

Intrecci
X
Educazione
Pensieri
&
Pratiche

03

Intrecci
Educare
Pensieri
&
Pratiche



COMUNE DI PADOVA

*Pubblicazione del Comune di Padova
A cura del Settore Servizi Scolastici
Edizione Aprile 2024*

*Dirigente Settore Servizi Scolastici
Silvano Golin*

*Gruppo di lavoro
Melania Bortolotto
Silvana Mantione
Emanuela Nardin
Giuseppina Notarpietro
Leonardo Schiavon*

*Illustrazione di copertina
Silvia Passarelli*

*Grafica e impaginazione
Alessandro Canini*

Padova, aprile 2024

PREFAZIONE

Organizzare un lavoro comune rispettando la libertà di ciascuno e perseguendo le medesime finalità, presuppone una grande apertura mentale sostenuta anche dal rispetto delle idee altrui che devono però diventare il materiale iniziale per costruire insieme una comunità. Una comunità che pensa al futuro, che analizza tutto ciò che c'è di consolidato fino a quel momento per continuare a costruire. In questa visione trovano spazio sia l'unicità e la creatività del singolo come anche l'esperienza e l'analisi del gruppo.

Ecco che il gruppo diventa motore razionale di tutto l'operare, capace di cambiamento e di innovazione perché l'idea nuova del singolo diventi funzionale ad uno sviluppo e a una crescita in un'ottica collettiva.

Siamo spesso portati a pensare che la nostra *confort-zone* sia stata una faticosa conquista e che per questo motivo dovremmo mantenerla nel suo immobilismo.

Non vi è nulla di più sbagliato, specialmente se la posta in gioco è l'educazione e la cura dei nostri piccoli.

Vale quindi la pena di mettere sul tavolo le nostre certezze per farle diventare punti di ripartenza per un viaggio collettivo.

l'Assessora alle Politiche
Educativa e Scolastiche
Cristina Piva

il Sindaco
Sergio Giordani

PRESENTAZIONE

Silvano Golin

Capo Settore Servizi Scolastici

Il terzo numero di “Intrecci” che qui si presenta, risulta articolato come le edizioni precedenti in due sezioni, l’una intitolata “Riflessioni” e l’altra dedicata alle “Esperienze”. Si tratta di due prospettive di analisi che restituiscono punti di osservazione diversi ma interdipendenti, sulla complessità del “pensare e fare educazione”. Nell’ambito della prima sezione, è significativo il contributo offerto dalle Commissioni di lavoro istituite nel 2021 all’interno dei Servizi educativi 0-6 del Comune di Padova.

Le aree tematiche su cui hanno lavorato le 10 Commissioni (oltre 300 operatori) sono il Piano triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), il Rapporto di Autovalutazione (RAV), la Continuità verticale e orizzontale, la Scuola digitale - comunicazione e WEB, i Bisogni Educativi Speciali (BES) e inclusione, le Biblioteche scolastiche, l’Educazione all’aperto, la Documentazione, i Laboratori espressivi, il Coordinamento.

Ogni Commissione, composta sia da educatori che da insegnanti, in rappresentanza dei 16 Asili Nido, delle 10 Scuole dell’Infanzia e dei 2 Centri Infanzia, si incontra periodicamente per riflettere sul proprio operato professionale a partire dalle singole esperienze e dalle “buone pratiche” in uso nei servizi educativi.

Esse danno vita ad un progetto che nasce da molto lontano e che necessita, proprio perché oggi le sfide educative emergenti sono sempre più complesse, di un continuo confronto da parte degli attori principali dei servizi educativi per consolidare/rivedere/migliorare la propria identità e promuovere occasioni di crescita, sviluppo, apprendimento, ricerca e miglioramento continuo della qualità offerta.

Le Commissioni si ispirano alla “comunità di pratica” intesa come quella rete di relazione che gli operatori sviluppano all’interno di un gruppo, con finalità comuni, per ripensare sul proprio approccio educativo, sui problemi emergenti, sulle difficoltà personali e di *équipe*, e trovare assieme le migliori soluzioni possibili o le soluzioni più efficaci in quel momento e in quella specifica situazione.

La comunità di pratica è soprattutto contesto e luogo di “apprendimento che assomiglia ad una sorta di viaggio sociale attraverso il gruppo” (Wenger, 2006, p. 310), la cui partecipazione nel tempo crea i presupposti perché ogni singolo individuo impari a conoscersi meglio, a rivedere anche le proprie posizioni e punti di vista, a costruirsi una nuova identità personale e sociale.

Il lavoro educativo si fonda soprattutto sulla relazione che non può essere improvvisata o lasciata al caso, ha bisogno di rispettare un codice, regole precise, essere alimentata, nutrita, curata e sostenuta. Gli educatori sono professionisti che nel gruppo si mettono reciprocamente in ascolto, per accompagnare e stimolare la ricerca, a partire dall’analisi delle difficoltà del proprio vissuto professionale e di gruppo.

Una comunità di pratica è una realtà educativa organizzata che sta assieme perché è caratterizzata dalla sua “intrinseca capacità di apprendimento” (Lipari, Valentini, 2021, p. 19). Si tratta di un apprendimento sociale dentro un contesto strutturato che genera acquisizione di saperi, competenze e sviluppo continuo. Il gruppo cresce e si consolida perché produce una propria identità, una *mission* ed una *vision*, un linguaggio e consuetudini comuni, prassi condivise, modalità operative partecipate. Qui l’apprendimento investe simultaneamente la sfera *esperienziale*, quella *emotiva* e quella *cognitiva* (ivi, p. 24) e si compie nelle relazioni con gli altri professionisti e con gli oggetti culturali/educativi prodotti o in costruzione. Si tratta di un processo che attraverso le relazioni, i confronti, le riflessioni implicite ed esplicite si alimenta continuamente perché è orientato ad attribuire senso e significato sociale ad

ogni pratica educativa. La mediazione e la negoziazione sono strumenti che permettono di gestire eventuali divergenze e possibili conflitti. Si verifica un costante oscillare relazionale tra la volontà del singolo e la volontà dell’altro/degli altri per configurarsi in una “volontà comune e sociale o generale” (Rousseau, 1993, p. 64). La volontà sociale di una comunità di pratica si realizza se c’è l’impegno, la pazienza, la lungimiranza ad accettare le fatiche e le differenze di ciascuno per evitare ogni forma di appiattimento ed omologazione. La pratica quotidiana, al di là delle parole, acquista un valore fondamentale nel facilitare la comprensione del senso dell’agire e la motivazione che sta alla base di ogni singola scelta del gruppo.

La comunità di pratica, inoltre, promuove il lavoro aperto che non riguarda solo l’attività educativa con bambini ma coinvolge, prima di tutto, gli educatori per le seguenti motivazioni, come ben ci ricorda G. Lill (2016):

- l’apertura inizia nelle teste e nei cuori degli adulti;
- il lavoro aperto garantisce a tutti i partecipanti spazi di manovra per l’autonomia;
- il lavoro aperto crea strutture aperte e flessibilità nella quotidianità;
- il lavoro aperto vive nel presente, riflette il passato e serve al futuro.

Nessuno in un contesto educativo dovrebbe essere e sentirsi emarginato ed escluso. Solo l’educazione sa cogliere il valore della differenza e dell’originalità dell’altro. Le diverse visioni della realtà e le difficoltà relazionali non possono mai essere motivo di chiusura, separazione, indifferenza e forse di intolleranza.

Anche gli educatori devono fare propria l’idea di inclusione come processo continuo e naturale che inizia da un cambiamento culturale, per aprirsi a prospettive nuove e maggiormente sfidanti.

È un passaggio che trasforma la visione da individuale a comune, solidale, universale.

Il dialogo e la riflessione all’interno delle *équipes* educative aiutano la costruzione di una nuova identità di gruppo, di una comunità formativa disposta al cambiamento come opportunità, possibilità e necessità, ma solo se ciò avviene dentro un clima relazionale fatto di fiducia, stima, empatia, rispetto, critica costruttiva, apprezzamento e riconoscimento. Viene richiesta una apertura mentale, culturale ed educativa che abbatta i recinti fisici dell’egoismo, del disinteresse e dell’indifferenza.

Il coinvolgimento del singolo nella comunità non si deve limitare solo ad operazioni di ascolto per assimilare informazioni e conoscenze, quanto piuttosto deve esplicitarsi attraverso una reale pratica partecipativa che non necessariamente si configura come ricerca di un luogo di protezione e tutela (Wenger, 2006).

La complessità delle esperienze educative e la frammentazione delle azioni quotidiane non possono trovare conforto nel gruppo nella speranza che lo stesso ci protegga da ogni rischio e pericolo. Anzi proprio nella comunità di pratica devono emergere le differenze e le diverse visioni che sollecitano a trovare nuove soluzioni, a capire gli errori fatti, a prendersi le proprie responsabilità, a mettersi empaticamente nei panni dell’altro. Spesso nel gruppo emergono accese discussioni accompagnate da forti tensioni che si possono superare solo se spinti dalla condivisione degli obiettivi per cui la comunità di pratica nasce e si costituisce.

Nella comunità di pratica l’esercizio del potere svolge un ruolo fondamentale perché non è quello dettato dalla gerarchia, ma dalla capacità del singolo di essere credibile perché sa argomentare, spiegare in modo chiaro, interpretare i bisogni dei partecipanti, proporre soluzioni innovative ed originali. Chi esercita “il potere informale” sa ascoltare, accogliere, capire, sdrammatizzare, ironizzare, aiutare a ragionare diversamente, a riorientare la discussione, a superare la cultura della lamentela e della polemica, a farsi

da parte al momento giusto per lasciare spazio all'altro, sa perdonare e promuovere la cultura del perdono. La comunità di pratica è il luogo dove si partecipa liberamente, senza condizionamenti e preconcetti, perché non si ha paura di dire quello che si pensa, sempre nel rispetto dell'altro e soprattutto nel rispetto della sua dignità personale e professionale. La fiducia nella comunità di pratica è la parola chiave che toglie ogni riserva mentale e ogni forma di inibizione, ma anche la fiducia va costruita nel tempo, dimostrata e sperimentata continuamente.

Ecco che eventuali professionisti esterni alla comunità di pratica, come le figure pedagogiche, in alcuni momenti formativi e di crisi del gruppo, possono essere fondamentali per sciogliere i nodi relazionali e metodologici al fine di promuovere "la cura" con supporto e sostegno attento al singolo e/o al gruppo al fine di generare nuova fiducia e spinta ideale per il raggiungimento degli obiettivi comuni.

La democrazia educativa nei contesti dei servizi che si occupano di progettazione e di innovazione è la chiave metodologica che consente di salvaguardare ogni singolo partecipante e favorire le migliori condizioni perché nascano e si elaborino le idee più originali.

Vanno analizzati i comportamenti e le esperienze in modo oggettivo con evidenze dimostrabili, con totale assenza di pre-giudizio, giudizio e valutazione. Non c'è una risposta per tutto e ogni conclusione non è per sempre. Tutto può essere rivisto e rielaborato. Ogni fatto educativo, pur essendo unico e irripetibile con caratteristiche proprie, può essere oggetto di analisi e lettura da diverse sfaccettature.

Senza queste garanzie la comunità di pratica non cresce, non genera un cambiamento e soprattutto non diventa luogo di apprendimento produttivo e di innovazione.

Riferimenti bibliografici

- Lill G. (2016). *Spunti sul lavoro aperto. Pensieri iniziali sul lavoro aperto*. Bergamo: Zeroseiup.
 Lipari D., Valentini P. (2021). *Pratiche di comunità di pratica*. Varazze (SV): PM.
 Rousseau J.J. (1993). *Il contratto sociale, o Principi di diritto politico*. Milano: Rizzoli.
 Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Indice

Riflessioni

<i>UNA RIFLESSIONE COSTITUZIONALMENTE ORIENTATA SULLA "LIBERTÀ DI INSEGNAMENTO"</i> Giulia Tasca	12
<i>LE COMMISSIONI TEMATICHE PER LA COSTRUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6</i> Melania Bortolotto, Isabella Ragazzo, Anna Vignato Tra ragioni pedagogiche e direzioni di crescita professionale	15
<i>COSTRUIRE INSIEME PONTI TRA NIDO E SCUOLA DELL'INFANZIA</i> Chiara Moretti, Elisa Galeazzo	18
<i>AUTOVALUTARSI PER MIGLIORARSI...</i> Alessandro Tedeschi	22
<i>DARE CONTINUITÀ PER GARANTIRE UNITÀ AL PROCESSO EDUCATIVO</i> Concetta Calabria	26
<i>DUE ANNI DI APPROFONDIMENTI SUL DIGITALE NELL'EDUCAZIONE 0-6</i> Valentina Baldin, Martina Rangon	29
<i>OSSERVARE COME ATTO DI RESPONSABILITÀ EDUCATIVA...</i> Luisa Cerato, Silvia Allegro, Angela Zanellato	34
<i>TANTE BIBLIOTECHE DA CONDIVIDERE E VIVERE</i> Elisa Bettio, Enrichetta Franceschini, Maria Angela Pirrone, Elisabetta Rampazzo, Flavia Saini, Katja Viviani	37
<i>VERDI RIFLESSIONI</i> Chiara Pescarolo Un'educazione nella, con e per la natura	40
<i>COLTIVARE ESPERIENZE DI STUPORE E MERAVIGLIA</i> Fabiola Rampazzo L'atelier come contesto educativo	44
<i>DIRE, FARE, DOCUMENTARE...</i> Alice Buzzoni, Giulia Ravarotto, Simona Sedda Buone pratiche di documentazione dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia del Comune di Padova	48

Esperienze

<i>"CATTURARE L'ESSENZA"</i> Martina Rangon L'importanza della documentazione nei servizi 0-6	52
---	----

LA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA

Martina Rangon

Nuove modalità per offrire visibilità alle esperienze educative 56

“INSIEME PER CRESCERE”

Alessandra Beccaro, Loretta De Checchi, Carla Maretto, Angela Zanellato 60

MUSICA E YOGA

Alessia Canella, Wilmer Pasello

Un antidoto all'irrequietezza. 65

L'ALLEANZA EDUCATIVA E LA FORZA DELLA RETE

Alessia Canella, Donatella Catalano, Wilmer Pasello

L'importanza della comunicazione nella relazione tra educatori e famiglie 69

UN'ESPERIENZA DI AMBIENTAMENTO PARTECIPATO AL NIDO

Jelena Fondello 72

“MI PRENDO CURA DI TE MENTRE TI ADDORMENTI”

Chiara Moretti

Il sonno al Nido: esperienza di una educatrice 76

RIFLESSIONI



UNA RIFLESSIONE COSTITUZIONALMENTE ORIENTATA SULLA “LIBERTÀ DI INSEGNAMENTO”

Giulia Tasca

Funzionario amministrativo, Servizi Scolastici

“L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull’istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.” (art. 33 Cost.)

La Costituzione, la legge fondamentale su cui si regge il nostro ordinamento, nasce dalle ceneri di un’epoca in cui i totalitarismi, in Europa, tentavano con ogni mezzo di “controllare” e “indirizzare” ogni aspetto della vita dei cittadini.

L’obiettivo, in passato, era, infatti, che i cittadini/sudditi venissero diretti fin da piccoli verso un’unica visione dello Stato e dei valori da rispettare.

Con la Costituzione, invece, si è scelto di aderire ad un modello di liberalismo, di democrazia e pluralismo, in cui lo Stato risulta garante dei diritti e delle libertà dell’individuo inteso come singolo e come membro della collettività. In particolare, l’art. 33 sancisce espressamente che *“l’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento”* e, pertanto, non più soggette all’egemonia dello Stato: gli insegnanti ma anche i genitori e chiunque insegni, tornano ad avere un ruolo centrale nell’educazione dei giovani. È bene, però, puntualizzare come la libertà di insegnamento non sia una libertà a tutto campo ma si collochi all’interno di diritti, libertà e doveri connessi tra loro e di uguale o maggior importanza. Come noto, infatti, l’Italia è *“una Repubblica democratica fondata sul lavoro”* (art. 1 Cost.) e ai sensi dell’art. 139 *“la forma repubblicana non è soggetta a revisione costituzionale”*, dovendo intendersi con questi due articoli, in combinato disposto, che l’essenza dell’Italia come repubblica democratica non può in alcun modo essere messa in discussione. Di conseguenza, andando ancora oltre, ciò che rende il nostro Paese una democrazia è proprio il bilanciamento di diritti, doveri e libertà fondamentali diverse. Ba-

sti pensare che lo stesso art. 33 sopracitato prevede come la Repubblica individui i limiti alla predetta libertà di insegnamento, precisando come la stessa detti *“le norme generali sull’istruzione”*. Tali limiti si possono individuare, sia all’interno della Costituzione stessa, sia all’esterno come ad esempio il Testo Unico della Scuola D.lgs. 297/1994.

Ma andiamo con ordine.

La libertà di scienza e arte, che implica l’assenza di ingerenze dello Stato in questi ambiti, e la libertà di insegnamento sono affermate congiuntamente, in un unico contesto, dall’art. 33 e sono strettamente connesse tra loro. La libertà di insegnamento, anche se suscettibile di atteggiarsi diversamente in funzione dei diversi tipi e gradi di insegnamento, rappresenta una prosecuzione ed espansione della prima (in questi termini precisi si è pronunciata la Corte Costituzionale nella sentenza n. 240 del 1972). La libertà di insegnamento, più nel dettaglio, implica e presuppone l’imparzialità dell’istruzione pubblica. Ogni docente, infatti, insegna e pone enfasi sugli argomenti dallo stesso considerati più adatti e con le modalità ritenute più adeguate, nel rispetto di programmi previamente e opportunamente individuati dagli Organi competenti. Tale libertà, infatti, deve intendersi come autonomia didattica e espressione culturale del docente, come individuato, altresì, dall’art. 1 T.U. della scuola (D. lgs. 16 aprile 1994, n. 297): insegnando con autonomia il docente esprime sé stesso, le proprie percezioni, le proprie idee, i propri percorsi di studio e di vita.

Tuttavia, ciò non può essere in contrasto con quanto previsto dal successivo art. 34 Cost., il quale mette al primo posto la scuola e il diritto all’istruzione o al precedente art. 31 che sancisce che *“La Repubblica protegge la maternità, l’infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo”* e, di conseguenza, si evince la tutela primaria dei giovani e, nello specifico, degli studenti. Dunque, in parallelo alla libertà di insegnamento, vi è il dovere di garantire l’effettivo diritto all’istruzione che si concretizza nella predisposizione a livello ministeriale e, più nel dettaglio, nella singola struttura scolastica, dei programmi didattici condivisi dai vari docenti. Quest’ultimo aspetto rientra nell’ambito dei doveri inderogabili di solidarietà di cui all’art. 2 della Costituzione. Da un lato quindi si assicura l’autonomia professionale del docente ma dall’altro deve essere garantita l’effettività del diritto all’istruzione e, quindi il corrispondente dovere dei docenti di fornire una preparazione adeguata agli studenti. Si consideri, a tal riguardo, che i titoli di studio acquisiti hanno anche un valore legale e che consentono l’accesso a livelli di studio e di lavoro superiori. In linea con questa impostazione, non è, altresì, in contrasto con l’art. 33 Cost. il fatto che per insegnare si debba avere dei requisiti di preparazione e di studio oltre al superamento del concorso. Si vuole, infatti, garantire l’idoneità dei docenti a fornire una formazione e un’educazione appropriata agli studenti (vedi sempre sentenza n. 240 del 1972 della Corte Costituzionale).

Va, inoltre, precisato come la libertà, nel campo delle situazioni giuridiche soggettive, sia una facoltà, un comportamento, che l’ordinamento consente venga posto in essere, mentre il diritto soggettivo (quale il diritto all’istruzione) presuppone proprio *“una pretesa garantita”* del soggetto titolare nei confronti di altri soggetti o beni o addirittura nel confronto delle Istituzioni. Quest’ultimo passaggio sta a significare che gli insegnanti e le istituzioni scolastiche, pur nel rispetto della libertà di insegnamento, sono tenuti a garantire primariamente il diritto all’istruzione degli studenti.

Non bisogna nemmeno dimenticare che la Costituzione sancisce ulteriori principi, diritti e libertà fondamentali come la dignità, l’uguaglianza, la libertà di espressione, il divieto di discriminazione ecc., che nello specifico tutelano sia docenti che studenti. Gli stessi insegnanti devono, infatti, improntare la loro attività a questi principi, senza risultare

preparatori nei confronti delle idee e delle posizioni dei loro studenti, della scuola o delle famiglie. Anzi, i docenti sono tenuti a condividere con i propri alunni le opinioni e le prospettive differenti alle proprie sullo stesso argomento, al fine di garantire da un lato lo sviluppo della capacità critica degli alunni stessi e dall'altro l'imparzialità e l'adeguatezza dell'insegnamento posto in essere, oltre ad offrire vari spunti di riflessione. Allo stesso tempo, altri limiti, vengono individuati nell'ordine pubblico, nel decoro, nel buon costume (concetti che devono essere via via adeguati al tempo e al contesto in cui ci si trova oltre che all'età degli studenti): l'attività del docente non può consistere, per fare qualche esempio, in attività eversive o costituenti reato e nemmeno in attività di propaganda politica o altro. L'attività del docente è, infatti, attività educativa e di trasmissione di conoscenze, oltre che di preparazione alle difficoltà della vita. Come noto, la scuola è prima di tutto una "palestra di vita". Infatti, è un ambiente in cui i più giovani si confrontano con le regole, in cui sono a contatto con i coetanei e con altri adulti oltre ai propri famigliari, sperimentando e regolando le relazioni interpersonali e le cognizioni.

I principi costituzionali sopra individuati sono stati successivamente ribaditi e dettagliati, altresì, dal D. lgs. 16 aprile 1994, n. 297, il Testo Unico della Scuola.

L'art. 1 "Formazione della personalità degli alunni e libertà di insegnamento" valorizza pienamente la libertà di insegnamento, diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni. Mentre l'art. 2 dello stesso decreto tutela la libertà di coscienza degli alunni e il diritto allo studio, limite e obiettivo dell'insegnamento stesso, come sopra meglio precisato. Libertà non implica, tuttavia, assenza di responsabilità nei confronti delle famiglie e dei ragazzi, o nei confronti del restante personale docente o direttivo. Non va dimenticato che l'insegnante non opera da solo in classe ma si coordina con gli altri docenti, al fine di garantire, insieme, il diritto costituzionale all'istruzione. L'art. 3 del Testo Unico, infatti, prevede una "Comunità scolastica" che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, e istituisce, a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale, gli organi collegiali, declinandone poi le competenze negli articoli successivi.

La libertà di insegnamento è stata, poi, affermata e valorizzata anche grazie al riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, infatti, all'art. 1, ha precisato che l'autonomia delle istituzioni scolastiche è una garanzia ulteriore di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale. Viene precisato, tuttavia, nel successivo art. 4 quanto segue: "Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni", rimarcando la necessità di un coordinamento e di una direzione delle attività poste in essere dagli insegnanti, che tengano, altresì, conto dell'età, delle capacità degli alunni ma anche delle caratteristiche di ogni disciplina specifica, oggetto dell'attività didattica.

In conclusione, la libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione sono espressione di un ordinamento democratico che dà importanza centrale alla scuola, ai docenti e soprattutto agli studenti, ai quali si vuole fornire i migliori strumenti di vita e preparazione possibili perché, come diceva lo scrittore Victor Hugo, "chi apre la porta di una scuola chiude una prigione"¹. La scuola mantiene la sua funzione educativa e istruttiva con l'obiettivo ulteriore e conseguente di formare cittadini consapevoli.

¹ Frase pronunciata da Hugo il 15 gennaio 1850 durante un discorso sulla libertà e la laicità dell'insegnamento. https://www.linkedin.com/pulse/chi-apre-la-porta-di-una-scuola-chiude-prigione?trk=pulse-article_more-articles_related-content-card Ultima consultazione Febbraio 2024.

LE COMMISSIONI TEMATICHE PER LA COSTRUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6:

Tra ragioni pedagogiche e direzioni di crescita professionale

Melania Bortolotto, Isabella Ragazzo, Anna Vignato
Pedagogiste, Servizi Scolastici

Con l'avvio dell'anno scolastico 2023/2024, si compie la prima triennalità di lavoro a supporto di Nidi e Scuole dell'infanzia da parte dell'Ufficio Coordinamento pedagogico 0-6 nella sua più recente configurazione organizzativa. Si tratta di un periodo di tempo breve se commisurato alla storia dei servizi per l'infanzia comunali, ma sufficiente per intravedere la direzione verso cui muoverci nel medio-lungo termine al fine di sostenere un processo di cambiamento e possibilmente di innovazione che possa innanzitutto promuovere percorsi di crescita qualitativamente significativi per tutti i bambini e le bambine, per le famiglie e il territorio, valorizzando al contempo la professionalità che ogni educatore ed insegnante esprime nel contesto educativo. Qualità del servizio offerto e professionalità di chi vi opera rappresentano un binomio inscindibile e per noi una prospettiva di lavoro non eludibile nelle scelte culturali, pedagogiche ed organizzative che decidiamo di perseguire nella direzione di un'agency professionale (capacità di "dare forma" all'azione) sempre più consapevole e competente nel coniugare le logiche della qualità istituzionale con i canoni della pedagogia dell'infanzia.

Sulla scorta della istituzione del "Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni" normato dal Decreto legislativo n. 65/2017 e alla luce dei documenti ministeriali¹ che disegnano l'orizzonte pedagogico dei servizi educativi per l'infanzia, la sfida culturale e professionale è oggi rappresentata dal rendere concretamente traducibile e

¹ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, marzo 2021; *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, febbraio 2022; MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre 2012; Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle *Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento*, *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*, 2018

sostenibile un modo diverso di concepire l'educazione della prima infanzia e, con essa, un profilo unitario del bambino in età prescolare da 0 a 6 anni. Nidi e scuole dell'infanzia sono chiamate oggi a dotarsi di strumenti educativi e didattici in grado di mantenere un dialogo reciproco proficuo tra segmento 0-3 e 3-6, dialogo che implica anche una postura professionale rinnovata e aperta al cambiamento.

Un percorso evolutivo infantile scisso in due fasi separate (0-3 e 3-6) non corrisponde di fatto né alle esperienze della vita reale dei bambini, né alle prospettive scientifiche che tratteggiano una visione olistica dello sviluppo. Per la costruzione di un curriculum unitario 0-6² è importante che educatori/insegnanti progettino avendo in mente le direzioni di sviluppo da perseguire, ossia qual è il profilo ideale del bambino a 3 anni (in uscita dal nido) e a 6 anni (al momento di ingresso alla scuola primaria). Quali sono le competenze che i bambini e le bambine da 0 a 3 anni possono manifestare di fronte a specifiche situazioni sfidanti e a precisi contesti? Se lo 0-3 rappresenta una fase evolutiva "potente" al punto da strutturare e condizionare le fasi successive, quali sono le esperienze educative da proporre e da cui non è possibile prescindere? I cambiamenti repentini e personalissimi di ogni bambino e di ogni bambina nella primissima fase della vita, come si possono coniugare con una progettualità comune all'interno del contesto nido? Quali semi gettiamo nello 0-3 e quali condizioni ambientali garantiamo per prendercene cura e sostenerne la loro fioritura nel 3-6? Cosa ci aspettiamo che un bambino abbia appreso a 3 anni, quando si affaccia alla scuola dell'infanzia? E quando si prepara all'ingresso della scuola primaria?

Si tratta di interrogativi aperti che reclamano la ricerca condivisa di ipotesi, idee, risposte e altre domande per dare un senso al lavoro di noi tutti. È importante precisare che la continuità educativa, principio posto a fondamento del Sistema integrato, va considerata in un'ottica che riconosce il valore delle peculiarità e delle differenze tra servizi, lontano da logiche di uniformità e di subordinazione tra istituzioni, bensì come articolazione e valorizzazione della specificità di ciascuna, nel pieno riconoscimento del rispettivo valore per la crescita del bambino. La continuità educativa è un tema che si è progressivamente articolato nella normativa e nella coscienza professionale degli operatori, parallelamente all'affermarsi delle teorie ecosistemiche dello sviluppo umano che hanno avuto negli studi di Bronfenbrenner il loro paradigma più rappresentativo. Si tratta di un principio che si fonda su un bisogno più profondo: tutelare nel bambino quella che John Dewey definiva la "continuità dell'io" come risposta all'idea di unità della persona che si mantiene anche in contesti di vita e di socializzazione diversi e diacronici (Bobbio, 2018). Un delicato equilibrio tra continuità e discontinuità meglio espresso dal concetto di "coerenza educativa" che privilegia gli aspetti di contenuto e progettualità, restituendo la complessità dell'operazione in parola.

Entro questa prospettiva di analisi che richiede anche un impianto metodologico ed organizzativo capace di creare spazi di convergenza e di riflessività sulla pratica professionale, si pongono le *Commissioni tematiche*. I lavori sono stati avviati a partire dall'anno 2021-2022 tramite piattaforma online in ragione della fase di emergenza Covid. L'impianto metodologico ha previsto l'identificazione di alcune figure-chiave (facilitatore, verbalizzante, portavoce), la suddivisione in eventuali sotto-gruppi di lavoro, la delimitazione dell'ambito di indagine, degli obiettivi di lavoro e delle prospettive di sviluppo. Successivamente gli incontri si sono svolti in presenza favorendo lo scambio comunicativo tra professionisti 0-6. Nella loro composizione mista di educatori ed insegnanti, le Commissioni si annunciano come dispositivi formativi strategici per costruire dal di "dentro" il Sistema integrato 0-6. L'edificazione di tale Sistema non è un'operazione scontata e di immediata realizzazio-

2 Cfr. Baldacci M., et al. *Per un curriculum 0/6*, Zeroseiup, Bergamo 2016.

ne ma, attraverso il dialogo fattivo Nidi-Scuole e il reciproco ascolto tra educatori ed insegnanti, si è già sperimentato come sia possibile la ricerca paziente di un linguaggio comune, l'identificazione di percorsi condivisi, la costruzione graduale di un senso di appartenenza che diventano fonte di motivazione e creatività professionale.

Focalizzate su alcuni temi nevralgici per la costruzione dello "Zerosei", le Commissioni elaborano conoscenza attraverso la partecipazione e la riflessività, con l'obiettivo di consolidare nel tempo un'identità pedagogica comune a Nidi e Scuole dell'infanzia comunali, mettendo a frutto in modo condiviso teorie, buone prassi, linguaggi e strumenti professionali, intenzionalità e ideali educativi. In tal senso, riteniamo che le Commissioni possano contribuire al miglioramento a medio-lungo termine della qualità pedagogica dei Servizi 0-6 del Comune di Padova.

I focus argomentativi attorno a cui si articola il lavoro delle Commissioni rivelano implicazioni sia sul piano più strettamente teorico così come sul piano prassico, ossia sulla qualità delle esperienze educative offerte e sulle metodologie didattiche messe in campo.

Le Commissioni PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e RAV (Rapporto di Autovalutazione) mettono a fuoco l'identità pedagogica di Nidi e Scuole anche sotto il profilo della pubblicità del proprio agire all'interno della comunità educante di appartenenza. Le Commissioni intitolate alla continuità educativa (verticale ed orizzontale) e alla documentazione contribuiscono a declinare alcuni processi interni alla pratica educativo-didattica che raccontano i percorsi evolutivi di ogni bambino e bambina, oltre a conferire visibilità al lavoro di ogni scuola e nido. La Commissione BES (Bisogni Educativi Speciali) tematizza l'inclusione in termini di modelli teorici e modalità operative a garanzia dei diritti di tutti i bambini e bambine, anche in riferimento alle disposizioni normative che disciplinano la materia. Le Commissioni dedicate alle biblioteche scolastiche, all'*outdoor education* e ai laboratori espressivi mettono in valore una pluralità di esperienze educative irrinunciabili nelle prime età della vita come la lettura e la narrazione, le attività all'aria aperta, la creatività espressiva. La Commissione che lavora sull'educazione digitale ha avviato una riflessione fondamentale sull'uso dei nuovi linguaggi multimediali e digitali al nido e alla scuola dell'infanzia.

Nella sezione che segue si succedono i contributi di ciascuna Commissione tematica che rendono conto degli obiettivi e della metodologia di lavoro che ogni gruppo ha identificato nel corso degli ultimi anni scolastici, a testimonianza del processo di cambiamento e di innovazione in atto.

Riferimenti bibliografici

- Bobbio A. (2018). Continuità educativa. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi (Eds.), *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 215-220). Brescia: Morcelliana.
- Baldacci M., et al. (Eds.). (2016). *Per un curriculum 0/6*. Bergamo: Zeroseiup.

COSTRUIRE INSIEME PONTI TRA NIDO E SCUOLA DELL'INFANZIA

Chiara Moretti, Elisa Galeazzo
Commissione P.T.O.F.

Nell'ottica di lavoro che accomuna tutte le Commissioni chiamate ad elaborare e consolidare un'identità pedagogica comune tra Nidi e Scuole dell'infanzia comunali, la Commissione PTOF si pone un obiettivo a medio-lungo termine ambizioso e che, in quanto tale, richiede passaggi graduali da affrontare attraverso ascolto, dialogo e creazione di un linguaggio comune tra insegnanti ed educatori. Si tratta della stesura di un Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) declinato secondo la prospettiva 0-6. Va precisato che il PTOF è un documento programmatico che rappresenta la carta di "identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche, esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa dell'Istituto scolastico [...] tenendo conto del contesto storico, geografico, sociale, economico e culturale del territorio e delle esigenze formative dell'utenza"¹. Questo documento ha da sempre accomunato le Scuole dell'infanzia comunali, mentre i Nidi hanno proceduto fino ad oggi attraverso la redazione di un Piano dell'Offerta Formativa (POF) caratteristico di ogni struttura, senza di fatto giungere ad una logica unitaria rispetto al segmento 0-3. La ricerca di un documento unitario che rappresentasse i Nidi comunali è stata avviata durante il periodo di *lockdown* attraverso la messa a fuoco da parte di ogni Nido dei propri caratteri distintivi relativamente all'idea di bambino e di relazione educativa anche con le famiglie.

Muovendo da questa diversità di impostazione tra Scuole e Nidi, nel corso dell'anno scolastico 2022/2023, la Commissione si è posta come obiettivo preliminare la creazione

di un documento che potesse accomunare innanzitutto tutti i Nidi, a partire dall'analisi testuale dei contributi redatti dalle educatrici durante il primo *lockdown*.

La Commissione si è suddivisa in tre gruppi di lavoro che hanno operato in modo disgiunto focalizzandosi sui seguenti temi:

- i valori che caratterizzano lo 0-6 e i modelli pedagogici di riferimento;
- l'idea di bambino e le relazioni nei Servizi educativi 0-6;
- gli spazi, i tempi e i materiali dello 0-6.

L'analisi delle *Linee Pedagogiche per il Sistema integrato 0-6* e degli *Orientamenti Nazionali per i Servizi educativi per l'infanzia* è stato fondamentale per individuare un filo conduttore tra l'identità pedagogica dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia, per come si sono caratterizzati nel corso del tempo all'interno della nostra realtà comunale.

I valori che caratterizzano i servizi educativi dello 0-6 e i modelli pedagogici di riferimento

I valori che caratterizzano lo 0-6 possono essere così enucleati:

- Qualità della relazione (accoglienza, cura, affetto diffuso);
- Bambino protagonista, artefice, competente e attivo;
- Ben-essere del bambino;
- Riconoscimento dell'identità di ogni bambino;
- Rispetto delle diversità;
- Sviluppo delle capacità di collaborazione con i pari;
- Adulto come soggetto competente, responsabile, ascoltatore, osservatore, facilitante, mediatore;
- Scuola come luogo elettivo dei bambini, spazio di accoglienza, inclusione, benessere;
- Ambiente di apprendimento idoneo preparato da un adulto regista per favorire la sperimentazione e l'autonomia del bambino;
- Dialogo all'interno del nido e della scuola dell'infanzia, con le famiglie, con il territorio.

I modelli di riferimento pedagogici che ci hanno fatto da guida sono rappresentati da Piaget, Montessori, Dewey, Vygotskij, Bronfenbrenner, Malaguzzi, Gardner, Goleman, Bruner, Morin, Zavalloni, Canevaro, Ianes.

La matrice culturale ed educativa di Nidi e Scuole dell'infanzia del Comune di Padova ha preso forma grazie agli apporti formativi che si sono succeduti nel corso del tempo; il riferimento va ad esempio alla scuola di pensiero bolognese con Frabboni, Borghi-Guerra, così come ai docenti dell'Università di Padova che hanno permesso di approfondire tematiche come la progettazione per competenze, l'intelligenza matematica, l'educazione all'aria aperta, l'educazione al bello.

L'idea di bambino e di relazione educativa nei Servizi 0-6

Tra i punti fermi del PTOF 0-6, si pone indubbiamente l'idea di un bambino *competente*, che apprende ed è capace di iniziativa, *artefice e protagonista delle esperienze*, insieme ai suoi pari².

*Ciascun bambino è un soggetto unico e irripetibile, con una propria relazione col mondo ed una storia personale, che prende forma nel contesto familiare per esprimersi successivamente nel più allargato ambiente sociale. I bambini sono portatori di diritti universali e di diritti specifici*³. In virtù di questa idea di bambino, l'educatore è chiamato a porsi in ascolto attivo dei bisogni dei bambini, attraverso l'osservazione e la sintonizzazione empatica. L'obiettivo dell'educatore è quello di creare con i bambini una relazione, in cui possano sentirsi sicu-

¹ Dal PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) delle Scuole dell'infanzia del Comune di Padova 2022/2025, p. 5.

² Ivi, p. 6.

³ *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* del 06-12-2021, Capitolo 2, p. 12.

ri, accolti e valorizzati e ciò avviene grazie ad un'attenzione continua nei loro confronti, manifestata tramite la comunicazione verbale e non verbale, la cura, lo sguardo, l'ascolto, il silenzio. Infatti, "alla cura del corpo del bambino va attribuito un [...] valore educativo [...]"; l'atteggiamento di cura richiama la necessità di dare voce al bambino permettendogli di esprimersi e di partecipare attivamente ai suoi percorsi di crescita"⁴. Ne consegue che l'azione educativa è di tipo non trasmissivo, e, a partire dagli interessi manifestati dai bambini, fa emergere le loro capacità, potenzialità e virtù intellettuali e sociali.

All'interno di un servizio educativo, si può educare solo a partire dalla costruzione di un rapporto di ascolto, dialogo, partecipazione ed alleanza con le famiglie.

La famiglia, infatti, è il luogo dello sviluppo dell'identità e dell'appartenenza del bambino e svolge un compito educativo primario, rispetto al quale ogni servizio educativo si pone come complementare ed integrativo⁵.

Un altro ambito relazionale che si rivela fondamentale è la *relazione tra colleghi* in cui si gioca l'agire professionale degli educatori che è sempre di natura collegiale. Il Collegio docenti ed il Collegio degli educatori si costituiscono come un gruppo di lavoro, in cui l'alleanza educativa, l'accoglienza dell'altro, il rispetto del pensiero di tutti ed una corretta comunicazione consentono di realizzare obiettivi comuni.

Gli spazi, i tempi e i materiali

La progettazione degli spazi, dei tempi e dei materiali permette di realizzare la qualità dell'offerta formativa, tiene conto del ruolo del bambino come protagonista e del rilancio di nuove proposte, sia da parte dei bambini, che da parte degli educatori.

Spazi, tempi e materiali esprimono benessere, accoglienza ed inclusione.

Infatti, come ci ricordano le Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6 parte IV: "*l'ambiente educativo rappresenta il terzo educatore*".

Gli spazi sono caratterizzati da:

- flessibilità, possibilità di esplorazione e di sperimentazione;
- favoriscono il contenimento e l'autonomia;
- creano un contesto che comunica, tramite la documentazione esposta;
- favoriscono una continuità tra spazio interno ed esterno;
- sono arricchiti dalle tracce lasciate dai bambini.

I tempi:

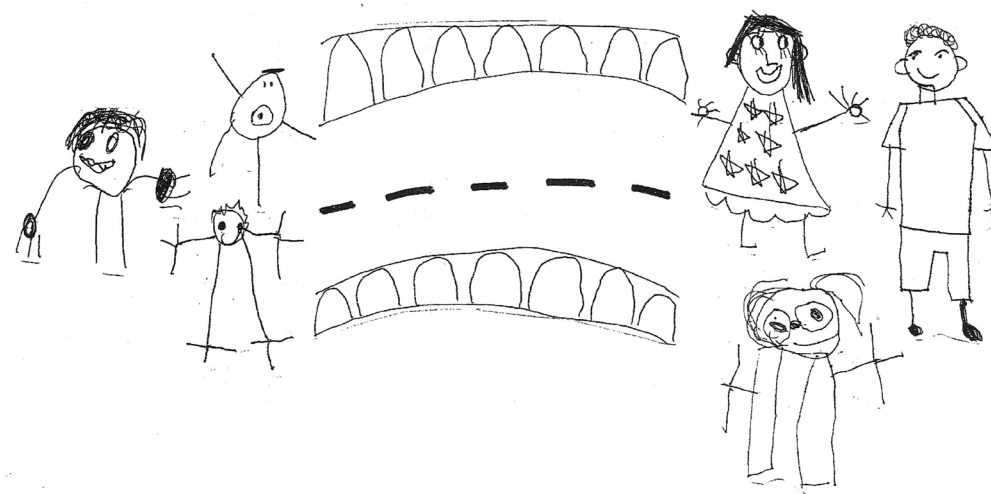
- sono rispettosi dei tempi personali dei bambini e dei tempi istituzionali (es: tempi dei pasti, del cambio, del sonno, del gioco);
- scandiscono i ritmi della giornata, favoriscono le routines e forniscono al bambino sicurezza e costanza;
- sono distesi, per permettere ai bambini di sperimentare, provare e riprovare.

I materiali si caratterizzano per essere:

- naturali al fine di permettere lo sviluppo dei cinque sensi e della libertà creativa;
- sicuri ed accessibili;
- di supporto e suggestione al gioco;
- facilitatori delle relazioni fra i bambini e fra bambini ed educatori.

Prospettive di sviluppo: costruire un ponte sopra al fossato!

Per l'anno scolastico 2023-2024 ci si propone di curare in modo più intensivo il confronto tra le due realtà educative (scuole e nidi) per costruire un ponte che metta in connessione sul piano professionale e pedagogico-educativo.



Disegno di Luca, 5 anni.

Suggerimenti di lettura

- Bobbio A., Musi E. (Eds.). (2014). *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire qualità*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Cerini G., Mion C., Zunino G. (Eds.). (2019). *Scuola dell'infanzia e prospettiva "zerosei"*. Faenza: Homeless Book.
- Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, marzo 2021; *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, febbraio 2022; *Piano Triennale dell'Offerta Formativa delle Scuole dell'infanzia del Comune di Padova 2022/2025*.
- Falcinelli F., Raspa V. (Eds.). (2018). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: Franco Angeli.
- Garbarini A., Cremaschi F. (Eds.). (2021). *Servizi educativi di qualità: caratteristiche per lo sviluppo*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lazzari A., Pastori G., Sità C., Sorzio P. (2020). *Prospettive educative per i servizi zero-sei. Itinerari di teoria, pratica e ricerca*. Parma: Junior.
- Mondelli G. (Ed.). (2018). *Costruire il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Per migliorare la qualità della scuola*. Roma: Anicia.
- Sannipoli M. (Ed.). (2022). *I poli per l'infanzia. La sfida dello 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.

4 *Linee Pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, (parte III - La centralità dei bambini), p. 19.

5 *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia del 06-12-2021*, Capitolo 3, p. 21.

AUTOVALUTARSI PER MIGLIORARSI...

Alessandro Tedeschi
Commissione RAV

Il compito di descrivere cos'è e a cosa serve il RAV (*Rapporto di Autovalutazione*) non è tra i più semplici. Soprattutto non è un argomento che cattura subito l'attenzione. Ancora più complesso è spiegare come modificarlo e utilizzarlo nell'intera fascia 0-6 anni. Dopo queste ottimistiche premesse, passiamo ad analizzare il lavoro svolto dalla Commissione RAV in questi ultimi due anni.

Nel 2021 alla neonata Commissione RAV è stato affidato il compito di modificare uno strumento creato per la Scuola dell'infanzia adattandolo all'intera fascia 0-6 anni. Della Commissione facevano parte sia insegnanti che educatrici dell'asilo nido, in modo da lavorare in sinergia per poter adattare/declinare lo strumento rispetto all'obiettivo. E proprio come una neonata, curiosa del mondo, la Commissione ha deciso di basare il proprio lavoro su alcune domande che hanno sostenuto il processo di indagine e che qui riproponiamo come guida alla lettura.

Che cos'è il RAV?

Il RAV, rapporto di autovalutazione, è uno strumento ministeriale creato per la scuola di ogni grado. Serve a creare una fotografia dell'istituto sotto diversi aspetti che vanno dalle risorse economiche e territoriali, al benessere e apprendimento dei bambini, dalle pratiche educative e didattiche a quelle organizzative.

Una fotografia del momento preso in esame, che serve da punto di partenza per migliorare tutto l'impianto scolastico.

Ogni *item* analizzato presenta una scala a 7 punti (da 1 che rappresenta il livello più basso al 7 che costituisce l'eccellenza) all'interno della quale chi compila il RAV deve posizionare la propria scuola.

Per fare un esempio concreto, nell'*item* che valuta il benessere del bambino, il livello 1 descrive una situazione scolastica dove *la maggior parte dei bambini* ha difficoltà nella fase del distacco, non si lascia coinvolgere dalle attività, vive con difficoltà le routines, mentre nella situazione descritta dal livello 7 *la maggior parte dei bambini* vive serenamente il distacco, è interessata alle proposte, partecipa con piacere alle routines ecc.. Ma nella descrizione appena fatta del RAV si parla sempre di scuola.

Il Nido cosa c'entra?

Negli ultimi anni c'è stata un'evoluzione del concetto di Nido e Scuola dell'infanzia tanto che a livello ministeriale (D.lgs 65/2017 e Linee Guida¹) è iniziato un percorso affinché le due istituzioni vengano viste come un unico sistema, il mondo 0-6.

Questa prospettiva sistemica richiede di interrogarsi sulla possibilità di condividere strumenti di lavoro che caratterizzano i due segmenti (0-3 e 3-6), in un percorso di ricerca comune ed accomunante.

Nel primo anno di lavoro, l'obiettivo della Commissione è stato quello di conoscere lo strumento e comprenderne il suo utilizzo: ci si è dedicati ad analizzare singolarmente le parti del RAV, a valutare l'effettiva possibilità di utilizzo di tale strumento all'interno del Nido e di come utilizzare i risultati ottenuti dall'analisi. Il punto di maggior incontro fra educatori ed insegnanti è stato come valutare e perseguire il benessere del bambino.

È nata così la possibilità di potersi confrontare tra due realtà con forti differenze seppur in continuità fra loro, un confronto che sin dall'inizio ha portato accrescimento professionale e comprensione delle difficoltà lavorative delle due situazioni educative.

Da questa prima collaborazione ha preso forma il secondo anno di lavoro della Commissione, questa volta con un obiettivo più specifico: dar vita ad uno strumento di autovalutazione utilizzabile sia dal Nido che dalla Scuola dell'infanzia.

Si è trattato, quindi, di porre le basi per costruire uno strumento valido per entrambe le realtà, tenendo come linea guida il RAV, lo strumento adottato a livello ministeriale.

Per inglobare anche il punto di vista del Nido, accanto al RAV abbiamo analizzato anche un secondo strumento, il TRA 0-6 (Trasversalità 0-6). Il TRA 0-6 è uno strumento ideato dall'Università di Pavia e Modena con lo scopo di costruire un'unica prospettiva educativa 0-6 attraverso l'autovalutazione di aspetti delle due realtà legati al sistema educativo utilizzato².

La Commissione si è quindi domandata: "*In cosa ci ritroviamo in questo modello di valutazione? Cosa possiamo prendere dal TRA 0-6 che non è presente nel RAV?*"

Sono perciò stati analizzati entrambi per trovare i punti in comune e le differenze in modo da avere una panoramica sugli elementi che i due strumenti andavano a valutare.

La Commissione ha discusso punto per punto il RAV, implementando gli elementi presenti nel TRA 0-6. Primario è stato il confronto tra le due realtà (nido e infanzia) su quanto descritto dal livello d'eccellenza (livello 7) e, attraverso la condivisione delle esperienze maturate all'interno di contesti diversi, si è discusso su quali modifiche e miglioramenti sarebbero stati opportuni apportare per rendere tale livello raggiungibile per entrambe le situazioni.

¹ Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni; *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, marzo 2021 e *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, febbraio 2022.

² Cfr. Bondioli A., Savio D., Gobetto B. *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*, Zero-seiup, Bergamo 2017.

Tutte le modifiche sono state frutto del *brainstorming* nato dai componenti della Commissione che hanno riflettuto sulla situazione della propria struttura, su quale livello è stato effettivamente raggiunto e quale sarebbe invece auspicabile raggiungere in una sorta di primo esercizio autovalutativo.

Man mano che il lavoro procedeva la Commissione si è domandata se le modifiche apportate erano sufficienti. La domanda guida è stata quindi: “Quali sono i risultati che vogliamo ottenere?”

A livello tangibile, i risultati prodotti sono semplici modifiche ad alcuni degli *items* del RAV, gli altri sono rimasti immutati poiché raggiungibili sia dal mondo nido che dal mondo infanzia.

Le modifiche effettuate non sono molte e non stravolgono i concetti espressi ma sono sostanziali perché rendono accessibile il livello di eccellenza ad entrambe le realtà.

Sono correzioni fatte per rendere tale livello applicabile ad ogni singola struttura 0-6 in modo da prendere consapevolezza della propria situazione attuale e darsi obiettivi in ottica migliorativa.

Un dato importante è stato rendersi conto di come il lavoro di modifica del RAV si concentrasse su singoli termini, questo perché la più piccola modifica letterale (frutto di riflessioni e confronti fra i membri della Commissione) porta ad una valutazione molto differente.

Il lavoro in Commissione ha portato forse ad un risultato ancora più importante della modifica/creazione del nuovo strumento: la possibilità di ogni membro della Commissione di crescere professionalmente mettendosi in relazione con altri professionisti di settori differenti ma molto simili ed in *continuum* tra loro, di poter creare una conoscenza reciproca delle due realtà, di ragionare sulle strategie e metodologie differenti adottate in situazioni similari, di partire da una migliorata conoscenza reciproca delle due realtà.

Buoni risultati ma non esaustivi, e allora *quale dovrebbe essere l'obiettivo finale?*

Il lavoro non è terminato e continuerà anche in questo nuovo anno educativo e scolastico: è necessario continuare la modifica e riscrittura dello strumento, sperimentarlo sia all'infanzia che al nido e adattarlo alla realtà lavorativa.

Ma questo è un percorso che non può essere gestito solo dalla Commissione: si tratta di un obiettivo più generale, che deve coinvolgere l'intero Collegio e prevedere la collaborazione fra le diverse strutture per apportare modifiche adattabili ad ogni contesto.

Tenendo conto che il RAV è una fotografia del momento utile ad impostare il processo di miglioramento, diventa necessario che tale strumento sia conosciuto e utilizzato dall'intero Collegio affinché si attivi un percorso di riflessione e di miglioramento sul piano professionale.

Fare un'autovalutazione e mettere a confronto la propria situazione con quello che è definibile eccellenza potrebbe scoraggiare (è difficile essere al massimo livello in ogni *item*) ma è necessario tener conto che si tratta appunto di una fotografia momentanea che deve essere utilizzata come stimolo per migliorare.

Il lavoro svolto finora ha portato la Commissione a guardare all'autovalutazione appunto come ad un processo di miglioramento per raggiungere il livello di eccellenza, prendere consapevolezza che dopo un'attenta autoanalisi è possibile trovare una strategia per migliorarsi, per non restare fossilizzati nel “si è sempre fatto così”.

Suggerimenti di lettura

- Bondioli A., Savio D. (Eds.). (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Bondioli A., Savio D., Lichene C., Morandi M. (2018). *Il RAV-infanzia come dispositivo riflessivo. Una ricerca-formazione con insegnanti e coordinatori di scuole dell'infanzia*. Bergamo: Zeroseiup.
- Fontani E. (Ed.). (2017). *Il RAV infanzia come strumento formativo-riflessivo*. Bergamo: Zeroseiup.
- Restiglian E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Robasto D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Sannipoli M. (Ed.). (2021). *La valutazione della qualità dei servizi 0-6. Un percorso partecipato*. Milano: Franco Angeli.
- Torre E. M. (2022). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.
- Ungaro M.A., Limberto N., Boldrin M. (2020). *Id.E.A. Idea di Educazione e Autovalutazione*. Padova: Cleup.

DARE CONTINUITÀ PER GARANTIRE UNITÀ AL PROCESSO EDUCATIVO

Concetta Calabria

Commissione Continuità verticale e orizzontale

La Commissione tematica che qui presentiamo riflette sulle molteplici sfaccettature che l'obiettivo "continuità educativa" porta con sé. Nelle istituzioni educative e scolastiche la continuità educativa si realizza attraverso due linee parallele (orizzontale e verticale) e che talvolta si attraversano reciprocamente.

La *continuità orizzontale* riguarda il *continuum* tra servizio, scuola, contesto familiare e territoriale. Essa si articola attraverso modalità, strumenti e azioni finalizzate ad una ricerca costante di condivisione di contenuti e modelli educativi, affinché ciascun bambino possa percepire il senso di unitarietà tra ambiente di vita familiare e contesto scolastico, sociale e territoriale. La *continuità verticale* fa riferimento al passaggio tra le diverse istituzioni educative e scolastiche comprendendo azioni, situazioni di raccordo istituzionale costanti che vedono impegnati gli adulti dei vari contesti secondo una logica di rete.

Promuovere la continuità è un obiettivo ambizioso che è possibile rintracciare nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* al paragrafo 4 parte II e nella parte IV, nonché negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* che vi dedica un intero capitolo. Il primo passo per il gruppo di lavoro, composto da educatori ed insegnanti, è stato identificare un'ipotesi di lavoro "credibile", un obiettivo valido e perseguibile nell'ambito dei tre incontri previsti. Si è scelto dunque di lavorare collegialmente alla revisione della scheda di passaggio nido-infanzia, consapevoli che questo fosse solo un piccolo tassello del più

ampio progetto di continuità. La scheda di passaggio è lo strumento che le educatrici del nido sono chiamate a redigere per ogni bambino che conclude la propria esperienza al nido e che si affaccia alla scuola dell'infanzia.

L'esito del primo anno di lavoro della Commissione continuità è stato dunque una revisione della scheda di passaggio Nido-Scuola dell'infanzia che soddisfacesse maggiormente l'esigenza di raccolta e passaggio di informazioni su ciascun bambino. Tramite il confronto tra educatrici ed insegnanti si è optato per una scrematura di alcune voci superflue e per l'inserimento di altre che facessero emergere delle informazioni altrimenti inesprese. La scheda revisionata è stata usata per la prima volta lo scorso anno; si tratta di uno strumento perfezionabile, l'auspicio è proprio quello di usarlo con senso critico, di proporre eventuali correzioni, per giungere ad uno strumento realmente condiviso che soddisfi il più possibile lo scopo.

Il secondo anno di lavoro ha visto, invece, una riflessione sempre in seno alla continuità verticale ma rivolta a due tematiche, rispetto alle quali ci sono stati momenti di riflessione collegiali e altri in due sottogruppi.

La prima di queste tematiche ha riguardato ancora il passaggio nido-infanzia sotto una luce diversa dall'anno precedente. Siamo chiamate a costruire una comunità educante, a costruire reti e relazioni tra noi come "professionisti" e con le famiglie, a condividere uno sguardo attento sui bambini che transitano nei nostri servizi comunali e soprattutto a garantirne il benessere inteso anche come diritto ad un passaggio armonico da un servizio all'altro, dal Nido alla Scuola dell'infanzia. Da qui l'importanza di garantire esperienze di continuità verticale, anche per quelle strutture che non possono avvalersi della vicinanza geografica.

Dal confronto è emerso quanto la situazione dei nostri servizi sia variegata: esistono nidi e scuole dell'infanzia situate nello stesso edificio, altre nello stesso quartiere e comunque poco distanti, altre invece lontane. Una condizione quest'ultima che oltre a causare una migrazione dei bambini uscenti del nido verso altri servizi educativi di quartiere rende nella fattispecie difficoltoso anche realizzare classiche esperienze di continuità come recarsi con i bambini a visitare la scuola dell'infanzia più vicina, e soprattutto ostacola un vero legame tra operatori dei due servizi.

Partendo da queste considerazioni, si è convenuto che sarebbe importante individuare tematiche comuni tra nido e infanzia, per condividere progetti ed attività dei due contesti educativi, creare "vicinanza" in questo modo anche laddove non c'è. Gli incontri hanno permesso di condividere esperienze e progetti pensando in ottica futura a quali attività intraprese al nido possono avere una naturale evoluzione alla scuola dell'infanzia; l'auspicio è pianificare un percorso/progettualità che renda più fluido possibile il passaggio di ciascun bambino alla scuola dell'infanzia. Inoltre a partire dall'esperienza dell'inserimento dei tre giorni¹ svolto da numerosi nidi comunali, si è ipotizzata la possibilità di un'esperienza di continuità "cucita" sul singolo bambino e la sua famiglia, come potrebbe essere per esempio un invito personale rivolto ai futuri bambini frequentanti (iscritti) da parte della scuola dell'infanzia. Le famiglie e i bambini potrebbero vivere un'esperienza coinvolgente nella futura scuola, in modo che la scuola tanto narrata ai bambini uscenti non faccia parte solo del loro immaginario ma diventi concreta.

¹ Il riferimento va alla modalità di inserimento al nido (correntemente denominato "svedese" perché si tratta di un modello importato dai Paesi nord europei) che prevede la presenza del genitore a fianco del bambino e degli educatori nel contesto educativo per 3 giornate intere e consecutive.

La seconda tematica, presa in esame dalla Commissione, ha riguardato la revisione della scheda di passaggio infanzia-primaria, sulla scorta di quanto già fatto per la scheda di passaggio nido-infanzia. Nello specifico si è provveduto ad un riordino e una riformulazione di alcune voci già presenti nella scheda e nell'inserirne di nuove. Sono state inoltre uniformate alcune aree della scheda di passaggio nido-infanzia anche per infanzia-primaria declinandole ovviamente in competenze adeguate all'età. Il risultato è stata l'elaborazione di una prima bozza della scheda su cui sarà opportuno continuare a lavorare.

Resta ferma la consapevolezza che le schede di passaggio possono essere uno strumento utile per presentare il bambino da parte di chi fino a quel momento se ne è preso cura a qualcun altro che continuerà il lavoro di cura. Un passaggio di informazioni con la speranza che di queste si faccia tesoro per accogliere al meglio il bambino nella nuova scuola in cui arriverà (che sia dell'infanzia o primaria). L'idea con cui la Commissione si è lasciata è quella di lavorare ancora sulle schede di passaggio integrandole con una parte descrittiva che restituisca una immagine più realistica di ciascun bambino. La lettura di quelle righe ci racconterebbe di come quel bambino è cresciuto, cambiato nel tempo e di come sia diventato grande, perché ogni bambino porta con sé una storia unica ed irripetibile che passa anche dalle esperienze educative che ha vissuto nelle nostre scuole.

La Commissione continuità è stata un momento per mettere in circolo informazioni, buone prassi ma anche dubbi e difficoltà che caratterizzano il quotidiano di educatori, educatrici ed insegnanti. Il tema della continuità verticale ha suscitato particolare attenzione e ci si rende conto di come sia una sorta di cantiere aperto su cui bisogna *confrontarsi, proporre, fare* per creare le fondamenta di nuove azioni pedagogiche.

Suggerimenti di lettura

- Balduzzi L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bobbio A. (2018). Continuità educativa. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi (Eds.), *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 215-220). Brescia: Morcelliana.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (Eds.). (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Catarsi E. (Ed.). (1991). *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Diambrini F. (1996). *Il mio viaggio continua. Dalla scuola materna alla scuola elementare*. Milano: Scolastiche Juvenilia.
- Noziglia M. (2006). *Continuità educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Zaninelli F. L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior.

DUE ANNI DI APPROFONDIMENTI SUL DIGITALE NELL'EDUCAZIONE 0-6

Valentina Baldin, Martina Rangon
Commissione Scuola Digitale, Comunicazione e Web

“Mantenete la mente aperta, siate disposti a sperimentare, mescolate il meglio del vecchio con il nuovo”

(Gardner, 1983)

Negli ultimi anni, l'Amministrazione comunale e il Settore Servizi Scolastici si sono impegnati fortemente per il miglioramento della qualità dei servizi educativi e scolastici della città. Parte di questo impegno si ritrova nel lavoro delle Commissioni tematiche: il principio guida è la partecipazione, considerata un potente motore di crescita e miglioramento, che apre uno spazio democratico in cui diverse prospettive possono essere esplorate e nuove comprensioni possono emergere. Questa concezione della partecipazione si basa sul presupposto che l'apprendimento si sviluppi meglio in relazione a contesti di azione concreti, piuttosto che in modo astratto e separato dalla pratica quotidiana. Le Commissioni coinvolgono tutto il personale dei Servizi 0-6 e cercano di sviluppare una vera e propria comunità pedagogica, in cui si condividono e si arricchiscono conoscenze, competenze e pratiche per la promozione del Sistema integrato 0-6.

Esploriamo più nel dettaglio il lavoro di due anni della Commissione *“Scuola Digitale, Comunicazione e Web”*, che si è spinta a riflettere sull'uso dei nuovi linguaggi multimediali e digitali al Nido e alla Scuola dell'infanzia. Nel primo anno di ricerca, il focus è stato sui documenti riguardanti l'uso delle tecnologie digitali nelle scuole. Sono stati analizzati gli esiti del Consiglio di Lisbona (2000), il Piano Nazionale Scuola Digitale (2007 e 2015) e

le Raccomandazioni del Consiglio Europeo (2019), che sostengono l'importanza di un apprendimento olistico, relativo anche all'uso (appropriato all'età) di strumenti digitali e nuove tecnologie emergenti: è importante anche la formazione del personale e la presenza di strumenti adeguati nelle scuole. Nel 2021, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"* hanno riconosciuto che l'educazione non può rimanere estranea ai cambiamenti (nei modi di apprendere, relazionarsi, fare esperienza) che lo sviluppo tecnologico comporta e hanno sottolineato il ruolo essenziale delle tecnologie digitali durante il periodo di *lockdown*. Un'educazione all'uso equilibrato delle tecnologie da parte dei bambini, anche attraverso il confronto con i genitori, è oggi una responsabilità non differibile per le istituzioni educative per l'infanzia e la competenza di educatori e insegnanti diviene "fortemente condizionante le potenzialità di sviluppo e di crescita delle nuove generazioni" (Ferranti, 2018, p. 18). Occorre comprendere che il libro e lo schermo rappresentano due paradigmi diversi, che richiedono un'integrazione reciproca continua, senza demonizzazioni e/o esaltazioni. Se usati in modo attivo, consapevole, creativo e coerente con l'offerta formativa, gli schermi e i dispositivi digitali nello 0-6 possono innescare processi comunicativi e conoscitivi del mondo, diventando così parte dei 100 linguaggi dei bambini (Malaguzzi, citato in Edwards, Gandini, Forman, 1995, p. 9), non solo per un'educazione *con* i *media*, ma soprattutto per un'educazione *ai* e *oltre* i *media*. Quali modalità educative e didattiche devono adottare gli insegnanti? Come affermato nel documento europeo "DigiCompEdu", sono diverse le competenze che ciascun docente dovrebbe sviluppare al fine di:

- usare le tecnologie digitali per la comunicazione, la collaborazione e la crescita professionale;
- condividere e creare risorse educative digitali;
- utilizzare strumenti e strategie digitali nei processi di insegnamento, apprendimento, valutazione;
- favorire una maggiore inclusione e personalizzazione;
- aiutare gli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali.

Nel secondo anno di lavoro, la Commissione ha continuato il percorso di ricerca: da una parte realizzando un foglio informativo per i genitori, tradotto in più lingue, (di cui si può prendere visione scansando il QR code a lato) relativo all'uso consapevole dei dispositivi tecnologici nello 0-6; dall'altra, rilanciando l'utilizzo della tecnologia nella pratica didattica, analizzando potenzialità e modi d'uso di strumenti, app e siti.



Il foglio informativo presenta i diritti dei nativi digitali, elenca i rischi associati all'uso delle tecnologie e propone suggerimenti su quando evitare l'uso dei dispositivi e su come stabilire sane routines d'uso, perché il problema non è la tecnologia in sé, ma l'uso che se ne fa (McLuhan, 1967): "pertanto, se fruita consapevolmente, criticamente e creativamente e se utilizzata in un'ottica di integrazione e non di sostituzione, la tecnologia (non soltanto quella analogica, ma in forma sempre più efficace anche quella digitale) può favorire una esplorazione sempre più attiva e consapevole della realtà" (Di Bari, 2023, p. 47). La Commissione ha ritenuto importante segnalare ai genitori alcune informazioni necessarie per accompagnare i propri figli nel mondo digitale in modo consapevole e sicuro, per evitare di far divenire i *media* dei "ciucci digitali", distrattori dell'infanzia per poter svolgere altre attività (Metastasio, 2021). Ci si può ispirare alle tre parole chiave (alternanza, autoregolazione, accompagnamento) proposte dallo psichiatra francese Tisseron (2016), per impostare riflessioni educative sul tema delle tecnologie nello 0-6.

Chi vuole approfondire il tema, può visionare il corso MOOC "3-6-9-12 Crescere con gli schermi digitali", gratuito e aperto a tutti, sulla piattaforma Eduopen. La Commissione ha riconosciuto il potenziale dei *media* digitali come risorsa educativa e ha lavorato per evidenziare le opportunità che questi possono offrire: i bambini, se incoraggiati e ben guidati, sono incredibilmente creativi (Tisseron, 2016). Sta agli adulti rendersi disponibili a questa scoperta, perché il digitale possa ampliare e non ridurre l'esperienza dei bambini. Le tecnologie digitali possono sostenere le curiosità dei bambini ampliandone le prospettive, senza sostituirsi ai linguaggi più tradizionali, nell'ottica della promozione delle intelligenze multiple (Gardner, 1983). Credendo "nell'importanza di un'educazione di qualità per formare 'cittadini digitali', il primo obiettivo da raggiungere è la diffusione dell'impiego della tecnologia integrato nella pratica didattica. Non è solo questione di strumenti, è necessario muoversi con



Figura 1: tavolo luminoso¹



Figura 2: lavagna luminosa²



Figura 3: macchina fotografica



Figura 4: videoproiettore



Figura 5: microscopio/ingranditore



Figura 6: tablet

- 1 Figure n° 1 e 5 della Cooperativa Convoi, tratte da: Di Bari C. (Ed.). (2023). *Natura e tecnologie digitali. La prospettiva ecologica nei servizi educativi 0-6, tra pedagogia dei media e Outdoor Education*. (pp. 59, 60). Parma: Junior.
Figura n° 4 della Cooperativa l'Abbaino, tratta dallo stesso volume delle precedenti (p. 116).
- 2 Figure n° 2, 3, 6 tratte da "Cooperativa l'Abbaino (2019). *Libretto Digital-mente* (pp. 15, 19, 30). Firenze: Tassinari" Retrieved March 19, 2024, from https://www.abbaino.it/wp-content/uploads/2020/04/cm18x18_Libretto_DigitalMente.pdf

una visione nuova per trovare relazioni, bisogna essere educatori connessi” (Bonaccini, 2015, p. 47). La Commissione ha proceduto con una ricognizione dei diversi strumenti digitali utilizzabili nei Nidi e nelle Scuole, che offrono l’opportunità di far dialogare i diversi linguaggi (espressivi, narrativi, creativi, musicali, multimediali) e che possono essere un grande aiuto per rafforzare le funzioni cognitive, sociali, comunicative e favorire varie tipologie di apprendimento, quindi nuove forme di pensiero e di espressione. “Una delle caratteristiche più interessanti delle tecnologie digitali dal punto di vista educativo è rappresentata dall’immersività: esse infatti consentono al fruitore di ‘immergersi’ in una situazione virtuale che può presentare caratteristiche molto simili a quelle reali dal punto di vista percettivo” (Di Bari, 2023, p. 49).

Il gruppo di educatori ed insegnanti ha preso in considerazione alcune app (es. Minibombo, Artoo, Scratch Jr); la raccomandazione è di preferire quelle dai contenuti aperti che coinvolgono i bambini in maniera più profonda, aumentano il livello di motivazione e il potenziale espressivo (Ferranti, 2018). L’introduzione delle tecnologie nell’educazione è una necessità ma non deve divenire il mezzo per realizzare la totalità dell’educazione (Valle, 2017): il ruolo dei servizi per l’infanzia è quello di sostenere un modo diverso di appropriarsi ed utilizzare le tecnologie, che si affianca a quello familiare e contribuisce ad una cultura educativa digitale. La multimedialità può divenire un’opportunità educativa: a partire da un’esperienza di interazione con un *medium* e con i suoi stimoli sensoriali, possono venire ampliate le possibilità di conoscenza e arricchite le esperienze dei bambini (Antoniazzi, 2012), attraverso un mix di immediatezza ed immersività che allena più forme di intelligenza. Occorre però attenzione a non scambiare la naturale confidenza dei bambini con gli strumenti digitali (legata dalla loro semplicità d’uso) alla reale competenza (Di Bari, 2016). Compito della scuola è quello di confrontarsi con ogni manifestazione presente all’interno della cultura, quindi anche con i *media*, per “promuovere un approccio di analisi critica dei mezzi e dei messaggi e favorire anche fruizioni divergenti e creative, capaci di rinforzare realmente le competenze degli allievi” (Di Bari, 2023, p. 52). Guardando avanti, la Commissione “*Scuola Digitale, Comunicazione e Web*” ha delineato una serie di approfondimenti per il futuro. Tra questi, vi è l’importante obiettivo di indagare i 3 macrolivelli della comunicazione (tra nidi/scuole e uffici del settore; tra nidi/scuole e genitori; tra i vari nidi/scuole) per rendere il dialogo costruttivo, collaborativo, più efficace. Anche un’analisi della dotazione digitale presente nelle strutture, degli atteggiamenti e della competenza digitale di educatori e insegnanti potrebbe interessare, unitamente all’indagine su diffusione, frequenza e modalità d’uso del digitale nelle famiglie. La tecnologia può entrare al nido e alla scuola dell’infanzia, senza dominare, senza sostituire, ma mescolandosi con gli altri linguaggi, offrendosi alle sperimentazioni e alle rielaborazioni, per promuovere fin da piccoli, usi critici e creativi della tecnologia digitale (Di Bari, Lugaro, 2022): ci auguriamo di poter continuare a contribuire, anche solo in minima parte, alla riflessione su questi temi.

Riferimenti bibliografici

- Antoniazzi A. (2012). *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*. Milano: Apogeo.
- Bonaccini S. (Ed.). (2015). *Bambini e tecnologie tra media touch e contesti immersivi*. Parma: Junior.
- Commissione Europea, Centro Comune di Ricerca (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. European Union.
- Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, marzo 2021.
- Consiglio europeo, *Conclusioni della Presidenza*, 23 e 24 marzo 2000.
- Consiglio europeo, *Raccomandazione del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019/C 189/02)*.
- Di Bari C. (2016). *Educare l’infanzia nel mondo dei media*. Roma: Anicia.
- Di Bari C. (Ed.). (2023). *Natura e tecnologie digitali. La prospettiva ecologica nei servizi educativi 0-6, tra pedagogia dei media e Outdoor Education*. Parma: Junior.
- Di Bari C., Lugaro G. (Eds.). (2022). *L’educazione al digitale nel sistema educativo 0-6*. Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA Liguri.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.). (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Bergamo: Junior.
- Ferranti C. (2018). *Giocare e apprendere con le tecnologie. Esperienze da 0 a 6 anni*. Roma: Carocci.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.
- McLuhan M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Miur, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2007.
- Miur, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2015.
- Metastasio R. (Ed.). (2021). *La Media Education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Tisseron S., Rivoltella P. C. (Eds.). (2016). *3-6-9-12 Diventare grandi all’epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Valle M. (2017). *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un’integrazione possibile?*. Torino: Il Leone Verde.

OSSERVARE COME ATTO DI RESPONSABILITÀ EDUCATIVA...

Luisa Cerato, Silvia Allegro, Angela Zanellato
Commissione BES

“Quando il viaggiatore si è seduto sulla spiaggia e ha detto:

«Non c'è altro da vedere» sapeva che non era vero.

Bisogna vedere quel che non si è visto, vedere di nuovo quel che si è già visto.

Bisogna ritornare sui passi già dati per ripeterli e per tracciarvi a fianco nuovi cammini.

Bisogna ricominciare il viaggio. Sempre.”

(Saramago, 2015)

Non basta guardare... bisogna osservare.

Nel corso degli incontri che si sono sviluppati nello scorso anno scolastico abbiamo condiviso, come educatrici e insegnanti, aspettative, conoscenze e competenze molto diverse tra loro.

Ma da dove partire?

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.” (art. 3 Cost.)

Verso quale stile educativo tendere?

“La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità. Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo “mondo”, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli” (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, settembre 2012).

Come promuovere e coltivare la capacità di osservare in modo sempre più strutturato?

Oltre all'osservazione partecipata e spontanea che fa già parte della nostra professionalità educativa, vi è un secondo tipo di osservazione messa in atto quando è presente una difficoltà riferita ad un bambino o ad uno specifico contesto: l'osservazione sistematica.

Essa si sviluppa sulla base di determinati criteri quali:

- Assume sempre un punto di vista che viene deciso in modo consapevole e chiaro;
- Presuppone a monte domande e risposte su cosa osservare, oltre che modelli e procedure con cui operare;
- È focalizzata e quindi il suo campo di osservazione è delimitato;
- È sempre organizzata e si svolge in un tempo e in un luogo completamente definiti;
- Si serve di strumenti di rilevazione e anche di più osservatori nello stesso tempo.

Come disciplinare lo sguardo?

Condurre un'osservazione sistematica significa rivolgere l'attenzione al comportamento effettivamente messo in atto in una precisa situazione, registrandolo attraverso l'utilizzo di semplici verbi e nel modo più fedele possibile rispetto alle informazioni ricercate.

Nel concreto ciascuna educatrice ed insegnante è stata invitata all'inizio di quest'anno a fare un passo indietro e a “vedere”, attraverso l'utilizzo di specifiche domande guida, le necessità dei rispettivi contesti educativi al fine di stilare una progettazione in cui il bambino sia realmente al centro dell'azione educativa. Abbiamo iniziato questa esperienza attraverso l'utilizzo di uno strumento osservativo che è stato chiamato *“Taccuino di lavoro”*. Esso è composto da una parte iniziale in cui viene richiesto di presentare il quadro generale della sezione, specificando l'organizzazione del *setting* e le routines quotidiane. A seguire, la seconda parte si focalizza sulla scelta di un gruppo ristretto di bambini osservati in più momenti della giornata (dal pranzo alle attività proposte in sezione o in giardino). Qui l'insegnante ha la possibilità di entrare nelle dinamiche di sezione e, attraverso un punto di vista esterno, ha l'opportunità di cogliere una sequenzialità di azioni che altresì viste con un'osservazione spontanea andrebbero ad interrompere il meccanismo di comprensione dell'azione del bambino. Un esempio di come può cambiare l'interpretazione di un'azione secondo lo sguardo che si applica: un'osservazione spontanea porterebbe a notare solamente quando *Grace prende il gioco di Andrea*. Se venisse, invece, messa in atto un'osservazione sistematica, si riuscirebbe a svelare la correlazione di azioni: *Andrea prende il gioco di Adriel, Adriel piange: Grace vuole aiutare Adriel riprendendo il gioco da Andrea*.

A questo scopo, la letteratura scientifica fornisce alcuni strumenti di analisi del comportamento. Il più semplice e facilmente utilizzabile nel contesto scolastico, è la tabella ABC utile nel caso di comportamenti-problema.

A Antecedente	B Comportamento-problema	C Consequente
Andrea prende il gioco di Adriel	Adriel piange	Grace riprende il gioco da Andrea

Nella colonna centrale, la casella B corrisponde al comportamento problematico osservato (es.: Adriel piange); nella casella A l'insegnante in osservazione indica l'antecedente, ovvero ciò che succede prima del comportamento-problema (es.: Andrea prende il gioco di Adriel); infine, nella casella C si descrive la risposta ambientale data dal comportamento di adulti o pari che intervengono nella situazione (es.: Grace riprende il gioco da Andrea). L'analisi del comportamento così delineata non solo può spiegare le condizioni in cui si realizza ma anche far riflettere l'insegnante/educatore sulla sua risposta al comportamento.

Saper osservare è una competenza fondamentale per ogni educatore ed insegnante che dovrebbe saper *sostare e fermarsi*, riabilitando il legame tra i tre passaggi che sono alla base della professionalità educativa: osservare, documentare e progettare.

Suggerimenti di lettura

Bortolotti E., Sorzio P. (Eds.). (2014). *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*. Roma: Carocci.

Carradori G., Sangiorgi A. (2017). *L'analisi funzionale del comportamento. Principi, metodi e tecniche*. Trento: Erickson.

Cassibba R., Salerni N. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi. Tecniche e strumenti*. Roma: Carocci.

Nicol G. (2022). *La risposta della scuola al disagio educativo. Aspetti teorici, strumenti di osservazione e strategie operative al nido e alla scuola dell'infanzia*. Trento: Erickson.

Ricerca e Sviluppo Erickson (Ed.). (2021). *Bisogni educativi speciali al nido e alla scuola dell'infanzia. Strategie efficaci per educatori e insegnanti*. Trento: Erickson.

Saramago J. (2015). *Viaggio in Portogallo*. Milano: Feltrinelli.

TANTE BIBLIOTECHE DA CONDIVIDERE E VIVERE

Elisa Bettio, Enrichetta Franceschini, Maria Angela Pirrone, Elisabetta Rampazzo, Flavia Saini, Katja Viviani

Commissione Biblioteche scolastiche

Le biblioteche sono da sempre un fiore all'occhiello del Comune di Padova che ha fatto da apripista anche per le altre realtà scolastiche infatti, ogni Nido e Scuola dell'Infanzia comunale, è dotato di una vera e propria biblioteca interna: un luogo prezioso da frequentare e valorizzare. Una risorsa per educatori e insegnanti e un'opportunità per i bambini e le famiglie di trovare un luogo dedicato alla familiarizzazione precoce con il libro.

La Commissione biblioteca, nella sua visione unitaria del Sistema integrato 0-6¹ ci ha permesso in questo biennio di mettere a confronto le realtà dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia per progettare insieme un percorso condiviso e unitario, mettendo in luce punti di forza e criticità delle due realtà.

Abbiamo lavorato cercando di trovare delle pratiche condivise e condivisibili da entrambe le realtà scolastiche poiché crediamo che le nostre biblioteche siano un patrimonio da salvaguardare e che il libro sia uno strumento irrinunciabile per lo sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo, sociale e finanche morale del bambino così come affermato dai documenti internazionali² e dal progetto *Nati per Leggere*³. "La lettura già nei prime tre anni di vita sostiene lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino; un bambino che riceve letture quotidiane acquisirà un vocabolario più ricco, avrà più immaginazione,

1 *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, www.miur.gov.it

2 *Linee guida per i servizi bibliotecari per ragazzi* (2004): <http://archive.ifla.org/VII/s10/pubs/ChildrensGuidelines-it.pdf>, *Linee guida per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi entro i tre anni* (2008): <http://archive.ifla.org/VII/d3/pub/Profrep100-it.pdf>

3 Il programma nazionale "*Nati per leggere*" è il frutto della sinergia tra Associazione Culturale Pediatri, l'Associazione Italiana Biblioteche e il Centro per la Salute del Bambino.

si esprimerà meglio e sarà più curioso di scoprire il mondo”.⁴

La Commissione Biblioteche si è adoperata per riprendere e arricchire una linea comune tra Nidi e Scuole dell’infanzia al fine di migliorare la gestione, la fruibilità e l’utilizzo del patrimonio librario contenuto nelle nostre biblioteche.

Pertanto gli obiettivi su cui si è ragionato sono stati i seguenti:

1. rendere omogenea la catalogazione dei libri per tutte le strutture in vista della creazione di una piattaforma consultabile da tutti i Servizi educativi 0-6 comunali;
2. creare una rete di collaborazione e comunicazione tra le varie strutture riguardo suggerimenti di libri, sommari tematici, prestito del libro, progetti specifici sul libro, sulla biblioteca e sulla lettura condivisi da Nidi e Scuole dell’Infanzia, secondo un’articolazione che risponda ai bisogni di ciascuna fascia d’età dei bambini coinvolti;
3. aggiornare e modernizzare la pubblicazione “*Progettare la biblioteca*”.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, è stata elaborata una modalità di catalogazione digitale dei libri delle biblioteche di ogni struttura che permetta a tutte le realtà scolastiche comunali di lavorare in maniera univoca e coerente. Si è deciso di mantenere la classificazione con i cinque simboli in uso (racconto realistico, racconto fantastico, senso-percettivo, prima divulgazione scientifica, filastrocche e poesie). Tale classificazione studiata e ideata dal Gruppo di studio sulle biblioteche scolastiche⁵ è utilizzata presso le Biblioteche di tutti i Nidi e di tutte le scuole dell’infanzia dal 1999 ed è stata condivisa e importata in realtà all’esterno del nostro territorio. Consente una familiarizzazione con semplici regole di biblioteconomia e aiuta insegnanti e bambini a orientarsi tra le pubblicazioni attraverso un criterio logico visuale facilmente comprensibile. Per agevolare la ricerca dei titoli si ritiene utile, inoltre programmare periodicamente degli scaffali tematici all’interno della biblioteca come, ad esempio, libri in lingua, *silent book*, le emozioni, l’amicizia, le stagioni, l’inserimento e l’ambientamento, autonomie, ecc..

Il secondo obiettivo è stato discusso in Commissione e ha permesso a tutti i membri di conoscere alcuni progetti specifici o attività legati al libro che già vengono attuati nei Nidi e nelle Scuole dell’infanzia comunali. Il confronto tra insegnanti ed educatrici rispetto alle diverse declinazioni operative del vivere la biblioteca è stato utile e costruttivo. Tra le varie idee di lettura quotidiana in sezione è stato selezionato e proposto per tutte le strutture 0-6 il progetto “*Il libro del cuore*”: ogni bambino porta al nido o a scuola il suo libro del cuore e lo pone insieme a quelli di tutti i compagni. In un momento dedicato alla lettura viene scelto il libro del cuore di un bambino che l’educatrice/insegnante legge a tutti.

Un’altra proposta è l’apertura della biblioteca ad un genitore con il proprio figlio, secondo un calendario e mediante prenotazione, un’occasione per conoscere la biblioteca, i suoi libri e per vivere un momento affettivamente significativo perché mediato dalla narrazione.

Il terzo obiettivo, invece, è stato discusso e si auspica che questo, insieme ad altri punti non ancora approfonditi, possa costituire programma di lavoro della Commissione per l’anno scolastico in corso in quanto si richiede una conoscenza approfonda-

ta delle normative e dei documenti internazionali che ne sono alla base e delle loro evoluzioni e integrazioni.

Gli obiettivi legati alla creazione di sommari tematici e alla configurazione di una piattaforma consultabile online da tutte le strutture rappresentano la futura prospettiva di lavoro. Gli incontri della Commissione biblioteca sono stati sicuramente proficui e positivi. Riteniamo fondamentale mantenere viva una rete di comunicazione tra le biblioteche delle varie strutture, sia tramite piattaforme sia tramite, per esempio, degli incontri tra i referenti della biblioteca o istituendo una mini commissione permanente con incontri annuali stabiliti. Tutto ciò permetterebbe di restare sempre aggiornati su idee, progetti nuovi e nuove pubblicazioni in linea con l’evoluzione continua che il mondo dell’editoria e della letteratura per l’infanzia testimoniano.

Suggerimenti di lettura

- Aracci G., Cristini A., Monti M., Nardin E., Salvato G., Ursino V. (1999). *Progettare la biblioteca. Negli asili nido e nella scuola dell’infanzia*. Padova: Settore Servizi Scolastici.
- Batini F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Campagnaro M., Dallari M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Cristini A., De Lotto E., Mantione S., Nardin E., Salvato G. (Eds.). (2003). *Prime esperienze di lettura nelle biblioteche degli asili nido e delle scuole comunali dell’infanzia*. Padova: Settore Servizi Scolastici.
- Lombello Soffiato D., Priore M. (2018). *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Munari B. (1994). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*. Roma: Laterza.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l’infanzia*. Roma: Carocci.

⁴ “Dieci buoni motivi per leggere assieme ai nostri bambini”, www.natiperleggere.it

⁵ Il Gruppo di Studio delle Biblioteche Scolastiche ha operato nel Settore Servizi Scolastici del Comune di Padova dal 1999 al 2007 circa. Si avvaleva del contributo di educatori e insegnanti con una preparazione specifica sull’argomento. Ha curato l’ideazione e la realizzazione delle biblioteche dei Nidi e delle Scuole dell’Infanzia del Comune di Padova. Ha inoltre realizzato alcune pubblicazioni che, tenendo conto dei riferimenti normativi delle indicazioni nazionali e internazionali dell’Ifia, supportano l’organizzazione della biblioteca, sia per quanto riguarda spazi e materiali, sia della gestione delle collezioni.

VERDI RIFLESSIONI

Un'educazione nella, con e per la natura

Chiara Pescarolo

Commissione Outdoor

"Non possiamo dirigere il vento ma, possiamo orientare le vele"

(Seneca)

Quando i servizi educativi hanno riaperto dopo il *lockdown* è stato consigliato di restare più possibile all'aperto per ridurre i rischi di contagio e si è incominciato a parlare tanto di *Outdoor Education*.

La Commissione *Outdoor*, formata da educatori e insegnanti dei Servizi educativi 0-6, dopo una prima condivisione delle esperienze, ha riflettuto su come queste potessero evolversi e diventare una cornice educativa, vasta e versatile. L'educazione all'aperto però è qualcosa di complesso: non è educare fuori nello stesso modo in cui si educa dentro. E come tutto quello che si connota come educativo, non va lasciato all'improvvisazione.

Crediamo che un'esperienza educativa autentica abbia valore a prescindere dal "dove" essa viene realizzata. Pertanto l'educazione riguarda sempre sia l'*indoor* sia l'*outdoor*, il dentro e il fuori. *Outdoor* e *Indoor* hanno in comune la parola "door", "porta": se apriamo la porta facciamo *Outdoor Education*, se la teniamo chiusa, facciamo *Indoor Education*.

La differenza sta nelle possibilità differenti che possiamo trovare all'interno e all'esterno: un'area interna, strutturata, incanala il gioco spontaneo del bambino in attività ripetitive, programmate e scelte dall'adulto. Durante l'anno educativo e scolastico 2022/2023, gli incontri della Commissione *Outdoor* hanno condotto il gruppo di educatori ed insegnanti ad approfondire due ambiti di interesse. Il primo ambito è relativo ai principi pedagogici

co-educativi che sostengono l'educazione all'aria aperta come un approccio elettivo per sostenere i processi di crescita dei bambini sin dalla più tenera età.

I bambini amano i luoghi indeterminati, sostano alla ricerca di particolari che l'occhio distratto dell'adulto a volte non coglie.

I contesti esterni appunto supportano esperienze dirette ed impreviste, accendono stupore e curiosità e, quindi, aumentano la capacità di attenzione, promuovono la dimensione del rischio, offrono la possibilità di misurarsi con la complessità della realtà, nutrono l'immaginazione e la capacità di *problem solving*, favoriscono il benessere psicofisico, costituiscono una buona difesa contro le malattie.



La natura, nello specifico, offre esperienze artistiche e apprendimenti scientifici e matematici (raccolte, catalogazioni, seriazioni, esperienza del ciclo di vita), consente l'acquisizione di competenze motorie grazie alle asperità e ai dislivelli del terreno, alla possibilità di arrampicarsi, salire, scendere, saltare, correre ed è il luogo ideale per immersioni di socialità e occasioni di cooperazione fra bambini per la progettazione e la costruzione di un gioco, la ricerca di alcuni dettagli, lo studio delle forme e dei colori.

La differenza tra adulti e bambini/e nell'uscire all'aperto è che gli adulti, il più delle volte, escono con un obiettivo da perseguire, mentre i bambini escono per incontrare il mondo: sono vagabondi indaffarati!

Trovare un equilibrio, un accordo, una sintonia che tenga in dialogo la parte esterna e la parte interna degli spazi in cui viviamo, degli oggetti e di noi, è un compito arduo dell'educatore che non deve limitarsi a riportare la didattica tradizionale nel fuori, ma deve "pensare" il fuori, considerando lo spazio naturale come una dimensione di vita di cui ciascuno di noi, indipendentemente dall'età anagrafica, non può fare a meno.



La natura, come una vera e propria “aula” di apprendimento diretto, fonte di stimolazione sensoriale ed emozionale, non può essere relegata alle giornate di bel tempo o alle poche ore trascorse negli spazi esterni degli ambienti educativi.

“Non esiste buono o cattivo tempo, ma esiste buono e cattivo equipaggiamento”. Questa è la frase che ripeteva Baden Powell, il fondatore del movimento Scout: un paio di stivali da pioggia e un impermeabile permettono a tutti, grandi e piccoli, di godere la magnifica esperienza di una giornata di pioggia.

Offrire ai bambini proposte e opportunità di educazione all'aperto significa considerare i processi di apprendimento fondati sul presupposto che “fare educazione” significa “far fare esperienza”.

La Commissione *Outdoor* ritiene che scegliere di vivere al Nido e alla Scuola dell'Infanzia, secondo tale prospettiva, implica una specifica visione dello sviluppo del bambino e del ruolo degli adulti. Il bambino è protagonista del suo processo di crescita, matura competenze attraverso la sperimentazione e l'utilizzo creativo di materiali naturali (acqua, terra, legno, sassi, ecc.), strumenti reali per forma, dimensione, peso, consistenza, che permettono di fare esperienze concrete di vita. Le abilità acquisite gli permettono di essere competente negli ambiti di vita quotidiana, dentro e fuori della scuola e del nido.



L'attenzione, la cura, il rispetto, la salvaguardia del pianeta nascono dal vivere quotidianamente il fuori, non solo dunque come occasione di puro “sfogo” motorio, ma come necessità per nutrire e alimentare il nostro amore per la vita e i processi vitali (istinto biofilico). I bambini e le bambine non diventano fruitori e possessori della natura ma custodi e parte integrante del circuito virtuoso della vita.

Il secondo ambito di approfondimento ha riguardato, invece, gli aspetti legati alla sicurezza nell'uso dei materiali naturali e nell'allestimento del giardino. È emersa la necessità di una continua sinergia di lavoro tra il Settore Servizi Scolastici, il Settore Sicurezza e il Settore Verde e Arredo urbano. L'educazione è un'avventura ma, in quanto tale, necessita di essere normata affinché non sia pericolosa. A tal proposito, il gruppo di lavoro ha approfondito la differenza tra i concetti di “rischio” e di “pericolo”. Mentre il pericolo va evitato, il rischio va analizzato in modo obiettivo allo scopo di ridurre le situazioni che possono essere dannose per le persone che abitano gli spazi (bambini, educatori/insegnanti, genitori, addetti).

La cooperazione e la condivisione nel gruppo di lavoro sono indubbiamente i fattori fondamentali per l'allestimento di proposte educative adeguatamente sfidanti ma non critiche. La predisposizione di linee guida, ad opera di esperti, sulla gestione di materiali naturali, sulla progettazione e realizzazione di manufatti (con previsione ponderata dei rischi nell'utilizzo da parte dei bambini), sulla loro manutenzione e conservazione in sicurezza risulta necessaria.

La Commissione *Outdoor* è consapevole che educare, a partire dalla Natura, è una scelta per certi versi audace poiché presuppone una riflessione a 360° sulla progettazione, da parte delle agenzie educative per la prospettiva pedagogica e da parte dei servizi scolastici per la riorganizzazione delle strutture, dei giardini e la fornitura dei materiali.

Di conseguenza la formazione del personale scolastico, attraverso specifici interventi formativi sull'approccio pedagogico dell'*Outdoor Education*, diventa fondamentale per preparare le comunità educanti a redigere e realizzare una progettazione profondamente integrata tra *indoor* e *outdoor*. L'investimento di risorse e anche il coinvolgimento di competenze professionali con esperienze pertinenti (come giardinieri, falegnami, paesaggisti), permetterebbe di concretizzare proposte autentiche per consolidare l'*Outdoor Education* come tratto identitario dei Servizi educativi 0-6, realizzando dunque il passaggio da una risposta all'emergenza *lockdown* ad una scelta educativa consapevole.

Suggerimenti di lettura

- Comune di Firenze, Assessorato Educazione e Welfare, Direzione Istruzione, Servizio Nidi e Coordinamento Pedagogico, Servizio Infanzia, Attività Educative, Ludiche e Formative (2021). *Linee guida Verdi. Outdoor Education zeroisei*. Retrieved March 18, 2024, from https://educazione.comune.fi.it/system/files/2022-05/Linee_guida_verdi_aprile_web_compressed%20%281%29_0.pdf
- Bertolino F. (Ed.). (2022). *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*. Parma: Junior.
- Bonsi F. (2022). *Montessori e l'educazione cosmica in natura*. Retrieved March 18, 2024, from <https://www.bambinonaturale.it/2022/11/montessori-e-leducazione-cosmica-in-natura/>
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., et al. (Eds.). (2023). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education"*, versione 2.0, INDIRE. Retrieved March 18, 2024, from <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf> e <https://www.indire.it/2023/09/21/outdoor-education-online-la-versione-2-0-delle-linee-guida-per-limplementazione-dellidea/>
- Guerra M. (Ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Malavasi L. (2018). *Fuori mi annoio. Spunti educativi, ispirazioni, strumenti di lavoro e domande per vivere gli spazi aperti, superando la paura (degli adulti) di annoiarsi*. Bergamo: Zeroseiup.
- Malavasi L. (2019). *Educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Mei S., Ognisanti M. (Eds.). (2020). *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*. Parma: Junior.

COLTIVARE ESPERIENZE DI STUPORE E MERAVIGLIA

L'atelier come contesto educativo

Fabiola Rampazzo

Commissione laboratori espressivi

“Se non sono altro dal mio corpo, non sono però soltanto il mio corpo”

(Guerra Lisi, 1987)

Si tratta del punto di partenza per progettare un laboratorio col metodo Munari dove i bambini attraverso il fare, scoprono le caratteristiche dei materiali e degli strumenti a loro disposizione e trovano nell'esperienza il piacere della scoperta, della meraviglia, dello stupore. Il fare dei bambini è stato oggetto di discussione e contributi da parte delle insegnanti e delle educatrici che compongono la Commissione dedicata ai laboratori espressivi.

I nostri riferimenti teorici trovano le loro fondamenta nella pedagogia attiva che mette al centro l'esperienza dei bambini e ne stimola l'apprendimento attraverso il fare: abbiamo quindi lavorato sull'idea di atelier e laboratorio che emerge in modo parallelo con questa idea di bambino come protagonista attivo.

Un bambino originale, autonomo al quale è offerta la possibilità di andare oltre al conosciuto, competente, immaginatore, accogliente, curioso e affamato di nuovo, scopritore che prova la gioia di esplorare, di sporcarsi, di sperimentare, in grado di modificare la realtà e sviluppare energie creative per diventare protagonista dei propri processi di crescita. La creatività è una questione di libertà che nasce dalla curiosità e dallo stupore.

Ci permette di esplorare territori sconosciuti, producendo idee originali, sperimentando tutti i linguaggi espressivi. Essa permette alle mani di dialogare con la mente e con il cuore, sprigionando emozioni positive alla base del benessere psicofisico di ogni individuo.

“Se un bambino studia con gioia [...] nella sua memoria resterà traccia dell'emozione positiva, portatrice del messaggio: ‘Ti fa bene, continua a cercare!’”(Lucangeli, 2019, p. 29).

A noi adulti, il compito di metterci in ascolto attivo, come presenza sicura, per sostenere i suoi bisogni, l'autoefficacia e l'autonomia, di costruire un ambiente che influisca sulla zona di sviluppo prossimale del bambino ed accompagnarlo con occhi pieni di stupore in un ambiente favorevole alle scoperte.

“Se vogliamo che un bambino mantenga vivo questo senso innato di meraviglia [...] sarà necessaria la compagnia di almeno un adulto che possa dividerlo e riscoprire insieme a lui la gioia, l'eccitazione e il mistero del mondo in cui viviamo” (Carson, 2020, p. 17).

L'atelier è lo spazio che può dar voce ai molteplici linguaggi che appartengono ai bambini ed oltre ad essere un luogo fisico è uno spazio mentale, una predisposizione del pensiero, un modo di agire, dove si amplifica la ricerca del bello e l'incontro con le varie forme espressive. L'atelier è un luogo che racconta, che parla e che comunica in sinergia con tutti gli spazi interni ed esterni del nido e della scuola.

All'interno degli atelier i materiali, gli strumenti e gli arredi hanno una loro grammatica, c'è un equilibrio cromatico ed una ricerca percettiva nella loro disposizione.

L'atelier è il luogo delle immense possibilità che ci parla di un unico elemento (ad esempio l'atelier della sabbia, della luce, della neve ecc.) mettendo in campo più linguaggi espressivi. È un luogo aperto non dogmatico, leggibile da chiunque lo viva, perché la disposizione ordinata e chiara, degli elementi di contesto, ci suggerisce come poterli usare senza dover dare delle indicazioni verbali.

È un luogo curato e sicuro, in cui la voce rimane bassa, le luci sono soffuse, i colori sono ricercati, si sprigionano sensazioni olfattive attraverso profumi dei materiali messi a disposizione e sonore con l'ascolto di musiche o suoni che aiutano la concentrazione e il benessere.

L'atelier diventa così il luogo delle tante possibilità dentro una cornice di senso in cui si favorisce il flusso di gioco, il pensiero divergente e progettuale di ogni bambino.

Purtroppo, ad oggi, non è possibile predisporre degli atelier fissi in tutte le strutture scolastiche ma forte è l'impegno nel cercare di pensare ad ambienti interessanti in comunicazione tra il “dentro” e il “fuori”, che ci permettano di stare al passo con il qui ed ora dei bambini, attraverso l'uso a disposizione di “materiali intelligenti”. Con questa espressione si intendono i materiali destrutturati naturali, di recupero o di scarto industriale.

Monica Guerra li definisce “vita reale che entra a scuola, con la forza dirompente delle loro qualità, delle loro peculiarità, delle loro ambiguità” (Guerra, 2017, p. 27).

Essi favoriscono le azioni dei bambini, sono “serbatoi di sollecitazioni”, sono strumenti d'indagine che permettono di fare scoperte, sbagliare e fare connessioni ed, essendo privi di coerenza interna, ci permettono di spaziare e fantasticare.

Il loro ruolo si può riassumere nel loro valore emotivo, cognitivo e sociale, nella loro capacità di creare una cornice ludica che promuove, in base agli stadi evolutivi del bambino, il gioco simbolico, di finzione, fantastico e collaborativo.

“È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti” (Rodari, 1973, p. 171).

Così, legni, sassi, conchiglie, terra, farine, specchi, rotoli di carta, bobine, tubi, catenelle, chincaglierie, ma anche materiale frangibile come contenitori di vetro o porcellana iniziano ad abitare i nostri spazi scuola, in modo ricercato e curato diventando dei media relazionali che offrono l'idea della diversità, della molteplicità e dell'eterogeneità per dar vita a nuove possibilità e nuove azioni.

Il materiale è a disposizione dei bambini e l'invito è quello di soffermarsi ad osservare, toccare, annusare, sperimentare e lasciarsi stupire, emozionare, per conoscere ed imparare a giocare. Il gioco si libera nella creatività, nell'immaginazione, nella fiducia nelle proprie capacità e nel pensiero divergente che significa saper accogliere l'inatteso e ricercare delle soluzioni alternative.

“È una sensazione stupenda, fine a se stessa, un piccolo viaggio di scoperta, anche se a volte può essere il seme che genera conoscenza” scriveva Erling Kagge, un esploratore norvegese (Kagge, 2017, p. 8).

Muovendo dall'importanza della meraviglia per le piccole cose e dallo stupore, che sono alla base del pensiero artistico creativo di Bruno Munari, la Commissione intende concentrare la sua riflessione sul suo metodo, i suoi laboratori, le proposte esplorative ed educative del mondo della natura e la relazione tra il dentro e il fuori lavorando con un linguaggio comune nella prospettiva di un percorso condiviso tra Nido e Scuola dell'Infanzia.



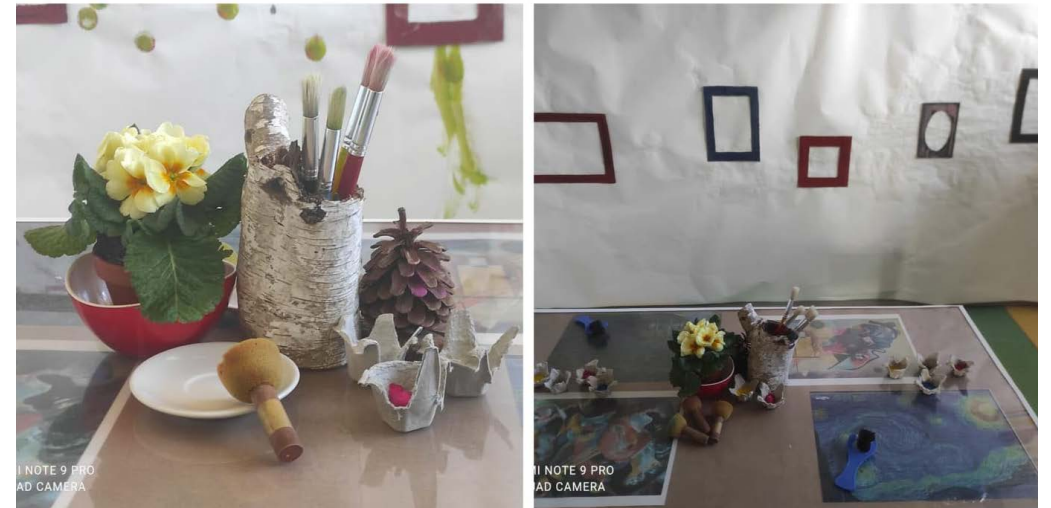
Atelier della sabbia



Atelier della luce e ombre tra il dentro e il fuori



Atelier dell'arte



Atelier dell'arte

Riferimenti bibliografici

- Carson R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Sansepolcro: Aboca.
- Ceppi G., Zini M. (Eds). (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Gariboldi A, Pugnaghi A. (2020). *Educare alla creatività. Strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Guerra M. (Ed.). (2017). *Materie intelligenti*. Parma: Junior.
- Guerra Lisi S. (1987). *Il metodo della globalità dei linguaggi. Educazione motoria al suono e all'immagine*. Roma: Borla.
- Kagge E. (2017). *Il silenzio* ([edition unavailable]). Torino: Einaudi. Retrieved March 15, 2024, from <https://www.perlego.com/book/3426073/il-silenzio-uno-spazio-dellanima-pdf> (Original work published 2017)
- Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Restelli B. (2019). *Giocare con la natura. A lezione da Bruno Munari*. Milano: Franco Angeli.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

DIRE, FARE, DOCUMENTARE...

Buone pratiche di documentazione dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia del Comune di Padova

Alice Buzzoni, Giulia Ravarotto, Simona Sedda
Commissione Documentazione

Le Commissioni tematiche sono sorte dalla necessità di scambio, condivisione, ricerca diintonie e convergenze tra tutte le strutture educative del Comune di Padova (Nidi, Scuole dell'infanzia e Centri infanzia) con riferimento alla prospettiva Zerosei introdotta dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107, in particolare dal Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 che ha istituito il *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. La necessità di trovare un punto di incontro e confronto tra il segmento 0-3 e il 3-6, di condividere cornici di senso e significato tra tutte le strutture comunali nell'ottica 0-6 ha generato una visione completa, articolata e diversificata della documentazione educativa realizzata nei Servizi per l'infanzia del Comune di Padova.

A partire dal racconto e dallo scambio di buone pratiche da parte delle educatrici e delle insegnanti, la Commissione Documentazione ha individuato come prioritaria l'esigenza di raccontare, valorizzare e lasciare traccia delle esperienze che i bambini e le bambine vivono all'interno dei servizi educativi.

Ciò si pone in linea con gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* che definiscono la documentazione come "memoria e traccia delle esperienze del singolo bambino, del gruppo e del lavoro educativo che si trasforma in narrazione di quanto si è vissuto"¹.

Il lavoro di riflessione della Commissione è partito da alcuni *brainstorming* relativi a domande di carattere generale: cosa documentiamo, per chi documentiamo e come documentiamo. Nei Servizi 0-6 comunali si documentano le attività proposte, le esperienze significative

che i bambini vivono, il percorso di crescita di tutti e di ciascuno cercando di tenere in considerazione i traguardi raggiunti, le conquiste, i vissuti emotivi e personali. Le educatrici e le insegnanti hanno evidenziato, inoltre, come la documentazione nei servizi presenti anche un tratto più amministrativo e burocratico. Il riferimento va in particolare ad alcuni strumenti che sostanziano il processo documentale: le schede di osservazione, le schede relative ai colloqui e le schede di continuità.

I destinatari dell'azione documentativa possono essere molteplici, ciascuno di essi richiede modalità, linguaggi e strumenti di documentazione differenziati e specifici. La documentazione educativa può essere rivolta ai bambini e alle bambine per lasciare traccia delle esperienze vissute, condividendo con loro la possibilità di rivedersi e ritrovarsi nel loro percorso di crescita, di fare domande e di dare risposte, di verbalizzare situazioni e momenti importanti.

Solitamente nei servizi per l'infanzia si documenta anche per le famiglie con l'obiettivo di condividere momenti di vita ed esperienze di bambini e bambine. Raccontare, dare forma, immortalare un'espressione, riportare un'esclamazione, trascrivere una conversazione tra bambini, stampare una foto sono modalità che permettono di rendere visibile e condivisibile ciò che i genitori "non vedono e non sentono" del tempo che i loro figli trascorrono nei contesti educativi.

La documentazione può essere uno strumento di riflessione e valutazione delle proposte progettuali rivolte ai bambini e alle bambine anche per il gruppo di lavoro, costituito da educatrici e insegnanti, così come per l'Ufficio Coordinamento Pedagogico.

La documentazione educativa può tradursi inoltre in un prezioso strumento di promozione della cultura dell'infanzia all'interno del territorio in cui i Servizi si trovano come parte integrante della comunità educante.

Le modalità di documentazione si differenziano tra Nidi e Scuole dell'Infanzia, ma anche tra strutture appartenenti allo stesso segmento d'età. Ciò è determinato in prima istanza da una diversa sensibilità personale e professionale e, in secondo luogo, da differenti modalità di funzionamento ed organizzazione tra i Nidi e le Scuole dell'Infanzia. Se nei Servizi 0-3 il rapporto numerico più basso consente la realizzazione di documentazione individuale, cartacea e fotografica, nei Servizi 3-6 si tende a realizzare documentazione grafica di tipo collettivo e a conservare ed esporre i prodotti realizzati dai bambini e dalle bambine.

Considerate le differenze tra le modalità di documentazione (in termini di supporti, strumenti, tempi) tra Nidi e Scuole dell'infanzia, spesso dettate anche da necessità organizzative, la Commissione ha individuato nella documentazione per il territorio un primo punto d'incontro tra i due segmenti d'età. Documentare per il territorio secondo una linea generale comune a tutti i servizi con lo scopo di sostenere e promuovere la cultura dell'infanzia, potrebbe in prima battuta definire e diffondere l'identità pedagogica dei servizi educativi, oltre che promuovere un'azione di sensibilizzazione verso i bambini e le bambine all'interno della comunità di riferimento.

Ad esempio, la Mostra "*Contamin-Azioni*" promossa dal Settore Servizi Scolastici a Maggio 2023, è stata un'opportunità emblematica di documentazione per il territorio. Focalizzato sulle esperienze di educazione all'aperto (*outdoor education*) come tratto accomunante i Servizi 0-6 del Comune di Padova, l'evento ha permesso di far confluire le diverse sensibilità documentative attraverso materiale fotografico, video e manufatti prodotti con bambini e bambine.

Sulla scia di questa esperienza, la Commissione ha proposto di scegliere una giornata internazionale, comune a tutti i servizi comunali, da celebrare nell'anno scolastico 2023/2024, e dalla quale partire per sviluppare la documentazione per il territorio. Il

¹ Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, p. 33.

gruppo di lavoro ha inoltre avvertito la necessità di stilare un vademecum o delle linee guida comuni in funzione della documentazione per il territorio a partire dalla proposta riguardante le giornate internazionali di cui sopra. La Commissione ha proposto di includere la giornata internazionale scelta all'interno della progettazione, diventando il fulcro dell'azione documentativa verso il territorio.

Durante lo svolgimento dei lavori è emerso all'interno del gruppo una riflessione più profonda che tocca il senso del documentare: come si può riabilitare lo sguardo osservativo mentre documentiamo? Subito la riflessione è diventata più puntuale: riabilitare lo sguardo osservativo mentre documentiamo, al fine di trovare un linguaggio unico e condiviso all'interno della prospettiva del sistema integrato Zerosei.

In questa prospettiva la Commissione ha provato ad individuare delle linee guida generali per sollecitare e promuovere una documentazione condivisa dei servizi educativi comunali verso il territorio.

I primi riferimenti sono stati i documenti relativi al Sistema integrato di educazione e istruzione quali le "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", le "Linee Pedagogiche per il sistema integrato Zerosei" e gli "Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia". Il riferimento ai documenti di cui sopra, si è reso necessario per poter individuare una cornice di significati condivisi tra educatrici e insegnanti nell'ambito della nuova prospettiva 0-6.

Al termine della seconda annualità di lavoro, la Commissione Documentazione si è interrogata circa la possibilità di individuare e realizzare uno strumento di documentazione innovativo. L'idea che è emersa è quella di una sorta di Portfolio individuale 0-6 per ogni bambino e ogni bambina nell'ottica della continuità verticale tra Nido e Scuola dell'Infanzia. All'interno del portfolio si potrebbe documentare il percorso di crescita, di sviluppo e di apprendimento dei bambini in modo puntuale, personale, unico ed irripetibile.

Per concludere la riflessione, si riportano alcuni punti di attenzione che potranno guidare la futura prospettiva di lavoro della Commissione Documentazione.

- Il digitale nella documentazione: il confine sottile tra risorsa e limite;
- La documentazione come "danza" tra bambini e adulti;
- Scegliere cosa documentare: mai più senza processi, esperienze ed emozioni.

Suggerimenti di lettura

Benzoni I. (Ed.). (2001). *Documentare? Sì grazie*. Bergamo: Junior.

De Rossi M., Restiglian E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci.

Malavasi L., Zoccatelli B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.

Sposetti P., Szpunar G. (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Bergamo: Junior.

Tonelli P. (2009). *Documentare le esperienze educative. Tecniche, organizzazione e strumenti*. Roma: Anicia.

“CATTURARE L'ESSENZA”

L'importanza della documentazione nei servizi 0-6

Martina Rangon
Nido Bruco

“L'esigenza di documentare si affaccia quando si è assunta piena coscienza del valore e del significato di ciò che si fa e si avverte la necessità di trasmetterla e di lasciarne testimonianza”
(Chiappini, 2006)

La documentazione è una pratica pedagogica che permette di osservare, raccogliere e raccontare le esperienze dei bambini, degli adulti e delle relazioni che si instaurano tra loro, all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia. È un modo per dare voce, raccontare le loro storie e riflettere insieme sul significato delle esperienze.

L'ambiente educativo si deve arricchire con segni e tracce “attraverso forme di documentazione, rivolte innanzitutto ai bambini, che con discrezione donano carattere alle pareti e ai passaggi e accompagnano lungo il flusso delle esperienze. Sono segni tangibili di idee condivise fra adulti e tra adulti e bambini, rileggibili e riconoscibili e per questo fonti di rassicurazione e di appartenenza”¹.

I servizi per l'infanzia, da sempre, hanno valorizzato le prassi documentative (Malavasi, Zoccatelli, 2012): anche il Comune di Padova ha investito molto in questa pratica pedagogica, attraverso la formazione del personale, l'organizzazione del lavoro, la continua riflessione e ricerca-azione sul tema.

¹ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, febbraio 2022, p. 40.



Per chi documentare

Si documenta innanzitutto per i *bambini*: la rielaborazione delle esperienze vissute (attraverso verbalizzazioni, produzione di immagini e di costruzioni, rielaborazione di sequenze ed eventi) rappresenta una potente forma di apprendimento²; al contempo è memoria, ricordo e traccia di sé, non solo degli accadimenti, ma più precisamente delle storie di apprendimento che riconoscono il vissuto di ciascuno, i punti di vista, le idee, gli scambi (Mussini, 2022). I bambini si ritrovano, si cercano, dichiarano il proprio io e rivisitano stili e strategie messe in atto nel corso delle loro esperienze. La documentazione dà valore ai bambini e alle bambine, ci ricorda che sono importanti, che le loro idee e le loro azioni vanno presi sul serio, generando quell'ascolto visibile tanto prezioso nella pedagogia di Malaguzzi (Rinaldi, 2009).

Per i *genitori*, la documentazione assume le forme di restituzione e comunicazione delle conquiste conoscitive dei bambini: “la documentazione appare una possibile strategia per agganciare le famiglie e per sostenere una condivisione dialogante [...] rispetto ai significati e alle scelte educative e didattiche” (Balconi, Guerra, 2017, p. 233), incrementando così la relazione scuola-famiglie. La documentazione avvicina a una rilettura dell'esperienza in modo creativo e divertente, sollecitando la domanda, la curiosità, il desiderio di confrontarsi e sostenendo la fiducia reciproca. Occorre però prestare attenzione a non utilizzare i bambini come soggetti passivi da commentare e condividere, ma piuttosto come partecipi attivi della loro documentazione e apprendimento (Marangi, 2023).

² Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, marzo 2021, p. 28.

Documentare è una competenza metodologica-didattica fondamentale per *educatori e insegnanti*: consente di comunicare e rendere accessibile ciò che succede all'interno dei nidi e delle scuole, dando valore e significato alle esperienze, ai percorsi, alle scoperte delle bambine e dei bambini. Per i professionisti dell'educazione, documentare permette anche di riflettere, valutare, riprogettare, innovare, sviluppare processi trasformativi (De Rossi, Restiglian, 2013) per la costruzione di sapere professionale costantemente aggiornato (prospettiva *lifelong learning*). Documentare significa scegliere cosa è importante, a cosa si vuole dare valore, legittimando precise idee di infanzia e di educazione: per questo è espressione di una forte professionalità, eticamente connotata. La documentazione non è una descrizione oggettiva della realtà ma appunto il risultato di una scelta che presuppone un'assunzione di responsabilità nei confronti dei significati dell'azione educativa (Dahlberg et al., 2003): si propone uno sguardo particolare che porta con sé valori, interpretazioni e non verità assolute (Guerra, Luciano, 2015). Documentare è un lavoro complesso e impegnativo, che richiede un grande investimento di energie e risorse: servono attenzione ai dettagli, cura, sensibilità, studio e riflessione per valorizzare la ricchezza e la complessità dell'esperienza educativa e renderla accessibile a tutti.

Infine, la documentazione offre visibilità a ciò che accade negli spazi educativi 0-6 e contribuisce ad implementare, all'interno della *comunità*, una cultura *dell'*infanzia e una cultura *per* l'infanzia. Una buona documentazione ha la peculiarità di far rimbalzare al di fuori dei confini le esperienze (Fortunati, 1991), restituendo significato non solo ai bambini e alle famiglie, ma anche alle istituzioni e alla cittadinanza intesa come comunità educante (Di Bari, 2023).

Le funzioni della documentazione

Generalmente si possono individuare tre funzioni della documentazione, che dovrebbero risultare complementari e non alternative tra di loro. La prima è quella comunicativa: si racconta ciò che accade nei servizi per l'infanzia, rendendo visibili le esperienze e i processi anche perché "noi siamo ciò che ricordiamo" (Restuccia Saitta, 1998, p. 20). Senza memoria si rischia di sminuire l'importanza di ciò che si fa e di perdere di vista le potenzialità e le prospettive (Nicolli, 2018). C'è poi la funzione valutativa, come valutazione ad ampio spettro dei percorsi svolti dai bambini e delle pratiche professionali dell'*équipe*: si crea una dimensione capace di far riflettere sul proprio lavoro, superando la soggettività per giungere ad un livello metariflessivo (Marangi, 2020). Infine, si aggiunge una funzione formativa se il materiale documentativo è utilizzato per progettare e supportare la formazione del personale educativo, assumendo prospettive di ricerca per il miglioramento e il rinnovamento continuo (Edwards et al., 2000). Una documentazione che diviene quindi generativa, ossia che produce degli effetti, che porta ad un cambiamento sia sul piano dei comportamenti che degli atteggiamenti e che fa maturare l'intelligenza autobiografica professionale (Demetrio, 2003).

Per concludere

L'investimento sulla documentazione risulta quindi essere un fattore qualificante dei servizi educativi: saper raccontare e descrivere l'azione educativa è una competenza essenziale di educatori e insegnanti, da coltivare continuamente. Attraverso la documentazione "si crea un ponte con le famiglie, si generano conoscenze, si costruisce cultura, si rendono visibili gli apprendimenti dei bambini/e, si valorizza il lavoro educativo" (Mainetti, Marazzi, 2021, p. 27). Spero che questo breve articolo sia stato utile per testimoniare il ruolo prezioso della documentazione nei contesti educativi, l'impegno e il forte pensiero

pedagogico che è alla base del lavoro dei professionisti del settore, per il miglioramento costante della qualità complessiva del sistema integrato 0-6.

Riferimenti bibliografici

- Balconi C., Guerra M. (2017). Documentazioni. Materiali inusuali tra scuola e famiglie. In M. Guerra (Ed.), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini* (pp. 229-241). Parma: Junior.
- Chiappini A. (2006), "Documentazione: dire senza stra-dire", in Coordinamento pedagogico provinciale di Ferrara, Laboratorio di Documentazione Raccontinfanzia, Comune di Argenta, Regione Emilia Romagna, Atti del seminario Raccontare tra piacere e dovere. Le tante facce della documentazione, Argenta 12 novembre 2005, collana faredocumentare n. 7, p. 10. From https://educazione.comune.fi.it/system/files/2018-12/documentazione_0_0.pdf
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. R. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Demetrio D. (2003). *Ricordare a scuola: fare didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- De Rossi M., Restiglian E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Di Bari C. (Ed.). (2023). *Natura e tecnologie digitali. La prospettiva ecologica nei servizi educativi 0-6. Tra pedagogia dei media e Outdoor Education*. Parma: Junior-Bambini.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.). (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Fortunati A. (1991). *Progettare e documentare le esperienze nel nido. Metodi, esperienze, strumenti*. Bergamo: Juvenilia.
- Guerra M., Luciano E. (Eds.). (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior.
- Mainetti D., Marazzi E. (2021). Documentare oggi. A crescere si comincia da... *Bambini*, 4, 27.
- Malavasi L., Zoccatelli B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Marangi M. (2020). Documentare, un'azione plurale. In S. Premoli, F. Zaninelli (Eds.), *Infanzie e servizi educativi a Milano. Percorsi di ricerca e intervento con bambine, bambini e adulti per innovare il sistema 0-6 comunale* (pp. 91-101). Bari: Progedit.
- Marangi M. (2023). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6*. Brescia: Scholé.
- Mussini I. (2022). La documentazione pedagogica come pratica di cura. *Zerosei Up*, 3, 55-57.
- Nicolli S. (2018). *Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*. Trieste: Asterios.
- Restuccia Saitta L. (Ed.). (1998). *Il presente ricordato. Bambini, identità, memoria nei servizi per l'infanzia e nella famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.

LA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA

Nuove modalità per offrire visibilità alle esperienze educative

Martina Rangon
Nido Bruco

“Il merito non è soltanto degli strumenti che adoperiamo. Contano le idee, la creatività che noi mettiamo in gioco... La tecnologia madre è la mente”

(De Bartolomeis, 2005)

La documentazione svolge un ruolo fondamentale nei servizi educativi, sia per i bambini che per gli adulti e viene riconosciuta parte integrante dell'esperienza educativa, come affermato anche nei documenti ministeriali¹. Non è semplicemente una pratica burocratica, ma un processo significativo che coinvolge i professionisti del settore nello sviluppo di un ambiente educativo consapevole e mirato. La documentazione rappresenta una competenza metodologica e didattica essenziale per gli educatori e gli insegnanti, in quanto consente di comunicare e rendere accessibili le esperienze, dando valore e significato ai percorsi e alle scoperte delle bambine e dei bambini. Questo approccio integra la dimensione metodologica (promuovendo processi riflessivi e partecipativi), comunicativa ed etica. Se espressa in forma narrativa, la documentazione possiede un alto potenziale per trasformare le esperienze vissute in modi conoscibili e comprensibili. Oggi è necessario anche prendere in considerazione nuovi fattori derivanti dal progresso tecnologico, che identifica la convergenza di canali digitali e multimediali, come due aspetti fondamentali di un nuovo modo di organizzare e costruire la conoscenza, assumendo una prospettiva destrutturata e complessa (Zorzi, De Rossi, 2020), anche nei contesti

¹ Cfr. Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, marzo 2021 e *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, febbraio 2022.

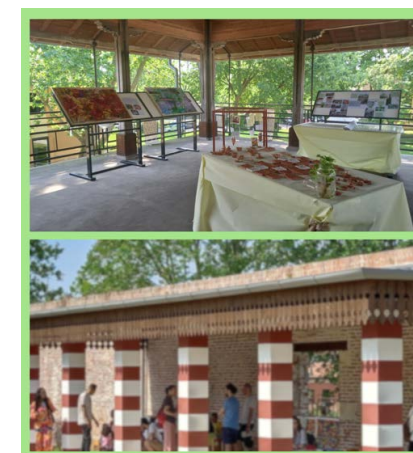
0-6. Per documentare, il digitale può offrire nuove e significative opportunità, ampliando le possibilità di osservazione e condivisione dei processi educativi, passando da un'esperienza monodimensionale a una multimediale, con un'integrazione che coinvolge i sensi, il linguaggio e le tecnologie, incorporando parole, suoni e immagini.

L'esperienza della prima edizione della mostra "Contaminazioni": aprirsi alla comunità e al territorio per diffondere la cultura dell'infanzia

La documentazione può diventare uno strumento creativo e flessibile nella ricerca di nuovi linguaggi e modelli di comunicazione utili per lo sviluppo di un potenziale narrativo condiviso, che riduce le distanze tra genitori, servizi, comunità e territorio (Zorzi, De Rossi, 2020).

La prima edizione della mostra "Contaminazioni: uno sguardo oltre" è stata un tentativo di "documentazione nel territorio" per dar voce all'incontro tra nidi, scuole e *Outdoor Education*, in un'ottica di sistema integrato: tenutasi dal 25 al 28 maggio 2023 presso l'Aula all'Aperto dell'ex Scuola Randi in via Raggio di Sole, è stata una tappa significativa del percorso di educazione all'aperto, parte integrante del Progetto Pedagogico dei Servizi educativi 0-6 del Comune di Padova.

La mostra ha potuto documentare e rendere visibili materiali, foto, tracce, video, narrazioni, dei percorsi educativi svolti nei nidi e nelle scuole. Documentare attraverso diversi linguaggi significa fare educazione, attribuendo una forma tangibile ad una ricerca di senso e costruzione di significati condivisi². Gli itinerari documentati, che raccontano l'ambiente esterno come luogo di formazione, apprendimento e relazione, sono stati raggruppati in quattro categorie: esplorare (il corpo in azione), esprimere (la ricerca di sé e dell'altro), raccontare (letture e narrazioni in natura), allearsi (co-educare con famiglie e territorio). La mostra proponeva ai visitatori un viaggio in queste dimensioni, documentate da foto e video, con l'aggiunta di un'esposizione di opere realizzate dai bambini e la possibilità di sperimentare in un'aula all'aperto simulata.



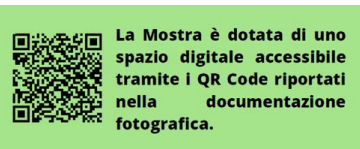
² Cfr. Comune di Padova, Settore Servizi Scolastici (a cura di), Piano formativo ed organizzativo 2022-2023. *Nidi, Scuole dell'infanzia, centri infanzia. Verso un sistema integrato 0-6.*

Sono stati mostrati diversi percorsi svolti dai bambini, testimoni di scoperte e sperimentatori di esperienze. Il “fare all’aperto”, quando diviene pratica quotidiana, permette ai bambini di sperimentarsi: vengono potenziate le abilità senso-motorie, la cooperazione, la collaborazione tra pari (Farné, 2014) e si sviluppano autonomia, benessere, libertà, relazioni, apprendimenti. Questo “fare” all’interno dei servizi educativi deve necessariamente essere sostenuto “da una buona documentazione, che restituisce significato ai bambini, alle famiglie, alle istituzioni e alla cittadinanza intesa come comunità educante” (Di Bari, 2023, p. 99).

Le potenzialità del digitale: utilizzo dei linguaggi multimodali per innovare le pratiche di documentazione e incentivare il dialogo

Da sempre, la documentazione si è basata su strumenti analogici (foto, diari, cartelloni, ecc.) ma con l’avvento del digitale si sono aperte nuove possibilità per innovare le pratiche, rendendole più ricche, inclusive, coinvolgenti attraverso linguaggi multimodali (combinazione di testo, immagini, video, audio e musica). I diversi linguaggi permettono di catturare la complessità dell’esperienza dei bambini e di comunicare in modo più efficace con i diversi interlocutori (famiglie, professionisti, comunità). L’uso di internet inoltre può far varcare alla documentazione i confini dei servizi (Ognisanti, 2017). Documentare oggi, nella cultura liquida (Bauman, 2011), non può esimersi dal considerare le nuove forme di comunicazione: occorre ripensare e ricodificare il concetto stesso di documentazione (Antonietti, 2011). Il passaggio al digitale presuppone però un intenso lavoro di rielaborazioni profonde (De Rossi, Restiglian, 2013): esso può divenire una risorsa non solo tecnologica e operativa (superando la logica strumentale) ma anche metodologica ed espressiva (Marangi, 2023), oltre che collegamento tra famiglie e servizi e tra formale e informale. Come la mano, organo dell’intelligenza descritta da Maria Montessori (1999), non è altro che una protesi della mente, così la modernità multimediale non rappresenta la cultura ma ne costituisce la sua protesi (Borghi, Apostoli, 2011).

Nell’ambito del mio tirocinio per il master in “Media Education”, ho provato ad inserire nella mostra alcuni elementi digitali, che potessero ampliare la comunicazione, la condivisione, il dialogo: gli strumenti multimediali hanno lo scopo di agevolare la documentazione rendendola più immediata ed efficace. Attraverso dei QR code (in prossimità di punti di interesse) collegati ad un Padlet, si potevano approfondire alcune tematiche, visualizzare brevi video, lasciare commenti e suggerimenti. La parte digitale della mostra ha cercato di ampliare la portata e la profondità dei contenuti, creando uno spazio online, ponte tra digitale e reale, per l’attivazione di percorsi di condivisione e riflessione, co-costruzione di identità pedagogica e cura della comunità educante: un’opportunità di sfruttare le potenzialità del digitale per la diffusione di una cultura dell’infanzia. Un altro Padlet, accessibile solo ad educatori e insegnanti del Comune, è stato realizzato con l’intento di offrire ai professionisti dell’educazione un *terzo spazio* (Potter, 2017) per raccogliere materiale di documentazione, condividere buone pratiche e scambi di conoscenze. L’ammodernamento tecnologico risulta essere quindi una necessità strumentale, funzionale e di qualità per il miglioramento della scuola, anche “in omaggio alla straordinaria capacità che hanno i bambini di oggi di apprendere attraverso processi multidimensionali, simultaneità di stimoli, diversificazione dei linguaggi” (Malavasi, Zoccatelli, 2012, p. 157). La potenza degli strumenti digitali risiede nella fusione di due realtà distinte: da un lato, il mondo della narrazione, riflessione, interpretazione e valutazione; dall’altro lato, il mondo dei nuovi media e delle tecnologie innovative (Petrucco, De Rossi, 2009).



Per concludere

Entro tale prospettiva, si denota l’impegno costante del personale di Nidi e Scuole dell’Infanzia, ad utilizzare differenti linguaggi e altrettanti codici comunicativi per documentare e dare valore ai percorsi di costruzione della conoscenza di bambini e adulti, resi visibili attraverso molteplici configurazioni, sia materiche che digitali. Viviamo in un mondo nel quale (complice anche il periodo pandemico) il profondo senso della comunicazione è sempre più trasformato dalle nuove tecnologie e dai dispositivi digitali: anche la scuola deve trovare risposte adeguate a questi cambiamenti, ridelineando la professionalità di educatori e insegnanti, che devono saper integrare i linguaggi nella comunicazione e valorizzare l’integrazione delle tecnologie all’interno delle progettazioni educativo-didattiche e dei POF, “come risorsa e opportunità, senza pensarle come sostitutive” (Ciotoli, Floria, 2022, p. 46). La documentazione contribuisce all’obiettivo di creare ponti concreti, visibili, di significato, con le famiglie, alleati preziosi nel lavoro educativo. L’uso del digitale acquista valore laddove non è utilizzato come alternativa ad altre pratiche di relazione, ma quando si inserisce, integrandosi con altre occasioni, orientate ad aprire tutte le possibili vie di comunicazione (Lightfoot-Lawrence, 2012), per far conoscere in modo autentico e reale ciò che accade all’interno dei servizi educativi 0-6, sostenendo così il patto educativo scuola-famiglia-territorio con maggior trasparenza e condivisione.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Borghi B. Q., Apostoli R. (Eds.). (2001). *Giocare e documentare nella scuola dell’infanzia. Un’esperienza in rete*. Azzano San Paolo: Junior.
- Ciotoli E., Floria F. (2022). Narrazione integrata tra analogico e digitale. Il processo narrativo nei servizi da 0 a 6 anni. *A crescere si comincia da... Bambini*, 2, 42-46.
- Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, marzo 2021; *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, febbraio 2022.
- De Bartolomeis F. (2005). Mauro Cervellati intervista Francesco De Bartolomeis e Franco Frabboni. In F. Mazzoli (Ed.), *Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell’Emilia Romagna* (pp. 26-31). Bologna – settore istruzione Laboratorio Documentazione Formazione: Regione Emilia Romagna – Assessorato alla promozione delle politiche sociali ed educative per l’infanzia e l’adolescenza.
- De Rossi M., Restiglian E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Di Bari C. (Ed.). (2023). *Natura e tecnologie digitali. La prospettiva ecologica nei servizi educativi 0-6. Tra pedagogia dei media e Outdoor Education*. Parma: Junior-Bambini.
- Farné R., Agostini F. (2014). *Outdoor Education. L’educazione si-cura all’aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Lightfoot-Lawrence S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Junior.
- Malavasi L., Zoccatelli B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l’infanzia*. Parma: Junior.
- Marangi M. (2023). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell’infanzia 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Maselli M. (2017). La documentazione tra memoria, azione e riflessione. In M. Ognisanti (Ed.), *Vent’anni di documentazione. Rileggere le esperienze dei servizi per la prima infanzia* (pp. 13-19). Bologna: APP infanzia /n. 1 - Quaderni di approfondimento del Centro RiESco.
- Retrieved February 16, 2024, from https://www.comune.bologna.it/centro-riesco/wp-content/uploads/2022/05/Vent_anni_di_documentazione_APPinfanzia.pdf
- Montessori M. (1999). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Petrucco C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.
- Zorzi E., De Rossi M. (2020). Documentare per creare reti: narrative digitali attraverso lo storytelling. *Infanzia*, 4, 270-275.

“INSIEME PER CRESCERE”

Alessandra Beccaro, Loretta De Checchi, Carla Maretto, Angela Zanellato
Centro Infanzia Arcobaleno

“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.”

(Piano Formativo ed Organizzativo Nidi, Scuole dell’Infanzia, Centri Infanzia.
Dentro il sistema integrato 0-6 a. s. 2023-2024, Comune di Padova)

Il Centro Infanzia Arcobaleno nasce nel 2018 dal Progetto “Insieme per crescere”¹ e offre ai bambini l’opportunità di sperimentare un percorso di crescita unitario e coerente dai 13 mesi ai 6 anni (suddivisi in sezione nido e sezione infanzia), all’interno di contesti di apprendimento predisposti in modo condiviso tra educatrici ed insegnanti, pensati in funzione di uno sviluppo globale della personalità dei bambini. Porsi in un’ottica di continuità nei processi educativi non significa uniformità e mancanza di cambiamento, ma costruzione di un progetto di vita e di un percorso formativo per i bambini fondato su scelte e valori educativi condivisi da parte di chi si occupa della loro educazione. Per il raggiungimento di tali finalità, vengono incoraggiati processi di apprendimento basati sull’esperienza, che valorizzano le esplorazioni e le curiosità infantili, stimolando nel con-

1 Il Centro Infanzia Arcobaleno è nato dalla volontà di offrire un servizio innovativo rispondente alle mutate esigenze delle famiglie con bambini piccoli, a cui garantire una proposta educativa di qualità, caratterizzata da un’offerta organizzativa flessibile a costi contenuti, per consentire ai genitori di conciliare i tempi della famiglia con quelli del lavoro. Per la realizzazione di tali finalità, il Centro Infanzia è stato inserito in un progetto di ampio respiro denominato “Insieme per Crescere”, selezionato dall’impresa sociale con i bambini nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa. L’iniziativa, realizzata dal Comune di Padova in qualità di soggetto capofila, in partenariato con 16 soggetti nel privato sociale, contemplava tra l’altro, azioni di sostegno al ruolo genitoriale ed iniziative volte a diffondere una Cultura dell’Infanzia sul territorio.

tempo l’emergere e il consolidarsi di competenze specifiche e sociali tra bambini/e di età diverse (Castoldi, 2020).

Il Centro Infanzia, come contesto relazionale, vede insegnanti e bambini imparare reciprocamente gli uni dagli altri e condividere esperienze e situazioni che rendono possibile la costruzione di una storia comune, riconoscendo ai bambini il diritto di assumere un ruolo attivo e diventare membri competenti della comunità, al pari degli adulti che ne hanno cura. Il servizio si caratterizza per perseguire:

- un’educazione “non trasmissiva” che, a partire dalle inclinazioni e dagli interessi manifestati dai bambini, sia in grado di far emergere le loro capacità, potenzialità e virtù (intellettuali e sociali), ponendoli al centro dei processi di apprendimento. Il ruolo dell’adulto non è quello di insegnare “qualcosa” ai bambini, ma, facendo riferimento alla “pedagogia dell’ascolto” (Ginzburg, 1979), quello di ascoltare i pensieri, le idee e le elaborazioni che loro manifestano nelle situazioni del quotidiano, fungendo da mediatore nei percorsi di costruzione della conoscenza, dove ciò che conta non è il risultato, ma il processo che si attiva;
- un’educazione che tenga conto della specificità dell’età infantile e risponda alle particolarità di ciascuno.

Il Centro Infanzia, proprio perché servizio 1-6, offre ai bambini la possibilità di condividere le esperienze, sia strutturate, come la manipolazione della creta, la cura dell’orto e la routine del pranzo, sia di gioco libero, come il gioco simbolico, l’attività motoria, le attività di *outdoor education*. Inoltre, i bambini sia del nido, sia della sezione infanzia, condividono anche gli spazi, del salone e delle sezioni, vivendo il momento dell’accoglienza nelle proposte dei vari angoli, sperimentano contesti di gioco in piena libertà, condividono le esperienze con gli adulti insegnanti/educatori e con i compagni, con i quali instaurano rapporti di reciproco sostegno e rispetto. Condividono inoltre la routine del pranzo e altre proposte quali il “Progetto della creta” e il “Progetto dell’orto”.

Abbiamo organizzato gli spazi e le proposte didattiche tenendo conto dei bisogni dei bambini quali quelli di:

- Esprimere la propria autonomia;
- Vivere lo spazio esterno;
- Creare legami di collaborazione tra pari;
- Potersi esprimere a 360° senza essere vincolati da attività troppo strutturate e limitanti la libera espressione della propria creatività.

Gli spazi interni ed esterni del Nido e della Scuola dell’Infanzia sono pensati e organizzati in forme interconnesse e si offrono come luoghi di convivenza, esplorazioni e ricerche per bambini e adulti. L’ambiente interagisce, si modifica e prende forma in relazione ai progetti e alle esperienze di apprendimento, in un dialogo costante tra architettura e pedagogia (Weyland, Galletti, 2018).

All’interno di questo ambiente i bambini trovano materiale destrutturato, materiale che può essere spostato, trasportato, combinato, allineato, smontato e rimontato, in un continuo processo di decostruzione e di ricostruzione. I cosiddetti *loose parts* (Guerra, 2017) sono materiali senza una specifica indicazione d’uso, che possono essere utilizzati da soli o combinati con altri, riprogettati, assemblati e ricombinati insieme in una molteplicità di modi: offrono ai bambini la possibilità di esprimersi, imparare, conoscere ed esplorare il mondo; non avendo una funzione specifica, non hanno limiti nelle loro possibilità di utilizzo, si prestano a giochi liberi, di costruzione, di classificazione e ad attività espressive e artistiche, essendo al servizio dell’immaginazione del bambino.

All'esterno, in una prospettiva di *outdoor education*, lo spazio diventa fonte di apprendimento, permettendo ai bambini di vivere esperienze dirette e concrete in natura (Farné, Agostini, 2014) in maniera diretta e libera. In qualunque condizione atmosferica si fanno esperienze sensoriali immersive ed altamente evocative: odorare, ascoltare, toccare e vedere.

La metodologia adottata dalle educatrici del Nido viene concordata e condivisa con le insegnanti della Sezione Infanzia, creando un filo conduttore che accompagna il bambino nel suo percorso educativo, con una continuità in cui il passaggio tra le due sezioni, per il bambino e la sua famiglia, avviene in maniera fluida e spontanea.

Allo scopo di offrire esperienze differenziate abbiamo orientato le nostre proposte didattiche ai principi del "lavoro aperto" (Lill, 2016), utilizzando una prospettiva che suggerisce di attivare percorsi di apprendimento in chiave costruttivista (Bruner, 2009), fortemente individualizzati e personalizzati. Il bambino è al centro del suo apprendimento come "costruttore della propria conoscenza" e l'ambiente assume il ruolo di educatore. L'insegnante lo supporta attraverso la condivisione delle regole e opera con strategie educative di *scaffolding* (Faiella, 2022). Le nostre sezioni, prendendo come riferimento il concetto di "apprendimento per stazioni" (Gobbis, Paoli Legler, 2015), sono state organizzate in isole: la tematica è la stessa, ma le esperienze, le modalità di apprendimento e le proposte sono diversificate; l'insegnante, in tale contesto, assume il ruolo di osservatore e accompagnatore.

All'interno delle sezioni, le nostre proposte si articolano in isole di apprendimento, in grado di consentire un'ampia gamma di esperienze:

- Tavolo del colore;
- Tavolo della pittura;
- Tavolo del materiale destrutturato;
- Tavolo dei giochi in scatola;
- Tavolo manipolativo;
- Tavolo scientifico;
- Tavolo dei percorsi;
- Lavagna magnetica;
- Lavagna luminosa;
- Angolo lettura;
- Angolo del gioco simbolico.

Ogni bambino è protagonista del proprio apprendimento, scegliendo di volta in volta in quale spazio lavorare. L'insegnante è pronto ad accogliere le differenze e promuovere le potenzialità di ciascun bambino, valorizzando il lavoro della comunità (Musatti et al., 2018).

Questo approccio educativo non si limita all'interno della sezione, ma continua anche nel giardino del Centro Infanzia: *Indoor* e *Outdoor Education* si intrecciano in un progetto comune che ci accompagna tutto l'anno scolastico.

Riteniamo che lavorare in un servizio 1-6, come il nostro Centro Infanzia, offra a educatori e insegnanti una ricca opportunità di crescita che ci permette di accompagnare e condividere con bambini e famiglie un lungo percorso, creando legami relazionali emotivamente profondi e rassicuranti, nel rispetto delle potenzialità e differenze di ciascuno, come ci ricordano le suggestive parole di Loris Malaguzzi (Edwards et al., 1995, p. 9).



*"Il bambino è fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicono:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.
Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice:
invece il cento c'è."*

Loris Malaguzzi

Riferimenti bibliografici

- Bruner J. S. (2009). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio children all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Faiella F. (2022). *Scaffolding. Il concetto, le strategie e le tecniche del supporto ai processi di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Farné R., Agostini F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Ginzburg A. (1979). *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto nella scuola dell'infanzia*. Roma: Assessorato Scuola, Comune di Roma.
- Gobbis A., Paoli Legler M. (2015). *Le stazioni di apprendimento. Esempi didattici per un approccio di tipo globale all'insegnamento della lingua italiana a stranieri*. Italiano Lingua Due, n. 2.
- Guerra M. (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati e artificiali negli apprendimenti delle bambine e dei bambini*. Reggio Emilia: Junior.
- Lill G. (2016). *Spunti sul lavoro aperto. Pensieri iniziali sul lavoro aperto*. Bergamo: Zeroseiup.
- Musatti T., Giovannini D., Picchio M., Mayer S., Di Giandomenico I. (2018). *Stare insieme, conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*. Parma: Junior.
- Weyland B., Galletti A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Parma: Junior.

ESPERIENZE

MUSICA E YOGA

Un antidoto all'irrequietezza

Alessia Canella, Wilmer Pasello

Asilo Nido Trottola

“Cercare il silenzio. Non per voltare le spalle al mondo, ma per osservarlo e capirlo. Perché il silenzio non è un vuoto inquietante ma l'ascolto dei rumori interiori che abbiamo sopito.”

(Kagge, 2017)

Nella quotidianità del nido, soprattutto nei momenti di passaggio tra routines e attività strutturate, spesso si ricorre al richiamo verbale verso il gruppo, sperando che sortisca un effetto calmante. Lasciare al gioco libero fa sì che i bambini agiscano la loro naturale esuberanza corporea e “sonora”, creando un clima di solito festoso ma che a volte può degenerare in disorientamento. Quest'anno è successo anche nel nostro gruppo di bambini medi-grandi, eterogeneo per età (16-32 mesi) e per provenienza: vecchi frequentanti, trasferimenti da altri nidi, nuovi inserimenti. Complici alcune situazioni familiari particolarmente impegnative e bambini dalla fisicità “esplosiva”, le prime settimane dell'anno educativo hanno portato a vari momenti di agitazione e confusione.

Lo “sguardo” dell'adulto faceva davvero fatica a concentrarsi, non solo in termini spazio-temporali ma soprattutto a livello emotivo; l'ambiente sembrava troppo stretto e non ci stava aiutando a svolgere in modo “sufficientemente buono” il nostro lavoro educativo. Proprio partendo da questi elementi, ci siamo resi conto che dovevamo riordinare qualcosa (fuori e dentro di noi), imparando ad ascoltarsi e recuperando anche il diritto al silenzio, che rappresenta un diritto naturale dei bambini.

Nei momenti di passaggio (ad esempio, prima di un'attività al tavolo o di una routine) abbiamo iniziato ad introdurre, con una certa frequenza, alcuni momenti musicali e ad

utilizzare filastrocche che alternavano momenti di movimento e riposo e che, da sempre e con facilità, coinvolgevano i bambini, portando sorrisi, risvegliando il buon umore e “ristrutturando” la situazione. Semplici da comprendere anche per i più piccini, seguendo la musica tutti eravamo travolti dalla sua leggerezza! Nell’alternanza tra attività e pause, queste melodie permettevano di sgranchirsi le gambe ma anche di ritrovare un po’ di calma, soprattutto dopo averle “giocate” ripetutamente. Come farle funzionare ancora meglio in questo aspetto “regolatore”? Allungando gradualmente la durata dei momenti “sospesi” rispetto a quelli più dinamici, il gruppo era arrivato a riposare per alcuni minuti, aumentando proprio quell’effetto *reset* che volevamo ottenere.

Continuando ad osservare i bambini, tuttavia, abbiamo notato che le filastrocche erano



molto più efficaci dopo un’attività statica (es. logico-matematica) piuttosto che una dinamica (gioco motorio o attività in giardino). Seguendo così l’interesse musicale manifestato dai piccoli e cercando brani più rilassanti, abbiamo pensato ad un’alternativa più funzionale al nostro intento di ridurre l’attivazione dei bambini: un progetto sullo yoga.

Lo Yoga, parola che significa “unione”, è la disciplina orientale che tende al benessere

psico-fisico, attraverso sequenze di posizioni corporee e di attenzione alla respirazione; i benefici sono soprattutto la consapevolezza corporea e del movimento, il miglioramento di concentrazione e memoria, lo sviluppo di forza ed elasticità muscolare, che portano a ridurre impulsività ed emozioni sfavorevoli. Così ci siamo documentati e la letteratura¹ ci ha confermato che lo Yoga induce miglioramenti significativi fin da piccoli: i bambini si dimostrano più abili a gestire azioni finalizzate, nella padronanza di sé e della loro espressività, grazie ad una più completa interazione tra mente e corpo. Era proprio quello che ci serviva! Viste le esperienze vissute in prima persona da un educatore della sezione, raccontate da una insegnante della disciplina, abbiamo riflettuto e deciso di metterci in gioco per proporre ai bambini alcuni momenti basati su questa tecnica.

È nato così il progetto “*Yoghiamo insieme*”. L’esperienza è stata ideata in *primis* per far sperimentare ai bambini nuove possibilità di gioco motorio, finalizzato a favorire competenze grosso-motorie e propriocettive (autocontrollo e consapevolezza dei propri movimenti). Lo spazio della sezione è stato ripensato in funzione degli obiettivi prefissati: gli educatori hanno preparato delle stelle adesive colorate, collocandole come segnaposti in un grande cerchio sul pavimento della sezione. Fin dall’inizio i bambini, attirati dall’elemento di novità nello spazio, hanno utilizzato le stelle in autonomia (ad esempio, sedendosi sopra nei momenti informali della giornata). Per la realizzazione del progetto, la voce dell’adulto e la musica sono stati i nostri unici strumenti: attraverso il racconto o la filastrocca. I bambini (disposti in cerchio sulle stelle) sono stati accompagnati dall’educatore in alcune posizioni tipiche dello yoga (*asana*), caratterizzate da allungamenti del corpo, equilibrio, tensione, rilassamento muscolare. Gradualmente si è proposta la storia degli animali che, per ritrovarsi insieme, affrontano avventure (es. salire la montagna) corrispondenti alle diverse posizioni del corpo. Questa attività è stata connotata musicalmente da brani inediti ai bambini, privi di suoni percussivi e che potessero evocare una “calma operosità”. I momenti di esercizio si concludevano sempre con alcuni minuti di rilassamento in cui, creando una lieve penombra e stendendoci sulle stelle, si lasciava spazio alla sola musica in sottofondo.

Inizialmente i tempi di attenzione erano molto limitati: non tutti i bambini riuscivano a stare fermi sulle stelle oppure, dopo due/tre posizioni, abbandonavano il cerchio. Ma gradualmente la resistenza si è prolungata a vari minuti, mantenendo la posizione supina e il silenzio.

Nonostante il divario di età presente all’interno della sezione abbia reso più impegnativa la conduzione dell’attività, l’intento di trovare un’alternativa di *reset* all’agitazione è stato raggiunto con successo: il clima a pranzo appariva più disteso, le interazioni tra pari più autoregolate. Oltre ad essere stato innovativo ed interessante per i bambini, è stata una proposta utile proprio in quei momenti di transizione inizialmente poco distesi e troppo sonori.

Il ruolo dell’educatore, guida e modello da imitare, è stato fondamentale non solo nel mostrare le posizioni (collegate alla narrazione della storia) ma proprio nel coinvolgere i bambini in momenti di condivisione, silenziosa ma accompagnata dal divertimento. Il benessere creatosi ha rappresentato un’ulteriore conquista, per tutto il gruppo: i tentativi dell’adulto di contenere quella corporeità e quell’emozionalità così prorompenti sono stati sostituiti dal “non-fare”, non correre dietro ai bambini, non richiamarli continuamente. Attraverso la musica, il silenzio, il contatto corporeo, i bambini hanno sperimentato le loro emozioni, trovando un antidoto efficace alla loro irrequietezza.

¹ <https://www.istitutobeck.com/yoga/yoga-e-bambini>; Didi A 'nanda Paramita' (2009). “*BIMBin YOGA Lo yoga dalla vita prenatale ai primi tre anni*”. Ed. La Meridiana; Pegrum J. (2014). “*Yoga con i tuoi bambini*”. Ed. Giunti.

L'esperienza narrata (forse nulla di straordinario) ci ricorda come gli "ingredienti" fondamentali del lavoro dell'educatore possano fare la differenza nella quotidianità: partire dall'osservazione dei bambini, cogliere il valore comunicativo dei loro comportamenti, considerare le emozioni, non affrontare prove di forza per contenerli. Sperimentare soluzioni alternative suggerite dal confronto con esperienze personali può essere un mezzo efficace per portare progressivamente i bambini ad acquisire autonomia, capacità di temperare e di esprimere le emozioni intense dei primi anni². E, ancora, utilizzare lo spazio in modo funzionale agli obiettivi può aiutare a sostenere la consapevolezza della percezione spazio-temporale, nonché indirizzare l'intenzionalità educativa dell'adulto.

Infine, abbiamo sicuramente arricchito di forma e di sostanza il valore educativo del silenzio: come recita Zavalloni nel suo Manifesto (citato in Turci, 2021, p. 22), anche il silenzio è un diritto delle bambine e dei bambini, ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua. È un diritto a volte difficile da percorrere al nido ma abbiamo cercato di farlo sperimentare ed apprezzare anche ai nostri piccoli: per noi è stata una situazione tanto sfidante quanto arricchente, non solo nel presente ma (speriamo) anche nelle loro esperienze future.

Riferimenti bibliografici

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, marzo 2021.

Kagge E. (2016). *Stillhet i støyens tid*. Oslo: Kagge Forlag AS (trad. it. Il silenzio, Einaudi, Torino, 2017).

Zavalloni G. (2021). Diritti naturali di bimbe e bimbi... perché un manifesto?. In M. Turci (Ed.), *I diritti naturali di bambine e bambini. Gianfranco Zavalloni, un manifesto* (pp. 16-24). Rimini: Fulmino.

L'ALLEANZA EDUCATIVA E LA FORZA DELLA RETE

L'importanza della comunicazione nella relazione tra educatori e famiglie

Alessia Canella, Donatella Catalano, Wilmer Pasello

Asilo Nido Trottola

Le storie belle accadono ogni giorno, anche quando non ce ne accorgiamo; a volte si attende a lungo per un "lieto fine", altre volte il finale è così inaspettato che lascia un po' di amaro in bocca. Luca e Simone sono i protagonisti delle "semplici" storie di inserimento e ambientamento che verranno raccontate: semplici non perché banali ma piuttosto perché genuine e caratteristiche del nido quale *comunità educativa*.

Il primo giorno Luca arriva con il suo papà e non sembra proprio voler scendere dalle braccia che lo stringono con tanto affetto; i grandi e curiosi occhi marroni scrutano il giardino del nido, (troppo) pieno di altri bambini sorridenti. L'educatrice osserva il nuovo arrivato, da vicino (ma non troppo); dopo un po' propone una macchina e il bambino scende da quel "trono" così sicuro, iniziando ad esplorare ma sempre tenendo stretta la mano del suo papà.

Dopo qualche giorno, arriva il momento di sperimentare il distacco dal genitore, secondo le modalità dell'inserimento/ambientamento tradizionale (adottato nel nostro nido). Ecco che avviene un cambio di copione: Luca non ne vuole proprio sapere, le lacrime che scendono da quegli occhi inconsolabili esprimono una tristezza immensa... e qui inizia l'avventura per fargli tornare il sorriso. Entrambi gli educatori della sezione si attivano creativamente: oltre alla sempre disponibile riserva di coccole, si decide di utilizzare prima un passeggino (un "rifugio" sicuro dall'interazione con i pari o per un piccolo riposo), poi una macchina trainata dall'adulto. Ambedue le soluzioni non sortiscono l'effetto desiderato: il pianto rimane costante, ad ogni ingresso. Anche facendo accompagnare il bambino dalla mamma, la situazione non cambia; altresì la richiesta di anticipare di qualche

² Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, marzo 2021, p. 30.

minuto l'ingresso, per poter dedicare un momento di accoglienza più "intimo", mette in difficoltà le abitudini mattutine familiari. Il bambino poi si calma e nel corso della giornata partecipa alle attività.

Per tentare di stabilizzare lo schema ricorsivo della giornata, si costruisce una sequenza temporale fotografica che ritrae Luca nei vari momenti allo scopo di evidenziare la partecipazione e l'interesse alla quotidianità del nido. Nonostante i nostri tentativi, i genitori iniziano a preoccuparsi, chiedendo se "è normale" che l'inserimento sia così lungo e difficile: "ogni bambino ha i suoi tempi, che vanno rispettati", rassicura l'educatrice. Ma anche mamma e papà hanno i "loro" tempi, lavorativi e personali e le loro perplessità.

"Ma se metto il bambino part-time per qualche mese?" oppure "È ancora troppo piccolo, lo lascio a casa con i nonni e ci rivediamo l'anno prossimo!". I confronti quotidiani e la volontà condivisa di concludere positivamente l'inserimento permettono ai genitori di (af)fidarsi alle figure educative, di credere che Luca possa farcela, percorrendo insieme, forse, la strada meno semplice ma probabilmente la più giusta. Con tanta pazienza e riconoscendo i tempi di ciascuno, molto lentamente si arriva ad una conclusione serena dell'ambientamento. Il finale della storia possiamo raccontarlo così: Luca ha concluso positivamente il suo primo anno di frequenza e nel secondo è una sorta di "capoclasse", che conosce e condivide le routines e le regole del nido, che sorride e chiacchiera con gli amici. Vedendo piangere i nuovi bambini, li guarda con gli stessi occhioni teneri e curiosi domandando all'educatrice "perché Mattia piange?".

Passiamo ora alla seconda storia. Simone è un bambino che torna al nido dopo aver frequentato nella sezione piccoli, l'anno precedente, per poche settimane ed essere stato ritirato dopo un paio di mesi. L'educatrice che lo aveva già conosciuto lo ritrova nella graduatoria degli inserimenti del nuovo anno e ricorda alcuni dati importanti: è un bambino che appartiene ad un nucleo con genitori di nazionalità straniera con un papà da tempo in Italia, diversamente dalla mamma, arrivata nel nostro Paese solo da qualche anno e con una scarsa comprensione della lingua. Memore di questo *background*, l'educatrice decide di confrontarsi fin dall'inizio con la pedagoga e di richiedere la presenza di un mediatore familiare in occasione del colloquio di inserimento. Qui la mamma appare sorridente e tranquilla ma emerge, fin da subito, una notevole fermezza: non vuole che "il suo bambino pianga" ed è questa una delle motivazioni per cui l'aveva ritirato in precedenza. Accogliendo tale necessità materna ed aggiornando costantemente la pedagoga, si affronta un inserimento molto lungo. Nelle prime settimane la mamma osserva, non vista (nascondendosi dietro alle finestre), il suo bambino che inizia a giocare e "stare bene" al nido. Questo passaggio, di certo poco usuale ma necessario in quel momento, le permette di "abbassare la guardia" ed affrontare, lei stessa, il distacco con maggiore serenità. Le costanti telefonate dell'educatrice per rassicurare sull'andamento positivo della mattinata e il vedere che Simone si sta legando positivamente alla figura di riferimento fanno il resto. Alle lacrime e agli abbracci quasi soffocanti si sostituiscono sorrisi sereni, una maggiore apertura ed una migliore comprensione della situazione. L'autonomia di Simone al nido aumenta, anche se rimane in parte legata alle esigenze della mamma, senza permettere una frequenza piena per tutta la giornata. Comunque, a piccoli passi e con molta pazienza, Simone conclude il suo ambientamento tendendo le braccia all'educatrice e salutandola serenamente la mamma. La conclusione di questa esperienza, tuttavia, è diversa dalla precedente: a fine maggio i genitori comunicano le dimissioni del bambino, per un nuovo lavoro del papà che li porta subito a trasferirsi fuori città.

Ciò che viviamo nella quotidianità del nido, insieme agli altri attori che animano la trama, ci permette di interrogarci e farci crescere, come persone e come professionisti. Sepur diverse, entrambe le storie sono accomunate da elementi trasversali: la complessità dell'inserimento, il rapporto di fiducia da costruire con i genitori, la tenacia e la pazienza dell'adulto, la cura educativa come lavoro che richiede il coinvolgimento della famiglia.

Affinché il bambino possa stare bene al nido, i nodi della rete educativa devono svolgere il loro ruolo in maniera sinergica: ciò significa, prima di tutto, comprendere i vissuti, le aspettative, le emozioni che entrano in gioco da tutte le parti. Sguardi non alternativi ma integrativi: per dare forma all'accoglienza, alla fiducia, alla condivisione è necessario andare oltre i confini, superare quelle *cornici* che possono rendere difficoltosa la comunicazione ed impedirci di accedere ad altri *mondi possibili* (Sclavi, 2003). Di fatto le nostre storie raccontano di diversità, di alterità, che significa anche superare i termini multiformi di intenzioni, emozioni, giudizi. I genitori che "entrano" in asilo portano un bagaglio personale, familiare, sociale, culturale costituito anche da queste dimensioni implicite, da rappresentazioni e idee latenti che influenzano le azioni quotidiane.

La gestione del rapporto con le famiglie è un fenomeno complesso e rappresenta una dimensione fondante della professionalità educativa: per costruire e migliorare la qualità di tale rapporto, è indispensabile coglierne anche le istanze meno dichiarate, prendendo in carico ed esplicitando i significati, condividendo e legittimando il tempo necessario ad ogni protagonista della storia. L'alleanza educativa si costruisce insieme, non si inventa: è un processo che richiede presenza, competenza, negoziazione ed anche fatica, per creare un terreno condiviso, riconoscendo le resistenze e mettendo in discussione le proprie azioni professionali. La disponibilità all'ascolto dovrebbe essere un tratto imprescindibile dell'educatore: permette di non fermarsi di fronte ad un inserimento cui si potrebbero attribuire etichette come "difficile" e riesce a dare vita ad un confronto che genera cambiamento. Solo in questo modo si potrà realizzare autenticamente quella corresponsabilità educativa, auspicata in molti documenti programmatici ministeriali, e che deve concretizzarsi nella quotidianità, per mantenere accesa la fiducia, protagonista (a volte indebolita, a volte più vigorosa) delle nostre storie.

Riferimenti bibliografici

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, marzo 2021; *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, febbraio 2022.
Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.

UN'ESPERIENZA DI AMBIENTAMENTO PARTECIPATO AL NIDO

Jelena Fondello
Nido "Il Bruco"

A settembre 2022, a seguito di un percorso di documentazione e confronto con l'Ufficio Pedagogico, abbiamo deciso di sperimentare una diversa e innovativa modalità di ambientamento. Si tratta dell'*Ambientamento Partecipato*¹ (chiamato anche 'Ambientamento dei tre giorni' o 'Ambientamento di tipo svedese'), iniziando così una nuova avventura che ha visto coinvolti tutti i bambini nuovi iscritti e le loro famiglie.

I dubbi e le preoccupazioni erano molti, ma è stata più forte la curiosità e la sensazione che ci fosse, in questo diverso modo di accogliere, qualcosa di innovativo e interessante. Per due anni consecutivi abbiamo condiviso con bambini e genitori un'esperienza intensa ed emozionante: tutte le educatrici delle tre sezioni, tutti i bambini nuovi iscritti con i loro genitori e tutti i bambini vecchi frequentanti hanno vissuto insieme questa avventura. Come previsto dall'*Ambientamento Partecipato*, abbiamo attuato tre giornate di intensa

¹ Per approfondire l'argomento:

Ambrosone G., D'Alessandro C. (2020). Ripensare l'ambientamento. *A crescere si comincia da... Bambini*, 7, 31-34.

Bocca M., Galli S., Gatti M. (2020). Un'alleanza da coltivare. *A crescere si comincia da... Bambini*, 7, 35-39.

Ferrillo S., Iori M., Veronese S. (2022). L'ambientamento al nido su tre giorni. *A crescere si comincia da... Bambini*, 1, 62-67.

Mainetti D. (2020). Il tempo di ambientarsi. *A crescere si comincia da... Bambini*, 7, 25.

Mainetti D. (2020). L'ambientamento in tre giorni. *A crescere si comincia da... Bambini*, 7, 26-30.

Rizzitiello L. (2021). Il percorso di inserimento al nido in tre giorni: analisi e valutazione. *Infanzia*, 4, 264-269.

Tinessa F., Zoffoli V. (2018). La dimensione temporale nell'inserimento. *A crescere si comincia da... Bambini*, 9, 60-63.

Zighetti F. (2020). Il tempo e lo spazio alle emozioni. *A crescere si comincia da... Bambini*, 7, 45-48.

full immersion: ogni gruppo di 3, 4 o 5 bambini in inserimento, insieme al genitore, hanno vissuto con noi l'intera giornata, o la mattinata, al Nido, avendo l'opportunità di conoscere i bambini già inseriti, le educatrici, gli spazi e le routines. Il quarto giorno i genitori sono stati invitati a salutare i loro figli, nel rispetto dei tempi e delle modalità individuali, in modo da consentire loro di affrontare le successive giornate al Nido senza la presenza fisica del genitore, ma forti dell'esperienza appena condivisa.

Al termine dell'Ambientamento abbiamo chiesto ai genitori di rispondere in forma scritta e anonima a questa richiesta:

Cari genitori, ci piacerebbe sapere come avete vissuto l'esperienza dei tre giorni di "Ambientamento Partecipato" insieme ai vostri bambini qui all'Asilo Nido "Il Bruco". Vi chiediamo di lasciarci qualche pensiero, commento o riflessione a riguardo:

Di seguito vengono riportate alcune delle riflessioni che i genitori hanno avuto piacere di condividere con noi. Quelle riportate sono una parte delle riflessioni condivise: racchiudono e rappresentano i sentimenti, le impressioni e le osservazioni più comuni e maggiormente significative, e secondo noi, esemplificano tutti i temi toccati dai genitori nei loro commenti.

"Per me è stata un'esperienza bellissima. Ho visto da vicino l'ambiente dove passa una parte della giornata il mio bambino, le attività che si svolgono, come si comporta e relaziona con gli altri bambini. Penso che fosse importante per me vedere tutto questo perché mi fa stare più tranquilla e so di lasciare il mio piccolo in mani sicure".

"È stata un'esperienza positiva. È stato bello vedere cosa fanno i bimbi all'asilo (solitamente un'incognita) e passare con loro un momento delicato come l'inserimento. Anche conoscere le altre mamme è stato bello, visto che solitamente siamo sempre di corsa".

"Quando te lo propongono ti spaventi un po' pensando al numero di ore da passare al Nido. Col senno di poi, fantastico! Decisamente più gestibile del classico inserimento eterno, bimbi subito autonomi e genitori molto sereni perché sono stati presenti in ogni fase. Grazie!"

"Inizialmente ero un po' scettica sull'inserimento di soli 3 giorni. Una volta vissuto mi sono piacevolmente ricreduta... È andata molto bene ed è stato bello vivere il nido a 360°. In questo modo sia il genitore che il bambino acquisiscono fiducia e padronanza dell'ambiente e del personale; forse la presenza di tanti genitori ha disturbato i bambini già inseriti".

"Per noi l'esperienza di inserimento è stata positiva! Quando saremo lontani potremo pensare alla bambina immaginandola tra giochi, amichetti e maestre. Penseremo a lei consapevoli che si trova in un posto bello alla scoperta del mondo e circondata di affetto".

"L'inserimento di mia figlia è stato molto positivo ed emozionante. È stato piacevole osservare gli ambienti, le educatrici ed i bimbi nel loro nuovo contesto. Come mamma mi sono sentita parte di una piccola grande famiglia in cui mi sentirò tranquilla a lasciare la mia bimba. Porterò nel cuore queste serene giornate".

“Vorrei ringraziare di cuore per l’opportunità. Sono stati giorni pieni di emozioni. Ho percepito che ci avete osservato con rispetto, professionalità ed empatia. Avete accettato e rispettato il distacco da mio figlio facendomi capire che è e sarà lasciato in mani sicure”.

“L’esperienza è stata decisamente positiva, sia per il bambino, che ha avuto modo di conoscere la struttura e le sue dinamiche rassicurato dal genitore, che per il genitore stesso che ha potuto vivere al 100% la vita al Nido. Abbiamo la sorellina più grande che aveva sperimentato l’inserimento classico all’epoca del Covid e ci ha messo decisamente più tempo ad andare tranquilla al Nido. Insomma voto 10!”.

“L’esperienza di questi 3 giorni è stata molto interessante e coinvolgente. Avere la possibilità di vivere a 360° l’ambiente del Nido è stato un regalo meraviglioso per noi e per i nostri bambini. Ci ha dato maggiore sicurezza e tranquillità rispetto alla loro routine giornaliera. Le educatrici, sempre molto dolci e rispettose dei tempi del bambino, hanno reso questi primi giorni ancora più sereni. Decisamente migliore questa nuova tipologia! Grazie”.

L’impressione positiva e i concetti chiave (fiducia, sicurezza, consapevolezza, familiarità, serenità) emergono dai commenti dei genitori e trovano conferma nelle nostre riflessioni che sono emerse durante i collegi. Noi educatrici abbiamo affrontato i nostri stessi dubbi, le piccole difficoltà e gli imprevisti che abbiamo incontrato. Strada facendo abbiamo aggiustato e migliorato l’organizzazione degli spazi, dei tempi e dei materiali in modo che fosse tutto più fluido e funzionale.

“I bambini insieme ai genitori hanno conosciuto l’ambiente e le educatrici in modo sereno e naturale. Al momento del saluto erano tutti (adulti e bambini) più rilassati. I bambini si sono sentiti liberi di affidarsi alle educatrici per essere consolati e rassicurati nei momenti in cui arrivavano la tristezza o il disagio della separazione”.

“Dopo tre giorni sempre insieme, l’ambiente Nido nel suo insieme di spazi, tempi, materiali e persone diventa prevedibile e familiare. Il bambino, quando saluta il genitore sa cosa succederà dopo, sa dove trovare i giochi che gli piacciono e a chi rivolgersi per le sue richieste o le sue difficoltà”.

“Si tratta di un’esperienza in cui bambini, genitori ed educatrici si mettono in gioco al 100%, questo incide molto sulla costruzione di rapporti positivi di fiducia e consapevolezza reciproca”.

“L’Ambientamento Partecipato si è rivelato una piacevole scoperta. Nonostante le perplessità iniziali e qualche difficoltà, è stato un momento di preziosa condivisione, in quanto dà all’educatrice la possibilità di capire le modalità con cui il genitore si rapporta al proprio bambino. È anche molto gratificante la serenità e la fiducia dei genitori quando il quarto giorno ci lasciano i bambini”.

“L’esperienza è stata interessante perché ci ha fatto capire meglio anche i dubbi e le fragilità dei genitori che con noi si sono aperti e a volte hanno chiesto aiuto e approvazione rispetto ad alcune loro modalità educative. Ci sono stati momenti in cui il genitore cercava con lo sguardo l’approvazione del proprio comportamento come a dire: va bene così? Ed è bastato uno sguardo o un gesto per far sentire il genitore accolto, a proprio agio”.

“Sperimentare l’ambientamento al nido di tipo partecipativo è un’esperienza intensa e profondamente coinvolgente per un’educatrice. Ciò che rende questa modalità così convincente è

la sua "naturalità" e "trasparenza". Mostrare direttamente, attraverso azioni anziché parole, come si svolge la giornata al nido rende questo approccio aperto e sincero, lascia tutti (adulti e bambini) più consapevoli di ogni aspetto della routine quotidiana, dalle piccole conquiste agli imprevisti che si affrontano insieme”.

“Ho notato che molti genitori sono (positivamente) stupiti dell’ambiente familiare e rassicurante che si crea in una sezione tra bambini ed educatrici: ciò li aiuta a superare l’ansia iniziale e a sviluppare fiducia nel servizio”.

“Questa modalità è sicuramente faticosa, ma la fatica è ampiamente ripagata perché permette di conoscere più da vicino il rapporto duale genitore/bambino e di porre le basi per un rapporto positivo di fiducia con i bambini e i loro genitori”.

Quello che emerge dai commenti delle educatrici, che si allinea e conferma le impressioni dei genitori, è che l’Ambientamento Partecipato è considerato utile, funzionale e positivo in termini di serenità e fiducia.

Non ci sentiamo comunque di dire che si tratti di una scorciatoia, tantomeno di una semplificazione del percorso di ambientamento di un bambino al Nido. Tale modalità richiede una buona organizzazione, un attento lavoro di *équipe* (sia di sezione che di Nido), necessita di continua comunicazione, costante coordinazione, capacità di *problem solving* e soprattutto voglia di mettersi in gioco. Certamente questa esperienza ci ha fatto crescere sia come gruppo sia a livello individuale, diventando quindi formativa, arricchente e significativa.

In conclusione, come collettivo, alla luce delle esperienze condotte e delle riflessioni in atto, ci sentiamo di continuare ad adottare l’Ambientamento Partecipato come modalità di inserimento e accoglienza dei bambini nuovi iscritti e delle loro famiglie e di proseguire nel percorso intrapreso, cercando di migliorare e migliorarci nelle pratiche e nell’organizzazione, in modo da poter garantire, anno dopo anno, ai bambini e alle loro famiglie, esperienze di ambientamento sempre più positive, serene e piacevoli.

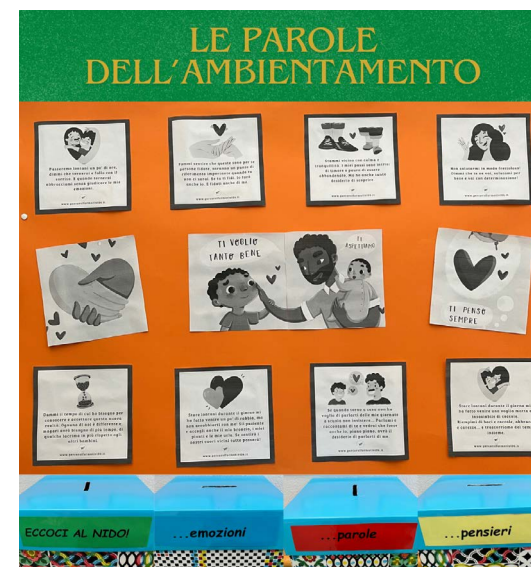


Fig. 1: Cartellone esposto in ingresso per tutto il periodo degli ambientamenti. Sotto al cartellone c’è la scatola dove i genitori hanno potuto inserire i loro commenti. I testi e le immagini provengono dal materiale reperibile sul sito di percorsi06.it².

2 Ebook scaricabile gratuitamente dal sito: <https://percorsi06.it/prodotto/parole-ambientamento/>

Il percorso di ambientamento al nido si completa quando il bambino affronta con serenità le diverse situazioni di distacco e le routines giornaliere quali la separazione dalle figure genitoriali al mattino, il momento del pranzo e il riposo pomeridiano. Rispettare i tempi di ogni bambino, modulare l'agire con i bisogni delle famiglie e dei bambini esplicitano la professionalità dell'educatore nella quotidianità al nido.

“MI PRENDO CURA DI TE MENTRE TI ADDORMENTI”

Il sonno al Nido: esperienza di una educatrice

Chiara Moretti

Nido Bambini del Mediterraneo

Il sonno al Nido, l'addormentamento ed il risveglio: le riflessioni di una educatrice

Qual è il modo migliore per gestire l'addormentamento e il risveglio dei bambini al nido? Nel mio ruolo di educatrice del part-time pomeridiano, mi sono posta spesso questa domanda e in seguito al confronto con le mie colleghe abbiamo cercato di elaborare una linea comune nel gestire il riposo pomeridiano al fine di renderlo piacevole e momento di benessere.

Ho quindi provato a riflettere su alcune strategie che, nella mia esperienza, si sono dimostrate particolarmente utili a trasmettere attenzione e accoglienza nel momento dell'addormentamento e del risveglio: un atteggiamento e una postura consapevolmente improntate alla calma che possano trasmettere con il linguaggio del corpo (gesti, azioni, tono della voce, espressioni facciali) il messaggio "Mi prendo cura di te e ti aiuto a rilassarti, mentre ti addormenti".

Inoltre, osservando i bambini e le loro abitudini legate al sonno ed ai risvegli ho constatato che anche bambini che al risveglio piangono, si tranquillizzano con la vicinanza e il tono di voce accogliente dell'educatore. Con il passare del tempo, si rilassano sempre di più e hanno un po' alla volta risvegli sempre più sereni.

Il sonno al Nido: organizzazione degli spazi, dei tempi, dei gesti di cura

Nelle situazioni di cura legate al sonno, l'educatore presta molta attenzione a ciò che fa e a come lo fa, all'organizzazione di spazi e tempi, utilizzando modalità adeguate ed attente sia al singolo bambino, sia al gruppo.

Come ci ricordano gli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* del 24-02-2022 al capitolo 5:

Addormentarsi e svegliarsi in un luogo diverso da quello domestico implica fiducia, consapevolezza che l'educatore è vicino, protegge questo momento ed è felice di accogliere al risveglio. Il clima emotivo del contesto del riposo [...] è fondamentale per infondere serenità, fiducia e disponibilità all'abbandono (p. 47).

Per rendere il riposo del bambino al nido un evento piacevole è importante che il sonno avvenga in un ambiente tranquillo, accogliente, curato negli arredi, isolato a livello acustico, con i letti non troppo vicini tra loro e lasciando la stanza in penombra. Inoltre, può essere importante la presenza di oggetti transizionali, cioè oggetti morbidi e rassicuranti che possono aiutare il bambino nel passaggio dalla veglia al sonno e la personalizzazione dei letti di ognuno con il nome o con un'immagine che il bambino impara a riconoscere. Come ci ricordano Catarsi e Freschi (2013) infatti:

Il bambino, andando a dormire avverte una vera e propria "paura di separazione", temendo di poter perdere il rapporto affettivo con gli adulti e con la realtà circostante [...] mancando di una reale reversibilità del pensiero, il bambino teme di non poter "tornare indietro" una volta partito per il viaggio nel mondo del sonno (p. 49).

Ogni bambino ha una sua modalità e individua strategie a sostegno del passaggio dalla veglia al sonno. Alcuni hanno bisogno di tenere con sé, per addormentarsi, un oggetto personale, che li rassicuri e rappresenti la continuità tra la casa ed il nido. È importante che l'educatore sia sensibile ed empatico, riconoscendo i bisogni di ciascun bambino, utilizzando tutte le strategie, per fare in modo che il passaggio dalla veglia al sonno avvenga nel modo più rassicurante possibile, informandosi su quali modalità utilizzino i genitori a casa per addormentare il bambino, in modo da creare una continuità tra l'ambiente domestico ed il nido.

I tempi della preparazione al sonno, del sonno vero e proprio e del risveglio devono essere lenti, rispettosi dei tempi dei singoli bambini, consapevoli che "Dormire sempre nello stesso luogo, all'interno di un tempo riconoscibile, tra oggetti familiari, assume allora un significato profondo legato alla rassicurazione da un lato e allo sviluppo dell'autonomia dall'altro" (Sharmahd, 2013, p. 104).

I gesti della cura, come tutte le comunicazioni legate alla qualità della relazione tra educatore e bambino, in cui si comunica sia per mezzo del linguaggio verbale, sia con codici non verbali, sono importanti nelle routines in generale ed anche nel momento del sonno. A tal proposito, Savio (2016) afferma che:

Il valore educativo di questa "cura" si dispiega quando, riconoscendo la coincidenza tra corpo e persona, l'adulto educatore tratta il corpo infantile esprimendo rispetto, accoglienza, empatia, conferma: quando, con il tono della voce, gli sguardi, [...] con il modo di toccarlo, [...] prenderlo in braccio [...], comunica al bambino "ho a cuore il tuo star bene perché per me, così come sei, sei prezioso" (p. 23).

Il lavoro di cura dell'educatore è parte integrante del progetto pedagogico del nido e si fonda, oltre che sulla professionalità, sulla capacità degli educatori di essere empatici e di intessere relazioni positive sia con i bambini sia con i genitori.

Cerchiamo di curare il momento del risveglio allo stesso modo di quello del sonno: anche durante il risveglio, infatti, alcuni bambini hanno bisogno di essere accompagnati con dolcezza, con parole e gesti teneri. Ogni bambino mostra di avere modalità diverse di riprendere il contatto con il mondo esterno: alcuni bambini preferiscono stringere ancora un po' il proprio pupazzo e restare distesi nel lettino, altri attirano l'attenzione dell'educatore con il pianto o con dei vocalizzi, altri aspettano che l'educatore si avvicini a loro prima di alzarsi, altri ancora si alzano di scatto e si mettono seduti sul letto.

Vivendo quotidianamente il momento del riposo dei bambini al nido ho trovato conferme ai riferimenti teorici e stimoli per differenziare, ampliare e arricchire le azioni e i pensieri su un momento quotidiano importante.

Riferimenti bibliografici

Catarsi E., Freschi E. (Eds.). (2013). *Le attività di cura nel nido d'infanzia*. Bergamo: Junior.

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, febbraio 2022.

Savio D. (2016). *Avere a cuore. Nidi d'infanzia*, 1, 22-24.

Sharmahd N. (2013). *A occhi chiusi: accompagnare il sonno dei bambini al nido*. In E. Catarsi, E. Freschi (Eds.), *Le attività di cura nel nido d'infanzia* (pp. 101-119). Bergamo: Junior.

