

T | Unione
Terre delle
d'argine



Progetto
pedagogico
dei **servizi** **0/6**

A cura del



in collaborazione con i
Servizi Educativi 0/6
Unione Terre d'Argine

Grafica a cura di

Daide Bello

(Research Soc. Coop. Sociale)

Stampato in dicembre 2014



indice

a. finalità e orientamenti

b. progettazione e organizzazione dei servizi

- progettare
- osservare e documentare
- spazi e tempi
- relazioni
- proposte educative
- criteri e modalità di relazione
e partecipazione delle famiglie
- servizi e territorio
- il gruppo di lavoro educativo
- il coordinamento pedagogico
- valutazione

L'Unione Terre d'Argine è un'Unione di 4 comuni:

Campogalliano, Carpi, Novi, Soliera. Gli abitanti dell'Unione sono attualmente circa 100.000.

Alle famiglie del territorio è offerto un sistema scolastico integrato che include differenti soggetti gestori (pubblici e privati), dei servizi educativi e scolastici i quali collaborano e contribuiscono, anche attraverso gli accordi del Patto per la scuola, ad un'offerta formativa di qualità.

I nidi, le scuole d'infanzia e i servizi integrativi comunali¹ sono presenti nei comuni dell'Unione Terre d'Argine dal 1969 e da allora sono, per le bambine, i bambini e le famiglie del nostro territorio, un punto di riferimento educativo qualificato ed un contributo riconosciuto alle funzioni genitoriali.

Abbiamo costruito nel tempo una storia fatta di esperienza, di interesse per la realtà e la crescita dei bambini e delle bambine, di attenzione all'evoluzione dei bisogni delle famiglie, di formazione permanente di educatori, insegnanti e di tutto il personale dei servizi, del contributo divergente del coordinamento pedagogico. La riflessione sempre aperta alle sollecitazioni e alle teorie che la ricerca in diverse discipline² offre, insieme ad una costante attenzione alla realtà sociale del nostro



premess

territorio ci ha sostenuti nella sperimentazione dinamica di modelli, strumenti e metodologie educative, didattiche ed organizzative innovative e qualificanti.

Questo patrimonio radica il nostro progetto pedagogico e rinalda la nostra convinzione che l'educazione implica sempre cambiamento, movimento, adattamento, non è mai data definitivamente, è sempre frutto di approfondita riflessione pedagogica coniugata alla concretezza della vita quotidiana e alla complessità che ogni persona e tutte le persone esprimono.

¹ I servizi per l'infanzia della regione Emilia Romagna sono normati dalla L.R. , 1/2000 modificata con la L.R. n.8 /2004 e conseguenti Direttiva attuativa n. 85/2012

² La formazione di educatori ed insegnanti si riferisce di volta in volta, alla ricerca pedagogica, psicologica, filosofica, antropologica, sociologica, linguistica, oltre che aggiornamenti su forme e tecniche artistiche...

a



finalità e.
orientamenti

“Ogni bambino ha diritto ad una educazione di qualità”³

La finalità prioritaria dei servizi per l'infanzia 0/6 dell'U.T.d'A è rendere esigibile tale diritto, operare in modo che ad ogni bambina e ogni bambino sia garantito un percorso di crescita rispettoso della sua identità, dei suoi bisogni, dei suoi tempi. La qualità dell'azione educativa deriva da una “**idea di bambino**” che i servizi 0/6 condividono, che indirizza le scelte operative degli adulti che in essi operano e impronta il loro stile educativo. Questa idea traspare dai bambini e dalle bambine che osserviamo ogni giorno e che molti studi in questi anni ci hanno aiutato a definire come soggetti attivi e competenti, capaci di intrecciare relazioni significative con adulti e coetanei, di partecipare ad una **costruzione delle conoscenze** che si struttura nel confronto curioso di piccoli saperi, di connessioni improvvise, di imprevisti, favoriti da un contesto curato e aperto che colga e sostenga questo gioco dinamico di domande, dubbi, teorie, errori e apprendimenti.

Il bambino, anche piccolissimo, da subito interagisce attivamente con le persone che si prendono cura di lui ed è capace di instaurare **relazioni significative** che, attraverso meccanismi di feedback reciproco, si strutturano progressivamente come “base sicura” per il suo sviluppo psicologico. I servizi per l'infanzia offrono

l'opportunità di sviluppare, oltre la sfera familiare, altre relazioni di attaccamento significative con educatori e insegnanti disponibili ed accoglienti e di sostenere così il rinforzo dell'autostima, della fiducia e delle capacità intersoggettive, nel percorso di costruzione dell'identità.

Il termine “**identità**” esprime contemporaneamente **uguaglianza** (essere *identico* significa essere uguale a qualcuno) e **diversità** (identificare qualcuno significa definirne l'unicità/diversità rispetto agli altri): così la costruzione dell'identità procede dinamicamente attraverso questi due movimenti, ripetutamente, prima con i genitori poi anche con altri soggetti e, nell'incontro con altre persone, adulti e bambini, si rinforza l'identità personale di ogni bambina e bambino, si elabora cioè pian piano una coscienza rispetto alla domanda “Chi sono io?”. Gradualmente tale consapevolezza affiora attraverso la scoperta del proprio corpo; dall'incontro con gli altri, con le semplici regole della convivenza; dall'apprendimento del linguaggio che favorisce la comunicazione con il mondo; con la scoperta degli ambienti, oltre a quello familiare; attraverso il gioco che offre esperienze di scoperta, di pensiero logico, di espressione verbale e non verbale. Tutto ciò al nido e alla scuola d'infanzia avviene in un clima affettivo che nutre e favorisce l'equilibrio tra dipendenza e autonomia.

³ “Dichiarazione internazionale dei diritti dell'infanzia” - Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176. La frase è riportata sui totem davanti ai nidi e alle scuole d'infanzia comunali dell'Unione Terre d'Argine.

Inoltre la valorizzazione delle **relazioni tra pari** che si declinano in tempi “distesi e diffusi” fa sì che ogni bambina e bambino possa trovare una sua dimensione per esprimersi e conoscere. In questo clima relazionale si manifestano le potenzialità dei bambini nel costruire percorsi di conoscenza che partono dalle teorie di ognuno e, nella condivisione, nella sperimentazione, nel dialogo tra certezze e possibilità, generano nuove ipotesi impreviste che di nuovo motivano e incuriosiscono i singoli e il gruppo. Questa dialettica tra saperi acquisiti e orizzonti inesplorati è la stessa che caratterizza il lavoro dello scienziato ed è la metafora che Donata Fabbri e Alberto Munari⁴ ci proponevano per evidenziare il primato del “procedere” rispetto ai risultati ottenuti: il procedere incerto, le accelerazioni, le soste, il piacere, la concentrazione, l’emozione, sono solo alcuni elementi della nostra idea di apprendimento, di incessante scambio tra soggetto e contesto culturale e sociale.

La **motivazione ad apprendere** è, nella fascia d’età 0/6, ancora più importante dell’oggetto dell’apprendimento stesso, poiché permette il delinearci di uno “stile di apprendimento” che accompagnerà il bambino anche nelle tappe successive del suo camminare nella conoscenza. La motivazione trova il terreno più fertile nel **gioco**, che pervade la vita dei bambini e, in ogni momento ed ogni

luogo, diviene pretesto per mettersi alla prova (nei giochi motori, nelle regole di gioco), per allenare il pensiero (nel gioco d’imitazione e simbolico, nel gioco d’esplorazione), per vivere cioè tutte quelle esperienze che dal punto di vista cognitivo e soprattutto emotivo sono impegnative, ma allo stesso tempo divertenti, appassionanti e perciò motivanti. Per questo intendiamo il gioco una palestra di benessere emotivo e di sviluppo cognitivo. Inoltre, i micro e i macro sistemi all’interno dei quali le bambine e i bambini vivono (dalla famiglia al nido/scuola, dalla relazione con i pari al territorio in cui sono inseriti), sono connessi in una **dimensione ecologica**⁵ che contribuisce a definire i significati delle loro relazioni e delle loro conoscenze e che costituisce lo sfondo delle loro prime esperienze di **cittadinanza** ovvero della convivenza e del dialogo.

⁴ “La scoperta della conoscenza: simboli, strategie, contesti” – Quaderno di aggiornamento n. 2 – Comune di Carpi Assessorato alla Pubblica Istruzione, dicembre 1987.

⁵ Il bambino e gli ambienti di vita in cui esso cresce, si influenzano reciprocamente dando vita a un sistema dinamico e integrato definito “ecologico”. - Cfr. Urie Brofenbrenner, “Ecologia dello sviluppo umano”



Da questa idea di bambino deriva la necessità di un adulto che sappia consapevolmente agire affinché la complessità delle relazioni e dell'apprendere sia accolta come un'opportunità e non come uno scoglio, come un giocare e un "giocarsi" nella reciprocità con le bambine, i bambini, e con gli adulti. Questo educatore/ insegnante osserva e ascolta per capire, di volta in volta, quanto e come valorizzare le teorie e le domande dei bambini, proponendosi insieme come ricercatore e narratore della realtà. "Narrare" significa trasmettere agli altri la propria esperienza, attribuirle un significato. Pertanto l'adulto che al nido e alla scuola d'infanzia condivide esperienze con i bambini, restituisce loro, attraverso la narrazione, il senso dell'esperienza stessa che in quel momento diviene conoscenza. In questo senso possiamo affermare che **l'educatore/ insegnante si "prende cura" dei bambini**, delle loro conoscenze e dei loro pensieri così come si prende cura del loro benessere fisico ed emotivo e della loro sicurezza. **L'accoglienza** di bambine e bambini in situazione di handicap e/o disagio rappresenta un elemento che

qualifica i servizi per l'infanzia. Ogni bambino ed ogni famiglia che entra al nido e alla scuola d'infanzia, esprimendo bisogni speciali, viene ri-conosciuto nella propria individualità e nelle proprie specificità⁶. Si definiscono strategie educative ed organizzative che, in particolare attraverso l'integrazione, ne favoriscano il benessere, la crescita emotiva, cognitiva e affettiva. Si ritiene che il contesto di gruppo dei coetanei rappresenti un'occasione motivante e arricchente per tutti i bambini e favorisca scambi, attenzioni, sensibilità che alimentano le competenze relazionali di ognuno.

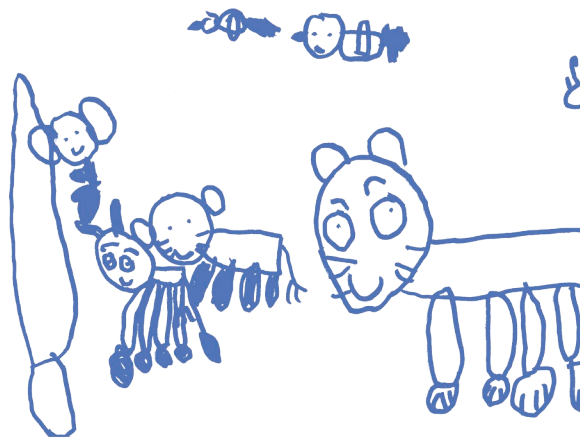
Il personale educativo e insegnante partecipa, insieme alla coordinatrice del servizio e alla famiglia, ad incontri periodici con gli operatori della Neuropsichiatria Infantile, come previsto dall'accordo distrettuale, al fine di definire modalità educative rispondenti alle reali esigenze dei bambini.

⁶ Accordo distrettuale per l'integrazione scolastica di allievi con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado – Anni 2012/2017 – Approvato con Delibera di Consiglio dell'Unione Terre d'Argine n.43 del 19.12.2012

L'aumento di criticità che investono le famiglie anche dal punto di vista sociosanitario, ci sollecita una forte attenzione affinché diversi servizi di riferimento intervengano in maniera coordinata ed efficace nell'individuazione e nella promozione di azioni di sostegno. Nel rispetto delle competenze e dei ruoli di ciascuno ci assumiamo comunque la responsabilità di supportare le situazioni anche sollecitando e favorendo l'intervento di altri soggetti pertinenti.

I concetti sin qui delineati strutturano **l'identità pedagogica** che orienta i nostri servizi per l'infanzia. Infatti l'idea di bambino che emerge indirizza la nostra proposta educativa anche in relazione ad un'analisi che ci porta a riflettere sui cambiamenti intervenuti, in questi ultimi anni, a modificare la concezione e la situazione sociale e culturale dell'infanzia. Oggi il sapere complessivo è enormemente cresciuto e divenuto globale ma, allo stesso tempo, paradossalmente, ciò rende più difficile conoscere e capire. Il sopravvento della tecnologia nelle comunicazioni spesso induce uno "zapping cognitivo" che sacrifica l'approfondimento alla quantità di notizie, l'autonomia analitica alla sintesi forzata. Il modello della comunicazione digitale, semplice e veloce, diventa un schema di pensiero: il "pensiero debole"⁷, è sostituito dal "pensiero breve" paradigma di un modello cognitivo in cui la mente si adagia per comodità e pigrizia. La frammentarietà, la parcellizzazione dei saperi produce, come ricorda Morin, "ignoranze globali"⁸.

L'infanzia cresce in questo contesto e i bambini, anche piccolissimi, conoscono e utilizzano precocemente la tecnologia, vivono tempi saturi e scanditi, talvolta a scapito di relazioni significative, sono target importante di interessi economici enormi. Per contro riscontriamo una crescente difficoltà nel gestire relazioni e conflitti, nell'interiorizzare e accettare regole, rileviamo un impoverimento del linguaggio e del ragionamento analitico, una aumentata incapacità a sostenere compiti assegnati, tempi d'attesa, posture e movimenti corretti. Anche le funzioni educative sono sempre meno definite e in generale si riscontra un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite. A partire da queste considerazioni, intendiamo proporre un'offerta formativa complessiva che sia anche frutto di un'alleanza tra i nostri servizi e le famiglie, di una consapevolezza educativa che ponga al centro le bambine e i bambini "reali" che conosciamo ogni giorno e che "cresceranno solo se sognati"⁹, solo cioè se gli adulti che essi hanno intorno "penseranno" responsabilmente ad una prospettiva di futuro per loro.



⁷ Vattimo G., P.A. Rovatti, "Il pensiero debole", Feltrinelli, Milano 1983

⁸ Morin Edgar (2012), "La via. Per l'avvenire dell'umanità" - Raffaello Cortina, Milano

⁹ Dolci Danilo (1924-1997), attivista non violento, educatore, sociologo e poeta italiano.

10

progettazione e
organizzazione
dei *servizi*



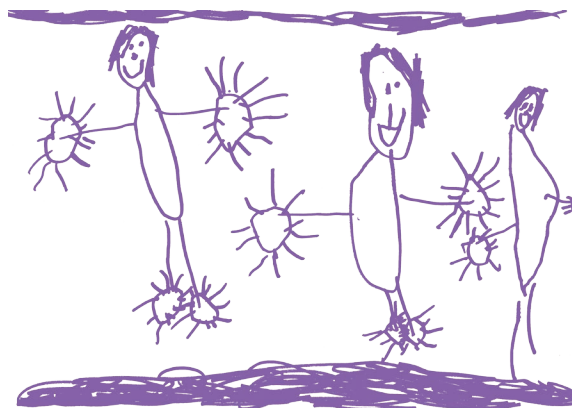
Progettare, Osservare e documentare

Non si dà educazione, pensiero o azione educativi, se non nell'ambito di una dimensione progettuale.

Progettare significa anticipare esplicitamente qualcosa che si ritiene possibile, nella prospettiva concreta di dare vita a idee e valori. Abbiamo introdotto la nostra idea di bambino e dunque la nostra idea di uomo e donna futuri e, in questo senso, le nostre azioni educative cercano di aprire orizzonti e attivare processi. Progettare significa avere la capacità di "gettare avanti" quindi, partendo da alcuni spunti e "pretesti" iniziali, riuscire a costruire percorsi che si arricchiscono di nuovi saperi ed esperienze.

I bambini e gli adulti, gli spazi e i tempi sono i protagonisti di tali percorsi e costituiscono il contesto educativo in cui si intrecciano le relazioni, le conoscenze, le emozioni. Ogni singolo frammento di questo contesto come, ad esempio, i toni delle voci, l'utilizzo dei materiali, la scelta dei colori negli ambienti, il ritmo della giornata, fa aumentare o diminuire il benessere e determina l'esperienza di ognuno. L'impegno degli adulti è dunque costantemente orientato alla costruzione di buone relazioni, alla sollecitazione

delle curiosità ed esplorazioni cognitive delle bambine dei bambini, alla cura consapevole degli spazi e ad una regia accogliente ed equilibrata dei tempi individuali e sociali. Tutto ciò si concretizza nella progettazione educativa e didattica che costituisce la trama dell'intenzionalità educativa, attraverso gli strumenti dell'osservazione, progettazione, documentazione, dinamicamente applicati a connettere esperienza e obiettivi.



I percorsi e i progetti che si realizzano nascono dall'ascolto e da una attenta osservazione dei bisogni, delle curiosità e delle proposte che le bambine e i bambini esprimono nel loro modo di essere e stare al nido e alla scuola d'infanzia. **Osservare** è parte di uno stile educativo aperto e attento che si concretizza anche attraverso l'utilizzo di metodologie e strumenti che aiutano l'adulto a cogliere, in momenti e situazioni diversi, gli interessi, le competenze e le criticità delle bambine e dei bambini e gli permettono di progettare integrando questi stessi elementi nei processi di apprendimento.

Educatori ed insegnanti favoriscono e sostengono le bambine e i bambini nel loro crescere emotivamente e cognitivamente, ponendosi come riferimenti sicuri, aperti, curiosi, disponibili a mettersi in gioco, in grado di spronarli ad osare e percorrere ciò che ancora è ignoto, sapendo tuttavia anche sostare in tempi di ascolto, incertezza e attesa.¹⁰

Nei servizi per l'infanzia è essenziale raccogliere piccole tracce, parole, gesti, momenti, scambi, grafiche che "raccontano" con immediatezza e profondità i pensieri, le emozioni, i vissuti, le percezioni delle bambine e dei bambini che li hanno creati ed espressi.

Documentare è una pratica educativa consolidata, è parte dinamica e attiva dei percorsi progettuali che si realizzano e viene sostenuta attraverso il lavoro quotidiano di educatori ed insegnanti, che con curiosità e sguardo attento sanno cogliere gli innumerevoli momenti fatti di gesti, parole, o altre tracce visibili, che narrano come le bambine e i bambini vivono le situazioni, dei significati che attribuiscono a ciò che accade, delle piccole e grandi scoperte di cui sono capaci.



¹⁰ Cfr. concetti di "zona di sviluppo prossimale" e di "scaffolding" in Vygotskij e Bruner.

Concretamente la documentazione si sostanzia in: immagini fotografiche, video, pubblicazioni, pannelli espositivi, diari, grafiche, parole e conversazioni, materiali esplorati ed elaborati dai bambini, oggetti, costruzioni o installazioni che narrano l'esperienza.

Si può documentare per i bambini stessi, che vedendo e toccando concretamente le esperienze realizzate hanno la continua possibilità di approfondirle, modificarle, ricordarle e risignificarle. Il ricordo di quanto è accaduto è essenziale per favorire, nei bambini, la capacità di costruirsi memorie di esperienze e apprendimenti che possono poi diventare nuove conoscenze da poter rielaborare ed utilizzare ancora in altri contesti.

Anche per il gruppo di lavoro di educatori e insegnanti è essenziale rivedere e rileggere i materiali raccolti, coglierne il senso, decidere come utilizzarli e farli diventare occasioni di apertura di altri possibili percorsi e apprendimenti, nella consapevolezza che occorre operare delle scelte e quindi che non è possibile documentare tutto quello che accade nella quotidianità.

Le famiglie, attraverso la documentazione, hanno la possibilità di vedere frammenti di vita dei propri bambini, di cogliere alcune delle loro modalità di conoscere il mondo e vivere insieme ad altri, di condividere momenti di quotidianità e di far parte di quanto accade nei nidi e nelle scuole d'infanzia. Si attivano così racconti, scoperte

e relazioni che contribuiscono a definire i contorni concreti dell'esperienza delle bambine e dei bambini al di fuori del contesto familiare.

I servizi per l'infanzia attraverso la documentazione devono rendersi visibili e raccontarsi anche all'esterno, al territorio, aprendosi alla possibilità di promuovere, anche verso chi non è a diretto contatto coi servizi, una cultura dell'infanzia reale e autentica, che dia voce alle bambine e ai bambini, ai loro bisogni, al loro modo di essere, fare, pensare e apprendere. I processi relazionali e comunicativi riguardano il rapporto tra l'autonomia e la dipendenza, lo sperimentare emozioni e il capire come gestirle e la costruzione di relazioni affettive significative con coetanei e adulti.

I processi cognitivi richiamano aspetti percettivi, logici, linguistici, creativi e motori. Ma non dobbiamo mai pensare che tra essi vi sia una reale distinzione. Non c'è apprendimento se non si entra anche in un rapporto affettivo ed emotivo con ciò che si apprende, se il contesto non è in qualche modo "seducente", motivante: la **competenza** nasce e vive nella **relazione**.

Al nido e alla scuola d'infanzia quotidianamente, convivono tutti questi aspetti. Si fondono, si alternano in modo fluido, con particolare attenzione alle differenze individuali, ma con la consapevole necessità di mediare tali differenze nel gruppo, nella dimensione sociale che fa da sfondo e da supporto ad ogni percorso di crescita. Il benessere di tutti è garantito

dal rispetto di ciò che rende ognuno differente dall'altro, in particolare di quelle situazioni di fragilità e disabilità che rendono più delicato e importante il compito educativo degli adulti. Tutte le "diversità", di genere, familiari, culturali e religiose, di condizione fisica e di salute, possono integrarsi attraverso la reciproca conoscenza, il giusto riconoscimento e la valorizzazione delle espressioni di ciascuno.

Relazioni, Spazi e Tempi

La relazione non si costruisce nel vuoto: deve avere luogo in uno spazio.

Un progetto educativo che non cura con attenzione lo spazio non può essere tale poiché manca di un elemento sostanziale. Lo **spazio** in cui il bambino vive ha un ruolo fondamentale rispetto alla formazione dell'identità e allo sviluppo delle sue potenzialità. Infatti l'ambiente, le cose, gli oggetti sono interlocutori essenziali che influenzano i comportamenti e la vita di relazione. Quando pensiamo allo spazio, interno o esterno, di un servizio 0/6, intendiamo la cornice entro cui si esprime l'agire intenzionale di educatori ed insegnanti, quindi ci riferiamo ad un contesto educativo.

Nella quotidianità della giornata al nido e alla scuola dell'infanzia, lo spazio sostiene l'esplorazione, le esperienze, gli apprendimenti; favorisce l'autonomia, le relazioni,

la comunicazione. Intendiamo lo spazio del nido e della scuola d'infanzia non solo come luogo fisico, ma come una dimensione densa di emozioni e di esperienze, ricca di significati, luogo dell'identità, "spazio vissuto" in cui la relazione educativa si sostanzia.

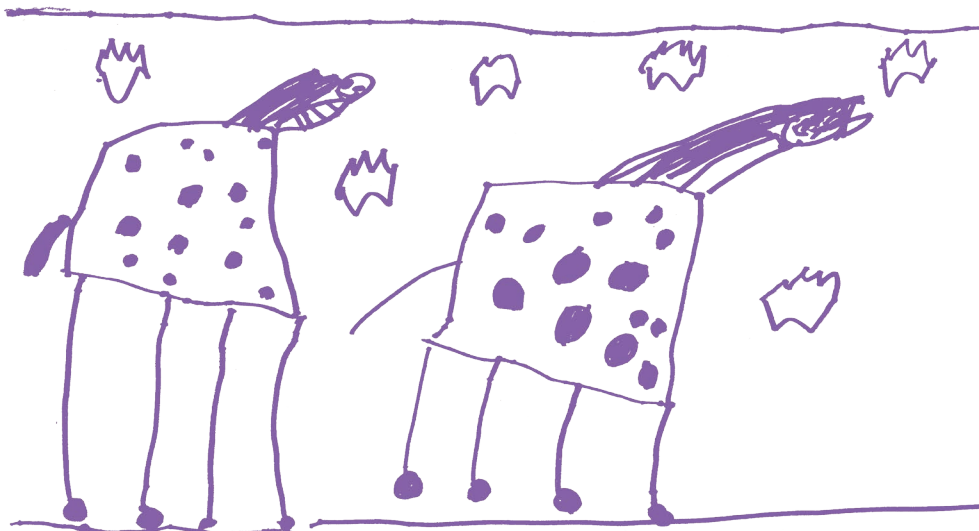
Uno spazio pensato e strutturato dagli adulti per i bambini che quotidianamente abitano il nido o la scuola; deve essere accessibile, accogliente, rispondere al bisogno di sicurezza e intimità, ma allo stesso tempo sostenere e incoraggiare il desiderio di esplorazione e il "fare" dei bambini, per favorire l'arricchimento di autonomie e competenze.



È uno spazio che diventa riconoscibile e decodificabile, che trattiene tracce individuali all'interno di un luogo collettivo nel rispetto del benessere reciproco, con zone che consentono l'incontro o permettono di "nascondersi" e vedere senza essere visti. È anche uno spazio soggetto a cambiamenti finalizzati ad accogliere interessi e bisogni che si modificano in base all'età e alle caratteristiche dei gruppi, che si lascia agire e trasformare anche dal gioco dei bambini, dove le qualità dell'ambiente agevolano i processi di crescita.

L'ambiente deve garantire percezioni molteplici e differenziate, ma i livelli di stimolo sonoro e visivo non devono mai trasformarsi in elementi di disturbo. La sezione è il modulo organizzativo di riferimento per le bambine e i bambini aggregati in gruppo: è riconoscibile, funzionale, accessibile, confortevole ed è caratterizzata da arredi e materiali adeguati

alle competenze e agli interessi che le diverse età esprimono. È organizzata in modo da permettere una facile ricognizione delle possibilità di gioco ed esplorazione. Lo spazio della sezione favorisce la relazione fra i bambini sia nel gioco libero che nelle attività strutturate, con centri d'interesse e arredi disposti in modo da permettere l'incontro di piccoli gruppi di bambini, il gioco simbolico, la lettura e la narrazione, la costruttività, l'espressività attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi grafici o materici. "Parla" delle bambine e dei bambini e dei loro apprendimenti, è flessibile, si trasforma anche nell'arco della giornata. Nel corso degli anni, sia al nido che alla scuola, i gruppi dei bambini si trasferiscono da una sezione all'altra proprio perché, crescendo, possano progressivamente dialogare con contesti inesplorati e ricchi di nuove opportunità.

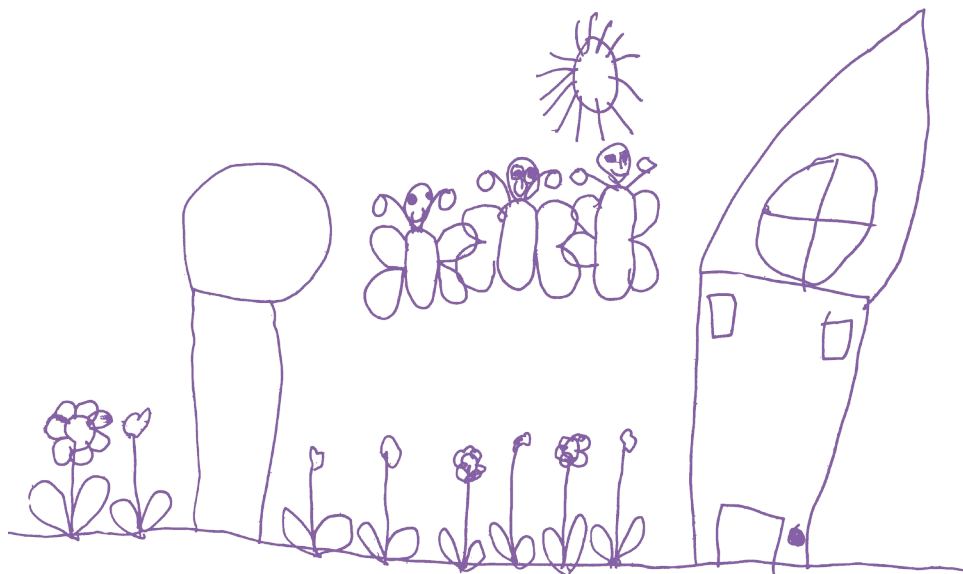


I materiali e gli allestimenti offerti devono essere stimolanti e suggestivi, facilmente accessibili, mediatori di relazioni, promotori di curiosità; devono permettere il “fare da soli” e la sperimentazione, contribuendo così a rafforzare nelle bambine e nei bambini il senso di adeguatezza e la fiducia nelle proprie capacità.

I giochi strutturati si differenziano per tipologia e complessità, sono occasioni per mettere alla prova le prime forme di pensiero logico, una sorta di allenamento del pensiero convergente. Non meno importanti sono l’acquisizione dei tempi e delle regole del gioco, scanditi dal proprio turno, da quello degli altri e dall’attesa “attiva”, dove è possibile osservare ed apprendere.

Dove l’edificio lo permetta, sono allestiti gli atelier, spazi dedicati alla sperimentazione espressiva, alla valorizzazione di esperienze e produzioni creative frutto del dialogo tra i materiali a disposizione dei bambini, i linguaggi e le tecniche propri dell’esperienza artistica e di ricerca.

Gli spazi di passaggio e di incontro sono luoghi di aggregazione cui si dedica attenzione progettuale, luoghi di accoglienza dei bambini e delle loro famiglie, ma insieme spazio aperto di scambi e giochi tra età ed esperienze differenti. Le zone di ingresso rappresentano la prima forma di comunicazione che il nido e la scuola danno di sé, offrono informazioni sul servizio, sulla sua organizzazione e sulle persone che lo abitano.



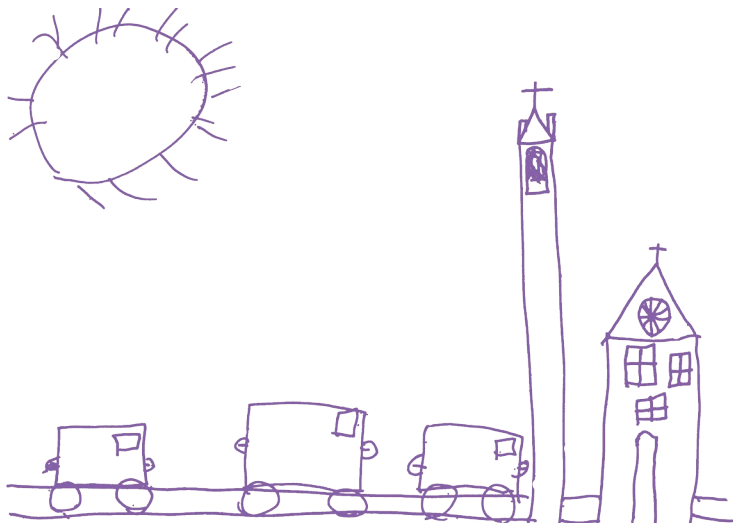
Nei servizi per l'infanzia comunali siamo attenti a riconoscere i **tempi** individuali di ognuno perché siamo consapevoli che nell'operare lentamente, nel non avere fretta, si sostengono le bambine e i bambini nel loro divenire. Essi imparano a risolvere piccoli problemi quotidiani e, allo stesso modo, fanno "grandi scoperte", se si permette loro di prendersi il tempo necessario per "concentrarsi", per riprovare, per trovare soluzioni e nuovi modi d'agire.

Esiste un **tempo individuale**, o tempo interiore, che varia da persona a persona e che esprime le modalità personali di vivere e organizzare il tempo. Ma, per quanto riguarda i bambini molto piccoli, più che di tempo è forse corretto parlare di ritmo individuale. La ritmicità caratterizza infatti la vita fin dalla fase prenatale e prosegue dalla nascita, caratterizzando le prime interazioni con la madre. Si consolida poi nell'importanza che assumono le ritualizzazioni e i momenti di cura quotidiani, dove il tempo individuale si "accomoda" nel "**tempo sociale**" che regola la vita del gruppo e, attraverso la ripetitività che scandisce le giornate al nido e alla scuola d'infanzia, rende prevedibili gli eventi. Il bambino acquisisce così, gradualmente, uno schema di riferimento che ha la funzione di organizzare la realtà, che lo aiuta a sentirsi tranquillo e accolto, ma anche ad "allenarsi" a governare i tempi. Questi aspetti sono fondamentali anche nella

prospettiva lunga che vede le bambine e i bambini impegnati autonomamente nella costruzione di relazioni, nella gestione dei futuri impegni scolastici, in cui attesa e rispetto dei tempi assegnati sono essenziali al conseguimento dei propri obiettivi.

Per crescere e far crescere ci vuole tempo: si cresce insieme e si educa solo nella relazione e la relazione si costruisce con pazienza e disponibilità.

E' importante che educatori e insegnanti ricerchino e si concedano tempi dedicati all'osservazione e all'ascolto per cogliere i dettagli, le emozioni e le strategie delle bambine e dei bambini. L'ambientamento, l'accoglienza, le proposte educative, la cura, i momenti di transizione da una situazione all'altra, sono progettati secondo tempi flessibili e nel rispetto delle esigenze individuali e di gruppo.





Proposte educative

Da queste premesse scaturisce una progettualità che quotidianamente restituisce azioni e scelte organizzative e didattiche coerenti. Le curiosità delle bambine e dei bambini sono spesso l'origine dei percorsi esperienziali, la varietà e la ricchezza di spunti e di stimoli che educatori e insegnanti possono cogliere da essi, si incontrano con la ricerca e le competenze che gli adulti possono fornire nella costruzione concertata delle conoscenze.

L'apprendimento si co-costruisce attraverso le teorie e le contaminazioni dei coetanei e degli adulti e ciò avviene sia che si tratti di raccontare una storia provando anche ad usare un linguaggio ricco e appropriato, sia che si provi a sperimentare, per esempio, il fenomeno della rifrazione della luce, sia che si cerchi di costruire una città con materiali di recupero, sia che si affrontino concetti filosofici come la nascita o il fluire del tempo. Nei piccoli gruppi di lavoro le bambine e i bambini imparano il confronto, l'attesa del proprio turno, la mediazione per approdare ad un risultato. Sono favorite

l'autorganizzazione, l'autoregolazione, la negoziazione e la solidarietà. Nella dimensione del piccolo gruppo inoltre si ritrova l'intimità dello scambio interpersonale, del contatto fisico, del discorso profondo che "fissa" le amicizie.

I modi e gli argomenti sono numerosi, ma tutti contribuiscono a definire identità e autonomia delle bambine e dei bambini attraverso l'acquisizione dei sistemi simbolici necessari per entrare a far parte di una cultura condivisa e partecipata.

L'apprendimento della lingua, di altri possibili codici espressivi, grafici e corporei, la capacità di avviare e percorrere una ricerca sia in campo "scientifico" o logico o artistico, sono solo alcuni esempi di un cammino infinito che i bambini da 0 a 6 anni possono percorrere, avanti e indietro, non sempre linearmente, sbagliando, riprovando e sperimentando la felicità della scoperta: capire come usare una posata è tanto importante quanto afferrare il senso di un sinonimo e riutilizzarlo in un nuovo discorso.

Queste azioni esprimono livelli e abilità diverse, dal primo apprendimento psicomotorio a quello più raffinato dell'uso del linguaggio, ma entrambe parimenti contribuiscono allo sviluppo globale del bambino.

Vogliamo avere anche un'attenzione particolare all'educazione "naturale", a proporre cioè alle bambine e ai bambini l'esperienza dei ritmi e dell'imprevedibilità di una natura in cui la terra, le stagioni, le condizioni atmosferiche offrono opportunità di gioco e scoperta sempre nuove e inattese.

Questo ha a che fare con la convinzione che le foglie, i sassi, l'acqua, il toccarli, osservarli, attendere, pazientare... siano solo alcuni degli elementi e delle azioni che possono essere trasformati in quei pensieri divergenti, in quelle competenze tecniche che caratterizzano le bambine e i bambini "curiosi" del mondo.

Ha a che fare pure con la volontà di contrastare il "disturbo da deficit di natura"¹¹ cui oggi le bambine e i bambini sono esposti a causa della precoce iniziazione agli strumenti tecnologici e a tutti i "corsi" che affollano il loro "tempo libero" fin dalla primissima infanzia. Vogliamo salvaguardare una dimensione di libertà, di "noia", di "rischio" in cui i bambini debbano misurare le proprie inclinazioni, i propri limiti, i propri sensi, perché ciò contribuisce a tutelare e rinforzare la loro autonomia e la loro autostima. Rispetto ai contenuti delle proposte educative specificamente rivolte alla fascia d'età 3/6, le scuole d'infanzia comunali, in quanto scuole paritarie, hanno a riferimento le "**Indicazioni**

Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia"¹² che definiscono finalità, strumenti e competenze della scuola d'infanzia pubblica, plurale e coerente con i principi presenti nella Costituzione Italiana e nella Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Per assicurare alle bambine e ai bambini il diritto ad un percorso formativo organico, viene garantita la continuità nel passaggio dal nido alla scuola d'infanzia e successivamente alla scuola primaria. Offrire un'azione intenzionale per favorire il passaggio fra i diversi servizi educativi, creare cioè "ponti" non solo metaforici, richiede un progetto capace di organizzare contesti in grado di accogliere la storia personale di ognuno, attraverso il dialogo e il confronto tra le famiglie, il nido e gli ordini di scuola successivi, mantenendo un "filo rosso" che colleghi e allo stesso tempo differenzi i diversi contesti.

Continuità non vuol dire mancanza di cambiamento, ma significa considerare ogni processo di crescita come un fatto naturale che si realizza fra esperienze di stabilità ed altre di discontinuità, attraverso proposte pensate ed organizzate da educatori ed insegnanti che predispongono ambienti di cura, di socializzazione e di apprendimento, aperti al concetto di nuovo, inatteso e impreveduto.

¹¹ Louv R., "L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura.", Rizzoli, Milano, 2006

¹² Ministero dell'Istruzione dell'Università e delle Ricerche - "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" D.M. 254 del 16 novembre 2012 ed eventuali successive modifiche.

Partecipazione delle famiglie e rapporto con il territorio

Parlare di famiglie oggi significa spesso saper andare oltre i limiti e i confini che fino a qualche decennio fa apparivano chiari e delimitati, per comprendere invece in questo concetto una pluralità di forme familiari che si manifestano nella quotidianità, sempre più contingenti e reali.

Questa molteplicità delle forme familiari si coniuga in una complessità delle relazioni quotidiane che l'educatore e l'insegnante devono saper riconoscere e fare proprie nel lavoro all'interno dei servizi educativi.

Si è infatti consapevoli che la qualità delle relazioni e degli apprendimenti del bambino sono tanto più significativi quanto più gli adulti con i quali si trova a interagire sanno coordinare e intrecciare le proprie azioni educative, pur nella diversità di stili, contesti e funzioni.

In questo senso, le famiglie non sono solo utenti di un servizio, ma interlocutori corresponsabili di un processo nel quale è necessario che le parti esplicitino i propri punti di vista e i

propri impliciti educativi, in una logica complementare e rispettosa dei differenti ruoli.

La partecipazione nei servizi per l'infanzia è infatti un intreccio di dialoghi e significati tramite i quali è possibile traghettare e condividere da un contesto all'altro la propria cultura dell'infanzia.

La **partecipazione delle famiglie** si declina attraverso molteplici forme. La rappresentatività, le assemblee e gli incontri, i colloqui, le feste, i laboratori sono solo alcuni di essi¹³. Ognuna può essere interpretata secondo il contesto nel quale si esplica, su un asse ideale che va dalla volontà di informare le famiglie, alla creazione di percorsi co-costruiti, all'ideazione di occasioni in cui è sostenuta e favorita la collaborazione tra famiglie. Ogni famiglia che "entra" nel servizio porta una propria storia e proprie risorse capaci di essere "giocate" nella relazione, sia in quella più "ristretta" con gli educatori/insegnanti di riferimento, sia in quella allargata di servizio educativo e di comunità scolastica e territoriale.

¹³ "Regolamento Nidi d'Infanzia Comunali dell'Unione Terre d'Argine" – approvato con D.C.U n.6 del 26/03/2007 e "Regolamento delle Scuole d'Infanzia Comunali dell'Unione Terre d'Argine" – approvato con D.C.U n. 18 del 26/03/14

A tale proposito l'Unione Terre d'Argine, in collaborazione con i rappresentanti dei genitori dei servizi educativi 0/6, ha prodotto un protocollo, strumento concreto di partecipazione attiva dei cittadini alla vita e al funzionamento delle istituzioni scolastiche "intese come bene comune e patrimonio della collettività"¹⁴. Le premesse su cui si basa questo documento vedono il concetto di partecipazione e coinvolgimento, come l'occasione per condividere una corresponsabilità nella cura di un progetto educativo comune e favorire scambi e competenze a livello concreto e decisionale. Agire in questo modo significa riappropriarsi di una fiducia reciproca (tra Amministrazione, comunità e famiglie...), pensarsi dentro a contesti collaborativi basati su un'alleanza tra adulti, dove il bambino è parte di un sistema comunitario che sa coordinarsi per la sua crescita e il suo benessere.

Tra **servizi e territorio** esiste un legame molto forte, che si rafforza nella consapevolezza comune che un servizio per l'infanzia costruisce la propria identità anche in base al territorio in cui è radicato.

Abitare un luogo significa essenzialmente farlo proprio, farsi permeare dalla trama di relazioni che lo compongono ma anche, al tempo stesso, "restituire" agli altri qualcosa di sé, mettersi in gioco nello scambio che si genera da questo incontro e dalla costruzione di una comune identità e appartenenza. Per questo, i servizi devono sapersi aprire

all'esterno e connettersi con le altre realtà senza perdere la propria identità, ma sapendosi anche ri-leggere e rivedere in maniera ricettiva alla luce dei cambiamenti della contemporaneità, al fine di accogliere il più possibile la ricchezza delle diversità e concorrere a realizzare quella comunanza di intenti che fondano una **comunità educante**.

All'interno dei servizi 0/6 sono promossi percorsi in collaborazione con il Centro per le Famiglie e altri soggetti che si occupano di infanzia. Vengono sostenute e facilitate azioni e progettualità per diffondere pratiche e saperi educativi, per intrecciare percorsi collaborativi con le agenzie del territorio, al fine di sostenere le funzioni genitoriali.



¹⁴ "Protocollo per la partecipazione e collaborazione tra famiglie e servizi comunali 0/6 dell'Unione Terre d'Argine" – Approvato con D.G.U. n. 25 del 22.03.2013



Il gruppo di lavoro educativo

Il gruppo di lavoro degli educatori di ogni nido d'infanzia e degli insegnanti di ogni scuola d'infanzia, insieme al coordinatore pedagogico è il nucleo che garantisce l'elaborazione e l'attuazione del progetto pedagogico.

Si incontra periodicamente per analizzare, discutere, scegliere i contenuti pedagogici e gli strumenti idonei alla realizzazione dei percorsi e delle esperienze delle bambine e dei bambini del nido e della scuola, avendo sempre come obiettivo finale il loro benessere, nel rispetto dei sistemi familiari di appartenenza.

La collegialità è la dimensione che supera una professionalità individuale e spontaneistica a favore di un serio lavoro di confronto e di condivisione delle decisioni e delle responsabilità che poi ogni adulto, all'interno dei servizi educativi, agisce secondo il proprio ruolo e le proprie funzioni.

Il personale ausiliario e di cucina contribuisce, secondo le proprie mansioni, al buon funzionamento dei servizi educativi. Collabora con il gruppo degli insegnanti per l'organizzazione e la gestione della quotidianità predisponendo ed eseguendo le azioni indispensabili a garantire le

condizioni igieniche e di sicurezza dei locali, delle attrezzature, dei materiali didattici, attuando tutte le operazioni connesse alla preparazione e alla somministrazione dei pasti, consapevoli che anche l'igiene e l'alimentazione assumono, per la fascia d'età 0/6, una importante valenza educativa.

La formazione in servizio e l'aggiornamento sono obbligatori, diritto e dovere che assicurano la costante attenzione ad una professionalità sempre in divenire, aperta alla ricerca e all'approfondimento teorico e operativo delle ragioni e dei modi che sostengono la crescita ed il benessere delle bambine e dei bambini.

La conoscenza, la riflessività, la continua tensione intellettuale, le competenze relazionali sono caratteristiche indispensabili del personale educativo e insegnante affinché il gruppo di lavoro funzioni e produca una cultura dell'infanzia solida e visibile.

L'alleanza educativa con le famiglie è una delle priorità di educatori ed insegnanti i quali promuovono l'incontro reciproco, la negoziazione, il riconoscimento delle differenze, in un clima collaborativo e accogliente.

Il Coordinamento Pedagogico

Il Coordinamento Pedagogico è un gruppo di lavoro composto dalle pedagogiste e dalla pedagoga responsabile, che opera con educatori e insegnanti al fine di garantire l'elaborazione e l'attuazione coerente del Progetto Pedagogico in tutti i servizi per l'infanzia comunali dell'Unione Terre d'Argine.

Ogni coordinatrice pedagogica è responsabile di un gruppo di nidi e scuole d'infanzia comunali, è presente settimanalmente nei diversi servizi educativi, partecipa agli incontri di progettazione e organizzazione, è referente per le famiglie che vogliono affrontare e approfondire temi educativi o relativi a situazioni particolari del proprio/a figlio/a o del gruppo in cui è inserito.

Il Coordinamento Pedagogico, individuando le esigenze formative emergenti, cura e realizza i progetti di formazione e aggiornamento con l'attenzione rivolta ad una cultura dell'infanzia pluridisciplinare che si alimenta di saperi differenti, di ricerca e di sperimentazioni innovative, offrendo al personale che opera nei servizi, occasioni preziose di confronto, studio e reciproco arricchimento. Le pedagogiste stesse, si impegnano in una formazione permanente al fine di rispondere pienamente alle proprie funzioni.

Il ruolo del Coordinamento Pedagogico è anche quello di sollecitare una cultura dell'educazione generativa e vitale, insieme ad una costante e diffusa attenzione all'infanzia, rendendo visibili alla cittadinanza, i suoi bisogni e i suoi diritti. Il Coordinamento ha inoltre una funzione di connessione con il territorio e con chi opera, a livello locale, regionale, nazionale, per il mantenimento di una rete di servizi per l'infanzia e l'adolescenza. Attiva relazioni e scambi con altri operatori (N.P.I., servizi sociali, sanitari, culturali, uffici tecnici...) al fine di garantire ai bambini una serie di opportunità integrate e articolate.

Il gruppo di Coordinamento Pedagogico si incontra periodicamente con i coordinatori dei servizi convenzionati, confrontandosi ed interagendo per sostenere la realizzazione di un sistema integrato dei servizi per l'infanzia.



Valutazione

Valutare significa considerare attentamente, determinare il valore di qualcosa ed esprimere un giudizio qualitativo, ponderato. Partendo da questi significati del termine “valutare”, è interessante pensarli fortemente connessi con quanto avviene quotidianamente nei servizi educativi.

L'esperienza del valutare accade continuamente, ha a che fare coi modi che ognuno esprime nel dare senso a quello che vede e che vive. Non è un contenuto predeterminato e immutabile ma, al contrario, in continuo divenire, un processo negoziato e modificabile. La valutazione dei servizi educativi è formativa e riflessiva, parte integrante della progettazione perché *“... ciò che essa restituisce può essere re-investito nella progettazione... come occasione di miglioramento”*¹⁵

Il coordinamento pedagogico e il personale educativo ed insegnante sono chiamati ad utilizzare periodicamente strumenti valutativi definiti a livello regionale e provinciale, che hanno la finalità di aiutare i gruppi di lavoro a mettere a fuoco i punti di forza e le criticità di ogni servizio in un'ottica evolutiva di cambiamento e progressivo miglioramento. Tali strumenti indicano elementi sostanziali, organizzativi e strutturali che, insieme alle documentazioni prodotte nel

tempo, costituiscono i termini della valutazione stessa.

Anche le famiglie partecipano ai processi valutativi in diverse forme che periodicamente si ripropongono (customer satisfaction), oltre che nei termini della quotidianità e di modalità più formali e concordate che contribuiscono alla crescita dei servizi stessi.

La valutazione dei nostri servizi per l'infanzia si definisce in riferimento al presente Progetto Pedagogico: quest'ultimo ha una validità quadriennale e successivamente può essere riconfermato o modificato secondo nuove analisi, trasformazioni delle realtà organizzative, sociali, normative che ne determinano i contenuti.



¹⁵ Sandra Benedetti in *“Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia Romagna” – Quaderno n.32 servizio Politiche familiari, Regione Emilia Romagna*

