistingue l'agire educativo. "Il professionista" dell'educazione, sia egli educatore o insegnante, deve avere il coraggio dell'utopia, proprio per non lasciarsi condizionare da prospettive deterministiche e preconfezionate, per poter pensare "altri" mondi, migliori di quelli in cui viviamo (Catarsi, 2012). A proposito dei poli per l'infanzia 0-6, il professor Catarsi avrebbe colto con fervido entusiasmo questa sfida come traguardo di quella continuità educativa che da sempre era un ideale di percorso formativo

ottimale: “i famosi sessenni”. La questione della continuità educativa è sempre stata posta spesso al centro dei suoi dibattiti pedagogici ribadendo la necessità di avere chiaro che l’acquisizione della prospettiva della continuità, non deve portare alla omogeneizzazione del nido e della scuola dell’infanzia che debbono mantenere, al contrario, la specificità dei loro diversi progetti educativi. Lavorare per la continuità zero-sei, può significare prima di tutto discontinuità che di per sé genera stimolo e cambiamento prima di tutto culturale.

Nel nostro percorso di progettazione, abbiamo cercato di tenere ferme le convinzioni pedagogiche che ben caratterizzano l’offerta dei servizi educativi e ci siamo resi conto che la scuola dell’infanzia merita un’attenzione speciale rispetto a questo percorso di continuità 0-6 in quanto fino a oggi è stata orientata a una continuità rivolta alla scuola primaria. Risulta importante riconoscere le condizioni organizzative sfavorevoli in cui si trova: un rapporto numerico tra bambini e insegnanti troppo alto, l’assenza della compresenza del personale che opera in sezione che limita le occasioni di condivisione e di attenzione ravvicinata e personalizzata alle esigenze affettive, sociali e cognitive dei bambini, l’inadeguatezza degli spazi spesso all’interno di edifici che poco corrispondono alle esigenze dei bambini e infine il mancato accompagnamento del coordinamento pedagogico. La progettazione dei poli è dunque per la Zona l’occasione per dare maggiore impulso alla continuità di pensiero pedagogico che caratterizza lo 0-3 per tutti quegli aspetti che connotano i progetti educativi e che possono trovare una risonanza all’interno dei progetti formativi delle scuole dell’infanzia. Basti pensare al valore del tempo quotidiano e della sua scansione in *routine*, il ruolo del gioco nell’apprendere, il ruolo dell’adulto che promuove esperienze dall’interno e attraverso una intenzionalità che si traduce in scelte legate alla organizzazione degli spazi e degli allestimenti che diventano ambienti di apprendimento.

Dialogo e gradualità sono due aspetti fondanti del nostro percorso di progettazione nel rispetto delle identità dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia. Questa esperienza di coprogettazione si incentra sulla conoscenza reciproca tra servizi e scuole in una formazione svolta insieme per giungere a condividere gli aspetti peculiari di una pedagogia dell’infanzia che può garantire coerenza tra il “dichiarato e l’agito”, tra costrutti pedagogici e pratiche educative.

La regia degli spazi è centrale in questo percorso e diviene obiettivo professionale che gli adulti devono assumere con responsabilità, per fare in modo che l’attenzione che rivolgono alle bambine e ai bambini possa trovare conferma nella cura che investono negli ambienti. Tutte questioni emergenti che corrispondono a scelte strutturali soprattutto nella fase di progettazione. A oggi risultano ancora aperte diverse questioni che riguardano soprattutto le scuole dell’infanzia come, ad esempio, l’utilizzo più consapevole delle sezioni

ancora "invase" da tavoli e sedie per attività che possono non necessariamente corrispondere alla necessaria autonomia e individualità dei bambini. Si ritiene dunque di dover stimolare una organizzazione degli spazi a favore di zone di interesse e ambienti di apprendimento corrispondenti a interessi diversificati. La necessità di evitare gli spazi affollati come quelli del refettorio per collocare spazi di incontro polifunzionali anche fruibili da bambini di età diverse e appartenenti a sezioni diverse. Riprogettare i giardini scolastici abbandonando l'idea di allestimenti stereotipati e ricercando nuove soluzioni che valorizzano il rapporto tra i bambini e la natura e favoriscono il dialogo tra il dentro e il fuori. E ancora ottimizzare gli interventi di queste nuove strutture nelle manutenzioni e nella condivisione di spazi oltre a trovare soluzioni che possano mettere in relazione figure professionali diverse come, ad esempio, il personale ausiliario e il personale ATA. Si tratta di una fase di ripensamento che vede la necessità di aprire un dialogo tra le scelte strutturali e la capacità di pensarle a vantaggio dei bambini e degli adulti. Riteniamo che l'occasione della costruzione dei nuovi poli per l'infanzia possa rappresentare l'opportunità per avere il coraggio di stare dalla parte dei bambini, riconoscere i loro diritti creando progetti educativi zerosei guardando alla continuità come apertura verso il nuovo tendendo a una vera e propria innovazione educativa.

Bibliografia

Catarsi, E. (2010). Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia. Bergamo, Edizioni Junior.

Catarsi, E., Fortunati A. (2012). Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del «Tuscany approach» per i bambini e le famiglie. Bergamo, Edizioni Junior.

SPAZI E MATERIALI IN GIOCO: VIVERE LA QUOTIDIANITÀ AL NIDO SCUOLA JACARANDÀ

Ariana Guillamon Martinez, *Coordinatrice pedagogica del Nido Scuola Jacarandà di Milano*

Un nido scuola nel cuore di Milano

Il nido scuola Jacarandà nasce a Milano – in Corso Sempione – a settembre del 2018 e prende il nome da un albero dai bellissimi fiori lilla. L'albero della jacaranda ha una crescita lenta ma solida ed è una pianta molto diffusa in Argentina, il Paese dove la famiglia Barale, ideatrice di questo progetto, è nata e ha vissuto i primi anni di vita prima di trasferirsi a Milano. Il ricordo di un'infanzia trascorsa in spazi ampi, luminosi e circondati di natura ha guidato i proprietari nella realizzazione di un luogo in cui i bambini, le famiglie e gli adulti vengono accolti da un contesto che offre loro l'opportunità di crescere, interpretare il mondo e costruire i propri apprendimenti circondati di bellezza ma, soprattutto, circondati di cura. Infatti, vedendo la struttura di Jacarandà, si percepisce il forte dialogo che c'è tra pedagogia e architettura volta a sostenere il pensiero, lo sguardo e l'immagine che c'è dietro a un bambino e al modo in cui esso conosce e apprende insieme agli altri. Progettare lo spazio di un nido e di una scuola dell'infanzia o, meglio, più complessivamente progettare una scuola, può essere dunque un evento di grande creatività non solo pedagogica e architettonica, ma sociale, culturale e politica.

Questa filosofia ha ispirato prima l'individuazione della sede di Jacarandà, da garage della *Jaguar* caratterizzato dal design delle volte anni Cinquanta attribuito a Pietro Lingeri, alla sua integrale rivisitazione, finalizzata a realizzare un nido scuola bilingue italiano e inglese per i bambini dai 6 mesi ai 6 anni di età. Un servizio innovativo e accogliente che mira a essere una "scuola amabile" dove l'ambiente di vita quotidiana viene vissuto attivamente da tutti i suoi protagonisti: bambini, insegnanti e adulti. Questo è continuamente modificato dalle ricerche e dalle esplorazioni degli stessi attori promuovendo il loro benessere grazie agli ampi spazi, trasparenze, giochi di luce, atelier, spazi esterni, cucina interna e tre piscine riscaldate nel piano inferiore. Queste ultime sono aperte anche al quartiere e al pubblico e offrono un'infinità di proposte per piccoli e grandi. Il nido scuola Jacarandà è un progetto educativo 0-6 anni che accoglie al suo interno sei sezioni a età mista: tre per il nido e tre per la scuola dell'infanzia offrendo così alle famiglie un percorso di continuità.

Chiunque visiti o frequenti uno spazio dedicato all'educazione e alla cura della prima infanzia non può non osservare e riflettere sui messaggi che esso comunica in merito alla qualità delle scelte educative che sono alla base del progetto pensato dagli adulti. Noi tutti, nell'osservare un ambiente, tendiamo a leggere i suoi significati a partire dall'esperienza personale e dalla conoscenza

che abbiamo acquisito circa lo sviluppo del bambino. È grazie a tutto questo che le nostre idee sull'infanzia prendono forma. Inoltre, progettare spazi di vita presuppone condividere scelte che tengano in valore le relazioni tra i soggetti che vivono quei luoghi e al contempo condizioni di esperienze possibili da costruirsi nel tempo.

La metafora dello spazio come terzo educatore – coniata da Loris Malaguzzi – connota bene l'importante ruolo che l'ambiente può ricoprire nella comunità-scuola. Non si tratta solo di un ruolo funzionale quello di rendere possibili determinate esperienze, ma anche di rappresentare il modo in cui tali esperienze possono essere svolte. L'ambiente educativo, quindi, assolve una funzione importante, dev'essere pensato come alleato del protagonismo dei bambini e dunque come il luogo dove agire, giocare, sperimentarsi e costruire saperi e apprendimenti insieme agli altri.

Seguendo questa filosofia, il progetto educativo del nido scuola è stato affidato a Reggio children che porta all'interno della struttura l'essenza, l'eccellenza e i grandi valori dell'approccio educativo nato negli anni Sessanta a Reggio Emilia, il cosiddetto "Reggio approach", ormai riconosciuto in tutto il mondo.

L'immagine di bambino che la filosofia reggiana ci illustra è ben esplicita e tiene conto di tutti gli aspetti sopra citati. I bambini sono dotati di straordinarie potenzialità di apprendimento e di cambiamento, di molteplici risorse affettive, relazionali, sensoriali, intellettive che si esplicitano in uno scambio incessante con il contesto culturale e sociale. Ogni bambino è soggetto di diritti e prioritariamente porta in sé quello di essere rispettato e valorizzato nella propria identità, unicità, differenza e nei propri tempi di sviluppo e di crescita. Ogni bambino, individualmente e nella relazione con il gruppo, è portatore di una sensibilità ecologica verso gli altri e verso l'ambiente ed è costruttore di esperienze a cui è capace di attribuire senso e significato.

Il bambino, come lo definiva Malaguzzi, possiede cento linguaggi, cento modi di pensare, di esprimersi, di capire, di incontrare l'altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza. È responsabilità della scuola ascoltarlo e progettare un ambiente educativo – una sorta di acquario dove si rispecchiano le idee, le moralità, i valori e la cultura dei soggetti coinvolti – che tenga conto di tutti questi aspetti. L'orientamento pedagogico del nido scuola Jacarandà attribuisce, dunque, valore a un'organizzazione dell'esperienza quotidiana che sostiene la creatività dei bambini, la ricerca e il gioco. Progettare una scuola, dunque, è un compito complesso, è come progettare una città. La scuola è un luogo di vita dove si mangia, si gioca, si dorme, si apprende, si cresce. Queste funzioni necessitano di spazi connotati, accoglienti e insieme flessibili.

Un'architettura delle relazioni

Il nido scuola Jacarandà è pensato innanzitutto come un luogo dedicato alla crescita e all'apprendimento, capace di stimolare la curiosità e i rapporti interpersonali ma, soprattutto, di promuovere un'idea di collettività fra i tre nodi del sistema sociale – bambini, insegnanti e genitori – come generatori del percorso pedagogico. Una scuola che, grazie allo spazio e la gestione sociale, ha in comune dei valori e degli obiettivi. Questa comunanza genera altresì caratteristiche spaziali della scuola, quali la centralità pedagogica della piazza e la non-gerarchia tra i diversi ambienti. Tutti gli spazi hanno un ruolo importante e paritetico e sono stati concepiti orizzontalmente come dimostrazione di democrazia di funzioni, di pari dignità e di socialità.

L'architettura dello spazio non è stata quindi concepita come un mero contenitore di esperienze, ma come un luogo interattivo e articolato, portatore di significati e caratterizzato dalla compresenza di spazi pubblici, semi-pubblici e privati, simile in questo alla struttura di una città. Jacarandà è un luogo in cui i bambini, gli educatori e i genitori si incontrano, si conoscono, vivono. Il progetto architettonico rispecchia, dunque, le finalità educative e organizzative della struttura, mettendo al centro i valori della condivisione, della continuità e della partecipazione. Questa scuola partecipata genera e alimenta sentimenti e cultura di solidarietà, responsabilità e inclusione, produce cambiamento e nuove culture che si misurano con la dimensione della contemporaneità e dell'internazionalità.

Oltre alla partecipazione, il concetto di continuità è fondamentale nell'esperienza educativa ed evolutiva: come gli apprendimenti e le interazioni, è un bisogno educativo di crescita per ogni bambino e bambina dalla nascita e, al pari, è un progetto e un percorso che si vive in comunità.

La continuità, infatti, parla di storie, tracce e narrazioni che si arricchiscono e si rendono visibili durante gli anni al nido e alla scuola attraverso documentazioni, testimonianze e altri materiali che abitano il contesto come una seconda pelle.

La nostra esperienza nel valorizzare la circolarità degli apprendimenti come patrimonio di tutti e nell'ottica di promuovere una cultura dell'infanzia, dà grande valore al cuore simbolico del progetto: la Piazza.

La Piazza, come quelle in città, è il luogo collettivo di incontro dove le idee e i pensieri vanno e vengono e dove ogni giorno si promuove ascolto e accoglienza. Lo scambio che genera questo luogo trasforma la quotidianità del nido scuola dando vita a cose inedite e ricerche inaspettate che stupiscono e meravigliano.

Perciò, essa non è concepita come un luogo di passaggio ma ha una centralità da cui si dipanano diversi momenti della giornata educativa e vi si affacciano tutti gli ambienti, compresi la cucina e gli atelier del Colore e della Natura.

Questi due spazi avvicinano i bambini a quelli che sono i linguaggi grafici, poetici, narrativi e metaforici intrecciandoli, contemporaneamente, con tutti gli altri linguaggi. Tali spazi non devono essere intesi come laboratori ma, piuttosto, come costanti motori di ricerca che prendono vita a partire dalle domande e scoperte dei bambini che l'adulto, sempre attento e gran documentatore, deve essere pronto ad ascoltare e rilanciare facendo emergere le loro teorie. Le ricerche in atelier diventano il cuore delle progettualità realizzate dalle varie sezioni mettendo in connessione i vari ambienti, in una sorta di atelier diffuso, che vede come protagonisti tutti questi spazi e i loro attori ma anche il territorio circostante, ovvero il quartiere, in quanto la scuola è un contesto cittadino che dialoga sempre con la realtà attorno.

La struttura del nido scuola Jacarandà è completamente trasparente e la successione di spazi visibili, traguadabili e parzialmente comprensibili rende questi spazi interconnessi. Oltre a questo, gli spazi sono pensati e organizzati in modo da poter diventare comunicanti all'occorrenza come, ad esempio, le porte scorrevoli tra tutte le sezioni del piano terra e l'affaccio diretto sullo spazio esterno di tutte le sezioni. L'architettura favorisce, inoltre, l'autonomia, la sicurezza, l'esplorazione e la curiosità nei bambini che, grazie agli allestimenti pensati dagli adulti a partire dalla loro osservazione, sono interessati a interagire con i contesti, i pari e le insegnanti.

Progettare spazi educativi belli e seducenti

La dimensione estetica è una qualità essenziale di Jacarandà e dell'apprendere. Il piacere, la dimensione ludica e, appunto, quella estetica sono primari in ogni atto dell'apprendimento e della conoscenza. Ciò che apprendiamo deve piacerci e innanzitutto sedurci e divertirci. Gli arredi della *Piazza* e delle sezioni sono stati progettati come materiali polifunzionali di varie forme e dimensioni e con una *palette* di colori ben precisa.

Ogni sezione è dotata di ampi spazi aperti e trasparenti con vari contesti adibiti al gioco con arredi mobili per gli oggetti personali, piante, tavoli di luce, mini-atelier, bagno e piccoli orti dove i bambini possono abitare lo spazio in autonomia e crescere in un contesto che propone loro paesaggi invitanti in continuazione. Le sezioni, inoltre, hanno una struttura comune: una pedana centrale disegnata appositamente per Jacarandà, che viene vissuta dai bambini in modo diverso a seconda dell'età e funge da grande isola permettendo, così, di creare all'interno delle sezioni dei piccoli contesti di apprendimento intorno a essa che, all'occorrenza, possono essere mobili e interscambiabili seguendo gli interessi dei bambini e lo sguardo di un adulto che modifica e trasforma lo spazio insieme a loro.

I materiali che proponiamo, di provenienze diverse, sono sempre presentati in modo molto curato e attento attraverso apparecchiature speciali e allestimenti posizionati all'altezza

dei bambini. Quello che viene privilegiato è quello non strutturato, spesso preso da *Remida*, centro di riciclaggio creativo e sostenibilità. Questi materiali di scarto delle più svariate tipologie (carta, cartone, stoffe, plastica, cuoio, gomma, legno, metallo, ecc.) sono raccolti e disposti nello spazio per reinventarne uso e significato diventando preziose risorse creative per il nido scuola e per i bambini.

Crediamo che tutta un'équipe educativa composta da insegnanti, pedagogisti, atelieristi e cuochi debba porre attenzione alla predisposizione degli spazi e dei materiali in modo da poter garantire una qualità della quotidianità a scuola e promuovere un'educazione alla bellezza come valore centrale dello stare e del fare scuola oggi.

Bibliografia

Carta dei Servizi Nido della scuola Jacarandà.

Ceppi G., Zini, M. (a cura di) (1998). *Bambini, spazi e relazioni*. Reggio Emilia, Reggio Children.

Convegno "L'occhio se salta il muro" in occasione del Centenario di Loris Malaguzzi. Reggio Emilia, 20-21 febbraio 2020.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini*. Parma, Edizioni Junior.

Galardini, A. (2022). *Piccole Bellezze*. Bergamo, Edizioni Junior.

Guillamon Martinez, A. (2018). *Spazio alle relazioni: Il dialogo tra pedagogia e architettura nel Reggio Approach*, tesi di master in Coordinamento pedagogico. Firenze, Università degli studi di Firenze.

Iozzelli, S., Guillamon Martinez, A. (2019). *Lo spazio educativo. Nidi d'infanzia*, settembre.

Regolamento Nidi e Scuole di Reggio Emilia.

ISBN 978-88-6374-120-9