

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE

Ciclo 34

Settore Concorsuale: 11/D2 – DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/03 – DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE

DALLA CONTINUITA' ALLE TRANSIZIONI:
UNA RICERCA-FORMAZIONE NEI SERVIZI 0-6

Presentata da: Lucilla Tutone

Coordinatore Dottorato

Tiziana Pironi

Supervisore

Lucia Balduzzi

Esame finale anno 2022

Abstract

Il progetto di ricerca, presentato in questa Tesi, prende le mosse dalla più recente normativa italiana (Legge 107/15; D.lgs. 65/2017) ed europea (Gruppo Raccomandazione del Consiglio dell'UE, 2019) e dalla riflessione teorica ad essa collegata in relazione all'istituzione e al riconoscimento del Sistema Integrato zerosei. La ricerca, metodologicamente impostata come ricerca-formazione, si è posta come obiettivo quello della definizione di categorie di analisi connesse a temi educativi e didattici emergenti nelle sperimentazioni di percorsi 0-6 e al loro utilizzo per fini formativi. L'auspicio di questo lavoro è che i risultati raggiunti possano contribuire a stimolare il dibattito pedagogico inaugurato dall'istituzione del Sistema Integrato (Cerini, Mion & Zunin, 2019; Zaninelli, 2019; Lazzari et al. 2020; Infantino, 2019; Bondioli e Savio, 2018a) e alimentato dalla stesura delle Linee Pedagogiche zerosei (Miur, 2021).

La cornice teorica di riferimento è stata identificata nella riflessione sul concetto di continuità, con particolare riferimento alle declinazioni di curricolo verticale (Venturelli & Cigala, 2017; Cerini et al., 2019) e curricolo implicito (Gariboldi, 2007; Prott & Pressing, 2007). Si è giunti, grazie ai risultati di ricerca, a proporre una riflessione rispetto all'operalizzazione del costrutto di continuità nell'ambito del sistema integrato 0-6, fino ad arrivare a definire il suo progressivo superamento all'interno di percorsi di progettazione che caratterizzano le sperimentazioni in corso di attuazione all'interno di Poli 0-6, attraverso la definizione del tema delle transizioni. Tale tema, emerso durante la ricerca, come cornice di riferimento tra i temi caratteristici lo 0-6 potrebbe, infatti, andare ad affiancare la riflessione sul tema della continuità, portando a risignificare la declinazione pratica dello stesso.

Dentro un approccio qualitativo più ampio, la ricerca-formazione è stata eletta come cornice metodologica di riferimento per questa ricerca, coniugando alcuni strumenti propri della stessa (identificazione degli obiettivi specifici, co-costruzione dei dati e analisi congiunta insieme ai soggetti coinvolti, focus group sul materiale raccolto) con alcuni strumenti di raccolta dati della ricerca etnografica (osservazioni, interviste semi-strutturate). La scelta di queste strategie metodologiche ha avuto sempre come obiettivo quello di sostenere la riflessività del gruppo di lavoro, rendendo continuamente espliciti i nessi tra teorie e prassi.

Parole chiave: continuità; curricolo; sistema integrato zerosei; ricerca-formazione; transizioni.

INDICE

Introduzione

Capitolo 1 La Continuità: alle origini del Sistema Integrato zerosei

1.1 La continuità come riflessione pedagogica

1.2 La continuità nelle norme

1.2.1 Gli Orientamenti del '91 e le Indicazioni del 2012

1.2.2 Le Direttive Europee

1.2.3 Le Legge Regionale dell'Emilia-Romagna

1.2.4 La Legge 107/2015 e il Dlg. 65/2017

1.3 la continuità attraverso le prassi

1.3.1 Dai progetti di continuità....

1.3.2 ...alle sperimentazioni

Capitolo 2 Dal D.lgs. 65/2017 alle Linee Pedagogiche 0-6, passando per il curriculum

2.1 Perché parlare di curriculum

2.1.1 Il curriculum verticale

2.1.2 Il curriculum emergente

2.2 Le Linee Pedagogiche: metodo, basi teoriche e prospettive

2.2.1 Diritti e partecipazione: i valori

2.2.2 La centralità del bambino: gli assunti teorici

2.2.2.1 L'esperienza

2.2.2.2 Il gioco

2.2.2.3 La cura

2.2.3 Il curriculum 0-6: le prospettive

2.2.4 Identità professionali e governance: le responsabilità

2.3 Il ritorno alle prassi: bambini e adulti impegnati in processi di ricerca

Capitolo 3 Viaggio tra i servizi sperimentali della Regione Emilia-Romagna: una ricerca esplorativa

3.1 Quanti e quali zerosei: questioni di metodo

3.1.1 Dialogo tra modelli organizzativi, parole e pratiche: le interviste narrative e le osservazioni

3.1.1.1 Le interviste

3.1.1.2 Le osservazioni

3.1.2 Temi ricorrenti e identità: l'analisi tematica

3.2. Avvio di due Poli 0-6: lo studio di caso

3.2.1 Accesso al campo

3.3 Servizi sperimentali tra differenze e affinità: le domande e il disegno di ricerca

3.3.1 Le domande

3.3.2 il disegno di ricerca

Capitolo 4 La ricerca-formazione tra etica della restituzione ed efficacia della co-costruzione di significati

4.1 Ricerca e Formazione

4.1.1 La ricerca-formazione: fondamenti teorici e aspetti metodologici

4.1.1.1 Quale idea di formazione

4.1.2 Domande di ricerca e bisogni formativi

4.1.3 Esiti di ricerca e obiettivi formativi

4.2 Questa ricerca-formazione

4.2.1 Lo studio di caso preso in esame tra ricerca e formazione

4.2.2 Due servizi in trasformazione: la ricerca, strumenti e dati secondari

4.2.2.1 Covid-19 e Linee Pedagogiche: imprevisti, opportunità, verifica e nuovi dati

4.2.3 Due Poli: Il percorso formativo, strumenti e dati primari

4.2.3.1 I focus group

4.2.3.2 Il formatore

4.2.3.3 La formazione tra pari

4.2.4 Analisi dei dati e co-costruzione delle schede tematiche

Capitolo 5 Temi dello zerosei

5.1 Temi educativi

5.1.1 I temi in chiave sistemica

5.2 Co-costruzione dei temi

5.2.1 Spazi e tempi

5.2.1.1 La riflessione sul tema SPAZI/TEMPI

5.2.2 Ruolo adulto

5.2.2.1 La riflessione sul tema RUOLO ADULTO

5.2.3 Relazioni eterogenee e apprendimenti

5.2.3.1 La riflessione sul tema RELAZIONI ETEROGENEE/APPRENDIMENTI

Capitolo 6 Le transizioni, come nuova cornice teorico/pratica di riferimento, e l'Inclusione, come obiettivo dei servizi educativi

6.1 Le transizioni

6.2. L'inclusione

6.2.1 La riflessione sul tema INCLUSIONE

Capitolo 7 Concludendo: dalla continuità alle transizioni

7.1 Perché è necessario ripensare la continuità?

7.1.1 Rileggere la continuità dal punto di vista del bambino in senso ecologico: le transizioni

7.1.2 Sostenere il passaggio dalla continuità alle transizioni

7.1.3 Cambio di visione

7.2 Sperimentazione e condivisione di buone pratiche

7.2.1 Professionisti, gruppi di lavoro e comunità di apprendimento

7.3 Prospettive formative

7.3.1 Il formatore pratico

7.4 Piste di lavoro future

Conclusioni

Bibliografia

Introduzione

L'individuazione del tema di questa ricerca nasce dall'incontro tra i miei interessi e le mie esperienze professionali, il mutare della situazione normativa relativa ai servizi educativi, e l'obiettivo di indagare una situazione ancora poco esplorata da parte della ricerca scientifica.

Il mio interesse personale rispetto alle sperimentazioni zerosei e all'eventuale contributo che queste possono portare alla riflessione rispetto al Sistema Integrato in generale, deriva sicuramente dalla mia esperienza professionale come insegnante di scuola dell'infanzia per il Comune di Bologna, in particolare da quella svolta durante gli ultimi anni presso un Polo di fatto, nel quale nido e scuola condividono il plesso ma non gli spazi interni o esterni, né progettazione o attività. Nel corso di questa esperienza professionale, infatti, sono intervenuti due eventi a sollecitare l'esigenza di una riflessione più approfondita. Il primo è la richiesta da parte della coordinatrice pedagogica di costituire un gruppo di lavoro misto, con alcune educatrici e insegnanti del plesso, per gestire uno spazio esterno (aula ambientale) collocato tra i giardini di entrambi i servizi. Questa esperienza ha rappresentato per i soggetti coinvolti, superate le non poche reticenze iniziali, la possibilità per conoscere meglio la professionalità dell'altro, le modalità utilizzate per allestire e vivere gli spazi, le idee di bambino ad esse sottostanti. Lo scambio tra adulti ha rappresentato un passaggio formativo fondamentale per i soggetti coinvolti, incontrando il limite di non essere condiviso a livello di plesso tra tutti gli adulti, e di rappresentare uno spazio/tempo delimitato. Nonostante i limiti di questa esperienza, abbiamo potuto osservare situazioni molto interessanti in contesto insieme ai bambini. La possibilità di allestire questo spazio in modo da poter accogliere bambini da zero a sei anni, di immaginare momenti condivisi durante la giornata per alcuni gruppi di bambini di nido e scuola, seppur caratterizzati da sporadicità, ci avevano permesso non solo di allargare il nostro sguardo professionale rispetto alla fascia di età con la quale eravamo abituati a relazionarci, ma anche di rivedere alcuni pregiudizi rispetto alle modalità relazionali messe in atto tra i bambini dei due diversi gruppi.

Questa prima condizione ha in parte reso possibile la seconda. Il giardino di questo Polo, infatti, consta di cinque aree separate da reti e cancelli (volendo comunicanti). Due aree limitrofe sono gli spazi esterni delle due scuole dell'infanzia presenti nel plesso, poi segue l'area comune dell'aula ambientale (oggetto del progetto appena descritto), l'area esterna del nido, e infondo in angolo, comunicante con l'area del nido, uno spazio esterno di competenza anch'esso della scuola dell'infanzia. Durante il primo anno di sperimentazione del gruppo di lavoro congiunto lavoravo in

una sezione omogenea di cinque anni, nella quale vi erano anche alcuni bambini che avevano fratelli frequentanti la sezione di nido dei grandi, e che l'anno successivo avrebbero fatto l'inserimento nella sezione dei tre anni che avrei preso io stessa, insieme alla collega. Decidemmo allora, vista la ricchezza delle osservazioni effettuate grazie al progetto dell'aula ambientale e della fiducia e conoscenza instaurata da me, come membro del gruppo congiunto, con due delle educatrici, di frequentare maggiormente quell'area esterna limitrofa al nido. Oltre a beneficiare della possibilità di vivere quello spazio molto destrutturato e raccolto, spesso in piccolo gruppo, e non nel caos di altre tre sezioni di scuola come avveniva nell'altra area esterna di competenza, potemmo osservare il desiderio dei bambini di comunicare con i piccoli e viceversa. Si creavano spesso situazioni in cui i bambini dei due gruppi inventassero giochi da un lato all'altro della staccionata (bassa e di legno da questa parte) e si scambiassero materiali (secchielli, foglie, legnetti). Capitava spesso, inoltre, che i bambini più grandi, soprattutto quelli normalmente più restii a partecipare a questo tipo di attività, mostrassero dei libri ai più piccoli, raccontando le storie, nominando i vocaboli. Dall'osservazione di queste situazioni ritenute interessanti dal punto di vista educativo si superarono le ultime reticenze e si decise di aprire il cancello. Quella fu un'esperienza ricca per i bambini e gli adulti coinvolti, che suscitò in entrambi i gruppi di lavoro numerose riflessioni, e che raccolse il consenso entusiasta delle famiglie che videro in quella esperienza diverse possibilità. I genitori dei piccoli immaginarono di vivere la prossima transizione nido-scuola come un'esperienza più fluida mediata dalla conoscenza e la relazione già instaurata tra noi insegnanti e i bambini, alla costruzione di ricordi di esperienza da condividere quando sarebbero arrivati negli spazi della scuola. I genitori dei bambini più grandi, di cinque anni, riconobbero in questa esperienza lo sviluppo di competenze emotive e sociali da parte dei propri figli, riportando come le dinamiche da noi condivise si ricreassero anche nel parco esterno il plesso dove i bambini si fermavano il pomeriggio dopo la giornata a scuola. I genitori di bambini frequentanti entrambi i gruppi riportarono come questa esperienza di condivisione di spazi, avventure e soprattutto amici, avesse portato il rapporto tra fratelli ad un cambiamento, a loro dire in positivo, rendendo, ad esempio, più semplice la transizione quotidiana scuola-casa attraverso la condivisione di racconti. Dal nostro punto di vista, come insegnanti, oltre a questi aspetti già indicati, potemmo verificare, l'anno successivo, come l'inserimento fluido, sereno ed entusiasta in alcuni casi da parte dei bambini con i quali avevamo condiviso questa esperienza, avesse permesso anche ai bambini provenienti da casa o da altri servizi educativi, di trovarsi in un gruppo già in parte ambientato e di avere le attenzioni necessarie da parte degli adulti, rendendo più ricco e allo stesso tempo semplice questo momento per tutti, bambini e adulti.

Questa esperienza non è l'unica inerente al tema, vissuta negli anni di servizio, in cui ho potuto partecipare ad altri percorsi formativi e a tavoli di lavoro congiunti, ad esempio, ma sicuramente rappresenta la più ricca perché coinvolge non solo i professionisti ma anche le famiglie e i bambini.

Con questo pregresso esperienziale ho accolto l'istituzione del Sistema Integrato zerosei, cercando da subito di analizzare le diverse argomentazioni attraverso la letteratura che in contemporanea all'emanazione della norma, stava tornando con forza su temi quali la continuità, la formazione congiunta, il ruolo del coordinamento pedagogico come figura di raccordo.

L'incontro, infine, con l'università da questo punto di vista è decisivo perché permette di inserire la curiosità individuale e il tentativo di comprendere e conoscere un fenomeno attraverso un atteggiamento riflessivo critico, dentro il discorso scientifico che ha preceduto, accompagnato e analizzato, il percorso dalla norma alla stesura delle Linee Guida, dalle sperimentazioni alla realizzazione di un Sistema Integrato diffuso e diversificato, ancora in atto. Poter contribuire a questo dibattito scientifico, poter creare un collegamento tra ricerca e servizi educativi concreti attraverso il lavoro sul campo, sono state le motivazioni che mi hanno spinto a intraprendere questo lavoro.

Scrivo nelle conclusioni della mia tesi magistrale:

Tutte le volte che mi sono allontanata dalla scuola, che ho fatto altre esperienze, che ho sperimentato possibilità diverse, alla fine ho voluto sempre riportare tutto lì, dove si incontrano i bambini e le loro famiglie. Tutte le volte che ho incontrato altri e mi sono confrontata con altro ho portato con me quello che possono insegnarti i bambini, la capacità di meravigliarti, di sapere che non c'è un solo modo di fare le cose, di vivere la fatica del percorso al di là del risultato e al contempo la capacità di riconoscerlo poi il risultato.

Nel disegnare questo percorso dall'individuazione del tema alla selezione degli approcci, alla stesura di questo elaborato, credo di essere partita proprio da lì, dove mi ero appena fermata. Dal desiderio di conoscere, di portare esperienza e conoscenza a comunicare, per arricchire entrambe, di riportare questo confronto dentro i servizi, alle colleghe, alle famiglie, ai bambini.

Spero di riuscire a contribuire alla riflessione teorico/pratica che sta investendo i servizi del Sistema Integrato e tutta la cultura pedagogica.

Spero di riuscire a riportare quanto appreso in questi anni all'interno dei contesti educativi, dei servizi che hanno contribuito con i loro preziosi contributi a questa ricerca ma anche ad altri, a quelli che con il loro futuro impegno andranno a realizzare concretamente il sogno ambizioso della norma.

Dichiarate motivazioni e speranze vorrei dedicare ancora qualche parola alla descrizione della struttura del testo, nel tentativo di rendere più agevole la lettura di un percorso non caratterizzato da linearità.

Nel primo capitolo affronterò la letteratura e la normativa che hanno contribuito a definire il tema della continuità nei nostri contesti educativi, in entrambi i settori coinvolti dal Sistema Integrato: servizi 0-3 e scuole dell'infanzia. Nel farlo seguirò prima le suggestioni teoriche, poiché spesso sono esse che si trovano alla base e che orientano le innovazioni normative, e non viceversa. Nell'affrontare la normativa, farò riferimento ai diversi livelli da quelli locali a quelli europei, poiché, analogamente al confronto aperto pensiero/norma, all'interno della normativa nazionale si trova traccia della comunicazione circolare e continua con entrambe le tipologie di fonti.

Nella prima parte del secondo capitolo farò un affondo sul concetto di curricolo, inteso come elemento di sintesi tra quanto auspicato o indicato da norma e teoria e quanto realizzato concretamente all'interno dei servizi. In seguito, sempre nello stesso capitolo, approfondirò alcuni aspetti proposti dalle Linee Pedagogiche emanate durante il periodo di ricerca, che vanno proprio a delineare gli aspetti cardine di quel curricolo 0-6 ancora tutto da costruire.

Nel terzo capitolo entrerà nel vivo del racconto del percorso di ricerca, descrivendo le opportunità, le scelte metodologiche, l'accesso al campo e le raccolte dati di una prima fase della ricerca, nata come ricerca esplorativa. La valenza riscontrata nei dati raccolti in questa fase ha fatto sì che si valutasse di utilizzarli anche durante le fasi successive, che descriverò nel capitolo seguente. Il terzo capitolo termina con la descrizione del processo attraverso il quale, dopo un primo accesso al campo, sono giunta a definire, insieme agli altri soggetti coinvolti, il disegno di ricerca. In questo capitolo faccio, inoltre, riferimento alle diverse cornici metodologiche utilizzate: la ricerca prasseologica, in relazione alle motivazioni, quella etnografica per quanto riguarda gli strumenti, e la Ricerca-Formazione come approccio principale che ha orientato tutto il percorso dal disegno di ricerca congiunto con i soggetti coinvolti nello studio di caso all'analisi dei dati e ai criteri di stesura del resoconto.

Nel quarto capitolo, farò un affondo specifico sulla Ricerca-Formazione, definendone le caratteristiche specifiche, e anche dichiarando a quali riferimenti teorici e pratici legati alla formazione ho fatto ricorso. Essendo, infatti, la formazione parte integrante del percorso di ricerca, nella Ricerca-Formazione, è necessario descrivere il proprio posizionamento non solo come ricercatore ma anche come formatore.

Nel quinto e sesto capitolo ho riportato l'analisi dei dati elaborata dal *ricercatore collettivo*, costituito da me e dai gruppi di lavoro dello studio di caso, secondo le indicazioni metodologiche della Ricerca-Formazione indicate nel capitolo precedente.

Nel settimo capitolo, infine, ho cercato di sintetizzare e riportare le lezioni apprese da questo percorso e dare voce alle mie riflessioni come ricercatore, proponendo sulla base dei risultati raggiunti, delle ipotesi di lavoro relative al tema e alla domanda di ricerca precedentemente individuati. Mi sono concentrata in particolare sulla riflessione che pone il tema delle transizioni, elaborato durante il percorso di ricerca, in relazione con la cornice di riferimento della continuità, definita nel primo capitolo. Questa riflessione, infatti, può determinare a mio avviso, in linea con quanto emerso dalla ricerca, il punto di partenza per costruire percorsi formativi in grado di sostenere i gruppi di lavoro durante questa fase di cambiamento portata dall'istituzione del Sistema Integrato.

Per chiudere questa introduzione non mi resta che ringraziare tutte le educatrici, le insegnanti, i coordinatori pedagogici, i responsabili dei servizi, che hanno permesso questo lavoro. Non solo rendendosi disponibili al confronto, e aprendo i loro servizi al mio sguardo, ma anche per aver intrapreso quei percorsi sperimentali necessari a raccogliere informazioni rispetto a cambiamenti ancora solo auspicati. Il loro coraggio davanti al cambiamento, la capacità e il desiderio di condividere e partecipare al dibattito più ampio sul sistema integrato, di cui parlavo all'inizio di questa introduzione, ha permesso a me come ricercatrice e a questo percorso di poter costruire un ponte in quello spazio intermedio tra ricerca e formazione, tra teoria/indicazioni normative e pratica, al quale desideravo contribuire.

CAPITOLO 1

LA CONTINUITA': ALLE ORIGINI DEL SISTEMA INTEGRATO ZEROSEI

Cap 1 La Continuità: alle origini del Sistema Integrato zerosei

“Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando diseguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali” (Legge 107/2015, art.1).

La Legge 107/2015, e il successivo D.lgs. 65/2017 che istituisce il Sistema Integrato 0-6, è debole dal punto di vista operativo, a causa di difficoltà date dalle differenti condizioni di partenza a livello nazionale ma anche per gli scarsi investimenti economici previsti. Ha, però, un valore culturale, rispetto alle prospettive che apre, poiché sancisce la centralità del bambino, dei bambini in primis e delle famiglie poi, ad accedere dalla nascita a percorsi educativi di qualità (Zaninelli, 2019). La norma, più che rappresentare delle indicazioni, segna una direzione e due strade per intraprenderla: da un lato riconoscendo le sperimentazioni già in atto, incentivandone anche di nuove; dall'altro inaugurando il lavoro per la stesura di Linee Pedagogiche 0-6 Nazionali. Il dibattito nato dall'approvazione della legge accoglie come benefico spunto di riflessione pedagogica la possibilità di individuare delle Linee Pedagogiche 0-6: è l'occasione per compensare l'assenza di indicazioni nazionali per il settore 0-3 e la possibilità di modificare, aggiornare e rendere più in linea con le indicazioni europee quelle della scuola dell'infanzia. In questo clima il confronto è ricco, coinvolgendo oltre al mondo accademico alcune Regioni e coordinamenti pedagogici territoriali, ispirando ricerche e pubblicazioni (Lichene, 2017; Cerini, Mion & Zunin, 2019; Zaninelli, 2018). L'argomento viene trattato con prudenza (Maviglia, 2019) e non suscita solo entusiasmo. Le preoccupazioni riguardano l'ipotesi di mettere insieme due percorsi fino ad ora separati, storicamente, sul piano normativo, su quello della formazione di base e in parte anche dal punto di vista della gestione. Nonostante perplessità e divergenze, la necessità di Linee Guida 0-6 è riconosciuta in maniera unitaria così come l'auspicio che le riflessioni da cui deriveranno vengano ancorate alle pratiche (Lichene, Zaninelli & Pagano, 2017; Cagliari, 2017; Lazzari, 2016, Chitti, 2019). In questo senso le sperimentazioni in atto si rivelano delle fonti interessanti, seppur molto diversificate tra loro (Mantovani, 2019). Ma da dove nascono tali esperienze, su quale discorso teorico hanno preso forma le pratiche che vi si sono sviluppate? Il discorso non può essere unidirezionale, la teoria deve interrogare la pratica, ma non si può immaginare quest'ultima come nata dal nulla, allora sarà necessario risalire al confronto precedente le sperimentazioni.

1.1 La continuità come riflessione pedagogica

Il primo tema pedagogico a mettere in relazione il servizio nido con la scuola dell'infanzia è quello della continuità educativa. Il dibattito sulla continuità trova le sue radici negli studi di stampo socioculturale e interazionista promossi in ambito psicologico e pedagogico durante gli anni 70 e 80 del secolo scorso. Si consolida, infatti, l'idea che i bambini siano soggetti attivi dei propri processi di apprendimento sin dalla nascita e che questi siano fortemente influenzati dalle relazioni tra pari e con gli adulti di riferimento, così come dal rapporto con l'ambiente (Bruner, 1976; Bronfenbrenner, 1986; Gardner, 1987; Vygotskij, 2006.). I risultati prodotti dagli studi e dalle ricerche in questi ambiti hanno contribuito ad evidenziare l'inesistenza di prove scientifiche volte a giustificare la discontinuità che caratterizza i percorsi formativi e scolastici, quanto piuttosto la matrice istituzionale e organizzativa di questa scelta (Balduzzi, 2021). Si evidenzia nel dibattito pedagogico italiano già alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso come si siano scorrettamente interpretate ricerche in ambito psicologico cercando definizioni di tappe evolutive ben scandite in fasi atte a giustificare scelte politico-educative dettate da fattori storico-sociali (Pontecorvo & Fornisano, 1986). Viene sempre in quegli anni sottolineato come il concetto di continuità debba fare riferimento ad un'idea politico-pedagogica di un percorso organico, nel quale andare inserendo progressivamente contenuti ed esperienze. Continuità educativa, dunque, intesa come la necessità di "fornire al piccolo un filo conduttore coerente, la sensazione di un cambiamento graduale in cui le acquisizioni e le esperienze precedenti vengono riconosciute e valorizzate e costituiscono la base su cui si innestano le proposte nuove" (Mantovani, 1986, p.137). Contestualmente si sottolinea l'esigenza di tendere verso "una continuità orizzontale che ricomponga un bambino che appare frazionato in contesti tra loro non comunicanti e chiusi, ricomponendo le immagini e il sapere di chi, genitori e educatori, col bambino interagisce e lavora" (Bondioli, 1986, p.247) rendendo più flessibile l'immagine istituzionale del bambino, per correre meno il rischio di omogeneizzare le differenze individuali e di sviluppo (Mantovani, 1986).

Nonostante nella pratica il percorso risultasse, e risulti ancora oggi, come "una linea spezzata [...] secondo dei veri e propri salti metodologici ed anche contenutistici" (Bertolini, 1986, pag. 19) iniziava a determinarsi in modo chiaro e univoco l'esigenza di trovare delle strategie metodologiche e organizzative per minimizzare i danni provocati da questa discontinuità. Veniva contemporaneamente riconosciuto alla continuità la possibilità di "rappresentare uno dei punti qualificanti di un progetto educativo complessivo, capace di dare a tutti i bambini, indipendentemente dalle loro determinazioni concrete ma in relazione ad esse, il massimo di ciò di

cui hanno bisogno per sviluppare correttamente la loro personalità, in relazione con l'ambiente e con la cultura in cui sono inseriti o in cui dovranno inserirsi in futuro" (Bertolini, 1986, pag.23). In queste riflessioni caratterizzanti il discorso sulla continuità educativa nel nostro paese ci sono già in luce tutti gli aspetti che andranno nel tempo a caratterizzarne gli sviluppi sia in senso normativo che organizzativo. Si riscontrano le articolazioni in continuità verticale, il percorso organico, ma anche orizzontale, il contesto entro cui si sviluppa, e il potenziale inclusivo che un percorso articolato su questi aspetti può rappresentare.

Intesa in questo senso la continuità porta con sé il tema del cambiamento (Zaninelli, 2021) attraverso un processo multidimensionale in cui le esperienze educative e di crescita si susseguono e si influenzano continuamente a vicenda all'interno di un processo complesso (Dewey, 2014) e dinamico, anche culturalmente (Rogoff, 2006). Dal punto di vista educativo tale concetto si deve tradurre in un percorso che faccia sempre riferimento alle esperienze passate avendo in mente i percorsi futuri, non caratterizzandosi come un progetto legato ai momenti di passaggio di un percorso spezzato, ma come una cornice che determini il senso stesso del processo educativo inteso come percorso. È la continuità, come ci dice Dewey (2014), che ci permette di distinguere un'esperienza educativa da una che non lo è.

La continuità educativa si propone, quindi, come centrale nel discorso pedagogico degli ultimi cinquanta anni. Le tante interpretazioni e declinazioni assunte fino ad ora ci portano a dover prestare attenzione a questo concetto a volte un po' abusato, utilizzato per descrivere esperienze non sempre caratterizzate da reale continuità ma piuttosto espresse in banali azioni di raccordo (Zaninelli, 2021; Infantino, Zuccoli & Goulart de Faria, 2017).

"Con il sistema educativo integrato 0-6 la continuità torna al centro del dibattito pedagogico e nelle scelte progettuali e politiche dei responsabili, facendoci assistere a un nuovo interesse verso i bambini e le loro tante infanzie" (Zaninelli, 2021). Questa nuova centralità concettuale della continuità educativa deve guidare i cambiamenti che stanno per attraversare i servizi per la prima infanzia, rappresentando la cornice concettuale all'interno della quale far nascere e strutturare il sistema integrato 0-6. Al contempo proprio dalle trasformazioni, dalle sperimentazioni in corso e dalle riflessioni che da esse scaturiranno, si potranno prendere gli elementi necessari ad una rivisitazione del concetto stesso (cfr. cap.7) traducendola in pratiche e interpretandola pedagogicamente in maniera differente (Zaninelli, 2021; Infantino & Zaninelli, 2020)

1.2 La continuità nelle norme

Durante gli anni 90, forte anche dell'appoggio degli studi legati alla psicologia del ciclo di vita (Sugarman, 2003) e al rafforzarsi di un'idea di formazione continua, ma soprattutto sostenuto da numerose riflessioni e ricerche in ambito pedagogico e didattico (Bertolini, 1984; Cesareo & Scurati, a cura di, 1986; Mantovani, 1986; Catarsi, 1994; Manini & Quinto Borghi, 1991), il concetto di continuità entra a far parte delle proposte normative italiane. La fine del secolo scorso è stata caratterizzata da un susseguirsi di riforme, che hanno interessato soprattutto il primo ciclo di istruzione, in cui il tema della continuità è presente: la Riforma della scuola elementare (L. 5 giugno 1990, n. 148); gli Orientamenti della Scuola materna statale (DM. 3 giugno 1991, n. 139); il D.M. 16 novembre 1992 che si occupa di definire la continuità tra elementari, medie e materna; la legge del '94 che istituiva gli istituti comprensivi nelle aree montane. Tale percorso normativo arriverà, anche a seguito delle riflessioni e delle sperimentazioni (istituti comprensivi fuori dalle zone individuate dalla norma, sezioni ponte) ad una produzione normativa che inciderà significativamente sull'immagine della scuola, introducendo gli istituti comprensivi e unificando in un unico testo programmi e orientamenti, fino ad allora frazionati per settori scolastici (Balduzzi, 2021).

1.2.1 Gli Orientamenti del '91 e le Indicazioni del 2012

Nella normativa nazionale, e in parte nella riflessione pedagogica di quegli anni, la continuità educativa è per lo più intesa in relazione al percorso che lega la scuola dell'infanzia ai cicli scolastici successivi piuttosto che riferita al segmento 0-6. La mancata inclusione del settore 0-3 all'interno del percorso di continuità educativo è dovuto alla situazione frammentata che caratterizza i servizi per l'infanzia nel nostro paese, sia a livello di diffusione nel territorio (nord e sud) che di gestione economico/organizzativa (enti locali e privato sociale da un lato e stato dall'altro) più che a ragioni pedagogiche (Cagliari, 2017). Infine, va considerata la frammentazione normativa stessa legata ai diversi settori, progetti pedagogici dei singoli enti gestori da un lato, Indicazioni Nazionali e Programmi dall'altro. L'assenza di Orientamenti ufficiali e la necessità di rivedere la legge istitutiva n. 1044/1971 a favore di linee educative nazionali per il nido veniva denunciata da Milena Manini, e altri, già nel 1991. Veniva infatti sottolineato come, a fronte di un interesse pedagogico e normativo sempre più rilevante rispetto alla continuità educativa, non se ne favorisse in alcun modo la pratica in assenza di un progetto pedagogico-educativo in grado di guidare una "riforma più radicale coinvolgente tutta la scuola dell'infanzia, cioè l'educazione dei bambini da zero a sei anni"

(Manini, 1991, pag. 16-17). Negli Orientamenti del '91 e nelle Indicazioni del 2012 possiamo ritrovare i passaggi istituzionali e culturali che hanno reso possibile l'arrivo ad una visione più organica, capace di includere il settore 0-3 all'interno di una visione del percorso educativo come continuo.

Gli orientamenti del '91 dichiarano la valenza educativa della scuola per l'infanzia, liberandola da una funzione prevalentemente assistenziale, e legando i contenuti pedagogici ai programmi degli altri livelli scolastici (Balduzzi, 2021). In questo modo la scuola dell'infanzia si inserisce a pieno titolo all'interno del percorso d'istruzione di base, e, definendosi attraverso contenuti pedagogici identitari, si pone nella posizione di incidere culturalmente sul percorso generale e non di essere a traino dei livelli successivi. A guidare tutta l'impostazione degli Orientamenti è una visione di bambino la cui identità è costruita attraverso esperienze legate tra loro e al contesto in cui si realizzano. Il riferimento alla continuità educativa, sia verticale che orizzontale, è esplicito. Viene, infatti, dedicata attenzione sia ai riferimenti con le programmazioni dei cicli successivi sia a suggerimenti e indicazioni rispetto al rapporto con la famiglia e il territorio. Il fare riferimento ai livelli di istruzione contigui, nel testo, allude vagamente all'idea che il percorso vada inteso in continuità anche rispetto al nido (Balduzzi, 2021).

Gli Orientamenti del '91, inoltre, inserirono prima degli altri ordini di scuola il concetto di competenza, focalizzando così l'attenzione più sul processo che sui risultati, in linea con l'idea del processo formativo come percorso sostenuto dalla continuità educativa. Il concetto di competenza non è qualcosa di assoluto, "ma è qualcosa che si perfeziona nel tempo, per livelli progressivamente superiori, ma che è sempre, almeno potenzialmente, disponibile nei suoi livelli iniziali" (Fiorin, 2017, pag.31). Ci dicono gli Orientamenti, in chiave vygotskijana, che il compito educativo deve riconoscere il livello di competenza attuale del bambino reale (osservato) e, a partire da quello, intraprendere un percorso evolutivo. Il percorso non è segnato, non è unico, non ha una meta conclusiva ed è guidato dalla passione e non dalla costrizione, ci dice ancora Fiorin, sottolineando la rivoluzione che può apportare una didattica orientata alle competenze.

Gli Orientamenti individuando il ruolo della scuola dell'infanzia in continuità e contiguità con tutte le esperienze dei bambini nei diversi contesti abitati (Zaninelli, 2021), rappresentano un'idea di sviluppo in linea con la prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979). Per la prima volta il concetto di continuità educativa viene tematizzato in maniera così esplicita in una norma, sottolineando l'importanza del riconoscimento della complessità delle esperienze e delle influenze e relazioni tra

contesti nel processo di sviluppo di ognuno. Nel testo vengono individuate alcune strategie innovative, vengono immaginati elementi di raccordo e verifica tra livelli contigui, di confronto tra diversi operatori professionali, ma anche tra essi e le famiglie, all'interno di una visione organica che legghi scuole di un territorio tra loro e con il territorio stesso (Miur, 1991).

Nella spinta culturale precedente la norma e nell'impulso successivo si mantiene per tutto il corso degli anni Novanta un grande attenzione rispetto al tema della continuità educativa, sia in senso verticale, tra livelli diversi, che orizzontale, coinvolgendo anche l'extrascuola e ponendo le basi per un sistema scolastico integrato.

La continuità con il nido, come anticipato, non viene nominata in maniera esplicita ed è quindi lasciata all'iniziativa dei singoli gruppi di lavoro, spesso banalizzata in momenti di raccordo e non approfondita nel potenziale di scambio e conoscenza reciproca tra servizi e scuola. Questo in parte avviene anche tra scuola dell'infanzia (che ancora si chiamava materna) e primo ciclo (elementari e medie) rimanendo strutturale sia la segmentazione nei diversi blocchi che dovrebbero comporre un percorso unitario, che la visione verticista per la quale il ciclo precedente svolge funzione propedeutica a quello successivo. Così, pur inserendo aspetti pedagogico culturali fondamentali, la continuità degli Orientamenti si profila come una opportunità più che come una pratica diffusa in maniera sistematica (Zaninelli, 2010).

Bisognerà aspettare le Indicazioni del 2012 per vedere la traduzione operativa della continuità in un percorso unico dai 3 ai 14 anni, con l'istituzione degli istituti comprensivi. All'interno di tale percorso vengono mantenute le caratteristiche dei diversi settori ma viene, per la prima volta in un'unica norma rivolta a tutti i livelli coinvolti, delineato un itinerario scolastico progressivo e continuo di cui la scuola dell'infanzia è il primo gradino (Miur, 2012). Si inizia a parlare di un curriculum verticale in cui ogni scuola coinvolta deve programmare tenendo in considerazione il segmento precedente e successivo, liberando la scuola dell'infanzia dalla subalternità rispetto ai cicli successivi.

Nonostante nelle Indicazioni venga riconosciuto il ruolo del nido come luogo educativo dove i bambini possono vivere esperienze importanti, non viene esplicitata la continuità tra lo 0-3 e il 3-6, settori che a volte condividono perfino l'edificio come nel caso delle sezioni primavera, "lasciando il nido al margine di un percorso che per sua natura lo comprende, avviandosi fin dalla nascita" (Zaninelli, 2021, pag.24).

Il curriculum, ci dice Giancarlo Cerini (2017), è evolutivo se gli apprendimenti non vengono ancorati in maniera rigida alle classi di età e se ad ogni bambino viene data la possibilità di sperimentare diverse

modalità di apprendimento. In questa visione il curricolo verticale dovrebbe individuare apprendimenti in progressione all'interno di un percorso, suddiviso in step di competenze attese, all'interno del quale ogni bambino segna la sua personale posizione, dove ogni livello non rappresenta un punto definitivo ma le fasi di un'evoluzione (Cerini, 2017, pag.138). In questo senso il contesto organizzativo degli istituti comprensivi agevola la costruzione di un curricolo verticale poiché pensato all'interno di una comunità professionale più ampia, capace di identificare e condividere crescenti livelli di autonomia entro i singoli saperi, favorendo anche la personalizzazione dei curricoli (Palumbo, 2017). Viene fatto riferimento esplicito, nell'introduzione alla norma, al fatto che le finalità della scuola debbano partire dal bambino reale, portatore di un originale percorso, e di come ogni strategia didattica debba tenere conto di tale singolarità. Non un bambino generico, ma un bambino concreto posto al centro di un'attività educativa che contemplando i suoi aspetti (cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, etici) sia in grado di fare esperienza secondo la lezione di Dewey (Mortari, 2017).

Le Indicazioni mettono al centro il bambino facendo nascere ogni progetto educativo dall'incontro con una persona concreta che si trova in una specifica situazione evolutiva. Dice Fiorin (2017), a proposito, che le Indicazioni cambiano verso al curricolo abbandonando la logica deduttiva e non andando più dall'alto verso il basso, ma viceversa. In questo senso la scuola dell'infanzia fornirebbe l'imprinting al curricolo di base, offrendo agli altri ordini un modello che aiuti ad abbandonare una didattica trasmissiva a favore di una didattica capace di valorizzare creatività, intelligenza e curiosità propri del bambino. La scuola dell'infanzia delle Indicazioni non si legittima perché si rende simile alla scuola primaria attraverso la costruzione di curricoli verticali, ma perché la orienta nel definirli (Fiorin, 2017). Il ruolo dato al curricolo così pensato è ambizioso, diventa l'impalcatura su cui costruire un percorso che porta ad abilità ritenute fondamentali attraverso step personalizzati che rispettino le specificità di ciascuno senza lasciare indietro nessuno. In questa prospettiva innovativa e complessa, la scuola dell'infanzia e i suoi insegnanti possono giocare un ruolo importante, poiché professionalmente più inclini al meno strutturato, ai contesti aperti e flessibili, ad accogliere l'imprevisto e a lavorare in equipe (Vannini, 2017).

1.2.2 Le Direttive Europee

L'educazione e la cura della prima infanzia entrano nel dibattito politico europeo nella metà degli anni Ottanta, quando viene istituita la Rete Europea per l'Infanzia dall'Unità per le Pari Opportunità

della Commissione Europea (Lazzari et al., 2020). Questo esordio sottolinea che il primo obiettivo di una riflessione congiunta da parte dei Paesi dell'Unione Europea fosse quello di incentivare politiche di conciliazione familiare perseguendo pari opportunità di genere, attraverso l'aumento dell'offerta di servizi per la prima infanzia. Le ricerche e le riflessioni pedagogiche, nate in seno e a corollario dei lavori della Rete sottolinearono però da subito l'esigenza di legare il discorso dell'aumento quantitativo dell'offerta a quello della promozione di una offerta di qualità elevata. Tuttavia, fino al 2002 (Consiglio Europeo, 2002) gli obiettivi di qualità sono stati considerati troppo ambiziosi e non sostenuti a livello normativo e soprattutto economico, privilegiando "un approccio meramente quantitativo legato all'espansione dell'offerta dei servizi, che trovava a fondamento un interesse di tipo prevalentemente economico indirizzato a sostenere il reinserimento delle lavoratrici madri nel mercato del lavoro" (Lazzari et al., 2020, pag.15). Questa politica non è stata confermata dagli effetti nel lungo periodo (Eurydice, 2014), portando alla decisione di inserire le politiche europee per l'infanzia sotto l'egida della Direzione Generale Educazione e Cultura, anziché quella delle Pari Opportunità. Le ricerche che si sviluppano in questa fase (EACEA, 2009; Bennet e Moss, 2010; Bennet et al. 2012) sottolineano la centralità che precoci percorsi educativi di qualità possono avere rispetto ai meccanismi di inclusione sociale per le famiglie e di sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo per i bambini. Questa nuova consapevolezza coinvolge le Comunicazioni e le Raccomandazioni della Commissione Europea ("Consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori", 2011; "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale", 2013) e porta all'istituzione del Gruppo Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia con l'obiettivo di elaborare delle linee guida consultabili dai decisori politici degli stati membri. Il risultato del lavoro svolto dal Gruppo Tematico si traduce nel documento "Quadro Europeo per la Qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia" (Commissione europea, 2014, trad. it. Lazzari, 2016), da ora Quality Framework. La struttura del testo, che rispecchia la procedura di confronto e analisi delle buone prassi esistenti tra diversi paesi attivata dal Gruppo Tematico, ha permesso ai diversi Stati di utilizzarlo come strumento per la promozione di processi di riforma dal basso (Lazzari et al., 2020), sia come riferimento per l'elaborazione normativa che come oggetto del dibattito pedagogico e dei percorsi formativi. I temi individuati all'interno del documento come indicatori di qualità riguardano la centralità del bambino, adulti competenti (formazione di base) all'interno di sistemi competenti (formazione in servizio, coordinamento pedagogico, collegialità), un approccio olistico capace di integrare educazione e cura, la partecipazione delle famiglie (Lazzari et al., 2020). I dieci principi chiave individuati nel testo suggeriscono una cornice valoriale da costruire intorno a

temi quali l'inclusione, la partecipazione e la solidarietà che possa guidare la progettazione di percorsi e servizi da zero a sei anni (Lichene, 2019). Questi aspetti sono da subito entrati a far parte del dibattito legislativo e pedagogico italiano (L. 107/2015; Dlg.65/2017) e alcuni di essi erano già presenti nelle riflessioni teoriche così come nelle prassi all'interno dei servizi, in alcune normative regionali e regolamenti dei servizi. I principi individuati all'interno del Quality Framework, infatti, "non sono il frutto di una riflessione avulsa dalla realtà ma affondano le loro radici nella cultura dell'infanzia elaborata all'interno di ciascun Paese dell'Unione negli ultimi trent'anni" (Lazzari, 2016, pag.8). Quindi se da un lato, il testo, raccoglie le riflessioni e le pratiche già esistenti con l'obiettivo di darne visione organica e porre le basi per una cultura condivisa all'interno dei vari Stati membri, dall'altro offre spunti di riflessione e strategie d'intervento utilizzabili all'interno dei percorsi formativi (di base e in servizio) e da considerare in fase di organizzazione dei servizi con l'obiettivo di migliorarne la qualità.

Nel fare riferimento ad un curriculum verticale e integrato che da zero ai sei anni, e auspicabilmente anche dopo, accompagni il bambino in un percorso formativo coerente e progressivo, il Quality Framework individua la Continuità come indicatore stesso della qualità dei servizi per la prima infanzia. Il documento, infatti, "richiama i principi della continuità educativa, assunta direttamente in sé quale garanzia di accesso e di inclusione, comprendendo implicitamente il principio della pluralità e dell'accoglienza di tutte le differenze a partire da quelle legate alle età dei bambini e delle bambine; per quanto riguarda la collaborazione con i genitori e le famiglie si richiamano azioni e tensioni che sono collocate nell'ottica di una continuità di intenti e di progettualità, di una continuità orizzontale, tra servizi e scuola, tra scuola ed extrascuola, tra scuola e casa" (Zaninelli, 2021). Il tema della continuità educativa, al centro dibattito europeo (Lazzari, 2019) ha portato all'istituzione di alcune ricerche commissionate dalla direzione Educazione e Cultura con il duplice intento di sottolineare l'importanza dei momenti di transizione dai servizi per la prima infanzia alla scuola primaria, e la possibilità di fornire strumenti operativi efficaci alla costruzione di tali momenti in chiave di continuità. Tali ricerche hanno inoltre riscontrato come i servizi caratterizzati da un basso livello di integrazione e omogeneità territoriale, contribuiscono al consolidarsi di disuguaglianze che vanno a sommarsi a quelle economiche, sociali e culturali delle famiglie. Le ricerche e i Documenti della Commissione hanno così iniziato a sottolineare la necessità di istituire percorsi organici e integrati, dove la continuità educativa rappresenta "garanzia di maggiore inclusione e accesso", quindi promozione delle pari opportunità per tutti i bambini e tutte le bambine" (Zaninelli, 2021, pag.38).

I temi introdotti ed evidenziati dal Quality Framework si posizionano, quindi, all'interno del lavoro svolto dalla Commissione negli ultimi anni portando al definitivo riconoscimento del ruolo educativo e sociale fondamentale svolto dai servizi per la prima infanzia, liberandoli sia dalla visione assistenzialistica sia da quella che riconosce un ruolo solo in funzione propedeutica al percorso scolastico futuro. Queste visioni hanno caratterizzato e caratterizzano ancora i modelli organizzativi e le pratiche educative in molti Paesi, si pensi in Italia alla divisione tra il nido, servizio a domanda individuale, e scuola dell'infanzia, come livello preparatorio la scuola primaria, nonostante il percorso iniziato a livello europeo abbia portato, negli orientamenti normativi più recenti, a riconoscere all'educazione nei suoi aspetti di formazione e cura un ruolo centrale nell'arco di tutta la vita (Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia, 2019). Anche se non ancora omogeneo nelle pratiche dei diversi Paesi il lavoro di questi anni è stato dedicato alla costruzione di una cornice valoriale di riferimento che ponendo al centro il bambino e i suoi diritti, primo tra tutti quello all'accesso ai servizi educativi, porta con sé inevitabili ripercussioni sul piano politico, pedagogico e organizzativo investendo vari livelli (professionalità degli educatori, formazione, coordinamento pedagogico, coinvolgimento delle famiglie) e portando al delinearsi di "un'intenzionalità educativa che assume connotati sociali" (Lazzari, 2016, pag.6). Tale intenzionalità che individua obiettivi sociali dei servizi educativi come l'inclusione di tutti e di ciascuno, la costruzione di un'identità non rigidamente connotata, la costituzione di una comunità educante all'interno e intorno ai servizi, per citarne alcuni, favoriscono la possibilità di rispondere in maniera efficace a quella che per Vandebroek (2011) è la domanda centrale che dovrebbe guidare la programmazione, organizzazione e gestione dei servizi educativi in epoca Post-moderna (Pastori, 2011) "come fare a gestire i mutamenti del mondo che ci circonda?" (Vandebroek, 2011, pag. 15), domanda quanto mai attuale oggi.

1.2.3 La Legge Regionale dell'Emilia-Romagna

Il sistema integrato di educazione e istruzione così come immaginato dalle nuove indicazioni normative si costituisce, oltre che all'interno di un processo evolutivo del discorso culturale italiano ed europeo, come detto fino ad ora, anche sulle esperienze già sviluppate e sull'impianto normativo già in vigore in alcune realtà locali. Tra queste troviamo senz'altro l'Emilia-Romagna, dove le scuole dell'infanzia paritarie a gestione comunale hanno una storia significativa sia in termini di quantità e diffusione che di qualità, e dove i Comuni sostenuti dalla normativa regionale hanno da tempo

lavorato per lo sviluppo di convenzioni e accordi con i servizi a gestione privata, andando a costituire un sistema integrato e promuovendo lo sviluppo di una diffusa cultura dell'infanzia (Pillati, 2017).

Le Leggi regionali 1/2000 e 14/2008 mirano a istituire e rafforzare il percorso di convenzioni con il privato paritario, attraverso intese sottoscritte da FISM, FOE e Lega cooperative, che hanno come obiettivo quello di garantire standard di qualità comuni tra gestori diversi. Vengono, infatti, definiti in questi atti alcuni obiettivi fondamentali, in linea con quelli che abbiamo visto essere alcuni degli indicatori di qualità presenti nelle Comunicazioni della Comunità Europea. Tra questi obiettivi, ad esempio: la maggiore flessibilità degli orari per favorire le famiglie; la compresenza del personale legata al tema del rapporto numerico; l'organizzazione di interventi di raccordo tra servizi del territorio; la partecipazione delle famiglie; il coordinamento pedagogico come garante della governance educativa riunito in un Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT); la promozione di progetti di continuità verticale e orizzontale (Benedetti, 2017).

Questi obiettivi trovano ulteriore conferma in quella che è la norma regionale che pone veramente al centro l'importanza del sistema educativo, inteso come sistema appunto. Con la Legge Regionale 12/2003 in materia di "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita" la Regione, infatti, mette al centro del proprio intervento normativo la continuità educativa e la centralità che questa può giocare nel caratterizzare l'offerta qualitativa dei servizi ampliando il loro potenziale inclusivo. La Regione Emilia-Romagna assume come obiettivi, da sostenere anche economicamente in aggiunta alle risorse statali: la generalizzazione attraverso l'estensione dell'offerta, in particolare pubblica; la qualificazione grazie alla stesura di linee guida definite nate dal dialogo tra le Università del territorio e la cultura espressa dai servizi, e alla diffusione del coordinamento pedagogico; la partecipazione delle famiglie, definendo organi collegiali e investendo su percorsi di partecipazione dal basso; la continuità educativa posta al centro come garanzia del diritto dei bambini ad un percorso di sviluppo rispettoso delle diverse fasi (Benedetti, 2017).

1.2.4 La Legge 107/2015 e il D.lgs. 65/2017

Seguendo il ragionamento fino ad ora fatto potremmo dire che la legge 107/2015 e il D.lgs. 65 del 2017 derivano dal dibattito teorico sul tema della continuità e sulla specifica declinazione di curricolo verticale, si arricchiscono delle esperienze documentate dalle sperimentazioni messe in atto dalla fine degli anni 90 ad oggi e trovano forza propulsiva nelle normative locali e nelle direttive

europee. Sembra che nella norma stessa, attraverso il riconoscimento delle sperimentazioni, si dia valore a questo percorso ricorsivo sottolineando così l'importanza di tenere insieme riflessioni e pratiche. Ed è soprattutto per questo aspetto che la norma, seppur carente dal punto di vista delle indicazioni e degli investimenti, è stata accolta per lo più in maniera positiva da parte del mondo scientifico che si occupa di prima infanzia. L'idea che ha suscitato, anche grazie all'aver lasciato la questione fondamentale aperta, è stata quella di un'occasione per produrre un curriculum emergente dal dialogo tra analisi pedagogica, processi di ricerca, monitoraggio delle sperimentazioni, e decisioni politiche (Lazzari, 2016; Balduzzi & Farné, 2018; Bondioli & Savio, 2018a; Zaninelli, 2018, 2019; Lichene, 2019; Mantovani, 2019).

Va riconosciuto soprattutto il valore culturale della norma, e del percorso che l'ha prodotta, che definisce l'educazione di qualità un diritto prima di tutto dei bambini e poi delle famiglie e della comunità. Le norme, soprattutto quando sintesi tra discorso culturale, pedagogico e sociale in questo caso, e pratiche, possono contribuire in maniera decisiva rispetto alla reale vita dei servizi che vanno a regolare. Vedremo nel corso di questo lavoro come il fatto di non aver inciso in maniera diretta su aspetti organizzativi, lasciati abbastanza aperti, ma in maniera esplicita su aspetti culturali ha già avuto, e avrà ancora e di più in prospettiva (Zaninelli, 2019), effetti concreti sulla cultura dell'infanzia espressa nei pensieri e nelle prassi all'interno dei servizi.

Il principio della continuità educativa viene riconosciuto in maniera esplicita dalla Legge 107/2015 nel sancire "l'istruzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni" (L.107/15, art.1, comma 181, lettera e). Nel riconoscere la necessità di un sistema coerente e integrato all'interno del quale poter attraversare percorsi di sviluppo "dove le evoluzioni dell'offerta formativa e le trasformazioni dei bambini possano intrecciarsi senza originare discontinuità e dissonanze percepite in modo disturbante dai piccoli cittadini in crescita" si sancisce in maniera chiara e univoca "l'unicità della biografia e del percorso di sviluppo" di ciascuno (Mantovani & Premoli, 2020, pag.48).

Così con la Legge 107/2015, ma soprattutto con il D.lgs. 65/2017, la continuità educativa assume una nuova centralità riaprendo alcune questioni comprese da tempo ma mai tematizzate, come quello della formazione comune di educatori e insegnanti e la necessità di un coordinamento pedagogico, come elementi chiave per superare l'interpretazione della continuità come raccordo e arrivare realmente alla costituzione di un sistema integrato capace di esprimere una cultura dell'infanzia (Cagliari, 2017), capace auspicabilmente di influenzare il successivi cicli scolastici

(Infantino & Zaninelli, 2020). D'altronde lo zero-sei si inserisce all'interno della visione dei cicli lunghi, che pur mantenendo delle specificità al proprio interno, lavorano in maniera integrata per garantire percorsi personalizzati e coerenti (Cerini, 2019).

Il D.lgs. 65/2017 non mira alla creazione di un nuovo soggetto istituzionale e anzi riconosce le specificità dei servizi e della scuola sottolineando come, proprio attraverso queste, vada promossa la continuità del percorso. Per garantire il rispetto di tale specificità e autonomia il lavoro per la stesura delle Linee guida viene ancorato alle Indicazioni nazionali del 2012, delle quali mantiene gli indirizzi pedagogici di base, e alle normative e ai documenti progettuali delle realtà locali dove già sviluppato un sistema integrato zero-sei. Non vi è nel testo un'interpretazione diversa del concetto della continuità educativa dal punto di vista pedagogico né degli obiettivi rispetto a quanto enunciato nelle Indicazioni, ma il fatto di porla come diritto dei bambini dalla nascita mettendo in relazione i servizi per la prima infanzia (non solo nido quindi ma anche servizi educativi del territorio) e la scuola dell'infanzia rappresenta il vero elemento innovativo (Mion, 2019).

La rivoluzione prospettata dal realizzarsi del sistema integrato, "reclamata da più parti (Comuni, associazioni di famiglie, associazioni professionali)" (Pillati, 2017), non rappresenta una scelta facile dal punto di vista attuativo, piuttosto una sfida. In questo senso, il D.lgs. 65/2017 rappresenta un punto di svolta, individuando una situazione di partenza e al tempo stesso una direzione da intraprendere per sviluppare un welfare di comunità, tema nobile sul quale però si è ancora investito troppo poco (Cerini, 2019)

La continuità educativa rappresenta, quindi, un progetto sociale e culturale, politico oltre che pedagogico o meglio politico poiché pedagogico (Balduzzi, 2021; Zaninelli, 2021).

Il D.lgs. 65/2017 delinea un progetto educativo e formativo frutto di istanze diverse, certamente pedagogiche ma anche organizzative, culturali, sociali, politiche e storiche, e in questo dialogo che in parte mantiene e tiene memoria e dall'altro innova, immagina percorsi formativi capaci di tenere insieme le diverse dimensioni di ogni bambino e, attraverso il loro riconoscimento e valorizzazione, di innovarsi.

1.3 La continuità attraverso le prassi

"la storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia – pur essendosi sviluppata su binari paralleli per quanto riguarda la normativa nazionale – appare ricca di contaminazioni e di scambi all'interno di diverse realtà regionali" (D.lgs. 65/2017, art.1, comma 1)

Nonostante, come fin qui detto, non sia corrisposto un adeguato investimento di risorse economiche né un'indicazione politica unica e costante proporzionale al dibattito scientifico relativo al tema della continuità educativa, questo è stato comunque in grado di stimolare e guidare esperienze significative di progetti di continuità e di sperimentazioni. Queste esperienze, soprattutto legate alle realtà delle gestioni degli enti locali di servizi nido e scuole dell'infanzia, tradotte come visto anche in Leggi Regionali, hanno tenuto a loro volta vivo il dibattito e la riflessione sulla necessità di pensare un curriculum 0-6.

1.3.1 Dai progetti di continuità...

La continuità educativa ha ispirato pratiche molto diverse tra loro che possono andare dal progetto di continuità che si sviluppa in un giorno, a quello che accompagna due gruppi sezione nell'arco di un intero anno, dalla realizzazione di sezioni ponte o di sezioni primavera alla costruzione di un progetto pedagogico unitario tra nido e scuola di uno stesso plesso, dalla gita di un giorno alla conoscenza e l'utilizzo reale di risorse (biblioteche, parchi, musei) del territorio limitrofo il servizio. I progetti messi in atto dai diversi istituti o dalle amministrazioni comunali o ancora dai privati, che caratterizzano in maniera eterogenea come abbiamo visto il sistema integrato zero-sei, sono stati variegati proprio come i contesti e le istituzioni che li pensavano e agivano. Questa disomogeneità ha forse contribuito al perdersi in maglie burocratiche e allo schiacciamento del tema della continuità in pratiche di raccordo, come evidenziato in precedenza, ma ha anche tenuto vivo il dibattito fornendo numerose esperienze di valore che hanno in questi anni popolato le riviste di settore rivolte a educatori e insegnanti (Balduzzi, 2021).

In alcuni casi, come in quello delle realtà dei nidi e delle scuole comunali, soprattutto grazie alla presenza del coordinamento pedagogico ma anche alla messa in atto di percorsi formativi congiunti, si è lavorato negli ultimi anni alla definizione di progetti pedagogici 0-6, che sono andati a costituire la base culturale comune di servizi e scuole dell'infanzia. All'interno di questi documenti si trovano enunciati quei riferimenti teorici e culturali che, seppur con declinazioni differenti, caratterizzano il funzionamento, il modello organizzativo, la professionalità di chi opera all'interno dei servizi 0-3 e delle scuole dell'infanzia. Questo lavoro di elaborazione di una visione coerente portato avanti dai Comuni ha dimostrato la fattibilità e contemporaneamente ha proposto un punto di partenza valido per la creazione di una pedagogia della prima infanzia, trovando oggi posto all'interno delle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei (cfr. cap. 2).

Per quanto riguarda il comparto statale la continuità educativa ha guidato soprattutto percorsi di sperimentazione curricolare tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, già a partire dagli anni '80, nati anche a seguito di un'indicazione europea (Linee guida Consiglio d'Europa 1981) nella quale si incoraggiava la continuità tra i programmi (Scurati, 1986). All'interno delle istituzioni statali, dalla metà degli anni ottanta ad oggi, sono stati svolti numerosi progetti di continuità anche in collaborazione con le Università all'interno di progetti di ricerca, ma non si è riusciti a mettere a sistema le innovazioni individuate attraverso tali percorsi, anche nel caso di ricerche e sperimentazioni supportate dal Ministero della Pubblica Istruzione, a causa di mancato sostegno economico e della discontinuità di visione a livello politico (Balduzzi, 2006; Lazzari, 2011).

Un ulteriore elemento riscontrato dal "Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento" nominato nel 2017, è la resistenza ad abbandonare modelli trasmissivi di insegnamento da parte degli insegnanti statali (Balduzzi, 2021). Questo elemento porta alla luce nuovamente il tema della formazione di base e in servizio degli insegnanti, che, come abbiamo avuto già modo di dire e come vedremo anche in seguito, rappresenta un nodo centrale. Le ultime disposizioni normative si stanno, infatti occupando, insieme all'istituzione del Sistema Integrato anche della formazione di base e in servizio per gli insegnanti e della figura del coordinatore, aspetti che si sono rivelati strategici, come si evince anche dal raffronto con le scuole e i servizi comunali.

Nonostante il riferimento esplicito alla continuità educativa nella normativa italiana, già dagli Orientamenti del '91, si è visto come questa vada continuamente messa al centro della programmazione delle singole realtà "utilizzando tutte le opportunità formative disponibili e, soprattutto, valorizzando i percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti e promuovendo le occasioni di collaborazione e prestando attenzione non solo al rapporto tra i gradi scolastici e ai momenti di passaggio, ma anche alla continuità interna a ciascuno di essi" (Balduzzi, 2021, pag. 41; Becchi, 1989).

1.3.2 ...alle sperimentazioni

Nel corso degli ultimi anni, sono nate alcune sperimentazioni zero-sei, che in quanto tali, non fanno riferimento ad un unico modello organizzativo, rendendo difficile l'identificazione di un modello possibile, ma che offrono ricchi spunti di ricerca e riflessione pedagogica, didattica e organizzativa.

Queste esperienze si sono sviluppate maggiormente in quelle aree del paese dove le normative locali ne hanno determinato l'attuabilità; come nel caso dell'Emilia-Romagna, che nel riconoscere e istituire il sistema integrato prevede all'interno dei servizi educativi anche le sperimentazioni, e ne regola il funzionamento.

Queste esperienze possono fungere da modelli e spingere all'ideazione di altri percorsi di sperimentazione, ma soprattutto possono contribuire alla risignificazione del tema della continuità, in chiave zero sei e non solo (Balduzzi, 2021), favorire la condivisione di un vocabolario comune tra professionisti di settori diversi (Varin, 1989; Zaninelli, 2018), così come portare gli operatori stessi ad ampliare la propria visione di bambino agevolando la possibilità di lavorare alla programmazione di percorsi di sviluppo continui. Per queste ragioni diventa centrale lo studio e la ricerca all'interno di queste sperimentazioni, ancora poco indagate (Mantovani, 2019).

Nel corso di questo lavoro verrà riportato un percorso di ricerca sviluppatosi all'interno di alcune sperimentazioni (cfr. cap. 3 e 4) e questi aspetti verranno indagati in profondità, mi preme però in questo capitolo dare una visione, il più organica possibile, alla riflessione sul tema della continuità educativa e ritengo a tal proposito importante inserire le riflessioni sul tema da parte di alcuni protagonisti di sperimentazioni incontrati nel corso della ricerca.

C'è, infatti, molta consapevolezza nelle parole di chi raccontando la propria esperienza riconosce da un lato il limite delle sperimentazioni, non poter essere un modello totalmente replicabile, ma anche il potenziale cioè quello di mostrare la fattibilità del sistema integrato e la possibilità che esso si realizzi attraverso modelli organizzativi differenti grazie alla condivisione di una visione e di un obiettivo comune.

Dice a proposito il responsabile del servizio zero-sei di Sesto Imolese, Daniele Chitti, riconoscendo il valore propulsivo di una sperimentazione ma anche la necessità di accompagnare dal punto di vista politico-organizzativo i servizi per permettere il passaggio da qualche sperimentazione alla realizzazione di un vero sistema integrato così come istituito dalla norma:

Il Polo zero-sei è un laboratorio di pratiche, ha tutta una serie di significati nel senso di promuovere una maggiore consapevolezza; quindi, governare in un certo modo la testa degli individui partendo dal basso mettendoli davanti a delle esperienze nuove, nelle quali possono riconoscersi o meno, dove effettivamente si passa dalle chiacchiere ai fatti. Questo ha un effetto moltiplicatore se viene fatto bene, perché allora un altro può dire benissimo 'io non posso fare esattamente come Sesto Imolese perché non ho le stesse condizioni, non ho nido e scuola dell'infanzia nello stesso posto, ma posso lo stesso fare una cosa che si avvicina'. L'altro punto

centrale è quello di creare le premesse di carattere politico perché tutte queste esperienze vengano poste a valore. Ognuna di queste due cose da sola non basta, insieme fan la differenza secondo me.

Obiettivo del sistema integrato d'altronde non è quello di modificare il sistema attraverso la mera creazione e la diffusione più o meno incisiva di Poli per l'infanzia; ma, ci dice ancora Chitti, è quello di creare "un sistema che possa dialogare internamente pure rimanendo al limite così com'è, e che soprattutto abbia quei prerequisiti minimi di qualità che tutti ci aspettiamo, rappresentati dal coordinamento pedagogico e dalla formazione degli operatori insieme, che vuol dire portarli verso questo curricolo 0-6 che poi a dir la verità non è una cosa difficile da realizzare, ma su cui occorre confrontarsi partendo dalla unicità dell'esperienza dei bambini dai zero ai sei anni sostanzialmente". Il fatto stesso che esistano delle sperimentazioni, intorno alle quali si sta sviluppando riflessione interna da parte delle comunità locali e ricerca in collaborazione con le Università, porta a quella che Chitti definisce una "sana competizione" che nel territorio Imolese, ad esempio, ha già portato alla collaborazione e alla formazione congiunta non solo da parte del privato che "ha aperto due servizi a Imola e uno a Castel San Pietro che sono partiti con lo zero sei" ma anche l'individuazione di "poli possibili tra nidi e scuole dell'infanzia statali, con già il transito diretto di bambini" dove "non puoi certo chiedere alle insegnanti della scuola dell'infanzia statale di occuparsi dei bambini del nido, però insomma è possibile sicuramente arrivare all'idea, almeno per i bambini, di essere dentro la stessa famiglia". E, infine, la consapevolezza che per raggiungere questo, che sembra essere il risultato più ambizioso ma anche numericamente significativo a livello nazionale, è necessario "intervenire con i fatti, ad esempio arrivando al coordinamento pedagogico locale e alla formazione congiunta" (Chitti, intervista mia 2018).

Ma se queste sperimentazioni potrebbero, e forse potranno, avere un impatto sulla realizzazione del sistema integrato per l'educazione e la formazione dalla nascita ai sei anni, hanno già degli effetti immediati sulla riflessione intorno al tema della continuità, come raccontano le Coordinatrici Pedagogiche di Parma coinvolte in alcune sperimentazioni avviate sul territorio comunale:

Quello che ho visto, che vedo, è che la sezione zero sei è un'esperienza concreta del concetto di continuità che si realizza dall'inizio dell'anno fino alla fine, mentre molto spesso anche negli altri servizi o nei poli magari fai dei progetti dove fai qualche cosa in comune tra due sezioni, un'esperienza...invece qua fai la continuità quotidianamente, per come è strutturato, c'è una convivenza dei bambini piccoli e grandi, degli insegnanti e degli educatori, hai dalla tua parte il concetto del tempo. È fondamentale, perché tu costruisci un percorso dall'inizio dell'anno fino alla fine dell'anno e poi ancora negli anni successivi. E allora questo è molto rassicurante e rincuorante sul fatto che la continuità c'è, si può costruire, mentre non dimentichiamo che i due segmenti, lo zero tre e il tre sei anche a livello di storia dei servizi sono sempre stati un po' separati, è sempre

stato un po' faticoso. E invece questo aiuta, anche per un coordinatore vedere che esiste realmente, si può fare, quindi cambia completamente la prospettiva.

In questo cambio di prospettiva possibile risiede proprio la possibilità di esportare gli effetti della riflessione anche all'interno di servizi che non sono zero-sei, ma che afferiscono ai diversi settori di zero-tre e tre-sei ma anche ai cicli successivi.

Da queste esperienze, infatti, si possono trarre spunti per la costruzione di una visione di bambino all'interno di un percorso di sviluppo, senza perdere la propria identità di servizio anzi fortificandosi nella consapevolezza del ruolo che ogni fase assume all'interno di un percorso continuo: "è un processo di risignificazione non solo per la sperimentazione ma per entrambi i due servizi, nido e scuola dell'infanzia. Io vedo proprio in modo diverso, anche le sezioni dei piccolissimi, anche tutto il discorso delle competenze, cambia proprio l'idea di bambino, non è più il bambino bisognoso, hai proprio l'occasione di vedere realmente, si ci sono i bisogni ma questi bambini hanno delle competenze, che non sono strettamente legate all'età, zero uno faccio, uno due faccio, e invece no, vedi l'individualità, quel bambino che ha tutti questi aspetti. Secondo me è veramente molto significativa questa esperienza, poi senza nulla togliere all'identità e alla specificità del nido e della scuola dell'infanzia, credo però che possa ampliare la cultura dell'infanzia. (Coordinatrici Pedagogiche di Parma, intervista mia, 2018).

Quali possono essere i benefici, rispetto al tema della continuità educativa, di questo cambio di prospettiva? Come incide questo sulla visione di bambino di ciascun operatore, e nella possibilità/capacità di confrontarla con altri operatori? Come incide sull'esperienza dei bambini?

Barbara Molinazzi, coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese, ci racconta come abbiano

cominciato a vedere, per esempio, quanto il vivere con età diverse va a toccare alcuni tasti importanti della loro crescita, per esempio lo sviluppo precoce dell'empatia e della solidarietà verso i compagni, e questo succede solo se i bambini vivono insieme quotidianamente, l'incontro a scuola a spot ad esempio non funziona. Quando, ad esempio, i bambini del nido si incontravano con i bambini della scuola dell'infanzia o con i piccoli del nido, ci sono sempre stati questi momenti, però quello che abbiamo realizzato è che l'incontro una tantum o che avviene anche solo una volta ogni quindici giorni, una volta la settimana, non ti fa vedere i reali benefici del gruppo eterogeneo, devi vederlo in lungo periodo, come tutti i cambiamenti, anche la possibilità di stare con età diverse è una cosa che avviene un po' alla volta, i bambini devono imparare a conoscersi, a prendere le misure, capire come è fatto l'altro, come ci si può avvicinare, capire quale linguaggio in comune si può avere con un compagno più grande o più piccolo, è tutto un percorso che non si può pretendere di sviluppare incontrandosi una volta alla settimana, sono cose rarefatte che non potenziano quello che è il vero valore della vita in un gruppo misto. Poi l'altra scommessa era un po' legata al fatto che comunque la divisione per classi di

età è qualcosa che è fortemente focalizzato agli apprendimenti formali non ha ragione di esistere in un'età in cui gli apprendimenti formali non sono in realtà al centro, non abbiamo ai nidi e alla scuola dell'infanzia un obbligo di seguire un programma, le materie o qualcosa di più specifico, per cui diciamo le modalità con cui i bambini apprendono anzi acquisisce maggiore ricchezza e una serie di modelli di riferimento molto più ampio rispetto al gruppo omogeneo, in più contrasta tutta una serie di possibilità, quando diciamo che il gruppo eterogeneo è maggiormente inclusivo diciamo che presenta una gamma di possibilità all'interno della quale ogni bambino può scegliere come posizionarsi, anche giorno per giorno (Coordinatrice Pedagogica Sesto Imolese, intervista mia, 2018).

Ritroviamo il senso delle sue parole anche nella presentazione che Luciano Poli, coordinatore pedagogico di un servizio sperimentale nato a metà degli anni Novanta nella comunità montana di Sassoleone, fa del modello pedagogico-didattico:

L'idea pedagogica che ha retto fino ad ora e che regge tutt'ora", ci dice Poli, "è quella che noi non creiamo percorsi educativi specifici in base all'età dei bambini ma creiamo percorsi educativi che sorgono da quelli che sono gli spunti che offrono i bambini li approfondiamo e ogni bambino fa ciò che riesce a fare. Quindi non è che facciamo un programma per il nido e un programma per la scuola, noi prevediamo delle azioni educative, un piano delle attività in cui ogni bimbo può fare ciò che è in grado di fare anche perché ci siamo sempre più convinti che non esistono tappe predefinite abbiamo bambini di tre anni che partecipano in maniera molto attiva ad attività che normalmente si pensa debbano essere dei cinque sei anni, e abbiamo bambini di 4-5 anni che traggono grande vantaggio nel poter abbassare i livelli di prestazione e fare delle cose che magari in una scuola dell'infanzia tradizionale non verrebbero più considerate (Coordinatore Pedagogico Sassoleone, intervista mia, 2018).

Queste modalità di lavoro stimulate dalle sperimentazioni sembrerebbero favorire la riflessione professionale sul bambino e sui processi di sviluppo, auspicata da molti anni nelle norme ma poco radicata nelle prassi. Dice a proposito una educatrice di Parma rispetto alla necessità di interrogarsi nuovamente su tutto "i materiali, i gruppi di bambini, chi può fare un'attività, quanti, tutti?" come questo abbia portato "a raggiungere una chiave di lettura che è quella dell'individuo, del piccolo individuo che è il bambino, lo vedi nel suo divenire e già questa è una grande perla, una cosa molto preziosa. A me mancava, vedevo i bambini fino a tre anni e poi, bu?" (Educatrice Parma, intervista mia, 2018).

"E' una linea del tempo che si allunga tantissimo" ci dicono ancora le Coordinatrici di Parma, che ti fa pensare al bambino

come individuo, una persona che dopo va nel mondo, non solo che va a scuola primaria, ma un bambino che avrà un'esperienza, una vita, in rapporto non so agli interrogativi sui grandi temi della vita, della crescita, del cambiamento, che rapporto avrà con il proprio corpo. Ad esempio, per adesso sulle bambine si ragiona tanto,

devo dire che a volte si parla anche di adolescenza all'interno delle riunioni delle sezioni zero sei, cosa che non era proprio all'ordine del giorno prima. È buono che noi ci facciamo delle domande sul tipo di educazione che costruiamo intorno alle famiglie, ai bambini... (Coordinatrici Pedagogiche di Parma, intervista mia, 2018)

Come si evince da questi pochi estratti, gli spunti di riflessione sul tema della continuità educativa portati dalle sperimentazioni è ricco e articolato. La riflessione e il ripensamento sulla natura stessa della continuità educativa deve fare riferimento alle esperienze già attuate da tempo all'interno dei servizi non tradizionali. L'eterogenea condizione sia di modelli organizzativi, che di gestione, ma anche delle proposte educative e didattiche rende, inoltre, questa riflessione utile rispetto alla possibilità di incidere su un Sistema Integrato nascente, caratterizzato da una base disomogenea sotto diversi aspetti (Balduzzi, 2021). Si tratta di partire da queste sperimentazioni per "iniziare a dare forma a un nuovo mondo educativo zero-sei, possibile e pensabile, in cui nuovi modi di fare educazione con l'infanzia possano crescere e maturare (Infantino, 2019, pag.17).

CAPITOLO 2

DAL D.LGS. 65/2017 ALLE LINEE PEDAGOGICHE, PASSANDO PER IL CURRICOLO

Cap. 2 Dal D.lgs. 65/2017 alle Linee Pedagogiche 0-6, passando per il curricolo

In questo capitolo approfondirò alcuni aspetti, già evidenziati nell'analisi delle norme e della riflessione pedagogica sul tema della continuità in ambito sia nazionale che europeo, per poi arrivare ad analizzare il testo delle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zero-sei, emanato nel gennaio 2021.

Ritengo necessario fare prima un affondo sul controverso tema del curricolo poiché, proprio capire le motivazioni delle diverse interpretazioni e utilizzi che di esso si possono e sono state fatte, può orientare la comprensione del percorso che ha orientato la stesura delle Linee Pedagogiche. I due elementi sono legati vicendevolmente. Se è vero, infatti, che le Linee Pedagogiche rappresentano una traduzione in indicazioni di una cultura pedagogica figlia di un processo articolato iniziato metà del secolo scorso e arrivato fino ad oggi, di cui il dibattito sul curricolo fa parte, i curricoli che verranno pensati e realizzati seguendo queste indicazioni, a loro volta, rappresentano il futuro del sistema integrato.

In questa danza in cui si agitano contemporaneamente, guidando e lasciandosi guidare a vicenda, teoria e prassi, il curricolo diventa centrale: deriva dalla visione, orienta le pratiche, produce riflessione nel dichiararsi, riportando ad una visione o meglio ad una sua interpretazione, in un processo che non è (o non dovrebbe essere) mai chiuso. Diventa molto importante quindi, a mio avviso, essere concordi sulla necessità o meno e sulla natura del curricolo. Capire da dove viene e perché, può aiutarci a capire dove dovrebbe andare.

Le potenzialità del Sistema Integrato zero-sei sono strettamente legate al curricolo. Legate cioè a quelle che saranno le riflessioni e le scelte rispetto alla proposta educativa, ai tratti che andranno a caratterizzare i servizi, a temi inediti (Infantino, 2019) ma anche a quelli da risignificare in chiave zero-sei (Zaninelli, 2018).

Il curricolo non è un tema nuovo per il mondo della scuola, ma la prospettiva del Sistema Integrato determina la necessità di rioccuparsene, soprattutto da parte di quella pedagogia della prima infanzia e della pedagogia del nido che fino ad ora non se ne sono occupate in maniera esplicita (Infantino, 2019).

2.1 Perché parlare di curricolo

Il termine curricolo è stato, in un processo in parte parallelo al termine continuità, utilizzato per indicare due aspetti molto diversi tra loro. Nell'interpretazione comune il curricolo di un corso di studi rappresenta ad esempio l'impianto delle discipline insegnate al suo interno, oppure nel caso di una disciplina le varie fasi, propedeutiche una all'altra, in cui essa deve essere articolata. Interpretato in queste accezioni il curricolo fa storcere il naso a chi si occupa di prima infanzia. Eppure, si parla da anni di curricolo e il concetto è diventato sempre più presente man mano che si andava individuando la necessità di armonizzare i diversi cicli scolastici all'interno di percorsi sempre più continui, fino a diventare protagonista nell'impostazione delle Indicazioni del 2012. Il dibattito europeo e internazionale ha favorito ulteriormente l'utilizzo del concetto (Bondioli & Savio, 2018a).

Escludendo questa visione di curricolo come applicabile ad un ragionamento sulla prima infanzia, fase in cui i bambini sviluppano numerosi apprendimenti ma al di fuori di una relazione di insegnamento (Bondioli, Savio, 2018a), bisognerà elaborare il curricolo pensando a questa specifica fase della vita, caratterizzata ad esempio dall'assenza del linguaggio (almeno in parte), dal primato dell'esperienza, dall'apprendimento attraverso il corpo. Si farà, quindi, riferimento ad un curricolo dal carattere processuale, un progetto caratterizzato da ipotesi che trovi nell'esperienza la sua realizzazione, e nelle risposte dei bambini la ragione di continui aggiustamenti.

Risulta, allora, evidente come sia necessario affrontare il tema del curricolo in chiave zero-sei, mantenendo però alta l'attenzione sulle caratteristiche specifiche per non correre il rischio di una deriva disciplinare che porterebbe allo schiacciamento della figura del bambino sotto quella dell'alunno (Infantino, 2019). D'altronde la definizione del curricolo permette di non incorrere nel rischio sottolineato da Philippe Meirieu (2009) di "cedere alla tentazione della bilancia e, dopo una scuola che cancellava il bambino per creare l'allievo, mettere il bambino in situazioni che non gli consentano di essere allievo" (Meirieu, 2009, pag.69). Il rischio sarebbe quello di abbandonare i bambini e i servizi nel casuale succedersi di attività prive di regolamentazione pedagogica, prive di intenzionalità. Ci suggerisce ancora Meirieu, di sviluppare una pedagogia matura capace di darsi degli obiettivi, di usare programmi, creare metodi ma in maniera attiva e dinamica, una "pedagogia rigorosa e al tempo stesso viva!" (Meirieu, 2009, pag. 73).

"La presenza di un curricolo che espliciti chiaramente – all'interno di una cornice coerente – le finalità, gli obiettivi e gli approcci da perseguire nell'educazione e cura dell'infanzia può supportare in modo significativo il ruolo di educatori e di insegnanti nel creare ambienti di apprendimento

efficaci, che sostengono la crescita dei bambini sia sul piano cognitivo che su quello affettivo-relazionale, ottimizzando i benefici che derivano dalla frequenza dei servizi” (Lazzari, 2016, pag.67).

Il curricolo nel definire obiettivi e strategie rende intenzionale l’agire dell’educatore. Non rappresenta un vincolo all’agire educativo ma ne esplicita le scelte, le riflessioni e, di conseguenza, ne rende possibile la revisione.

Tra le diverse caratteristiche che possono o meno caratterizzare un curricolo 0-6 (cfr. 2.2.3), mi sembra importante alla luce di quanto detto fino ad ora, approfondire due aspetti: il rapporto con il tema della continuità educativa (il curricolo verticale) e con le pratiche (il curricolo emergente).

2.1.1 Il curricolo verticale

Se il curricolo, come fin qui detto, va inteso come sostegno dell’intenzionalità educativa e oggetto del pensiero ricorsivo, non può non essere inteso anche in chiave di continuità implicando una dinamica continua “tra ciò che si è fatto e ciò che si pensa di fare successivamente” (Conti, 2019, pag.219).

I due concetti, di curricolo e continuità, non possono essere separati nel momento in cui si decide di mettere il bambino al centro del percorso di apprendimento, di osservare e ascoltare le risposte alla progettualità per individuare nuovi percorsi da intraprendere. Il curricolo, allora, rappresenta la responsabilità pedagogica nei confronti del bambino che va accompagnato durante tutto il percorso. “Il curricolo deve essere verticale se vuole essere efficace: solo tempi distesi, percorsi ricorsivi, condivisione profonda di obiettivi comuni rappresentano la garanzia di un’azione educativa efficace” (Conti, 2019, p.222).

La capacità di vedere il bambino in maniera organica, una visione coerente che lo accompagna durante il percorso, permette anche di arginare il rischio che il curricolo venga interpretato secondo quella che abbiamo precedentemente definito come deriva disciplinare: “non il curricolo, come viene a volte inteso, che fanno geometria in un modo a tre anni e a cinque in un altro e a dieci in un altro ancora, ma avere proprio una lettura del bambino che sia a tutto tondo” (Rispoli, 2018, intervista mia). D’altronde, nessuno può svilupparsi all’interno di un percorso se non si tiene in considerazione il prima, i durante, e le risorse possedute oggi per proiettarsi in avanti (Meirieu, 2009).

La logica della continuità educativa che si iscrive all'interno di una continuità esistenziale del singolo, come percorso che inizia con la nascita se non prima, rende evidente uno degli errori più frequenti riscontrati nelle politiche scolastiche non solo italiane: partire dai cicli scolastici superiori per poi definire il curricolo, attraverso un processo di semplificazione, per i cicli inferiori (Giudici, 2017). Il curricolo 0-6, invece, dovrebbe avere una sua specificità e rappresentare il primo gradino di un percorso definibile solo a partire dal suo inizio. Il Sistema Integrato, così come definito dalla normativa, si assume la responsabilità dell'avvio del percorso scolastico, portando all'interno di esso le proprie modalità progettuali, derivate da valori e immaginari legati al bambino, allo sviluppo, all'idea stessa di educazione.

Attraverso le parole del D.lgs. 65 che definisce obiettivo del Sistema Integrato quello di promuovere la continuità del percorso favorendo così lo sviluppo di ciascun bambino, "si entra nell'idea di una prospettiva sistematica, che ha obiettivi e si struttura in una successione e coerenza che si basa sull'identificazione di criteri e valori, che danno senso e significato agli obiettivi stessi e al susseguirsi delle esperienze" (Zaninelli, 2017, pag. 20). Per tale ragione è necessario che al dibattito sulla costruzione culturale di tali obiettivi, valori e visioni, partecipino i servizi del sistema integrato capaci di dare voce agli adulti e ai bambini che li abitano. Nido e scuola dell'infanzia vengono quindi intesi come "luoghi dove, riconoscendo il primato della relazione, può essere elaborata la cultura dell'infanzia in una dimensione democratica e partecipativa" (Giudici, 2017, pag.74) e per tale ragione diviene fondamentale fare emergere da questi luoghi il primo gradino di un curricolo capace di accompagnare ognuno durante il suo percorso di sviluppo, educazione, istruzione, cittadinanza.

2.1.2 Il curricolo emergente

Alcuni autori (Bondioli & Savio, 2018a, Pastori, 2020), in linea con le indicazioni europee (Quality Framework, 2014), suggeriscono di definire il curricolo, avente le caratteristiche e le finalità fin qui enunciate, come emergente. Un curricolo in cui la dimensione processuale prende il sopravvento su una visione orientata al prodotto, che si presenta aperto perché guidato da finalità di ampio respiro, ma intenzionale e non dispersivo poiché orientato al costante dialogo e confronto con le risposte, i progressi e le iniziative dei bambini (Bondioli & Savio, 2018a). Il percorso, in questo modo, risulterà realmente centrato sui bambini, prendendo forme specifiche in risposta ad interessi e curiosità. I contenuti emergeranno dai bambini e il loro sviluppo sequenziale dipenderà dal modo in cui le

esperienze si andranno articolando nel tempo seguendo le domande e rilanciando gli interessi dei bambini stessi.

Questo curricolo, aperto e perennemente in fieri, necessita di adulti con “competenze professionali specifiche: progettare, osservare, documentare, verificare e valutare” (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 37). L’adulto è chiamato a predisporre un contesto entro il quale sia possibile osservare gli interessi e le curiosità (Edwards et al., 2012), a riconoscere e rilanciare attraverso esperienze tali motivazioni, a inserire le diverse esperienze all’interno di un percorso attraverso una narrazione singolare e plurale al tempo stesso, documentando per prospettare ancora nuove possibilità, in un percorso continuo (Martini et al., 2020, Weyland & Galletti, 2018).

Definire il curricolo come emergente significa riconoscere centralità al bambino e al suo dialogo con gli adulti e l’ambiente (Bondioli, 2017). In questo senso va interpretato come struttura che connette, processo continuo di ricerca da parte di quegli adulti “che lavorano nei servizi e che contribuiscono alla crescita e allo sviluppo dei bambini e partecipano in maniera attiva, non solo alla definizione, ma anche alla messa in pratica del concetto di cittadinanza dei più piccoli”, poiché “interpreti e garanti dei loro diritti” (Zaninelli, 2017, pag.15).

Considerare il curricolo come un percorso di ricerca continua lo vincola fortemente al contesto in cui si trovano ad agire insieme adulti e bambini (Giudici, 2017), richiedendo un ricollocamento all’interno del percorso e lo sviluppo/riconoscimento di specifiche competenze per entrambi.

Suggeriva Susanna Mantovani, a seguito della partecipazione ai lavori sulla stesura delle Indicazioni del 2012, di non aver paura del curricolo, di non viverlo come una costrizione ma piuttosto come un’opportunità (Mantovani, 2017), e abbiamo visto in questa breve analisi quanti temi possano essere in effetti chiamati in causa da una sua ri-concettualizzazione. Le Linee guida pedagogiche che analizzeremo nei prossimi paragrafi di questo capitolo si muovono in questa direzione.

2.2 Le Linee Pedagogiche: metodo, basi teoriche e prospettive

L’emanazione della Legge 107/2015 è stata da subito accompagnata dall’esigenza di ancorare fortemente il processo istitutivo del sistema integrato con il mondo dei servizi all’infanzia coinvolti dall’innovazione normativa. È stato individuato il coinvolgimento di “educatori, insegnanti, coordinatori e dirigenti scolastici in processi di sperimentazione e ricerca-formazione capaci di generare una riflessione partecipata sulle opportunità educative offerte da una progettualità

condivisa dei servizi” (Lazzari, 2016, pag.9) come requisito necessario per il successo pedagogico della riforma stessa. Questo aspetto ha caratterizzato l’iter normativo del sistema integrato dal suo esordio, vedendo una stretta collaborazione tra mondo dei servizi, pensiero accademico, ricerca e legislatori, la cui espressione massima si può rintracciare nella Commissione nazionale per il Sistema Integrato, istituita dal D.lgs. 65/2017, chiamata alla proposta delle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6 e alla stesura degli Orientamenti educativi per i servizi educativi per l’infanzia. L’individuazione dei membri della Commissione, presieduta da Giancarlo Cerini, è stata affidata al Miur, alle Regioni e all’ANCI, chiamati a indicare all’interno di diversi settori della società esperti in materia di educazione e istruzione dei bambini da zero a sei anni. La composizione stessa della Commissione, a cui hanno partecipato esponenti del mondo accademico, amministrativo e dell’associazionismo, rende esplicita la volontà di andare a recuperare le esperienze e le sperimentazioni già in atto per la definizione di una cornice di riferimento possibile sia per i servizi che per le scuole. La Commissione che ha, quindi, lavorato attraverso una modalità partecipata durante la stesura delle Linee Guida, chiedendo anche collaborazioni esterne, ha infine prodotto delle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato sottoforma di bozza da sottoporre ulteriormente a consultazione da parte del mondo dei servizi. Dal momento della prima stesura, infatti, è stato avviato un confronto con amministratori, coordinatori pedagogici, dirigenti scolastici, gestori di servizi privati, educatori e insegnanti, famiglie, al fine di raccogliere il feedback di chi nei servizi integrati/da integrare opera (Cerini & Spinosi, 2021). La consultazione iniziata con un evento lancio nazionale sul canale YouTube del Ministero il 31 marzo 2021 e proseguito fino al 10 luglio dello stesso anno ha coinvolto un gran numero di portatori di interesse. Sono stati organizzati:

- 7 incontri nazionali con rappresentanti “delle Organizzazioni sindacali dei comparti Scuola e Funzione Pubblica, delle Regioni e degli Enti Locali, delle Associazioni e dei Forum professionali, del Forum del terzo settore, del Forum nazionale delle Associazioni dei Genitori, del Forum per l’educazione musicale, degli Organismi rappresentativi degli Enti gestori privati dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia paritarie, del mondo accademico dei corsi di laurea in Scienze della Formazione, Scienze dell’Educazione, compresa Pedagogia speciale, Psicologia, dei Coordinamenti pedagogici territoriali, delle Associazioni dei pedagogisti, degli Osservatori per l’inclusione scolastica e per l’integrazione degli alunni stranieri e l’intercultura, del Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi, della Società Italiana di Pediatria” (Miur, 2021b);

- 21 incontri territoriali, dedicati alla diffusione del testo e alla condivisione di buone pratiche di attuazione del sistema integrato, ai quali hanno partecipato ricercatori, educatori, insegnanti,

esponenti politici e amministratori, gestori di servizi privati e dirigenti scolastici. In queste occasioni sono state condivise le esperienze esistenti di continuità 0-6 e formazione congiunta del personale di servizi educativi e scuola dell'infanzia, sperimentazioni di Poli per l'infanzia e di coordinamento pedagogico;

- sono stati compilati 2070 questionari e 210 schede di lettura, attraverso i quali si volevano raccogliere osservazioni puntuali sul testo, eventuali proposte e il livello di soddisfazione rispetto alla stesura attuale.

Quest'ultima fase, come si può evincere dal Report sull'analisi dei dati pubblicato online dal Ministero, ha visto soprattutto la partecipazione di insegnanti di scuola dell'infanzia e di educatori.

È significativo, ci dice ancora il Report, come "la maggior parte dei partecipanti ritenga il documento utile alla riflessione, al miglioramento, alla formazione e lo veda come punto di partenza per la costruzione del sistema integrato" quando "il primo obiettivo dichiarato delle Linee Pedagogiche era proprio" quello "di riaprire il dibattito, il confronto, la riflessione e stimolare il miglioramento" (Miur, 2021b).

Nonostante le Linee Pedagogiche siano state emanate solo recentemente si sono inserite in continuità con il discorso alla base delle riflessioni e delle esperienze di ricerca fino a quel momento portate avanti. Questo è stato determinato, come detto, dalla natura aperta del testo, che non ha l'obiettivo di andare a sostituire le Indicazioni Nazionali del 2012, né anticipare gli Orientamenti educativi nazionali per lo 0-3 che verranno emanati successivamente, ma tende a rappresentare una cornice di riferimento pedagogica e organizzativa per il Sistema Integrato attraverso un lavoro di sintesi tra buone pratiche, indicazioni teoriche e normative europee e nazionali, con l'obiettivo di fornire spunti di riflessione e piste di lavoro a chi opera al suo interno (Miur, 2021).

Nello specifico di questo lavoro, ad esempio, vedremo nei capitoli in cui verrà trattato il percorso di ricerca e le sue ricadute in termini formativi (cfr. cap. 4 e cap. 7) come l'analisi delle Linee Pedagogiche abbia acquisito un triplice significato per i diversi soggetti coinvolti: riconoscere il proprio posizionamento, precedente la stesura delle stesse, all'interno di quelle pratiche che ne hanno ispirato alcune indicazioni; fornire le lenti teoriche attraverso le quali leggere il percorso in via di svolgimento; orientare i percorsi formativi ancora da programmare. In linea con quanto esperito durante il percorso di ricerca ho ritenuto di utilizzare l'impianto delle Linee Pedagogiche per far emergere alcuni nodi teorici centrali nel discorso sviluppato nel presente testo.

Seppur, come dichiarato in premessa al testo stesso, non si faccia riferimento esplicito a singole teorie sociopsicopedagogiche né tantomeno a indicazioni operative specifiche (Miur, 2021) vengono definiti i confini entro cui delineare il curriculum zero-sei così come è stato fino ad ora trattato. Sarà mio intento nei prossimi paragrafi far emergere i riferimenti teorici dall'analisi delle Linee Pedagogiche, seguendone l'impianto e soffermandomi su quegli aspetti che troveranno particolare centralità nei prossimi capitoli.

2.2.1 Diritti e partecipazione: i valori

Il testo delle Linee Pedagogiche si articola in sei parti, le prime due delle quali hanno come obiettivo quello di inserire la restante parte del testo all'interno di un discorso più ampio legato ai diritti dei bambini e alla visione ecologica delle relazioni dentro le quali trovano motivo di esistere i servizi per la prima infanzia, intesi come diritto di bambini e famiglie in chiave inclusiva e di costruzione di un percorso di cittadinanza capace di coinvolgere ogni individuo dalla nascita in poi (Vandenbroeck, 2011, 2017, Lazzari, 2016, Lazzari et al. 2020, Guerra & Luciano, 2014).

“Il rispetto dei diritti dei bambini, così come sanciti dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 20 novembre 1989”, infatti, viene individuato nel testo come “principio base che deve guidare qualsiasi scelta in campo formativo” ma perché non rimanga solo una dichiarazione viene posto come “necessario che essi vengano tradotti in scelte legislative e amministrative, in coerenti prassi organizzative, educative e di cura che offrano una concreta garanzia del loro perseguimento” (Miur, 2021, pag.5). Questo percorso, ancora in fieri, viene già riconosciuto come presente all'interno delle più recenti indicazioni europee e nazionali (cfr. cap. 1) che “hanno sviluppato e declinato ulteriormente i diritti dell'infanzia, in particolare il diritto all'educazione e alla cura fin dalla nascita, anche grazie alle esperienze e prassi educative maturate nei nidi e nelle scuole dell'infanzia con la partecipazione attiva di educatori, insegnanti e ricercatori” (Miur, 2021, pag. 5). In questi documenti acquistano un posto sempre più centrale le politiche rivolte all'infanzia, da realizzare soprattutto all'interno di servizi educativi e scuole dell'infanzia di qualità, intese come “la strada maestra per creare comunità solidali, giuste ed eque, attente all'educazione dell'infanzia, impegnate a promuovere il dialogo e la coesione sociale” (Miur, 2021, pag. 6).

I servizi del Sistema Integrato 0-6 vengono, in maniera esplicita, richiamati ad una dimensione sociale poiché attraverso il loro contributo “all'affermazione di una rinnovata idea di infanzia e dei suoi diritti” realizzata grazie alla partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, possono adempiere “a

un'importante funzione di coesione e inclusione" sociale (Miur, 2021, pag.14). Da un lato, quindi, la società è chiamata a occuparsi del bambino in quanto portatore di diritti da tutelare, dall'altro è proprio attraverso la tutela di questi diritti che può raggiungere alcuni degli obiettivi prefissati per tutta la comunità. In questo senso la "crescita di un bambino non è solo una questione privata, della famiglia" ma va intesa come un impegno che intreccia le responsabilità familiari a quelle di tutta la comunità" (Miur, 2021, pag. 13).

Il benessere della comunità si lega, nel testo, al benessere del singolo, seguendo una riflessione che fa riferimento ad una visione ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979) nella quale il "benessere dei bambini, in quanto esseri sociali, è assicurato in primo luogo dalla qualità delle relazioni che essi sperimentano con gli adulti e con gli altri bambini" (Miur, 2021, pag.13). Il sistema di relazioni che si crea un tra singolo e comunità, se di qualità, contribuisce a determinare questo canale a doppia trasmissione per cui il benessere del bambino contribuisce al benessere della collettività e viceversa, "dando vita ad un vero e proprio ecosistema formativo":

"Una visione ecologica dello sviluppo umano riguarda tutto l'arco della vita e concorre al benessere della persona, oltre che delle società. Secondo questa prospettiva il bambino, competente e ricco di potenzialità, varca la soglia del nido/della scuola portando il suo mondo, i suoi linguaggi e incontra un altro mondo che, a sua volta, è parte di storie più ampie, che lo invitano ad aprirsi a nuovi lessici da condividere. La qualità e intensità delle relazioni tra i microsistemi famiglia e servizi educativi, con il sistema socio-culturale più ampio, in cui le persone sono riconosciute nel diritto e nella competenza a essere parte attiva, sono elementi determinanti dell'esperienza di apprendimento e crescita del bambino" (Miur, 2021, pag. 13).

Come si evince da questo passaggio, il riferimento esplicito alla visione ecologica inserisce nella riflessione alcuni concetti, che verranno richiamati più volte nel testo delle linee guida influenzandone anche l'articolazione: una visione olistica del bambino, con conseguenze rispetto ai temi di relazione e cura, apprendimenti e competenze; il ruolo centrale delle transizioni, come elemento di raccordo tra il singolo e i contesti da lui abitati; la partecipazione, di tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa (territorio compreso), come elemento imprescindibile per il raggiungimento degli obiettivi inclusivi posti in sede europea, e in parte allo stato di salute della democrazia stessa (Moss, 2014). I temi emersi, e in parte anche il processo attraverso il quale se ne evidenziano i legami, sono stati rilevati e approfonditi nel corso della ricerca (cfr. cap. 5 e cap. 6), confermando, almeno in parte, il dialogo auspicato tra indicazioni, teorie e pratiche (cfr. cap. 1). In

questa sede verranno affrontati seguendo il ragionamento delle Linee Pedagogiche, volto soprattutto a sottolinearne l'intreccio all'interno di una visione sistemica che vede legati sviluppo e benessere del bambino, della famiglia e della comunità.

Nel dichiarare che "i bambini sono immersi fin dalla nascita nei sistemi simbolico-culturali" viene riconosciuta una matrice socio costruttivista (Vygotskij, 1974; Bruner, 1984) con un'attenzione particolare alla cultura che influisce sui processi di sviluppo e apprendimento (Rogoff, 2003) e che viene interpretata e trasformata (Corsaro 2003) "attraverso molteplici linguaggi" (Malaguzzi, 1995) di cui sono "biologicamente dotati" e che fanno riferimento agli ambiti dell'esperienza umana (Gardner, 1993). L'idea di educazione olistica che orienta la stesura delle Linee Pedagogiche è quella promossa negli ultimi anni dalle Indicazioni europee. Essa integra elementi della tradizione pedagogica di matrice socio costruttivista con riflessioni filosofiche occidentali e orientali e antropologiche, definendo il soggetto "come unità integrità fisica e psichica, cognitiva ed emotiva, individuale e sociale, e colloca il suo sviluppo e apprendimento all'interno d'esperienze altrettanto integrate, assegnando centralità al bambino, alle sue capacità d'iniziativa e d'espressione, e alla sua unicità come essere umano" (Pastori, 2020, pag. 81). I grandi obiettivi olistici del benessere, della felicità, dello sviluppo inteso come emotivo e sociale oltre che cognitivo, trovano corrispettivi curricolari nella continuità, intesa sia in senso verticale che orizzontale, delle relazioni tra adulti e bambini e tra pari; nella centralità dell'esperienza (sviluppo cognitivo) e della partecipazione (sviluppo emotivo e sociale); nel riconoscimento delle specificità di ognuno ponendosi attraverso il perseguimento di competenze attraverso percorsi personalizzati (Pastori, 2020), piuttosto che di obiettivi standardizzati per età.

Il concetto di competenze, intese come l'insieme di conoscenze e capacità, presuppone che l'attenzione passi dall'oggetto di apprendimento al soggetto che apprende e alla capacità di attribuire significato ai contesti, soggetti e oggetti che li abitano (Bertolini, 1988), coinvolgendo anche la sensazione e la percezione di benessere e il riconoscimento sociale (Karlsdottir & Perry, 2017). L'apprendimento in relazione alle competenze viene visto in chiave socioculturale (Rogoff, 2003), i bambini non sono intesi come individui isolati ma situati in un mondo sociale, in relazione con altri soggetti e con i contesti, e qualsiasi cambiamento nell'ambiente che comporta un cambiamento di ruolo influisce sul percorso di sviluppo (Brooker, 2008).

Secondo il modello ecologico di Bronfenbrenner lo sviluppo e l'apprendimento sono considerati conseguenze di fattori e circostanze, dal livello micro al livello macro (Sandberg et al., 2017), e vi

sono numerose variabili che possono influenzare creando opportunità oppure ostacoli per lo sviluppo del bambino. Per tale ragione i teorici del modello ecologico hanno da sempre prestato molta attenzione alle transizioni intese come tutti quei cambiamenti di contesto, nelle attività, nelle relazioni e nei ruoli, che un individuo attraversa nel corso della vita (Bronfenbrenner, 1979). Numerose ricerche hanno riconosciuto un legame molto forte tra la qualità delle transizioni e il benessere dei bambini, con impatti significativi anche sull'apprendimento (Brooker, 2008). La visione dell'apprendimento come sociale e situato, infatti, riconosce un ruolo centrale allo sviluppo sociale, al senso di fiducia negli altri e in sé stessi. Come gli adulti, i bambini possono essere ostacolati nella capacità di pensare chiaramente e agire con competenza quando si sentono insicuri o vulnerabili, e il loro sviluppo può rallentare o arrestarsi quando questa condizione di insicurezza permane per molto tempo (Brooker, 2008). Il potenziale di sviluppo di un contesto aumenta all'aumentare delle connessioni tra i diversi aspetti del mesosistema (servizio educativo e famiglia, ad esempio) e il benessere può dipendere dalla possibilità di transitare tra essi in maniera fluida, attraverso esperienze caratterizzate dal cambiamento ma non dalla frattura. Le transizioni si offrono quindi come strumento di cambiamento, dentro la continuità, ed è necessario interrogarsi su quali elementi possono favorire il benessere, l'apprendimento e lo sviluppo del bambino, soprattutto di quei bambini che si trovano in una condizione di vulnerabilità. Queste riflessioni possono offrire nuovi punti di vista per visualizzare le prospettive dei bambini, delle famiglie e dei professionisti coinvolti, influenzando sulle scelte politiche e le indicazioni pratiche (e viceversa) (Dockett et al., 2017), come nel percorso del sistema integrato (cfr. cap. 1).

La centralità dell'interazione tra sistema e sviluppo umano nel contesto (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) porta a riconoscere l'importanza delle relazioni che intercorrono tra i diversi soggetti che abitano i contesti e le situazioni attraversate dai bambini nel loro percorso di sviluppo (Dunlop, 2017); ed è attraverso le relazioni tra i primi educatori, le famiglie, il sistema scuola, che si possono sostenere i bambini durante questo viaggio. I bambini stessi, protagonisti attraverso la relazione, sono chiamati a partecipare al contesto scolastico inclusivo dove, indipendentemente dalle proprie capacità ed esperienze, le differenze vengono accolte come la variazione naturale di individui diversi (Dunlop, 2017). In questo senso, la scuola e i servizi per l'infanzia si propongono come luoghi dove l'incontro con l'altro venga caratterizzato dal rispetto di ognuno piuttosto che sull'affermazione della diversità, attraverso la costruzione di una alleanza con le famiglie basata sul dialogo e la partecipazione, sul rispetto delle singolarità percepite come risorse, sulla solidarietà (Moss, 2014).

In linea con queste riflessioni la Commissione Europea ha dichiarato, in diversi documenti (Commissione Europea del 17/02/2011; Commissione Europea del 20/02/2013) la relazione tra accesso universale e inclusivo in un sistema di educazione e cura per la prima infanzia (Ecec) di qualità, capace di valorizzare la partecipazione di famiglie e bambini, e la possibilità di migliorare le condizioni di vita e intervenire sullo svantaggio sociale.

Anche nel caso della partecipazione, come per il benessere, l'esperienza dei singoli influisce sulla collettività e viceversa. Così se da un lato è all'interno di contesti educativi partecipati e democratici che si possono sperimentare e rilanciare politiche e pratiche di qualità e inclusive (Guerra & Luciano, 2014), è la democrazia stessa, e la sua salute, a beneficiare delle esperienze dei singoli all'interno di percorsi così caratterizzati. Le democrazie moderne, ci dice Peter Moss, devono plasmare non solo la sfera della politica ma anche le diverse sfere informali come le famiglie, le scuole, i luoghi di lavoro; devono caratterizzarsi per essere 'democrazie del quotidiano' (Moss, 2014).

La riflessione e le indicazioni relative alla democraticità o meno dei servizi del sistema integrato portano con sé il tema, per la prima volta dichiarato in maniera esplicita dalle indicazioni, della partecipazione dei bambini all'interno dei contesti da loro abitati, primi tra tutti i servizi educativi. Le riflessioni nate a fine Ottocento con le pedagogie nuove, ma forse anche prima con Rousseau, si sono spesso intrecciate con il tema dei diritti, da Pestalozzi (1746-1852) a Freire (1921-1997), passando per Korczak (1878-1942) (Meirieu, 2009). Così, seguendo la teorizzazione del ruolo attivo del bambino rispetto all'apprendimento, che mosso dalla motivazione e guidato dalle competenze (Montessori, 2008) costruisce le proprie conoscenze (Piaget, 1974) attraverso l'esperienza (Dewey, 2014) e il sostegno degli altri (Bruner, 1997), si arriva oggi a definire la partecipazione di ogni bambino come un diritto e lo sviluppo della disponibilità all'apprendimento come obiettivo dei percorsi di insegnamento rivolti alla prima infanzia (Brooker, 2008). A questo proposito, Carr (2001) definisce 'disposizioni di apprendimento' quel repertorio di partecipazione attraverso i quali lo studente riconosce, modifica, seleziona, cerca e costruisce opportunità di apprendimento. Fare riferimento alle disposizioni di apprendimento significa riconoscere la visione olistica del processo di apprendimento attraverso il quale i bambini apprendono integrando fattori cognitivi, emotivi e sociali (Karlsdottir & Perry, 2017). La Convenzione sui diritti dell'infanzia (Nazioni Unite, 1989) sottolinea il ruolo della scuola a supporto del diritto di partecipazione dei bambini ai propri contesti, per questo insegnanti ed educatori sono chiamati a lavorare con i bambini affinché si costruiscano relazioni di empowerment reciproco e opportunità di partecipazione (Rinaldi, 2005) dando vita ad

una pedagogia della democrazia in cui ogni singolo bambino può essere attivamente coinvolto nel processo decisionale del servizio/scuola abitato (Karlsdottir & Perry, 2017).

“I servizi educativi e le scuole”, ci dicono le Linee Pedagogiche, “sono comunità nelle quali ciascun membro (adulto o bambino) porta la propria originale individualità e, al contempo, accetta le regole che promuovono maggior benessere per tutti”, declinando la democrazia e i suoi valori “nei processi di apprendimento dei bambini, improntati alla valorizzazione della soggettività e della molteplicità dei punti di vista, e nella professionalità degli educatori/insegnanti, che trova piena realizzazione nell’ascolto pro-attivo con i bambini, con i colleghi, con i genitori e con il contesto sociale di riferimento” (Miur, 2021, pag.15).

I servizi del Sistema Integrato zero-sei sono, quindi, chiamati a sostenere attraverso lo sviluppo delle competenze di chi è sostenuto, passando da un modello diadico-istruttivo a quello che Laura Fruggeri (2014) chiama modello co-evolutivo. Tale modello pone attenzione ai processi di significazione e al valore che il percorso assume nelle vite dei soggetti coinvolti, programmando interventi volti a costruire competenze e identità positive piuttosto che alla risoluzione di un problema o al raggiungimento di un obiettivo, arricchendo le competenze tecniche e professionali degli educatori/insegnanti con competenze di tipo relazionale. “In questo modo, i servizi educativi, in particolare quelli della prima infanzia, possono diventare la prima porta di accesso alla costruzione di una storia tra famiglie e servizi che può essere evolutiva, inclusiva e favorire il benessere di genitori e bambini che si affacciano e partecipano a una comunità in trasformazione” (Fruggeri, 2014, pag. 43).

Il sistema integrato 0-6 dovrà essere costituito “da contesti accoglienti per le diverse famiglie che oggi, con le loro storie e provenienze, abitano le nostre comunità”, perché solo attraverso l’accoglienza dei diversi “percorsi di vita, delle identità, dei tempi di crescita, delle modalità relazionali, delle concezioni di educazione” si potrà “costruire una base comune di convivenza per il gruppo dei bambini e degli adulti”, si legge ancora nelle Linee Guida. Viene, inoltre, riconosciuto il valore che i percorsi 0-6 possono avere nel favorire la “costruzione della cittadinanza, perché chiedono di imparare a rispettare e a convivere con le differenze, a negoziare i propri desideri, attese, opinioni, punti di vista, a superare le barriere del pregiudizio per assumere uno sguardo più largo” (Miur, 2021, pag. 15).

La cittadinanza non solo come percorso educativo ma proprio come l’incontro tra educazione e politica (Tarozzi, 2015) dove l’educazione è chiamata a prendersi cura e ad agire un certo modo di

stare nel mondo insieme agli altri (Bertolini, 2003). La partecipazione determina il ruolo dei servizi educativi come primi possibili spazi di democrazia e ci porta a pensare l'educazione come coeducazione ampliando il concetto della cura, in cui ognuno si prende cura di sé e dell'altro, e insieme ci si prende cura del contesto (servizio, casa, territorio, mondo).

Riconoscere il potenziale democratico dei servizi per la prima infanzia non ne determina automaticamente la realizzazione, si segnala piuttosto un'opportunità che necessita di scelte politiche a vari livelli, dalle Indicazioni Europee al singolo progetto pedagogico di un servizio. Ci sono poi delle immagini che aiutano a veicolare le scelte politiche all'interno dei servizi, come l'idea di bambino e il posizionamento atteso degli adulti coinvolti nelle relazioni con i bambini (Moss, 2013), di queste si occupano i successivi capitoli delle Linee Pedagogiche.

2.2.2 La centralità del bambino: gli assunti teorici

Durante la mia formazione/esperienza come insegnante di scuola dell'infanzia ho più volte incontrato il concetto di 'centralità del bambino', ad esempio nei Progetti Pedagogici degli Enti Locali, o nelle programmazioni di singole scuole. La discrezionalità nell'interpretazione di un concetto così astratto ha però, a mio avviso, sempre ostacolato la traduzione operativa del significato potente di una tale affermazione.

Il fatto che le Linee Pedagogiche dedichino all'approfondimento di questa affermazione un intero capitolo e articolino nei seguenti capitoli gli aspetti professionali e operativi necessari perché si possa realmente mettere il bambino al centro della vita dei servizi educativi zerosei, è un fatto nuovo e importante. Viene, così, finalmente ribadito con forza e tradotto in chiave operativa quanto dichiarato dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 20 novembre 1989, nel dire che "l'educazione dalla nascita ai sei anni si rivolge all'integralità di ogni bambino, costituita dal suo essere persona umana, dalle relazioni che vive, dalle sue potenzialità, dalle peculiarità del suo sviluppo e dai suoi bisogni e diritti. Ogni bambino è unico e irripetibile e deve essere rispettato in quanto persona e in virtù della sua unicità" (Miur, 2021, pag. 17).

All'interno di questo assunto di base, vengono poi indicate alcune specificità dei bambini nello spettro ampio dello zerosei, spazio evolutivo dentro il quale ognuno può trovare il proprio specifico percorso. "Vanno, tuttavia, considerati alcuni tratti che accomunano i bambini in questa fascia d'età per impostare percorsi educativi in una prospettiva di unitarietà e di continuità":

- “I bambini conoscono il mondo attraverso la percezione, la relazione e l’azione; la corporeità e la sensorialità sono per loro un importante veicolo di comunicazione e di conoscenza”;
- “Il loro modo di vedere e rapportarsi al mondo è fortemente colorato dai vissuti emotivi e da tensioni che si avviano a padroneggiare”;
- “I bambini hanno un forte interesse per gli altri bambini e sono in grado, anche precocemente, di instaurare con loro rapporti affettivi, cooperativi e di scambio che costituiscono una leva importante per lo sviluppo della socialità e degli apprendimenti” (Miur, 2021, pag. 17).

Viene quindi, secondo le caratteristiche che contraddistinguono la fase 0-6, indicata una lettura da parte dei servizi di una visione olistica del bambino, nell’accogliere la quale va considerato lo spazio della sfera emotiva, e quindi della centralità dell’esperienza e della relazione, non solo adulto bambino ma anche tra pari. All’interno di queste relazioni viene infine indicato come i bambini siano “attori competenti della propria crescita, co-costruttori di significati” e “pertanto va preso in considerazione il loro punto di vista e vanno coinvolti nei processi decisionali che li riguardano” (Miur, 2021, pag. 17).

Questo aspetto, come vedremo nel corso di questo lavoro, occupa gran parte della riflessione su altri temi educativi di educatori e insegnanti coinvolti in sperimentazioni zerosei, chiamati a interrogarsi su come applicare il coinvolgimento nelle scelte, degli spazi e delle attività ad esempio, dei bambini. Il fatto che tale discorso sia declinato in chiave zerosei, inoltre, costringe l’adulto a sforzarsi di interpretare la volontà, le preferenze, le potenzialità, anche di quei bambini che non padroneggiano ancora il linguaggio (o il linguaggio dominante). Questo aspetto, come altri, determinato dall’ampliare ogni riflessione in chiave zerosei, avrà, come vedremo, delle implicazioni importanti rispetto al tema dell’inclusione.

2.2.2.1 L’esperienza

Mettere al centro il bambino significa, per come indicato nel documento, mettere al centro l’esperienza, soprattutto in relazione agli apprendimenti. Non sono le proposte dell’adulto, la programmazione di attività, l’allestimento di spazi, a favorire l’apprendimento dei bambini da zero a sei anni, bensì le esperienze che tali scelte, tali proposte, permettono.

“L’apprendimento si fonda sulla naturale curiosità dei bambini nei confronti dell’ambiente circostante, da scoprire e da conoscere nelle sue tipicità e variazioni, regolarità e cambiamenti. Questo mondo comprende fenomeni fisici, oggetti materiali e le loro proprietà e relazioni, le altre persone, nelle loro diverse individualità e nelle loro relazioni reciproche, i diversi eventi sociali e i significati e simboli che si producono. In questo viaggio di scoperta i bambini mostrano un impegno cognitivo, emotivo e sociale che mobilita corpo e mente e si evidenzia nell’osservazione, nell’azione e nella riflessione, si accompagna a modalità espressive diverse, di piacere e gioia, disappunto e sconcerto, si esercita nell’esplorazione, nel gioco, nella interazione e nella comunicazione con gli altri. Il ‘motore’ dell’apprendimento sta nel bambino stesso, ma promuoverlo e sostenerlo è il grande compito che spetta all’adulto. Si tratta, innanzitutto, di riconoscere l’impegno dei bambini e di individuare l’oggetto del loro interesse anche quando, soprattutto nei primissimi anni, si esprime secondo modalità e forme a volte molto diverse da quelle dei bambini più grandi. Occorre anche accompagnare l’emozione che manifestano i bambini nel conoscere, accogliendone e comprendendone le diverse espressioni” (Miur, 2021, pag.19).

Questo concetto trascina con sé, come si evince dalle parole del testo, non solo la centralità del bambino ma anche il ruolo dell’adulto, chiamato a favorire, proteggere, amplificare la centralità di ciascuno e la possibilità di sviluppare apprendimenti attraverso l’esperienza. Chiama l’adulto a fare un passo indietro, come diranno le educatrici/insegnanti impegnate in questa ricerca-formazione nei prossimi capitoli, lasciando lo spazio per le esperienze dei bambini tra bambini, che sono soprattutto esperienze ludiche, interpretando il ruolo educativo attraverso l’osservazione, la riflessione di spazi e tempi, la capacità di rilanciare all’interno di una relazione educativa intensa il potenziale formativo delle diverse esperienze.

2.2.2.2 Il gioco

Lo spazio offerto al gioco nel testo delle Linee Pedagogiche è anch’esso inedito, e rappresenta una proposta concreta per poter realizzare realmente la centralità del bambino. L’importanza del gioco nello sviluppo dei bambini è un tema pedagogico centrale nella riflessione teorica e nei percorsi formativi degli educatori (meno degli insegnanti) ormai da decenni, eppure non vi era traccia esplicita del gioco all’interno delle normative e delle indicazioni che regolano i servizi educativi e le scuole dell’infanzia. Lo spazio lasciato al gioco, non solo in termini di spazio/tempo reale, ma anche

in termini di considerazione, all'interno dei servizi era fino ad ora discrezione dei singoli educatori/insegnanti. Finalmente, le Linee Pedagogiche dicono in maniera inequivocabile che:

“Giocando, i bambini hanno occasione di esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un'immagine di sé positiva, di accedere all'intelligenza rappresentativa e simbolica, e quindi al mondo dei significati, di esplorare, conoscere il mondo fisico (limiti, potenzialità caratteristiche degli oggetti) e sociale (ruoli, regole, ecc.) costruendo un proprio sapere, di dare significato alle esperienze vissute. Il gioco promuove uno stato di benessere e la possibilità di essere pienamente in contatto con se stessi, configurandosi come espressione della gioia di vivere, una sorta di “cura di sé”, che consente l'elaborazione dei propri vissuti; al tempo stesso si presenta come “voce” dei bambini, attraverso la quale essi hanno modo di esprimere ciò che li interessa, li incuriosisce, li preoccupa, ma anche il proprio punto di vista sul mondo” (Miur, 2021, pagg. 19-20).

Definendo queste caratteristiche, ci dicono le Linee Pedagogiche, che è il gioco lo strumento principe per realizzare il rispetto e la centralità di quel bambino olistico di cui hanno parlato fino ad ora. E anche in questo caso viene coinvolto il ruolo dell'educatore/insegnante al quale vengono date delle indicazioni concrete per riposizionare il gioco all'interno dei servizi.

“Riconoscere la centralità del gioco, nei contesti 0-6, significa predisporre spazi adeguati e concedere tempi dilatati a quest'attività, arricchirla attraverso proposte di esperienze educative finalizzate ad espanderne i contenuti e le trame (mediante letture, conversazioni, costruzione di materiali, allestimenti, visite, ecc.), partecipare al gioco dei bambini secondo una strategia delicata e interattiva, che consente non solo di arricchire i loro giochi, ma anche di ampliare le loro conoscenze” (Miur, 2021, pag. 20).

L'educatore viene chiamato non solo a dare al gioco lo spazio che si merita, ma a posizionarsi rispetto a esso, non solo in veste di osservatore, non solo attraverso la possibilità di rilanciare gli interessi e le potenzialità formative suggerite dai bambini durante il gioco, ma anche partecipando in maniera attiva e paritaria al gioco dei bambini. Stare dentro al gioco dei bambini, insieme ai bambini richiama l'adulto alla centralità della relazione, dove attraverso il proprio posizionamento egli può prendersi cura di tutti i bisogni dei bambini, anche quelli che nascono all'interno della sfera ludica.

2.2.2.3 La cura

L'aspetto della cura rappresenta una presa di posizione necessaria e fondativa la possibilità di sviluppare veramente un Sistema Integrato. Il tema della cura, infatti, è stato da sempre al centro del dibattito sulla possibilità e sulla validità dell'operazione di integrazione del settore 0-3 e del 3-6. La scuola dell'infanzia nel riconoscersi come primo tassello del sistema scolastico ha ritenuto nel tempo di doversi allontanare (non più scuola materna) dalla riflessione, e la messa in atto, della cura, ritenendo che questa si addicesse maggiormente alle relazioni che si sviluppano nei servizi educativi 0-3. Questi, inoltre, per il fatto di non rientrare nel sistema formativo e di ricadere sotto il Ministero del Welfare venivano fisiologicamente ritenuti servizi di cura, nei confronti di tutta la famiglia e la comunità.

Sulla centralità o meno della cura all'interno dei servizi e delle scuole si è quindi storicamente costruita la distinzione tra 0-3 e 3-6.

Nonostante spesso l'esperienza reale di vita all'interno delle scuole, la riflessione teorica e anche le indicazioni normative negli ultimi anni avessero riabilitato il discorso sulla cura per il settore 3-6, il fatto che l'introduzione del Sistema Integrato abbia risvegliato questa antica polemica, ci indica come sul tema fosse necessaria una presa di posizione esplicita da parte del legislatore.

Ci dicono allora in maniera inequivocabile le Linee Pedagogiche che "la relazione educativa è sempre accompagnata da un atteggiamento di cura", non esiste apprendimento fuori dalla relazione e non esiste relazione senza la cura. Nel rivolgersi al bambino da zero a sei anni, infatti, si sottolinea come "in questa fascia di età educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente intrecciate, che implicano un'attenzione simultanea" per questa ragione la valenza formativa della relazione risiede nella cura "intesa come atteggiamento relazionale che comunica all'altro fiducia e valore ("tu per me sei importante)". Dove, in linea con l'idea di bambino precedentemente delineata, la cura è sia rivolta alla sfera emotiva e identitaria del bambino, così anche a quella del corpo, poiché "gli aspetti relativi al benessere del bambino, l'attenzione per il legame affettivo, il riguardo per l'esperienza corporea, che solitamente vengono etichettati come "cura", sono aspetti fondamentali di ciò che viene chiamata educazione". Così per la prima volta il corpo del bambino entra nei documenti ufficiali. Questa possibilità di incorporare il bambino all'interno delle indicazioni permette di rivolgersi a questioni concrete, a situazioni reali, prendendosi nuovamente la responsabilità di dare indicazioni operative rispetto a cosa voglia dire prendersi cura del bambino 'intero' all'interno dei servizi zerosei: "alla cura del corpo del bambino

va attribuito un particolare valore educativo per le sue implicazioni relative allo sviluppo psicofisico e alla promozione delle autonomie; l'intreccio tra cura e educazione permette pertanto di riconoscere pari dignità educativa a tutti i momenti della quotidianità vissuti all'interno dei servizi educativi e scolastici". Evidenziando come proprio attraverso l'atteggiamento di cura sia possibile per l'adulto "dare voce al bambino permettendogli di esprimersi e di partecipare attivamente ai suoi percorsi di crescita" (Miur, 2021, pag.18).

Questa centralità della cura e il suo legame esplicitato con l'apprendimento e l'educazione, visto in principio come un territorio di scontro e divergenza tra servizi e scuole può, invece, così come articolato della Linee Guida, rappresentare un primo punto di contatto. Può, infatti, come emergerà dai racconti dei protagonisti delle sperimentazioni incontrati nel corso di questa ricerca, rappresentare un punto di partenza per lo scambio e il confronto, nel rispetto di identità e competenze diverse, tra educatrici e insegnanti. Dove le prime hanno costruito la propria identità educativa, e non di accudimento, proprio sulla riflessione del potere formativo della relazione e della cura, e le seconde hanno maggiormente interrogato il tema degli apprendimenti (Chitti, 2019; Cerini, 2019). Due aspetti che oggi bisogna mettere in dialogo tra loro.

2.2.3 Il curriculum 0-6: le prospettive

Non mi soffermerò ulteriormente sull'idea di curriculum, al quale ho dedicato la prima parte di questo capitolo, ma vale la pena in questa parte dedicata alle Linee Pedagogiche sottolineare come queste facciano esplicito riferimento, in questo caso, alle Raccomandazioni dell'Unione Europea individuando come caratteristiche del curriculum 0-6 quelle di:

- "rispondere agli interessi dei bambini, favorire il loro benessere e soddisfare i bisogni e il potenziale unico di ciascun bambino, compresi quelli con bisogni educativi speciali, quelli che si trovano in una situazione di vulnerabilità o che provengono da contesti svantaggiati";
- "promuovere la partecipazione, l'iniziativa, l'autonomia, la capacità di risoluzione dei problemi, la creatività, l'attitudine a ragionare, analizzare e collaborare, l'empatia e il rispetto reciproco, attraverso approcci a sostegno di un apprendimento olistico";
- "riconoscere l'importanza del gioco, del contatto con la realtà, in primo luogo con la natura, del ruolo dell'attività motoria, dell'arte, della scienza e della scoperta del mondo, garantendo un

equilibrio tra maturazione socio-emotiva e processi cognitivi e valorizzando le risorse dei bambini” (Miur, 2021, pag. 21).

Al curricolo viene, quindi, affidato il compito di tradurre in chiave operativa quanto detto fino ad ora. Per questa ragione nella stesura delle Linee Pedagogiche la Commissione recupera il concetto di “campi di esperienza” restituendogli il compito di orientare i percorsi attraverso diversi linguaggi e i diversi aspetti dell’individuo (visione olistica), e non il ruolo di ambiti disciplinari separati, che ha spesso assunto all’interno delle programmazioni di una scuola dell’infanzia tutta proiettata verso la primaria.

Ci dicono, allora, le Linee Pedagogiche come “nella costruzione del curricolo e della progettazione è importante che educatori/insegnanti abbiano in mente le direzioni di sviluppo da perseguire durante il percorso, nella consapevolezza che gli apprendimenti non si sviluppano in modo frammentario né lineare, ma in un continuum in cui ciascuna conquista genera nuove situazioni di apprendimento, in una dinamica evolutiva costruttiva e ricorsiva” (Miur, 2021, pag.21). In questo senso i campi di esperienza vanno intesi come riferimenti “ai diversi aspetti dell’intelligenza umana e ai sistemi simbolico-culturali con cui entrano in contatto” e “dalla loro interazione” può emergere un curricolo capace di promuovere e sviluppare:

- “lo star bene con il proprio corpo inteso come unità integrata e strumento per entrare in contatto con l’altro da sé;
- la capacità di ascoltare, di comunicare, verbalmente e non, in modo da farsi capire e dialogare con gli altri; - l’abilità di rappresentare il mondo e socializzare le proprie esperienze attraverso l’utilizzo di linguaggi corporei, espressivi, verbali, matematici, artistici, musicali...;
- la capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, di porsi domande, rilevare problemi, fare ipotesi, tentare risposte;
- l’acquisizione di competenze sociali e relazionali come negoziare tenendo conto del punto di vista altrui, collaborare nell’esecuzione di un compito, condividere, allacciare relazioni amicali, ricomporre piccoli conflitti, proporre idee e soluzioni ecc. I sistemi simbolico-culturali vanno considerati come quadri culturali a disposizione degli educatori/insegnanti, per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini” (Miur, 2021, pag.22).

Tra le note operative legate al concetto di curricolo si fa riferimento all’attenzione che necessitano, da parte dell’adulto, quegli aspetti impliciti del curricolo, che concorrono al pari di quelli espliciti al

raggiungimento degli obiettivi immaginati. Sottolineando l'aspetto relativo alla responsabilità degli adulti in quanto educatori rispetto a tutte le scelte che operano nel loro quotidiano operare all'interno dei servizi. "L'organizzazione dell'ambiente e della giornata educativa", ci dicono infatti le Linee Pedagogiche, "rende esplicite le scelte che il gruppo di lavoro degli adulti condivide" e per questo deve essere "guidato da criteri di trasparenza e leggibilità" in modo che "i bambini che abitano e vivono spazi, tempi e organizzazione, gli educatori/insegnanti che in essi operano e i genitori vengono orientati dagli spazi, dalla scansione dei tempi e dall'organizzazione della giornata a cogliere un disegno visibile, dinamico, nel quale si sentono riconosciuti e valorizzati" (Miur, 2021, pag. 23).

2.2.4 Identità professionali e governance: le responsabilità

La responsabilità degli adulti implicati, come professionisti o come gestori, nei servizi educativi del Sistema Integrato ci porta all'ultima parte del testo, nella quale vengono sottolineati gli sforzi di ognuno per il raggiungimento concreto dello stesso. Si parte in maniera caleidoscopica da dentro i servizi, nel dichiarare come "una visione e una progettazione condivise tra coloro che operano quotidianamente all'interno delle strutture che accolgono bambini da 0 a 6 anni garantiscono la loro connotazione educativa e si esprimono attraverso una trama di rapporti veri e cordiali che informa l'ambiente e ne caratterizza il clima. Presupposto e significato del progettare è che la crescita e gli apprendimenti dei bambini avvengono in un continuo processo di interazione, per cui le loro competenze si sviluppano attraverso relazioni sociali articolate e di scambio reciproco" (Miur, 2021, pag. 27).

"La collaborazione tra professionisti dell'educazione", quindi, "acquista un ruolo decisivo" per la realizzazione di percorsi in continuità, dove "a livello del gruppo degli educatori/insegnanti progettare in continuità significa costruire e pensare pratiche che siano innovative e congruenti con l'idea di una traiettoria coerente, progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti". Se "la continuità" come detto finora, "non coincide con la stabilità e la ripetizione delle esperienze, ma con il cambiamento e l'arricchimento di situazioni: nuovi incontri, nuove attività, nuovi apprendimenti in un clima di partecipazione e di connessione", "per realizzarla è indispensabile creare un incontro tra professionisti che provengono da esperienze diverse ed il primo passo è la conoscenza reciproca e il reciproco riconoscimento. L'incontro implica momenti di formazione

comune tra operatori dei due segmenti, per condividere un linguaggio e una visione comuni sui bambini, i contesti, gli apprendimenti” (Miur, 2021, pag.27).

L’aspetto dello scambio di esperienze, della conoscenza reciproca, della formazione tra pari e congiunta, acquistano nel testo una valenza centrale per la realizzazione o meno di un Sistema Integrato reale, che non risulti solo sulla carta. Su queste premesse è stato impostato questo lavoro di ricerca-formazione prima dell’emanazione delle Linee Pedagogiche, e questo, come racconterò più avanti, ha avuto un effetto di conferma e di spinta motivazionale per i soggetti in esso coinvolti. Questi aspetti si intrecciano, tra l’altro, nel testo con altri temi emersi dalle sperimentazioni, come alcune caratteristiche e competenze necessarie alle professioni che si occupano di zerosei, o il posizionamento degli adulti all’interno dei contesti educativi, dimostrando ancora una volta il legame a doppio circuito tra questo documento e le esperienze concrete, tra teoria e prassi.

La responsabilità a cui fa riferimento il testo, però, non è solo quella dei professionisti che operano all’interno dei servizi e delle scuole, ma anche e soprattutto di tutti quei soggetti che hanno il compito di prestare al sistema educativo zerosei le “attenzioni continue, investimenti economici e culturali, scelte politiche, amministrative e pedagogiche” di cui necessita (Miur, 2021, pag. 32), chiamando in causa tutti i protagonisti dalle Stato, alle Regioni, agli Enti Locali, secondo il disegno proposto dal Dlg. 65/2017. Anche in questo caso è molto importante il fatto che vengano resi espliciti oneri e compiti dei diversi soggetti che fino a questo momento avevano operato per libera iniziativa e in maniera non uniforme sul territorio nazionale, mentre nel testo vengono ribadite le indicazioni del decreto evidenziando come solo il mantenimento dell’equilibrio tra i diversi attori coinvolti può portare ad una concreta e diffusa realizzazione del Sistema Integrato. A tal proposito vengono, inoltre, indicati alcuni interventi strategici ritenuti necessari, nei quali intervengono tutti i livelli di governance precedentemente indicati, come: l’istituzione del “coordinamento pedagogico territoriale”; “la formazione in servizio di tutto il personale”; “l’estensione dei Poli per l’infanzia” e il consolidamento “delle sezioni primavera” (Miur, 2021, pag.35).

2.3 Il ritorno alle prassi: bambini e adulti impegnati in processi di ricerca

Per poter realizzare un disegno complesso come quello del Sistema Integrato è necessario mantenere “un’apertura mentale estrema per ripensare e rifondare l’educazione per l’infanzia, e il curriculum” (Infantino, 2019, pag.39).

In questo processo di rivisitazione, di continuità e discontinuità con il passato, diventa centrale il ruolo della ricerca sull'infanzia, che deve cercare di aggirare il rischio di rimanere ancorata a visioni astratte e generiche (il bambino al centro, la visione olistica) ancorando questi temi e declinandoli nel dettaglio "sia sul piano del curriculum per i bambini da zero a sei sia sul versante ancor più specifico del ruolo dell'adulto rispetto lo sviluppo dei bambini" (Infantino, 2019, pag.39). Ridefinire il concetto di curriculum in chiave zero sei ci costringe, allora a "ri-esplicitare i tanti impliciti che stanno dietro quei termini ampi che usiamo solitamente, quali gioco, apprendimento, cura, educazione, processo, compiti dell'adulto" (Terzi, 2017, pag.41).

In questo spazio di risignificazione aperto dalla norma e richiesto dalla Linee Pedagogiche, in questa necessità di ancorare le teorie alle prassi, si muove la ricerca-formazione che racconterò nei prossimi capitoli di questo resoconto, recuperando quelle esperienze che, "come sempre accade quando ci si trova in un processo di cambiamento", "attivano sperimentazioni, pensieri e comportamenti proattivi" nel tentativo di rinnovare i percorsi (Terzi, 2017, pag. 41).

E a queste sperimentazioni che questo lavoro vuole dare voce, mettendo in relazione queste esperienze con quelle che andranno a delinearsi nei prossimi anni, in chiave di confronto e contributo di ciascuno alla definizione di quel curriculum 0-6 ancora tutto da inventare/innovare.

CAPITOLO 3

VIAGGIO TRA I SERVIZI SPERIMENTALI DELLA REGIONE EMILIA-ROMAGNA:

UNA RICERCA ESPLORATIVA

Cap 3 Viaggio tra i servizi sperimentali della Regione Emilia-Romagna: una ricerca esplorativa

La pianificazione comincia con qualcosa di simile a un'idea generale. Per qualche ragione appare desiderabile raggiungere un certo obiettivo. Spesso non è molto chiaro come circoscrivere esattamente questo obiettivo e come raggiungerlo. Il primo passo, allora, è di esaminare attentamente l'idea alla luce dei mezzi a disposizione. (Benvenuto, 2015, pag. 163)

In questo capitolo proverò a raccontare come mi sono avvicinata al tema oggetto di indagine per cercare di individuare una domanda di ricerca che fosse non solo rilevante sul piano pedagogico ma anche utile a chi dentro al sistema integrato opera.

La motivazione che ha guidato la ricerca nelle primissime fasi immaginative, infatti, è stata quella della prospettiva prasseologica individuata da Oliveira-Formosinho (2016) come quel campo di indagine che coinvolge sia la riflessione che la trasformazione delle pratiche. Fare riferimento alla prospettiva prasseologica, come teoria e studio delle pratiche, infatti, mi ha orientato nell'immaginare un disegno di ricerca capace di coinvolgere il contesto indagato secondo una logica di costruzione della conoscenza attraverso la definizione di quella che più avanti definirò comunità di apprendimento (cfr. cap. 4) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). Convinta, come sono, infatti, che sia impossibile produrre cambiamenti sostenibili all'interno dei concreti contesti educativi, tutti diversi tra loro, se non attraverso percorsi che vedano i professionisti di quei contesti soggetti attivi del cambiamento (Dahlberg & Moss, 2012). Nella visione di Dahlberg e Moss il ricercatore, infatti, dovrebbe collocarsi in una posizione mediana tra i decisori politici e i professionisti, implicandosi direttamente in percorsi democratici, partecipativi e di co-costruzione dei significati insieme agli stessi con l'obiettivo di raggiungere quello che definiscono 'pensiero utopico'. Il ricercatore, in questa visione, rappresenta quel ponte tra norma/teoria e pratica, capace di spingere la riflessione verso immaginari non ancora realizzati ma realizzabili, ponendo le basi per l'innovazione attraverso l'impegno diretto con i professionisti nel cercare di realizzare almeno una parte di quella utopia, proprio come auspicato da molti nei confronti delle conseguenze suscitate dalla Legge 107/2015 (cfr. cap 1) (Peeters et al., 2016).

Ho, allora, cercato il primo spunto per definire un'ipotesi di disegno di ricerca nella norma stessa. Essa, infatti, nel definire l'obiettivo del sistema integrato zero-sei indica due strade per raggiungerlo: quella di valorizzare le sperimentazioni già in essere e quella di favorire l'istituzione di Poli per l'infanzia sul territorio nazionale. Quello che poteva, quindi, essere rilevante era trovare un punto di congiunzione tra le esperienze già fatte e quelle future.

Dalla non numerosa letteratura sui servizi zero-sei in quel momento esistente veniva, però, ribadito come le esperienze realmente considerabili sperimentazioni zero-sei fossero poche, ancora in una fase iniziale e quasi per niente documentate (Mantovani, 2019). Mantovani sottolinea, inoltre, l'esigenza di considerare queste esperienze come progetti pilota capaci di guidare la formazione dei futuri Poli da intendersi anche come centri di sperimentazione pedagogica nei quali rilanciare alcune riflessioni su tematiche educative, utili a tutto il Sistema Integrato (Mantovani, 2019; Cerini, 2019). Ho, quindi, valutato di svolgere una ricerca esplorativa all'interno delle sperimentazioni 0-6 già esistenti per conoscere meglio queste realtà, per orientare il lavoro di ricerca oggetto di questa tesi rispetto a possibili piste di lavoro significative rispetto ai due punti evidenziati sopra: la valorizzazione delle sperimentazioni già in atto e la costituzione di nuovi Poli per l'infanzia.

Ho ritenuto utile a questo scopo confrontarmi esclusivamente con servizi all'interno della Regione Emilia-Romagna. Sono stata orientata in questa decisione dalla storia normativa della regione che ha preceduto e ispirato la normativa nazionale in tema di Sistema Integrato (cfr. Cap. 1), portando allo sviluppo di servizi con caratteristiche, requisiti pedagogici e organizzativi, richiesti attualmente a livello nazionale, ma non ancora sviluppati in maniera significativa, sia come diffusione che come distribuzione, sul territorio nazionale. Ho ritenuto, quindi, una ricerca esplorativa fuori Regione, oltre che dispendiosa dal punto di vista del tempo e delle risorse, come rischiosa nell'aggiungere al livello di complessità insito nel discorso sul Sistema Integrato che si instaura su settori già fortemente diversificati (cfr. cap.1) anche il confronto tra servizi sperimentali nati all'interno di normative regionali diverse le une dalle altre, nonché dalla Legge 107/2015 e dal D.lgs. 65 del 2017.

Per rintracciare i servizi sperimentali esistenti e individuare quelli da coinvolgere in questa fase ho consultato il Report Regionale 2018 della regione Emilia-Romagna (Tartarini & Volta, 2018), selezionando al suo interno quei servizi che fossero a commissione e gestione pubblica. Anche questa scelta rispondeva all'esigenza di confrontarsi con servizi che potessero avere delle caratteristiche più facilmente riscontrabili nelle future realizzazioni di Poli per l'infanzia da parte delle pubbliche amministrazioni, così come richiesto dalla norma. La Legge e il successivo decreto sul sistema integrato, infatti, fanno riferimento a due settori, lo 0-3 e il 3-6, già diversificati al proprio interno, amplificandone maggiormente le differenze di gestione (cfr. Cap.1). Nell'istituire Poli per l'infanzia si possono creare condizioni in cui una parte viene gestita dal Comune e una dallo Stato, ad esempio, oppure una dal Comune e l'altra dal privato sociale, e via dicendo.

In questo quadro complesso, fare riferimento a servizi educativi zero-sei a gestione pubblica, gestiti da Enti Locali, mi è sembrata la scelta giusta per due ragioni. Da un lato fare riferimento agli Enti Locali mi ha permesso di confrontarmi con l'unico gestore pubblico storicamente nella posizione di gestire entrambi i settori, 0-3 e 3-6, attraverso l'utilizzo di risorse (economiche, logistiche, umane) pubbliche, ritenute meno variabili e più facilmente esportabili. Gli Enti Locali, inoltre, rispetto alla gestione dei servizi rappresentano una via di mezzo tra la variabilità eccessiva del privato sociale, nel quale si può determinare una forbice anche molto allargata rispetto alle risorse economiche, ad esempio, e lo Stato maggiormente vincolato, oltre che sul settore (potendo istituire solo Scuole dell'Infanzia), su altri aspetti quali l'edilizia scolastica e la selezione del personale, per fare due esempi. Dall'altro lato, riferirci a servizi sperimentali nati su spinta di Enti Locali ci permetteva di confrontarci con una gestione del coordinamento pedagogico e della formazione in servizio di educatori e insegnanti gestita all'interno del Sistema Integrato da prima delle sperimentazioni e in maniera sistematica, aspetto questo importante poiché disegnato dalla norma come obiettivo futuro del Sistema Integrato nazionale.

Selezionati i requisiti sono quindi stati individuati i servizi sperimentali da coinvolgere per questa fase esplorativa della ricerca. Quattro Comuni avevano dei servizi sperimentali che rispondevano ai requisiti di commissione e gestione pubblica da parte di Enti Locali: Parma che aveva da due anni avviato una sperimentazione coinvolgendo due servizi, precedentemente nidi per l'infanzia, nei quali istituire solo sezioni miste dai due ai sei anni; Sesto Imolese, in provincia di Bologna, con un recente Polo con all'interno una sezione di nido eterogenea con bambini dai 4 mesi ai 3 anni e una sezione di scuola, anch'essa eterogenea; Sassoleone, frazione del Comune di Casalfiumanese in provincia di Bologna, con un'esperienza quasi trentennale di un servizio composto da un'unica sezione in cui vengono accolti bambini dai 12 mesi ai 6 anni; Quarto Inferiore, frazione di Granarolo in provincia di Bologna, con una sezione mista di bambini dai due ai sei anni avviata da due anni e ubicata all'interno di una scuola dell'infanzia adiacente ad un servizio nido.

Cercando quindi di trovare nelle sperimentazioni zero-sei qualche elemento guida comune, mi sono imbattuta in una varietà di modelli organizzativi. Questo aspetto ha suggerito l'idea di stare sul versante dei temi pedagogici piuttosto che su quelli organizzativi e di come questi, incidendo e modificando il modello organizzativo ma al di là di esso, possano caratterizzare i servizi sperimentali zero-sei (Chitti, 2019). L'importanza del lavoro pedagogico di risignificazione in chiave zero-sei di temi educativi già esistenti, sollevato dalla letteratura (Lazzari, 2016; Bondioli & Savio, 2018a; Zaninelli, 2019) viene rinforzato dal riconoscimento della varietà organizzativa come caratteristica

ineludibile delle sperimentazioni ma in generale dei servizi per l'infanzia (Infantino, 2002). Così, le differenze riscontrate sono state percepite come un'opportunità, piuttosto che come limite, aggiungendo valore all'esigenza di una ricerca empirica all'interno delle sperimentazioni zero-sei come contributo per la riflessione sul Sistema Integrato. Questo riconoscimento insieme al desiderio di contribuire al dialogo sulla definizione di un curriculum zero-sei (cfr. cap. 1), attraverso le Linee Pedagogiche del Sistema Integrato (2021), sviluppando un discorso capace di tenere insieme riflessioni pedagogiche e prassi (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012; Infantino, 2014; Oliveira-Formosinho, 2016), ha definito la motivazione rispetto l'obiettivo e orientato le prime bozze di disegno della ricerca. Mi sono, quindi, avvicinata ai servizi selezionati con l'intento di individuare, nel caso ci fossero, elementi organizzativi ma soprattutto pedagogici in grado di guidare i servizi nelle prime fasi di sperimentazione.

Nel corso del capitolo cercherò di dare conto delle scelte metodologiche e, soprattutto, del valore acquisito dai dati emersi in questa fase esplorativa per guidare la definizione delle fasi successive del mio lavoro di ricerca, per raccontare infine come l'analisi di tali dati abbia evidenziato l'esistenza di alcuni temi fondamentali, e direi fondativi, dello zero-sei. Questo riscontro ha indirizzato, come vedremo più avanti, la definizione delle domande di ricerca, modificando il posizionamento di questa fase, nata come ricerca esplorativa, in una prima fase della ricerca, e trasformando così i dati raccolti in questa fase in dati secondari sui quali lavorare per il resto del percorso (Braga & Tosi, 1985).

3.1 Quanti e quali zero-sei: questioni di metodo

Il campo dell'oggetto di indagine, le sperimentazioni zero-sei in Emilia-Romagna, si è presentato subito molto complesso, con un alto livello di differenziazione interna. Come anticipato, i servizi individuati attraverso il report (Tartarini & Volta, 2018) presentavano delle differenze sostanziali sia dal punto di vista organizzativo che per durata dell'esperienza. La motivazione che ha guidato questa prima fase di avvicinamento all'oggetto è stata quindi quella di comprendere meglio la natura di queste differenze, identificando alcuni elementi ricorrenti che facessero da sfondo a tutte le esperienze, seppur eterogenee. Presa la decisione di comprendere meglio la natura delle sperimentazioni zero-sei della Regione Emilia-Romagna attraverso una ricerca esplorativa nei quattro servizi individuati, bisognava disegnare le caratteristiche proprie di questa ricerca. Essendo l'intento conoscitivo ho valutato di intraprendere una ricerca etnografica all'interno di questi servizi,

attraverso osservazioni e interviste a testimoni privilegiati. Questo studio-pilota doveva avere il doppio obiettivo di fornire informazioni sulle sperimentazioni, da un lato, e di mettere alla prova strumenti e procedure da utilizzare poi nelle fasi successive, dall'altro. Ha avuto, inoltre, per me il valore di favorire la separazione dal ruolo di 'interno' di insegnante di scuola dell'infanzia (cfr. Introduzione) e imparare ad avere un atteggiamento e una postura adatti alla ricerca. In tutto il percorso di ricerca, infatti, dalla motivazione a conoscere l'argomento alla partecipazione attraverso la formazione passando per questa fase esplorativa, il mio bagaglio professionale e le mie esperienze personali hanno sempre avuto un ruolo. Se la valutazione generale di questo impatto, come vedremo più avanti, è per lo più positiva, soprattutto al principio ha rappresentato per me un elemento da tenere in considerazione come possibile limite, oltre che risorsa, comunque da controllare. Questa fase esplorativa mi è servita per ascoltare e osservare, non solo il contesto indagato e i testimoni, ma anche il mio posizionamento rispetto a loro. Poter riascoltare le prime interviste mi ha permesso di riconoscere, ad esempio, l'incrinarsi della mia voce quando venivano toccati dei tasti dolenti rispetto al mio vissuto professionale, o di notare l'intervento di troppo (Sharmahd, 2012); così come dalla rilettura delle osservazioni condotte in questa fase propedeutica ho potuto divenire maggiormente consapevole rispetto a cosa osservassi maggiormente, dove cercassi zone di confort e dove non volessi guardare.

Se da un lato, nel riconoscere l'interesse per il tema e il contesto della ricerca il trascorso professionale e le esperienze possono facilmente essere riconosciute da sé stessi e dagli altri come risorsa, dall'altro è più difficile restituire a questi aspetti un riconoscimento anche durante le fasi successive, per questo è importante anche in questa sede riconoscerne limiti e rischi, ma anche il potenziale. Nel disegnare i mezzi e gli strumenti, le fasi e le procedure del percorso di ricerca, infatti, rappresentiamo le teorie e le concettualizzazioni di cui disponiamo ma anche le "precedenti esperienze personali", poiché "ogni spunto di ricerca rimanda a ciò che sappiamo in termini di studi e ricerche, per esperienze sia soggettiva che collettiva (Benvenuto, 2015, pag. 29).

La ricerca esplorativa ha richiesto un tempo lungo e disteso, e ha imposto una riflessione rispetto agli intenti della ricerca e al posizionamento del ricercatore. "L'ampiezza e la delicatezza dei temi da affrontare" così come "i continui dubbi sulla correttezza delle procedure usate" ci invitano alla "pazienza ma anche alla temerarietà che la curiosità di meglio vedere e meglio comprendere porta con sé (Mantovani, 1985, pag. 34). Questa fase andrà a ricoprire, come vedremo, un ruolo importante all'interno della ricerca, ma ha anche svolto la funzione di un percorso formativo alla ricerca per me come ricercatore (Dewey, 1961; Barbier, 2007).

Per definire una struttura iniziale di indagine sono stati programmati dei momenti di osservazione e delle interviste, la necessità era quella di comprendere l'oggetto e affinare gli strumenti per poter poi procedere alla fase successiva. L'approccio al disegno di ricerca, soprattutto in questa fase, ma per tutto il percorso, è quello di "costruire secondo una logica euristica ed emergente il disegno della ricerca per tutta la durata del processo di indagine, sulla base di un'azione continua di analisi dei dati raccolti e di adattamento all'indagine" (Pastori, 2017, pag. 107).

Questa logica qualitativa che accompagnerà tutte le fasi della ricerca è stata scelta come adatta all'obiettivo poiché caratterizza la ricerca come un processo complesso capace di studiare in maniera approfondita i cambiamenti e i processi di partecipazione che avvengono all'interno dei contesti educativi (Sorzio, 2005). Nel tentativo di comprendere e interpretare esperienze soggettive e strutture di senso intersoggettive, senza ricorrere a spiegazioni dei fenomeni in senso causale, si utilizza un approccio qualitativo per interpretare significati e costruire teorie locali che non mirino a giungere a leggi universali (Benvenuto, 2015; Pastori, 2017).

In questa ottica interpretazionista il rapporto epistemologico tra ricercatore e oggetto dell'indagine coinvolge per forza la soggettività del ricercatore, non rendendolo per questo arbitrario. Il percorso è caratterizzato da procedure e metodi che vanno seguiti, scelte delle quali si deve dar conto, per accompagnare il lettore attraverso un percorso complesso e non lineare. Scegliendo di seguire un approccio etnografico, infatti, non mi sono avvicinata alla ricerca facendo riferimento a teorie da verificare o confutare, bensì con l'obiettivo di generare una teoria dai dati attraverso la loro interpretazione, "teoria che è definita come fondata (grounded) proprio nell'attività sociale che ha la pretesa di spiegare" (Pastori, 2017, pag. 139). In questo senso questa fase-pilota della ricerca giocherà il doppio ruolo di esplorare l'oggetto di indagine per disegnare le fasi successive (ricerca esplorativa) ma anche fornire dati, concetti e categorie, che andranno ad occupare un ruolo (dati secondari) nel processo interpretativo e di significazione successivo (Benvenuto, 2015). Nel percorso epistemico scelto, infatti, "quando si individuano parole o eventi significativi, si procede a sviluppare concetti e categorie che costituiscono l'inizio della formazione della teoria" che va via via implementata attraverso l'immersione nei dati, la riflessione distaccata da essi e il sostegno della letteratura scientifica (Pastori, 2017).

Proprio per le ragioni fin qui esposte, il paragrafo nel quale verrà delineato il disegno della ricerca sarà quello conclusivo questo capitolo. Si andrà infatti a posizionare a posteriori della ricerca esplorativa, ma anche di una prima fase di accesso a quello che sarà il campo della ricerca. Questo

posizionamento è dato dal fatto che sia la fase-pilota che l'accesso al campo hanno influenzato le scelte metodologiche e contribuito a definire sia le domande di ricerca che il percorso.

Sarebbe stato poco chiaro e non corretto dal punto di vista concettuale descrivere il disegno della ricerca e poi far partire il resoconto della stessa, simulando una linearità che non solo non ha accompagnato questo percorso specifico, ma non caratterizza e non deve caratterizzare disegni di ricerca che, come vedremo per tutto il corso di questo capitolo, hanno come obiettivo una teoria fondata sui dati, da raccogliere e analizzare insieme ai soggetti coinvolti, attraverso metodi propri della ricerca etnografica, all'interno di un approccio qualitativo al fenomeno indagato. Nonostante questo, le fasi precedenti la definizione del disegno di ricerca in quella che sarà la sua forma, più o meno, stabile, non sono stati privi di interrogativi e scelte metodologiche che ne hanno orientato la realizzazione. Si troverà traccia di questi aspetti durante tutto il resoconto.

La scelta, pur correndo dei rischi, eccesso autobiografico e scarsa chiarezza metodologica per citarne alcuni, è stata guidata dalla fedeltà alle scelte epistemiche fatte, come detto, e dall'impossibilità di descriverne le coordinate come frutto di una riflessione meramente soggettiva essendo stato questo percorso, disegnato e vissuto all'interno di un processo di ricerca inter-soggettivo, un percorso venuto a determinarsi all'interno di uno sforzo collettivo. C'è, quindi, anche una questione etica alla base della scelta di descrivere come, passo per passo, l'incontro con i diversi testimoni privilegiati e l'accesso al campo abbiano generato e guidato le scelte metodologiche, orientato gli interrogativi, suggerito la rilevanza dei dati, durante il periodo, descritto nei prossimi paragrafi, che va dalla primavera all'autunno del 2019.

3.1.1 Dialogo tra modelli organizzativi, parole e pratiche: le interviste narrative e le osservazioni

Nella Primavera 2019, dopo aver preso contatto con i rispettivi Responsabili di Area prima e con i Coordinatori Pedagogici poi, ho iniziato a raccogliere interviste e osservazioni. Questa fase, come detto, ha un valore conoscitivo alla base della costruzione della ricerca vera e propria, nonostante questo si è voluto svolgere sia interviste che osservazioni, dedicando quindi molto tempo e una adeguata preparazione, per poter iniziare a prendere dimestichezza non solo con i contesti sperimentali di cui si vuole indagare, ma anche degli strumenti e soprattutto delle tipologie di dati che si è immaginato potessero essere quelli della ricerca. L'idea di fondo è stata, quindi, quella di raccogliere sia le parole nelle interpretazioni della propria esperienza da parte di testimoni privilegiati, quali educatrici, insegnanti e coordinatori pedagogici, sia quella di lasciar parlare le

pratiche, attraverso le osservazioni (Sorzio, 2005; Pastori, 2017; Braga & Tosi, 1985). Certo il limite di questo ultimo strumento consiste nel fatto che lo sguardo dell'osservatore non è neutro e definisce il 'cosa' e il 'come' si osserva. Eppure, questo non è stato ritenuto un limite poiché il lavoro finale, come immaginato in quel momento e descritto finora tende comunque all'interpretazione. È invece stato ritenuto più interessante la possibilità di mettere in dialogo tra loro riflessioni e osservazioni in quel tentativo di tenere insieme teoria e pratica nel processo interpretativo (Infantino, 2014). Questo aspetto ha influenzato le scelte precedentemente fatte, rispetto al campo di indagine e all'approccio di ricerca da utilizzare, e le motivazioni rispetto allo stato dell'arte e anche al posizionamento del ricercatore.

Nei prossimi paragrafi cercherò di descrivere nel dettaglio le scelte fatte durante questa fase di raccolta dati. I dati a cui ci riferiamo in questa fase della ricerca sono dati secondari, che andranno a contribuire, insieme alla letteratura di riferimento, alla definizione del disegno della ricerca e della domanda (Braga & Tosi, 1985).

3.1.1.1 Le interviste

Per quanto riguarda le interviste nel definire gli accordi rispetto a modalità, luogo, tempistiche e soggetti da intervistare, ho lasciato che ogni servizio mi proponesse la propria idea. Questa scelta è stata dettata dal fatto che, cercando di raccogliere l'esperienza personale e le riflessioni nate da questa rispetto alla cultura del servizio definitosi come zero-sei, ho ritenuto fosse importante dare la possibilità di decidere come rappresentarsi senza vincolare, inibire o guidare le narrazioni in alcun modo. Per orientare il discorso ed evitare che le narrazioni di ciascuno prendessero delle strade completamente diverse o che i testimoni si potessero sentire spaesati rispetto alla conversazione ho cercato di uniformare il mio contributo, descrivendo le intenzioni del mio lavoro in maniera univoca e cominciando le interviste con la stessa domanda (Kanizca, 1993). È stato chiesto a tutti gli intervistati quali fossero a loro avviso i punti di forza e di debolezza delle sperimentazioni messe in atto e quali fossero state le fatiche e le motivazioni nei momenti subito precedenti e successivi l'avvio della stessa (Cortese, 2002).

Anche durante le interviste ho cercato di uniformare gli interventi, quando necessari, in modo da condurle nella maniera più simile seppur dentro setting, come vedremo, anche diversi tra loro. Il mio ruolo, d'altronde, non è stato neutro nello svolgere delle interviste narrative e ho dovuto a volte scegliere di intervenire, cercando di favorire la raccolta di materiale e non il suo contenuto (Cortese,

2002). In questo senso, i miei interventi ad ogni intervista sono stati influenzati anche dall'analisi del materiale via via raccolto, già in grado di suggerire ulteriori sviluppi di interpretazione (Sorzio, 2005).

Le interviste sono state pensate e condotte facendo riferimento alle interviste centrate sull'intervistato (Kanizca, 1998), forma caratteristica che assume l'intervista narrativa nelle ricerche in ambito educativo (Pastori, 2017). In queste interviste viene posta la massima centratura sull'intervistato a cui viene lasciata ampia libertà narrativa a seguito di alcune indicazioni e una domanda iniziale, seppur lasciando all'intervistatore la possibilità di invitare l'intervistato a parlare di eventuali sotto-temi o aspetti ritenuti salienti, "mantenendo il fuoco tematico e arginando eventuali eccessive divagazioni" (Pastori, 2017, pag. 326). Questa tipologia di interviste porta con sé rischi, soprattutto legati al pericolo da parte dell'intervistatore di deviare e orientare il contenuto della narrazione, e difficoltà, a partire dalla quantità del materiale raccolto. "Ma il grande vantaggio è l'opportunità che queste interviste offrono per ricostruire ed esplorare parole e idee, atteggiamenti, scelte educative ed emozioni" (Pastori, 2017, pag. 327). Queste ragioni hanno guidato la scelta di questa tipologia di intervista nonché l'impostazione della domanda iniziale, scelta che ritengo abbia ripagato in termini di ricchezza dei contenuti emersi in fase di analisi, come vedremo più avanti.

Per tutte le interviste è stato utilizzato il registratore. Questo strumento, pur presentando alcuni limiti legati al tempo necessario per riascoltare e sbobinare le narrazioni raccolte, mi ha permesso di poter riascoltare numerose volte le narrazioni, in una modalità capace di richiamare alle mente non solo le parole ma anche aspetti non verbali, utili al processo interpretativo (Sharmahd, 2012). Mi ha concesso, inoltre, di essere libera dal dover prendere appunti durante la conversazione, permettendomi di rimanere maggiormente concentrata rispetto a quegli aspetti sopracitati che caratterizzano il ruolo attivo del conduttore nelle interviste centrate sull'intervistato, permettendomi anche di decentrarmi sull'intervistato essendo a sua disposizione (Kanizca, 1993). Il conduttore, infatti, è chiamato a mettere in atto atteggiamenti rispettosi della persona dell'intervistato, nonché per quanto andrà ad esprimere. La scelta di utilizzare il registratore è stata dettata anche dalla possibilità di favorire la concentrazione necessaria e costruire un clima disteso, nel quale poter esprimere interesse e apertura non giudicante nei confronti dell'intervistato. Questo aspetto, insieme alla capacità di sviluppare un atteggiamento empatico nei confronti dei testimoni, nel mio caso favorito anche dalla condivisione di ruolo, status e linguaggio professionale (Sorzio, 2005; Barbier, 2007; Infantino, 2014) è rilevante anche al fine di determinare il clima delle interviste, nonché di mettere maggiormente a proprio agio gli intervistati, di porre le basi per una relazione

che seppur limitata nel tempo necessita di fiducia per poter arricchire entrambi i soggetti coinvolti (Bove, 2009). L'esperienza narrativa alla base delle interviste può, infatti, avere delle ricadute formative per gli intervistati, che chiamati a condividere con altri i propri vissuti si trovano a sviluppare una "visione più chiara della storia vissuta e in essere" e a immaginare le ulteriori traiettorie da intraprendere (Pastori, 2017, pag. 328).

Selezionati approcci e strumenti per realizzare le interviste vediamo, quindi, come queste si sono articolate nello specifico. Le interviste, concordate con gli intervistati, hanno avuto modalità diverse tra loro e sono state così organizzate:

- nel caso di Sesto Imolese ho incontrato per primo il Responsabile di Area, nel proprio ufficio a Imola, raccogliendo quarantacinque minuti di intervista. Successivamente ma nella stessa giornata ho incontrato la Coordinatrice Pedagogica del servizio non ancora visitato, per un colloquio di un'ora e quindici minuti. Entrambe queste interviste sono state collocate precedentemente la visita del servizio, durante la quale ho invece potuto raccogliere la narrazione di un'educatrice, per venti minuti. In questo caso quindi la richiesta è stata quella di collocare parte delle interviste fuori dal servizio e di farle precedere alla visita;
- nel caso di Parma, invece, la richiesta è stata quella opposta ed è stato organizzato un incontro collettivo subito a ridosso delle due visite. L'incontro è stato organizzato dal personale del servizio e ha coinvolto la Coordinatrice Pedagogica, due educatrici e un'insegnante responsabili della sezione entro la quale avevo svolto le osservazioni, e una Coordinatrice Pedagogica del Comune di Parma impegnata nei percorsi di formazione e sostegno alle sperimentazioni in atto. L'intervista collettiva è stata richiesta, e a loro dire vissuta, come un importante momento di autovalutazione rispetto al percorso svolto fino a quel momento. L'incontro è durato un'ora e dieci minuti e si è svolto all'interno del servizio durante il momento del riposino pomeridiano dei bambini. In questo servizio, infatti, il modello organizzativo realizzato permette agli adulti, educatori, insegnanti e collaboratori, di poter turnare durante alcuni momenti della giornata ricavando così degli spazi di riflessione, scambio e relazione tra adulti. Viene in questo modo garantito un momento di pausa pranzo a rotazione su due turni per tutto il personale e un pomeriggio di confronto di un'ora e mezza a rotazione tra tutte le sezioni all'interno dell'orario di lavoro;
- nel caso di Sassoleone l'incontro con il Coordinatore Pedagogico è avvenuto in un altro servizio precedentemente le osservazioni, per un'ora di conversazione. Ho incontrato le due

educatrici del servizio nel mese di dicembre dell'anno successivo, dopo le due giornate di osservazione a giugno e quella nel mese di novembre. All'incontro era presente anche una dottoranda di ricerca in visita dal Brasile (Sariane Pecoits, Università di Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS), con la quale ho effettuato l'ultima visita. Ci siamo viste, su proposta delle educatrici, in un bar di Imola di sabato mattina, l'incontro è durato un'ora;

- nel caso di Quarto Inferiore ho incontrato la Coordinatrice Pedagogica all'interno del servizio per un colloquio di 45 minuti che ha preceduto la prima giornata di osservazioni. Le educatrici sono state intervistate sempre all'interno del servizio alla fine della stessa giornata per quindici minuti. All'incontro era presente anche la Coordinatrice Pedagogica.

Tutti i casi hanno proposto formule diverse di interviste. In alcuni casi le scelte sono state motivate e spinte da ragioni diverse. Per il responsabile e la coordinatrice di Sesto Imolese come per il coordinatore di Sassoleone, ad esempio, era importante vederci prima per potermi dare delle coordinate che orientassero le osservazioni e le visite ai servizi. Per le coordinatrici di Parma, al contrario, era fondamentale che l'incontro avvenisse dopo le osservazioni perché il confronto fosse più chiaro e perché potesse avere una valenza formativa anche per loro. Per questa stessa ragione le educatrici di Sassoleone hanno preferito incontrarmi successivamente le visite. Per la coordinatrice di Quarto Inferiore era importante incontrarmi prima della visita ma anche all'interno del servizio per potermi mostrare il contesto particolare dentro cui si sviluppa la sperimentazione, un Polo con un servizio nido, una sezione sperimentale (che accoglie bambini tra i due e i sei anni) e una sezione di scuola dell'infanzia. Le educatrici di Quarto Inferiore non hanno dedicato molto tempo all'intervista ma hanno scambiato molte informazioni durante le visite, a differenza delle educatrici di Sassoleone con le quali non ci siamo scambiate parola durante le visite, e che hanno poi richiesto un lungo incontro fuori dal servizio. Ognuna di queste proposte dice già molto rispetto alla cultura del servizio e all'interpretazione del profilo professionale di ognuno di questi testimoni, aspetti che si ritroveranno nelle parole delle interviste, una volta sbobinate.

3.1.1.2 Le osservazioni

Le osservazioni di cui parlo in questa parte del resoconto fanno parte della fase esplorativa. Per questa ragione hanno una natura ambigua, da un lato sono state pensate, organizzate e rilevate seguendo le indicazioni metodologiche della ricerca etnografica, dall'altro non sono state sviluppate

all'interno di un'intensa relazione tra soggetti coinvolti, o da un prolungato accesso al campo, caratteristiche di una etnografia. Questo aspetto è dato dal fatto, che le osservazioni di questa fase esplorativa, avevano un obiettivo conoscitivo, più che di raccolta dati. Nonostante questo, sono state progettate e realizzate secondo alcune indicazioni metodologiche, che vedremo tra poco. Mi urge prima dichiarare che il tema più ampio delle osservazioni, dal punto di vista metodologico, sarà affrontato nel capitolo successivo, in riferimento alle ulteriori fasi di ricerca. Verranno quindi affrontati i temi del posizionamento del ricercatore, dell'accesso al campo, e gli eventuali limiti e fonti di errore. In questa sede, verrà invece approfondito il percorso e le scelte alla base dell'utilizzo di due strumenti osservativi, una griglia e dei report.

In linea con l'approccio etnografico scelto, si è valutato di corredare questa fase esplorativa anche con delle osservazioni. La metodologia individuata è stata quella dell'osservazione partecipante moderata (Pastori, 2017) nella quale il ricercatore si trova all'interno del contesto osservato e, se necessario o richiesto, interviene con i soggetti dell'osservazione. La tecnica utilizzata per registrare le osservazioni è stata quella delle note etnografiche carta e matita, in cui le note descrittive avvenivano in contemporanea rispetto alla seduta osservativa (Braga & Tosi, 1985) in sessioni diverse da dieci-quindici minuti, mentre le note riflessive venivano raccolte in dei report stilati a conclusione della giornata (Sorzio, 2005). Per evitare di rendere poco chiare e troppo sommarie le note descrittive, e darmi la possibilità di leggerle a distanza di tempo richiamando alla memoria la situazione vissuta (seppur nella varietà di contesti osservati in questa fase), ma anche per poter condividere con altri ricercatori e soggetti coinvolti, una riflessione sulle stesse, ho ritenuto opportuno costruire una griglia osservativa. "Procedere alla messa appunto di una griglia significa innanzi tutto porsi alcune domande cruciali: che cosa voglio osservare?" oppure "cosa è importante rilevare" al fine di "approfondire la conoscenza di un fenomeno?" (Braga & Tosi, 1985, pag.151). L'osservazione per quanto all'interno di un approccio etnografico miri a una descrizione non valutativa di comportamenti e contesti osservati, non garantisce comunque l'oggettività, alla quale, tra l'altro, non auspica all'interno di un percorso interpretativo.

L'intento, nel costruire uno strumento guida per le osservazioni, era quello di immaginare quelle "informazioni 'potenzialmente' rilevanti" (Sorzio, 2005, pag. 72) ma anche quegli elementi selettivi, ineludibili, che avrei messo in atto durante le osservazioni. La griglia, quindi, è stata realizzata con il duplice scopo di indirizzare ma contemporaneamente esplicitare quelli che sarebbero stati i foci descrittivi, nell'auspicio di diminuire i rischi di autoreferenzialità a cui si può incorrere utilizzando lo strumento dell'osservazione (Braga & Tosi, 1985). Gli aspetti che hanno influenzato la costruzione

della griglia, ma anche lo sguardo durante le osservazioni, sono stati rintracciati in parte dalla letteratura, in parte dalle interviste precedentemente effettuate (con il Responsabile di Area e i coordinatori pedagogici di Sesto Imolese e Sassoleone) e in ultimo dalle mie precedenti esperienze come insegnante di scuola dell'infanzia e come ricercatrice, durante la tesi magistrale.

Alla fine, è stata creata una griglia, da utilizzare per sessioni di dieci-quindici minuti, in diversi momenti durante la giornata, con l'obiettivo di evidenziare: l'organizzazione dello spazio, la gestione dei tempi, il posizionamento dell'adulto, le relazioni tra pari bambini e bambini, tra adulti e adulti e tra adulti e bambini (Gandini, 1995; Baumgartner & Bombi 2005; Braga & Bove, 2014; Infantino, 2002; Weyland & Galletti 2018; Bondioli & Savio, 2018a; Martini et al., 2015; Rogoff, 1990; Kanizca, 2007; Dunn, 1998)

Data:						
Luogo:						
ORA	DURATA	ATTIVITA'	SPAZIO	PARTECIPANTI	RAGGRUPPAMENTI	GESTIONE

Figura 1 griglia per le osservazioni

Dal punto di vista organizzativo anche in questo caso la programmazione delle visite all'interno dei servizi è stata concordata con i soggetti coinvolti, nel rispetto del lavoro altrui e per evitare di essere vissuta come un ostacolo. Per questa ragione, anche in virtù degli impegni già organizzati, del periodo dell'anno e delle disponibilità date, le osservazioni si sono articolate in un periodo che va

dal mese di aprile 2019 al mese di novembre dello stesso anno. Come per le interviste, ho cercato di limitare la diversificazione tra le esperienze ponendo le stesse richieste e utilizzando gli stessi strumenti, la griglia e i report.

Per quanto riguarda le sessioni di osservazione ho richiesto di poterle svolgere almeno in due giornate, per poter vivere tutti i momenti dall'accoglienza del mattino alla riconsegna. Nei due casi di Parma e Sesto Imolese, le osservazioni sono state svolte in due giornate consecutive durante il mese di aprile; nei casi di Sassoleone e Quarto Inferiore le due giornate sono state svolte nel mese di giugno, ma ho avuto l'occasione di tornare anche nel novembre dell'anno scolastico successivo. Il pretesto del ritorno è stato quello di accompagnare una collega, Sariane Pacoits, all'interno di alcune sperimentazioni di servizi zero-sei, argomento di interesse all'interno del suo lavoro di ricerca sui diritti dei bambini all'apprendimento attraverso il gioco, l'esplorazione e la partecipazione. Le visite erano di suo interesse essendo i servizi per l'infanzia organizzati in Brasile all'interno di Poli, nei quali però il lavoro congiunto tra i due settori non è costruito in chiave di continuità educativa. Per me è stato molto interessante poter osservare due momenti così diversi dell'anno, uno verso la fine delle attività e uno a poca distanza dalla fine degli inserimenti dei bambini frequentanti per il primo anno, uno in cui la giornata si è articolata prettamente all'esterno e uno in cui invece sono stati vissuti maggiormente gli spazi interni. Inoltre, queste visite sono state importanti, per la possibilità di scambiare idee e riflessioni con una collega, di poter tornare con distanza di tempo in un contesto su cui aver già fatto delle riflessioni, riletto le osservazioni precedenti, aver potuto confrontarle con quelle di altri servizi e con i testi sbobinati delle interviste. Questo aspetto è stato utile alla riflessione rispetto ai tempi necessari per una ricerca di qualità, per la possibilità di far nascere dal confronto riflessioni già molto utili in fase di raccolta dati, per quanto ancora in una fase esplorativa.

Queste esperienze hanno, più di altri aspetti comunque presenti, guidato altre scelte future che incontreremo più avanti in questo resoconto. In ogni caso tutto questo intenso periodo tra aprile e novembre nel quale sono state raccolte 14 interviste narrative e trascorse 10 giornate all'interno dei quattro servizi sperimentali selezionati sono state fondative per tutto quello che seguirà, e formative per me come ricercatore (Braga & Tosi, 1985).

3.1.2 Temi ricorrenti e identità: l'analisi tematica

Una volta terminata la fase di raccolta dati della ricerca esplorativa ci si è trovati tra le mani un materiale ampio e articolato, dal punto di vista dei contenuti. Nelle ricerche che utilizzano un approccio qualitativo, infatti, anche un corpus non numeroso di interviste, se lunghe e discorsive, possono produrre materiale ricco di significati, anche molto diversificati tra loro (Pastori, 2017). In questo caso, seppur raccogliendo il materiale con strumenti e in setting diversi tra loro, è stato possibile dopo le prime sbobinature e riletture di interviste e osservazioni, intravedere una moltitudine di contenuti, alcuni dei quali trovavano riscontro in tutte le fonti. Dopo aver riascoltato più volte le interviste e riletto le trascrizioni è stato possibile riconoscere delle unità generali di significato, eliminando quelle che rappresentavano delle unicità, ritenute quindi non rilevanti per la ricerca che mira a trovare dei fili conduttori tra le diverse realtà delle sperimentazioni (Benvenuto, 2015). Nel trascrivere i testi delle interviste si è cercato di produrre un racconto scorrevole. Sono quindi state eliminate le domande e il discorso è stato trascritto utilizzando le parole dell'intervistato ma eliminando pause, parole inframmezzate, incongruenze grammaticali e false partenze. I testi così prodotti sono stati poi rilette più volte durante l'ascolto delle registrazioni, per accertarsi del fatto che la trascrizione finale riportava il senso generale della narrazione originale, entrando così già in una fase interpretativa del materiale raccolto (Atkinson, 2002).

A questo punto ho effettuato una prima codifica, atta a individuare quei segmenti di testo che trattassero contenuti simili e comuni, sia all'interno della stessa intervista sia nel confronto con le altre. La codifica mi ha permesso di selezionare unità di testo, riducendo il materiale sia in termini di quantità che di eterogeneità. A questo punto i testi sono stati ridotti a singole unità di senso rispetto ai temi trattati (Pastori, 2017; Kanizca, 1995).

L'analisi tematica, strategia che permette di categorizzare e analizzare i dati qualitativi "identificando nel corpus testuale pattern ricorrenti e significativi (temi) (Pastori, 2017, pag. 399), è particolarmente utile quando si indaga un fenomeno "poco esplorato o c'è una conoscenza frammentaria su di esso", oppure per "sviluppare teorie o nuove concettualizzazioni" (Pastori, 2017, pag. 401). Per queste ragioni è stato scelto di procedere utilizzando l'analisi tematica come strumento di analisi sia per le trascrizioni delle interviste che per le note etnografiche delle osservazioni. Questa strategia risultava adatta anche rispetto all'impianto generico della ricerca che non cerca nei dati la conferma a ipotesi costruite sulla base di teorie preesistenti, ma che mira a estrarre dai dati stessi "i concetti utili a descrivere il fenomeno indagato" (Pastori, 2017, pag. 401). Questo non significa non fare riferimento alla letteratura di riferimento che, come abbiamo visto, ha guidato l'ideazione delle domande incipit delle interviste e ha orientato lo sguardo

dell'osservatore durante le visite all'interno dei servizi. Le conoscenze e gli spunti trovati in letteratura e nelle esperienze precedenti la ricerca hanno guidato la scelta e la costruzione degli strumenti, lasciando ai dati la possibilità di definire ex post i concetti utili alla ricerca e non viceversa.

organizzativo certo, flessibile che si modifica durante l'anno che devi essere in grado comunque di assorbire le situazioni nuove e di rispondere con soluzioni organizzative ovviamente differenti, però molto sul macro organizzativo. Ecco, sull'organizzazione, la flessibilità più interna alla sezione, che riguarda più le relazioni, i contesti di vita quotidiana, gli agiti dei bambini, l'aspetto delle transizioni anche delle micro transizioni probabilmente è visto con maggiore fissità. Forse anche quello che diceva prima Beatrice, è proprio vero che nello zero sei proprio perché tu devi ridiscutere o comunque rivedere tutto se i più propensa a metterlo sotto quella lente e a renderlo rinnovabile comunque. Quindi probabilmente tu porti un pensiero comunque a prescindere più dinamico più aperto perché non sai com'è, non sai come andrà devi essere più attento, ricettivo, più in grado di rilanciare, di far fronte a richieste che in un certo senso sono meno prevedibili e quindi hai probabilmente un atteggiamento più dinamico, più aperto alla messa in discussione delle situazioni. Interpreto con queste parole quanto diceva prima Beatrice, quando diceva le transizioni le abbiamo riviste tanto sono cambiate molto durante l'anno ecco. Perlomeno, si fa anche nei servizi, senz'altro, di scuola dell'infanzia, si risponde in maniera differente, però con meno consapevolezza circa il fatto che si sta attivando una situazione di attenzione sopra l'organizzazione con l'intento di modificare, c'è meno deliberazione cosciente su questi aspetti, qua invece sullo zero sei mi sembra che siamo molto tutti noi attori, consapevoli di queste piccole transizioni, di questi piccoli momenti che sono sottoposti a cambiamento e che vengono messi sotto la lente, interrogati sul significato. Anche tutto il lavoro che è stato fatto sulla risignificazione di alcuni momenti come per esempio il circle time, vanno in questa direzione. Comunque abbiamo iniziato con l'idea che si doveva ridiscutere tutto, quindi nulla veniva assunto come dato, da ripeterne.

Si ci sarebbe piaciuto anche a noi quando siamo partiti ...il nostro grande interrogativo era adesso quando apriamo il primo di settembre come accogliamo i bambini? come facciamo il circle time? Chi prende chi? Gli educatori prendono i bambini piccoli, gli insegnanti quelli grandi? Ci sarà interscambio? Quindi probabilmente lo zero sei ha permesso di assumere a tutti gli attori una posizione molto più dinamica, proprio anche come preparazione mentale e più consapevole proprio del significato, della ricaduta fortemente pedagogica di alcuni elementi di contesto che in altri servizi possono essere assunti come dei semplici elementi organizzativi.

Edu 1 (Giovanna): Anche sull'organizzazione degli spazi devo dire sono stati visti rivisti, cosa facciamo di questo spazio, adibito come, per cosa, l'altra stanza come strutturarla, a cosa ci servirà, abbiamo fatto tanti cambiamenti a questo proposito. Quindi anche all'interno della sezione, cosa organizzare, cosa è meglio, che centri di interesse, che tipo di spazi...

RICORSIVITA'

TRANSIZIONI

RIFLESSIVITA'

ORGANIZZAZIONE DELLO SPAZIO

Figura 2 esempio di prima codifica delle interviste trascritte

Dopo aver svolto questo primo lavoro di codifica e di analisi tematica i temi sono stati accorpati in categorie più ampie (Sorzio, 2015):

- l'esigenza di condividere le esperienze e partecipare alla costruzione di una cultura 0-6;
- l'importanza e il valore della formazione congiunta tra educatori e insegnanti;
- la necessità di lavorare in maniera ricorsiva e rigorosa sulle pratiche, in particolare sulle transizioni;
- il legame apprendimento e relazione all'interno di contesti eterogenei, sia per i bambini (0-3/3-6) che per gli adulti (educatori/insegnanti);
- l'inclusione di bambini e famiglie in relazione al tempo, sia nel senso della differenziazione che in quello della continuità, e agli spazi.

A questo punto, avendo riscontrato elementi comuni nelle diverse sperimentazioni, e avendo evidenziato alcune categorie che potessero essere utili a guidare un percorso di ricerca che avesse l'obiettivo di trovare un legame tra le sperimentazioni già in atto e un discorso più generico rispetto all'istituzione di Poli zero-sei, bisognava scegliere come utilizzare questo materiale e procedere al disegno della ricerca vera e propria.

Contestualmente all'ultima fase di raccolta e la fase di analisi dei dati della ricerca esplorativa mi si offrì l'opportunità di un accesso al campo precoce all'interno di due servizi educativi che, per le caratteristiche che racconterò più avanti, si prestavano come studio di caso adatto allo scopo della ricerca, per come immaginata fino a quel momento. Cogliendo l'accesso al campo come opportunità (Benvenuto, 2015) sovrapposi questi due momenti. Per questa ragione il disegno della ricerca, che andava definito dopo la ricerca esplorativa, è stato influenzato in maniera radicale dalle esperienze effettuate all'interno dei due servizi nelle prime fasi di accesso al campo. Anche per questa ragione, come detto, nel tentativo di rendere più fluido il resoconto affronterò prima un paragrafo introduttivo lo studio di caso e in seguito, a conclusione di questo capitolo, il disegno della ricerca.

3.2. Avvio di due Poli 0-6: lo studio di caso

3.2.1 Accesso al campo

Contestualmente all'inizio della ricerca esplorativa, sono venuta a conoscenza, grazie ai contatti istituzionali del gruppo di lavoro accademico di cui faccio parte, dell'intento da parte del Comune di

San Lazzaro (provincia di Bologna) di istituire due Poli per l'infanzia nel successivo anno scolastico. Contattato il comune come referente istituzionale, sono stata messa in contatto con il Coordinatore Pedagogico. Avevo già avuto occasione di lavorare con questo pedagogista, conosciuto nella sua precedente esperienza professionale a Bologna. Questo aspetto ha contribuito a rendere molto agili le fasi di conoscenza iniziale e mi ha permesso da subito di godere della sua fiducia e di essere introdotta all'interno del gruppo di lavoro e del percorso che stavano svolgendo come una risorsa.

I Poli sarebbero, infatti, sorti dalla fusione di un servizio nido e di una scuola dell'infanzia già presenti, e dalla fusione dei rispettivi gruppi di lavoro. Per prepararsi a questo passaggio entrambi i gruppi di lavoro futuri stavano già svolgendo dei percorsi formativi congiunti e lavorando in equipe per provare a immaginare aspetti educativi e organizzativi futuri. In questa fase, quindi, il coordinatore mi ha presentato a entrambi i gruppi di lavoro come ricercatrice ma anche come esperta delle sperimentazioni già in atto e quindi in grado di sostenere e condividere elementi di riscontro e informazioni a loro utili. Il mio ruolo, per come presentato dal coordinatore è stato subito quello di occhio esterno, lì non solo per osservare ma anche per portare contributi, ma anche figura interna, in qualche modo funzionale come elemento di congiunzione tra i nuovi gruppi di lavoro che si stavano venendo a definire (Agrusti et al. 2018). L'accesso al campo è stato precoce, prima del disegno della ricerca, e lungo. Ho infatti trascorso tre mesi dell'anno scolastico 2018-2019 e due mesi di quello successivo all'interno dei servizi coinvolti e partecipando ai momenti formativi e di equipe dei due gruppi di lavoro, prima di definire il disegno di ricerca e iniziare il percorso (Sorzio, 2005). Questo accesso al campo preliminare rappresenta uno step necessario per la definizione del disegno di ricerca in un percorso di ricerca-formazione, nel quale un primo disegno immaginato dal ricercatore viene ridiscusso dai soggetti coinvolti una volta effettuato l'accesso al campo e poste le basi per una relazione di fiducia reciproca.

La fase precedente l'apertura dei servizi mi ha permesso di registrare le motivazioni e le perplessità relative alla trasformazione da parte dei gruppi di lavoro; nonché di conoscere i percorsi formativi immaginati come utili in quel determinato momento. Poter partecipare a questa fase è stato un aspetto dirimente su più piani.

Da un lato, ha creato un rapporto di fiducia professionale nel rispetto dei diversi ruoli, molto intenso, che a mio avviso ha contribuito a diminuire alcuni degli errori di rilevazione dati tipici di una ricerca etnografica dettati dall'inibizione dei soggetti osservati o dalla diffidenza durante le conversazioni, per esempio. Anche rispetto al contesto specifico dei servizi per l'infanzia, la percezione che bambini

e famiglie hanno avuto di me come un soggetto interno ai servizi, ha a mio avviso creato la possibilità di osservare manifestazioni il più possibile spontanee.

Dall'altro è stato dirimente rispetto al disegno di ricerca optando per la realizzazione di un percorso di ricerca-formazione, quasi già avviato nella richiesta stessa dei partecipanti alla ricerca che lo esprimevano come bisogno (Infantino 2019). Il mio posizionamento è stato da subito definito come quello di ricercatore esperto del contesto da un lato ma anche di quello che Agnese Infantino (2014) definisce il formatore pratico: colui che “ancor prima di entrare in scena a servizio aperto, dedica tempo e risorse alla creazione delle condizioni che rendono possibile il suo intervento formativo, cuce e tesse le interazioni” mentre si muove come “un antropologo nei confronti della comunità che desidera comprendere” (Infantino, 2014, pag. 64-65).

Infine, mi ha permesso di far emergere le domande di ricerca dall'interpretazione dati precedenti intesi come possibile risposta al bisogno formativo espresso dai gruppi di lavoro dello studio di caso, attraverso la richiesta di “capitalizzare il sapere esperienziale” e “fare dialogare in modo costruttivo il sapere dei pratici e i saperi dei ricercatori” (Infantino, 2014, pag. 44).

Questi aspetti, che ritroveremo più avanti nel disegno di ricerca, sono stati contemporaneamente anche quelli che hanno indicato come la scelta dello studio di caso fosse la più adeguata a cogliere il potenziale empirico da questa occasione di poter vivere il momento trasformativo e le prime fasi di una sperimentazione.

Selezionare i due Poli dell'infanzia futuri come studi di caso, riferendoci al personale già attualmente coinvolto come campione per la ricerca che si andava delineando risultava adatto, a nostro avviso, poiché proprio “questa specificità” costituiva “la caratteristica peculiare, al fine di studiare un fenomeno nella sua identità” e “per capirlo e interpretarlo” (Benvenuto, 2015, pag. 87). Il metodo dello studio di caso si presta, infatti a studiare contesti ritenuti pertinenti rispetto al fenomeno indagato, soprattutto nel caso in cui le domande che ci si pone siano legate a fenomeni che si manifestano in contesti di vita nel momento in cui si sviluppa la ricerca (Yin, 2005).

In questo caso, facciamo riferimento a studi di caso strumentali, “selezionati come casi specifici considerati rappresentativi rispetto a un tema generale di cui ci si sta occupando” per “contribuire a delineare una teoria” attraverso una “generalizzazione debole” in grado di offrire ragioni per considerare una teoria valida per un sufficiente numero di casi simili e non per la popolazione intera che rappresenta dal punto di vista statistico (Pastori, 2017, pag.374)

La questione di non poter generalizzare i risultati rappresenta una delle maggiori critiche rivolte agli studi di caso, alle quali nel tempo si è cercato di rispondere attraverso gli studi di caso multipli. Questi non vanno intesi come sovrapponibili e il riferirsi a due o più casi non raggiunge comunque l'obiettivo di una generalizzazione statistica, ma seppur nella loro singolarità rappresentano casi che possono essere considerati come diversi banche di prova, favorendo quella che Yin (2005) definisce "generalizzazione analitica" (Pastori, 2017). In questo senso è stata accolta l'opportunità di lavorare all'interno di due Poli che, seppur prendendo le mosse dalla stessa motivazione e condividendo alcune fasi del percorso trasformativo, avranno caratteristiche molto diverse tra loro, sia in termini di spazi (uno si svilupperà all'interno di una struttura costruita per essere un nido e l'altro all'interno di una scuola per l'infanzia), di capienza (quattro sezioni in uno e due nell'altro), di caratteristiche del personale educativo e dell'utenza, mai identico da servizio a servizio. La possibilità di lavorare su studi di caso multipli ci ha, in questo specifico caso, anche permesso di seguire il percorso di fusione di due gruppi di lavoro (Mignosi, 2019) e di osservare la trasformazione degli ambienti e del modello organizzativo (Infantino, 2002, Weyland & Galletti, 2018), oltre a poter confrontare nelle fasi successive i dati raccolti arricchendo e articolando il processo collettivo di riflessione sugli stessi (Bove 2009; Cescato, Bove & Braga, 2015).

3.3 Servizi sperimentali tra differenze e affinità: le domande e il disegno di ricerca

La prima fase di accesso al campo, quella precedente la definizione della ricerca vera e propria, mi ha permesso di raccogliere ulteriori dati, attraverso l'analisi di quanto emerso nelle riunioni di equipe precedenti l'apertura dei Poli e di alcune documentazioni relative ai percorsi formativi svolti da entrambi i gruppi di lavoro nella prima fase di sperimentazione a Poli avviati, ma anche i resoconti dei confronti sistematici, circa uno al mese nel periodo aprile-dicembre 2019, con il coordinatore pedagogico.

Anche in questo caso è stata effettuata sui documenti un'analisi tematica alla ricerca di quelli che potessero essere eventuali bisogni formativi espressi da educatrici e insegnanti coinvolte in una fase preliminare di una sperimentazione 0-6 e quali difficoltà incontrate/strategie messe in atto per superarle nelle prime fasi della stessa.

Dal confronto tra i temi emersi in questa fase di analisi e quelli individuati durante la fase esplorativa e la loro interpretazione sono nate sia le domande di ricerca che le ipotesi per cercare risposte alle stesse. Questo confronto, che può essere interpretato come una prima fase della ricerca, ha

coinvolto entrambi i gruppi di lavoro e il coordinatore pedagogico, non solo nella fase di raccolta e analisi dei dati, ma anche in quella di definizione delle domande/bisogni formativi e delle procedure della ricerca.

3.3.1 Le domande

Lavorando sulle categorie precedentemente rilevate nella fase esplorativa abbiamo individuato nelle prime due:

- l'esigenza di condividere le esperienze e partecipare alla costruzione di una cultura 0-6;
- l'importanza e il valore della formazione congiunta tra educatori e insegnanti;

lo stesso bisogno formativo espresso dai gruppi di lavoro di San Lazzaro in fase di progettazione: il bisogno di conoscere le esperienze già in atto, di costituire una rete tra servizi sperimentali, di partecipare a percorsi di ricerca, per il primo punto; la difficoltà e il riconosciuto potenziale del lavoro formativo tra professionalità diverse, l'esigenza di risignificare alcuni temi educativi tipici della propria professionalità nel confronto con l'altra (educatori e insegnanti), la possibilità di fare riferimento al coordinatore e al ricercatore come figura di mediazione tra linguaggi, in parte, diversi, per quanto riguarda il secondo.

Questi aspetti ci hanno portato a individuare come obiettivo della ricerca le seguenti domande:

- Esistono dei temi specifici dello zero-sei?
- E se esistono, possono guidare la risignificazione (Zaninelli, 2018) di temi educativi già esistenti in chiave zero-sei?
- Questo lavoro di risignificazione può rivelarsi utile a fini formativi?

3.3.2 il disegno di ricerca

Individuate le domande di ricerca abbiamo progettato un percorso che potesse essere, a nostro avviso, utile a evidenziare l'eventuale esistenza di temi specifici e a codificare prima e interpretare poi eventuali temi educativi ricorrenti in entrambe le fasi di raccolta dati, esplorativa e di primo accesso al campo.

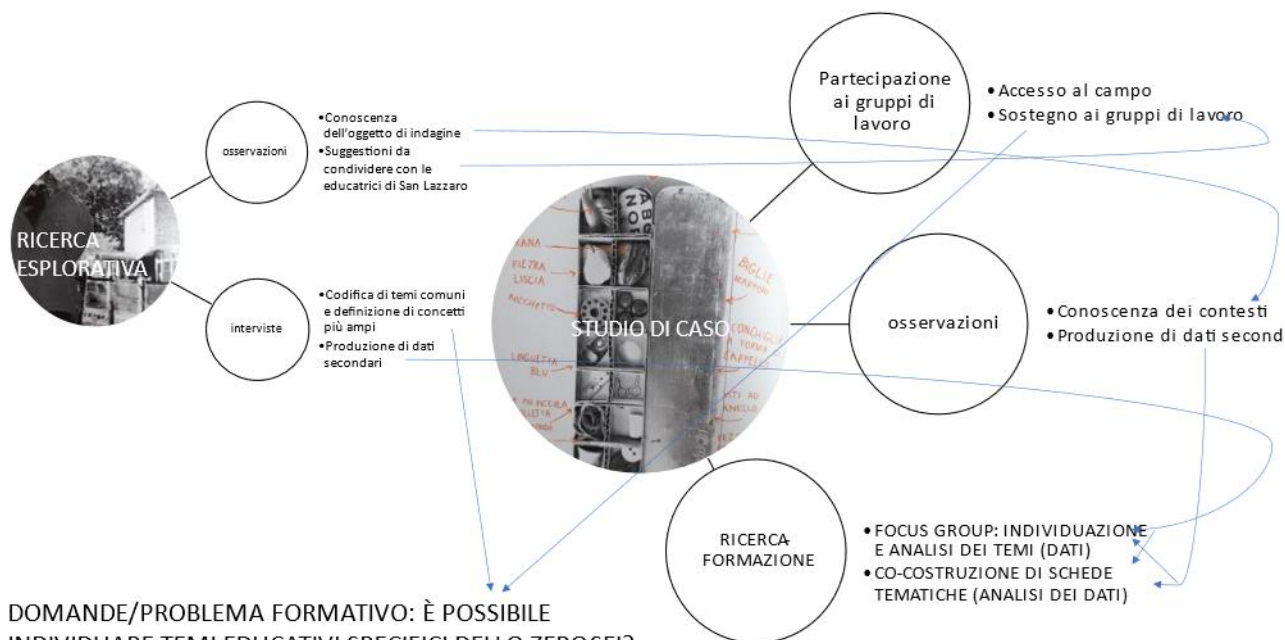
Le prime due domande di ricerca hanno quindi guidato l'ideazione del disegno di ricerca, mentre la terza domanda ha orientato la natura del percorso nonché la sua valutazione, sia in termini di efficacia interna che di esportabilità dei risultati. La procedura attraverso cui sono state individuate, ha invece influenzato le successive scelte metodologiche.

Sono stati, così, individuati l'approccio le procedure metodologiche e stabilite le fasi successive.

Tutto il percorso risponde, all'interno di un quadro qualitativo, a tre approcci metodologici: la prospettiva prasseologica come orientamento etico alla ricerca; il modello etnografico nella selezione degli strumenti di raccolta dati, sia secondari che primari; la ricerca-formazione come cornice di riferimento per la definizione degli obiettivi e lo sviluppo condiviso delle procedure di ricerca e di verifica.

L'approccio metodologico della ricerca-formazione ha orientato tutto il senso della ricerca, dalla ricerca delle domande alla definizione collettiva delle procedure di costruzione ipotesi e verifica delle stesse. Viene a definirsi come un ombrello metodologico sotto il quale sviluppare procedure, utilizzare metodi e strumenti afferenti ad altri approcci metodologici diversi, come in questo caso dal metodo etnografico. Alla ricerca formazione verrà dedicato il prossimo capitolo.

Per quanto riguarda la selezione degli strumenti e il posizionamento del ricercatore sono già state affrontate (cfr. questo capitolo) le scelte che hanno indicato nell'approccio etnografico quello ritenuto più adatto al fenomeno oggetto di indagine. Nel corso di questo paragrafo e del capitolo successivo verranno, quindi, enunciati e approfonditi gli strumenti selezionati durante le varie fasi di ricerca, motivandone la scelta e la modalità di utilizzo, man mano che si analizzeranno le diverse fasi del percorso. Un percorso non lineare, il cui obiettivo è la (ri-)concettualizzazione (Tarozi 2008; Zaninelli, 2018), che per sintesi espositiva potrebbe essere riassunto in questa mappa concettuale:



DOMANDE/PROBLEMA FORMATIVO: È POSSIBILE INDIVIDUARE TEMI EDUCATIVI SPECIFICI DELLO ZERO-SEI? POSSONO RIVELARSI UTILI ALLA FORMAZIONE IN SERVIZIO?

Il disegno di ricerca immaginato è, quindi, flessibile in base all'emersione dei significati suggeriti dai dati, così come flessibili sono le relazioni tra i temi individuati che possono essere via via risignificati, fino a questo momento di scrittura finale che rappresenta un ulteriore contesto di analisi (Strati, 2009).

Vediamo quindi nello specifico come si articola il progetto di ricerca disegnato in prima battuta, considerando che durante il resoconto verranno descritti anche momenti in cui ci si allontana da questo disegno, per ritornare poi con alcuni dettagli modificati. Questo è inevitabile in un lavoro di ricerca qualitativo, soprattutto se immaginato e portato avanti attraverso un processo di confronto collettivo costante con i soggetti coinvolti, come vedremo nel prossimo capitolo.

Quello che presento qui è quindi il disegno più aderente al percorso svolto per come lo si era immaginato durante la prima fase dello stesso:

- Una prima fase, già iniziata al momento della definizione del disegno di ricerca, di raccolta individuale e analisi collettiva di dati secondari, funzionale all'individuazione delle domande di ricerca e alla definizione di un'ipotesi che risponda alla prima domanda. La raccolta e l'analisi dei dati della ricerca esplorativa, svolta dal ricercatore, viene messa in relazione e confronto con i dati raccolti dallo stesso all'interno dei gruppi di lavoro partecipanti allo studio di caso multiplo. I dati secondari sono stati raccolti, come precedentemente esposto,

attraverso osservazioni e interviste, nella fase esplorativa, e attraverso i resoconti degli incontri in equipe con il coordinatore pedagogico e la documentazione di un percorso formativo, nella prima fase dello studio di caso. Sui dati ricavati da questa fase è stata applicata una codifica tematica, simile a quella effettuata sui primi dati secondari. Questo ha permesso un facile confronto tra temi emersi e il riconoscimento delle domande di ricerca/bisogni formativi. Contestualmente a questo lavoro il ricercatore ha svolto delle osservazioni anche all'interno dei due servizi sperimentali avviati, utilizzando la stessa griglia costruita per la fase esplorativa, in modo da produrre dei dati confrontabili, non solo rispetto ai contenuti emersi dalle parole ma anche da quelli emersi dalle pratiche. Su questa tipologia di dati si lavorerà nella fase successiva;

- Una seconda fase nella quale individuare gli eventuali temi educativi ricorrenti, attraverso un lavoro collettivo sui dati secondari già analizzati. Da questo lavoro è emerso una prima versione di temi su cui lavorare. Si sono così andate a porre le basi per un lavoro di risignificazione in chiave zero-sei dei temi educativi emersi come pregnanti durante la fase di progettazione e sperimentazione zero-sei. Impostate le schede tematiche attraverso i contenuti già emersi fino a quel momento, è stato proseguito il lavoro interpretativo attraverso un lavoro individuale di riflessione sulle osservazioni relative al proprio servizio, attraverso il collocamento delle stesse all'interno delle schede, e sui temi. A questa fase sono seguiti dei momenti collettivi, focus group, nei quali condividere e rivedere insieme il significato attribuito ai diversi temi. Il materiale prodotto durante i focus group è inteso come raccolta/creazione dei dati primari. L'analisi di questo materiale e la sua interpretazione, porterà all'emersione della teoria (durante la terza fase), proponendo alcune ipotesi relative alle domande poste nella fase uno;
- Una terza fase di scrittura collettiva in cui si definiranno i contenuti delle diverse schede tematiche e la relazione tra esse, attraverso la quale sarà possibile cercare una risposta alle domande di ricerca e proporre una teoria emergente rispetto ai temi specifici dello zero-sei, alla possibilità di risignificare temi educativi, e di rendere questo percorso utile ai fini della formazione. In questa terza fase verranno poste anche le basi per un momento di verifica dell'utilità e della esportabilità dei contenuti emersi esposti nella forma di schede tematiche. Il ruolo del ricercatore in questa fase procederà solo in parte parallelamente agli altri soggetti coinvolti. Spetterà infatti al ricercatore 'cucire' insieme le diverse interpretazioni e riflessioni, mettendole in dialogo con la letteratura relativa ai diversi temi. Questo aspetto di

mediazione ma anche di diversificazione dei ruoli, è stata richiesta come azione puramente formativa dai partecipanti al percorso, ma si è rivelata utile ai fini della valutazione dello stesso, rispondendo, in parte, alla domanda sull'utilità o meno di un processo come quello effettuato a fini formativi.

CAPITOLO 4

LA RICERCA-FORMAZIONE

TRA ETICA DELLA RESTITUZIONE ED EFFICACIA DELLA CO-COSTRUZIONE DI SIGNIFICATI

Cap 4 La ricerca-formazione tra etica della restituzione ed efficacia della co-costruzione di significati

Nessuna riforma dell'educazione può decollare senza la partecipazione attiva e onesta degli insegnanti, disponibili e pronti ad aiutare e a condividere, a offrire conforto e supporto. [...] E uno dei principali compiti di qualsiasi tentativo di riforma – specialmente del tipo partecipativo che ho brevemente delineato – è quello di convincere gli insegnanti a prender parte al dibattito e a progettare il cambiamento. Perché sono loro in ultima analisi gli artefici del cambiamento. (Bruner, 1997, pag. 97)

Il percorso di confronto tra esperti prima e di consultazione con tutti i soggetti coinvolti poi, così come descritto nel secondo capitolo, rende l'iter normativo-trasformativo per l'istituzione e la realizzazione del Sistema Integrato pedagogicamente interessante non solo nei contenuti ma anche nelle procedure. La capacità o meno di continuare a coinvolgere i soggetti coinvolti in tutte le prossime fasi e su tutto il territorio nazionale è una sfida, soprattutto pedagogica, che chiama in causa e al tempo stesso è posta dal pensiero accademico e dal mondo della ricerca. Questa sfida, inoltre, riguarda il nostro paese e questo momento storico, ma va collocata dentro un percorso di confronto con gli altri paesi europei, che sia dal punto di vista delle Direttive sia da quello delle Ricerche, sottolinea ormai da anni l'esigenza di percorsi formativi partecipati e continui come via privilegiata (o da privilegiare) per giungere a cambiamenti che emergano dai contesti e che su questi riescano realmente a influire (Consiglio dell'Unione Europea, 2011; Lazzari, 2016; Raccomandazione EU, 2019). Da parte dell'Europa viene sottolineata, non solo la maggiore efficacia di questo genere di percorsi, ma anche la necessità etica di lavorare in una prospettiva realmente democratica all'interno dei servizi (Moss, 2015), partendo dal rapporto con famiglie e bambini, passando per la formazione e arrivando alla consultazione di tutti i soggetti coinvolti nella definizione di Curricoli, Linee Guida, Orientamenti.

In questo capitolo affronterò il passaggio intermedio della ricerca e della formazione all'interno dei servizi, cercando di individuare il ruolo (forse il principale) dell'Università nel percorso fino ad ora descritto. Partirò da una visione più ampia sulla ricerca, e l'importanza della stessa, all'interno dei servizi per cercare di definire poi alcune specifiche caratteristiche della ricerca-formazione. Infine, nella seconda parte del capitolo riporterò la ricerca-formazione che ha costituito la maggior parte del mio percorso di ricerca, attraverso la descrizione delle scelte metodologiche e delle fasi che hanno definito e sostenuto questo lavoro.

4.1 Ricerca e Formazione

Negli ultimi anni i documenti della Commissione Europea hanno posto la massima attenzione alla ricerca e alla formazione all'interno dei servizi per la prima infanzia, avendo individuato e espresso fortemente, il ruolo centrale di questi servizi per l'inclusione sociale di bambini e famiglie e per l'incidenza che questa può avere su tutto l'arco della vita (Raccomandazione 2019). Avendo individuato tra gli obiettivi per il raggiungimento di servizi educativi per la prima infanzia di qualità quello di «sostenere la professionalizzazione del personale ECEC, con particolare attenzione allo sviluppo delle loro competenze, qualifiche e condizioni di lavoro e rafforzamento del prestigio della professione» sin dall'emanazione della Comunicazione "Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori" (Consiglio dell'Unione europea, 2011, p. 6) sono state finanziate – a livello Europeo - numerose ricerche volte ad indagare come promuovere la crescita professionale di educatori insegnanti attraverso percorsi di formazione in servizio e di supporto pedagogico ai gruppi di lavoro .

Un'interessante rassegna della letteratura realizzata da Peleman e colleghi nel 2018 ha evidenziato come la maggior parte degli studi riconosca tra i principali vantaggi della formazione in servizio l'acquisizione di una maggiore consapevolezza pedagogica data dalla capacità di imparare a osservare e interpretare le proprie azioni sviluppando così la capacità di modificare e migliorare le proprie pratiche (Peleman et al., 2018). L'aspetto cruciale di questa consapevolezza sembra risiedere nel coinvolgimento degli operatori ai propri processi di cambiamento, attraverso l'impegno in indagini basate sulla ricerca che permettano ai partecipanti di esplorare in modo critico il legame tra teorie e pratiche nel loro lavoro quotidiano all'interno dei propri contesti lavorativi, soprattutto attraverso un lavoro collegiale (Peleman et al., 2018). I percorsi formativi strutturati come ricerche e messi in atto attraverso la partecipazione attiva di educatori e insegnanti all'interno dei propri contesti professionali hanno, inoltre, dimostrato come attraverso l'utilizzo di strumenti quali l'osservazione, la documentazione e la revisione, i professionisti sono messi nella condizione di riconoscere la discrepanza tra assunti impliciti/espliciti sottesi all'azione educativa e le pratiche, mettendo in discussione alcuni presupposti dati per scontato, riuscendo ad aprirsi al cambiamento (Johansson et al., 2007, Peeters & Vandebroek, 2011).

Peleman e colleghi evidenziano, infine, come la partecipazione a iniziative formative calibrate sui bisogni e sulle risorse presenti in ciascun contesto educativo e il lavoro di indagine collegiale abbiano avuto maggiore impatto sulla qualità dei servizi per la prima infanzia, rispetto alla formazione

sporadica e di impostazione tradizionale, in cui l'apprendimento viene concepito come un processo individuale di acquisizione di fondamenti teorici e competenze in maniera avulsa dal contesto (Peleman, 2018). L'utilizzo di strumenti quali l'osservazione, i video, le documentazioni, la consapevolezza e il confronto collegiale rispetto alle pratiche, infatti, permette non solo lo sviluppo professionale del singolo o del gruppo di lavoro, ma anche di pianificare, attuare e valutare iniziative educative basate sui bisogni reali dei bambini e delle bambine che abitano il contesto, piuttosto che su scelte predeterminate fatte dagli adulti (Oliveira-Formosinho & Araujo, 2011). Fattore, questo, riconosciuto a livello europeo come indicatore di qualità nei servizi per la prima infanzia (Raccomandazioni, 2019). Ci dicono in proposito Peleman e colleghi come diversi studi abbiano dimostrato che il partecipare a percorsi di formazione continua partecipativa ha permesso a educatori e insegnanti di vedere i bambini come protagonisti del proprio apprendimento e a considerare, soprattutto nei contesti caratterizzati da contesti socio-culturali altamente diversi, il coinvolgimento delle famiglie come un passaggio necessario e interessante dal punto di vista professionale, iniziando a sviluppare curiosità per le pratiche messe in atto dai genitori e chiedendosi come includere queste ultime all'interno dei servizi (Peleman et al., 2018).

Questo tipo di formazione, strutturata come una ricerca partecipativa e basata sulla pratica all'interno dei contesti, necessita di un lavoro congiunto tra università e servizi, e può avere come obiettivo non solo quello di migliorare le pratiche all'interno del singolo contesto, ma di mettere in rete diversi contesti attraverso lo scambio di buone pratiche, contribuendo così alla diffusione di una cultura dell'infanzia capace di indirizzarne le politiche di sostegno (Peleman et al., 2018). In questa traiettoria si istituisce il percorso della L.107/2015 esplorato all'inizio di questo capitolo.

L'Italia ha, infatti, una solida tradizione di collaborazione tra i servizi per la prima infanzia e le università, sia per quanto riguarda la formazione di base che per quella in servizio (Bove et al., 2018). Nei percorsi di studio così come in molti servizi la ricerca è incoraggiata ed è inclusa come parte della professionalità di educatori e insegnanti, dove il pensiero riflessivo viene inteso come competenza professionale e modo di pensare permanente (Rinaldi, 2005; Di Giandomenico, Musatti & Picchio, 2011). Una delle scommesse forse più grandi dell'istituzione del Sistema Integrato da zero a sei anni, e della diffusione delle Linee Pedagogiche, è quella di coinvolgere tutti i servizi che del sistema fanno parte, nonostante le differenze (Cfr. cap.1), in processi formativi che abbiano come obiettivo lo sviluppo e il consolidamento del pensiero riflessivo individuale e collegiale all'interno dei servizi, attraverso l'utilizzo di strumenti quali le osservazioni sistematiche e le documentazioni necessarie.

“Se educare”, infatti, “significa far fronte a situazioni sempre diverse le une dalle altre, per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipata, per quanto uno si prepari e abbia progettato, e per le quali una risposta pratica deve essere pensata di volta in volta, secondo una logica contestuale, essere riflessivi appare una condizione ineludibile” della professionalità. Non stimolare, sollecitare e coltivare un pensiero riflessivo rischia di portare a “comportamenti stereotipati e meccanici” (Pastori, 2017, pag. 33). Tali comportamenti sono sempre stati nocivi all’interno dei servizi per la prima infanzia (e in generale a tutta la scuola), ma oggi stridono ancora di più davanti alla rivoluzione che ha investito i due settori 0-3 e 3-6 attraverso l’istituzione del sistema integrato, e diventano inconciliabili con le indicazioni delle Linee Pedagogiche che affermano in maniera esplicita e chiara come il curriculum debba essere emergente e ancorato ai contesti e ai bambini concreti che li abitano (Miur, 2021). In questo momento, più che mai, diventa una questione eticamente rilevante definire il pensiero riflessivo come centrale la professionalità educativa. Educatori e insegnanti, in questo senso, devono mettersi ‘in ricerca’, percorso gratificante ma anche faticoso; sostenerli attraverso una formazione continua di contesto e partecipata diventa una questione politica rilevante (Pastori, 2017).

Ci dice ancora la Pastori che “Il pensiero riflessivo si traduce in questa prospettiva non solo in una riflessione tecnica sull’efficacia e sull’efficienza dell’azione rispetto a dei fini, e in una riflessione pratica che rivede gli obiettivi, le ipotesi e i risultati dell’azione, ma si estende a considerare se l’attività professionale e la scuola nel suo complesso sia anche equa, giusta, dentro una valutazione più ampia della sua azione sociale, storica e politico-culturale e diviene strumento di consapevolezza, di coscientizzazione per una trasformazione della scuola che è responsabilità individuale e comunitaria al tempo stesso”. In questo processo il pensiero critico-riflessivo permette di vedere in maniera più ampia il proprio agire alimentando consapevolezza e intenzionalità, rappresentando insieme alla ricerca (che ne è premessa) “il fondamento etico della professionalità docente” (Pastori, 2017, pag. 39).

A partire dagli anni ’80 i ricercatori hanno identificato nei servizi per l’infanzia il contesto più adatto dove svolgere ricerche in contesti naturali (Pontecorvo, 1989; Mantovani & Bondioli, 1987) grazie ai governi locali che li hanno sostenuti, contribuendo a collegare ricerca accademica e innovazione pratica attraverso percorsi di ricerca-azione. Essendo la maggior parte delle iniziative di formazione continua così attivata fortemente contestualizzata è necessario andare a individuare elementi comuni. Negli anni sono stati sviluppati report e literature review a livello europeo proprio con l’obiettivo di ricercare, pur nelle diverse realtà locali, le caratteristiche di processi di formazione

professionale continua capaci di attivare maggiormente la caratteristica del pensiero riflessivo e favorire innovazione all'interno dei servizi e delle scuole. Molti studi individuano nel coinvolgimento attivo nelle iniziative di sviluppo professionale e nello scambio tra pari attraverso il confronto collegiale e gli scambi formativi i punti di forza capaci di favorire un terreno fertile per le sperimentazioni, l'innovazione e la riflessività condivisa (Lazzari et al., 2013).

Il Report "ET2020 Working group Early Childhood Education and Care How to recruit, train and motivate well-qualified staff", pubblicato dalla Commissione Europea nel 2021, ci dice che esistono numerosi approcci di formazione professionale continua (da ora FPC) ma che, soprattutto nel caso di modifiche a livello di sistema (come nel caso di modificazioni normative) il modello più efficace si rivela quello basato e integrato alla pratica, proponendo feedback attraverso la visione di video o la raccolta di osservazioni e documentazioni. All'interno dello stesso Report vengono sottolineati alcuni fattori che possono aumentare l'efficacia della FPC nei servizi e nelle scuole per l'infanzia, quali:

- L'opportunità di riflettere sul proprio apprendimento (autovalutazione);
- Un apprendimento centrato sul bambino (attraverso la riflessione sulle pratiche in contesto);
- Lo sviluppo di competenze ritenute utili al proprio contesto professionale (riconoscimento dei bisogni formativi);
- La combinazione di conoscenza e pratica;
- Il lavoro di gruppo;
- Favorire la motivazione personale (riconoscimento dei bisogni formativi);

Tenendo insieme queste caratteristiche auspiccate per i percorsi formativi, nel Report viene individuata come metodologia efficace più diffusa quella della comunità di apprendimento professionale inteso come un gruppo di persone che interrogano in maniera condivisa le proprie pratiche in modo continuativo, riflessivo e collaborativo con l'obiettivo di promuovere la crescita sia individuale che del gruppo per migliorare il benessere di bambini e famiglie (Report EU, 2021; Sharmhad et al., 2017). All'interno delle comunità di apprendimento professionale, si sostiene l'opportunità di condividere e discutere le pratiche incoraggiando la riflessione collettiva, condividendo le buone pratiche e concentrandosi su problemi reali, sostenuti da tecniche di coaching ma anche prendendosi la responsabilità del proprio percorso di apprendimento,

sviluppando una titolarità condivisa del percorso di FPC (EU, 2021). In questo senso acquisisce un ruolo centrale la collaborazione tra pari all'interno della comunità di pratica ma anche tra servizi diversi, anche tra paesi dell'Unione, come incentivato dal progetto europeo Erasmus+VALUE (www.value.ecec.eu).

Il Report, così come altre rassegne, e i progetti proposti e sostenuti, evidenziano come il tema della formazione, sia iniziale sia in servizio, diventi centrale per migliorare la qualità dell'offerta dei servizi della fascia 0-6 (Lazzari, 2016; Report EU, 2021). Viene, quindi, sottolineata l'esigenza di non sviluppare numerose attività formative una tantum, ma di pianificare maggiormente percorsi di FPC efficaci.

All'interno di questo quadro di ragionamento possiamo collocare la Ricerca-Formazione che si pone come finalità principale "quella di produrre cambiamento attraverso l'attivazione di processi collettivi che cercano di coinvolgere un ampio gruppo di soggetti – in primo luogo insegnanti, ma anche bambini e famiglie" attraverso "processi decisionali condivisi – così da valorizzare il protagonismo di tutti i soggetti coinvolti accogliendone le aspirazioni – a partire dalla scelta congiunta di quale debba essere l'oggetto di rilevanza per la ricerca (ovvero cosa sia da considerarsi importante e cosa no)" (Balduzzi & Lazzari, 2018). Intesa così la Ricerca-Formazione prevede una paritarietà di sapere/potere tra ricercatore e personale ECEC, non solo come richiesta etica alla deontologia del ricercatore, ma come requisito epistemico (Bondioli & Savio, 2018b), e l'implicazione sociale e politica del ricercatore nel percorso di cambiamento promosso (Balduzzi & Lazzari, 2018).

4.1.1 La ricerca-formazione: fondamenti teorici e aspetti metodologici

[...] ai fatti, dati e conoscenze già acquisite corrispondono, nel pensiero, suggerimenti, deduzioni, congetture, supposizioni, tentativi di spiegazione ovvero idee [...]. I dati risvegliano dei suggerimenti, la validità dei quali va misurata sui dati specifici. Ma i suggerimenti vanno oltre ciò che finora è realmente dato dall'esperienza, prevedono dei possibili risultati, cose da fare, non fatti (cose già fatte). Un'inferenza è sempre un salto dal noto a invadere l'ignoto (Dewey, 1916/ 2018, p. 265).

Abbiamo visto come negli ultimi anni la ricerca, sia in ambito nazionale che europeo, abbia esplorato la professionalità degli insegnanti e il rapporto tra ricerca e formazione, evidenziando le potenzialità formative di percorsi di ricerca capaci di attivare la partecipazione e il coinvolgimento di educatori,

insegnanti, dirigenti scolastici e coordinatori pedagogici in processi di riflessione ancorati alle pratiche e al contesto professionale (Magnoler, 2012).

La centralità delle capacità riflessive e osservative in chiave ricorsiva è diventato negli anni un elemento caratterizzante la professionalità di educatori e insegnanti, così come si evince dalla normativa stessa (L. 105/2017; Consiglio di Lisbona 2000) che ha iniziato a individuare la competenza alla ricerca come base per la qualità professionale, richiamando in maniera esplicita la ricerca-azione (Fiorucci, 2015).

A educatori e insegnanti, così come a dirigenti e coordinatori pedagogici, viene richiesto di allenare uno sguardo critico, di confrontarsi con comunità di ricerca e conoscerne e saperne interpretare le analisi, di partecipare in maniera attiva a percorsi di ricerca-azione (Pastori, 2017). Viene così delineata una professionalità caratterizzata da competenze critiche e antropologiche che con “uno sguardo da etnografi” siano in grado di leggere e interpretare “significati culturali” e “modelli educativi che abitano la scuola attraverso l’esercizio del decentramento culturale e il lavoro sui significati” (Baldacci, 2006, pag. 16). In proposito, si interroga Baldacci su quale siano i dispositivi formativi che portino a quello che Luigina Mortari ha definito “agire pensoso” (Mortari, 2003), individuando nella ricerca-azione un modello che ha tentato di rispondere a questa istanza e che ha acquisito legittimità sia a livello accademico che all’interno dei servizi e delle scuole come “pratica didattica, formativa, valutativa”. Modello che egli stesso definisce come “ricerca empirica che mira a risolvere i problemi della pratica educativa così come essi si danno all’interno di uno specifico contesto” (Baldacci, 2006, pag. 18).

Così interpretato si tratta quindi di un modello che assume l’idea del contesto educativo come laboratorio, e che attraverso il protagonismo degli attori coinvolti risponde anche alle esigenze formative, per come intese fino ad ora. La ricerca, intesa come indagine sul proprio agire e sviluppo di competenze riflessive, ha dei costi in termini formativi e, soprattutto, rispetto ai tempi di realizzazione, ma “è garanzia di un agire deliberato” che tiene insieme esplicito (pratiche) e implicito (convinzioni, idee, valori), “riducendo l’improvvisazione e l’approssimazione” nonché la conservazione di pratiche che spesso caratterizzano la vita dei servizi e che non sono costruite e pensate sul contesto e i bambini reali. Eppure, può risultare “ingenuo pensare che chi opera sul campo possa improvvisarsi ricercatore, capace dunque di mediare tra prospettive, punti di vista, letture teoriche dei problemi, uso sistematico di metodi, produzione di nuove conoscenze” (Bove, 2019).

In questo senso è importante definire il ruolo del ricercatore/facilitatore che con il suo agire, insieme a educatori e insegnanti, stimola e sostiene processi formativi. Il fatto stesso, infatti di essere osservati di essere interrogati da qualcuno che partecipa le pratiche e cerca di comprenderle, ha un effetto tras-formativo nella misura in cui stimola pensiero critico, capacità di osservazione e analisi, narrazioni e interpretazioni sul proprio agire e sul proprio contesto, favorendo consapevolezza e cambiamento (Bove, 2009). Non è quindi nella relazione tra ricerca e formazione che si gioca la sottile differenza tra la Ricerca Azione (da ora R-A) e la Ricerca Formazione, ma nel posizionamento che assumono all'interno di questa relazione in base al ruolo del ricercatore e agli obiettivi di ricerca, come vedremo nel corso di questo capitolo.

Possiamo trovare alcuni elementi del processo generativo da cui prende vita la Ricerca-Formazione all'interno della famiglia dei modelli di R-A, in un passaggio che Barbier descrive come Nuova R-A. Carr & Kemmis (1983) definiscono, in questa accezione, quella ricerca effettuata da operatori a partire dalle proprie pratiche e che acquisisce carattere emancipatorio (Barbier, 2007). È in questa "tensione verso un'emancipazione del pratico rispetto al ricercatore" che si inizia a intravedere una ridefinizione dei ruoli in termini di potere/conoscenza all'interno del percorso di ricerca (Bonaiuti et al., 2018, pag. 181). Tale ridefinizione si colloca all'interno di riflessioni nate dagli anni Novanta, prima in area francofona (Canada, Francia, Belgio, Svizzera) e poi anche in Italia, incentrate sull'analisi, il sostegno e il consolidamento della partecipazione degli educatori e insegnanti nella ricerca e il processo formativo auspicato/sostenuto dal ricercatore. La RA, infatti, ha sempre evidenziato il valore formativo dei processi di ricerca. Tuttavia, nella Ricerca-Formazione che da essa nasce in continuità e cambiamento sviluppandosi nell'ambito della formazione di insegnanti e educatori, il valore formativo per i soggetti coinvolti nel processo di ricerca diventa obiettivo primario della stessa (Pastori, 2017). In questo nuovo rapporto tra formazione e ricerca si realizza (o si può realizzare) quella collaborazione interistituzionale, tra mondo della ricerca e servizi/istituzioni educative, che può determinare la ricaduta dei risultati nel contesto di ricerca attraverso il sostegno a quelle competenze che come abbiamo detto in precedenza vengono oggi richieste a educatori e insegnanti ma che richiamano la comunità scientifica ad assumersi la responsabilità formativa di tali competenze (Balduzzi, 2021). Nella Ricerca-Formazione (da ora R-F), infatti, il ruolo di ricercatore è quello del facilitatore, esperto di metodologie e educazione, egli propone teorie e al tempo stesso sostiene documentazione e osservazione, ma non è esperto del contesto specifico (Pastori, 2017). Così co-costruisce il percorso di analisi, riflessione e valutazione insieme ai soggetti, implicandosi nella ricerca insieme ad essi, sollecitando questioni quali "Come

facciamo quello che facciamo? Perché facciamo quello che facciamo? Come e perché potremmo farlo meglio? (Bondioli & Savio, 2018b, pag. 78).

La R-F affonda le sue radici nella R-A (Nigris, 2018), dalla sua combinazione con diversi riferimenti scientifici, che hanno portato a diverse declinazioni della stessa. In questo lavoro si fa riferimento ad una R-F fortemente ancorata al contesto in cui il percorso di ricerca viene pensato con gli insegnanti e non per gli insegnanti (Balduzzi & Lazzari, 2018), che vede nel ricercatore un facilitatore e nel modello formativo co-costruito l'obiettivo stesso della ricerca (Bondioli & Savio, 2018b).

In questo tipo di modello il formatore, in quanto ricercatore, mantiene la responsabilità scientifica rispetto al processo e alla restituzione dei risultati all'interno dei contesti coinvolti ma anche in altri contesti e nel mondo accademico, perseguendo a requisiti etici ma anche di validità/circolarità dei risultati tipici della ricerca scientifica. Contemporaneamente al ricercatore, in quanto formatore, vengono richieste delle caratteristiche/competenze che non sono totalmente sovrapponibili a quelle del ricercatore, in particolare in relazione a "strategie comunicative (verbali e non verbali)" come l'ascolto, il rispecchiamento, la capacità di sintetizzare e cucire insieme osservazioni e riflessioni di un gruppo, rilanciando e proponendo elaborazioni e connessioni tra punti di vista, inserendo all'interno del processo di riflessione collettiva elementi formativi teorici sui temi trattati, preservando il percorso e la sua coerenza, mettendosi in gioco anche in prima persona attraverso l'esplicitazione del proprio punto di vista (Bondioli & Savio, 2018b, pag. 78). Nello sviluppo di un percorso di R-F con queste caratteristiche, quindi, il ricercatore/formatore, assume un ruolo centrale e complesso, nel quale "offre al gruppo di ricerca sia le proprie conoscenze e competenze euristiche e metodologiche, sia quelle pedagogico-didattiche, le sue capacità teoriche e al contempo quelle pratiche, con il proposito di facilitare il processo di costruzione di nuovi saperi da parte del gruppo" (Nigris, 2018, pag. 35).

4.1.1.1 Quale idea di formazione

Essendo gli uomini esseri "in situazione", si trovano radicati in condizioni temporali e spaziali da cui ricevono e a cui danno un'impronta. La loro tendenza è riflettere sulla propria condizione di esseri in situazione nella misura in cui, da essa sfidati su di essa agiscono (Freire, 2011, pag. 102)

Avendo sottolineato la centralità del ruolo del ricercatore/formatore nel modello di R-F al quale faccio riferimento in questo lavoro è necessario, a mio avviso, aprire una parentesi metodologica relativa al tipo di formazione, a sostegno di quale idea di apprendimento, che mi ha orientato nella pratica formativa, e quindi di ricerca.

Ho già accennato nel terzo capitolo il riferimento alle teorie prasseologiche, così come ho già espresso, nei paragrafi precedenti di questo capitolo, l'adesione a un'idea di formazione ancorata al contesto e partecipata, insita nella scelta del modello di R-F di riferimento. In questo paragrafo cercherò di definire quale idea di apprendimento ha sostenuto il progetto formativo e la lettura dello stesso, in fase di analisi, così da andare a completare il quadro teorico alla base dell'idea di formazione continua in contesto sviluppata durante e a seguito di questo percorso di ricerca.

La teoria dell'apprendimento a cui ho fatto riferimento è quella del Trasformative Learning proposta da Mezirow. Cappa & Del Negro (2016) sostengono che il punto di forza di questa proposta teorica sta nel far riferimento alla matrice della pedagogia critica americana (Dewey), tenendo insieme una forte vocazione politica e sociale che vede nella formazione del singolo e della comunità il motore del cambiamento sociale (Freire). Questo aspetto si concilia con quanto esposto fino ad ora, sia in relazione all'apprendimento attraverso l'esperienza, l'analisi delle pratiche e il pensiero critico-riflessivo, sia per l'effetto emancipatorio che questo tipo di formazione continua e in contesto può portare all'interno delle comunità di pratica che ne fanno esperienza (Boog, 2003; Shon, 2006; Wenger, 1998). Un altro aspetto che sollevano gli autori nell'introduzione alla raccolta di testi di Mezirow (Cappa & Del Negro, 2016) è che per giungere a un cambiamento reale attraverso l'apprendimento trasformativo l'adulto deve trovarsi davanti ad un "dilemma generativo". Con questa accezione Mezirow individua un evento i cui effetti generano nel soggetto relazioni di pensieri e azioni divergenti rispetto a quelle fino a quel momento prodotte, attivando una fase di riflessione e di messa in discussione che può portare a una nuova consapevolezza. Questa interpretazione si incontra con l'esperienza vissuta dai soggetti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione, dove il cambiamento organizzativo (da servizio educativo e scuola a Polo) e l'esigenza di riprogettare e rivedere le proprie pratiche e competenze professionali, può rappresentare un dilemma generativo. In generale, credo che questo momento caratterizzato, come abbiamo fino ad ora detto, da modificazioni normative (L.107/15), da nuove richieste di impegno politico-sociale per i servizi educativi (Direttive Europee) e di rinnovata consapevolezza pedagogica (Linee Pedagogiche del Sistema Integrato zerosei), potrebbe rappresentare un dilemma generativo della comunità di pratica e di pensiero che dentro e intorno al sistema integrato opera. Tale enorme dilemma

potrebbe essere sostenuto attraverso processi di formazione continua in contesto rivolti a comunità di pratica: percorsi di ricerca-formazione che puntino all'empowerment dei gruppi di lavoro e al miglioramento qualitativo dell'offerta del sistema integrato partendo da processi di apprendimento trasformativo. Questa prospettiva verrà ripresa nel sesto capitolo di questo lavoro, mentre adesso nell'approfondire il tema dell'apprendimento trasformativo cercherò di sottolineare il legame di questo con gli altri elementi chiamati in causa dalla stessa: le comunità di pratica e la ricerca-formazione.

Mezirow ci dice che attraverso l'esperienza l'adulto è in grado, se adeguatamente sostenuto, di dar vita ad un processo di riflessione a posteriori che gli permetta di rivedere in maniera critica gli apprendimenti precedenti, e i rispettivi modelli di azione. "Superare dei modelli di percezione e cognizione limitati, distorti e arbitrariamente selettivi attraverso la riflessione su assunti che a suo tempo erano stati accettati acriticamente è fondamentale per lo sviluppo nell'età adulta" (Mezirow, 2016, pag.12). Sviluppare la capacità di rivedere ciò che abbiamo già appreso allo scopo di interrogarsi sulla attuale validità o meno delle proprie convinzioni, e scelte operative, risulta essere un passaggio cruciale per l'apprendimento in età adulta. Attraverso le esperienze di apprendimento gli adulti sono, così, portati a rimodellare, attraverso la riflessione critica, il modo in cui hanno percepito, conosciuto, creduto e agito fino a quel momento.

Questo aspetto di revisione si adatta molto bene all'esigenza formativa riscontrata, in letteratura e in questo stesso lavoro, nel mondo dei servizi in cui le educatrici e le insegnanti si sentono spesso spaesate da riferimenti normativi e teorici che sentono poco coerenti con quanto hanno appreso e esperito fino a quel momento, e con ancor più fatica sentono che la propria identità professionale per come l'hanno costruita (attraverso l'interpretazione di riferimenti normativi e teorici) viene rimessa in discussione. Penso ad esempio al tema del gioco, per come espresso e posto al centro dalle Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (Cfr. Cap. 2) e alla necessità di sostenere educatori e insegnanti nel superare il disagio che questo tema può provocare (Bondioli & Savio, 2018a). L'osservazione del gioco dei bambini potrebbe essere vissuta come un momento in cui "sembra che non stiamo facendo niente", ad esempio, e il porsi in relazione autentica con i bambini durante il gioco potrebbe essere vissuto come un momento in contrasto con il ruolo dell'educatore che propone e sollecita apprendimenti (Bondioli & Savio, 2018a; Braga & Morgandi, 2012; Corsaro, 2020), o ancora il "necessario passo indietro" che l'adulto è chiamato a fare per offrire contesti e opportunità di gioco può essere percepito come una "rivoluzione copernicana" da

chi è chiamato a farlo, come racconteranno educatrici e insegnanti nel corso della ricerca (parole di educatrici e insegnanti, cfr. cap. 5).

Come si evince da questo esempio sul gioco, la trasformazione di prospettiva viene sollecitata da un dilemma disorientante imposto dall'esterno. Questi dilemmi, ci dice Mezirow, diventano "eventi scatenanti che accelerano la riflessione critica e i processi trasformativi" e possono coinvolgere l'individuo, un gruppo o un'intera comunità. Alla necessità di diventare "criticamente consapevoli" del perché e del come i nostri presupposti abbiano finito per limitare il modo in cui percepiamo, comprendiamo e sentiamo il mondo" può seguire "la riformulazione di tali assunti, in modo da permettere una prospettiva più inclusiva, differenziata, permeabile e integrante". Questa riformulazione, infine, ci porta a rivedere i nostri schemi di azione e a prendere decisioni coerenti con i nuovi intendimenti (Mezirow, 2016, pag. 13).

Per sostenere dal punto di vista formativo questa tipologia di apprendimento, trasformativo e emancipatorio, "bisogna supportare i soggetti in apprendimento nel divenire consapevoli e critici sugli assunti di fondo propri e altrui" attraverso esercizi mirati al riconoscimento delle cornici di riferimento e all'utilizzo della "propria immaginazione allo scopo di ridefinire i problemi da una differente prospettiva". Questi esercizi collettivi si basano sull'utilizzo del dialogo, al quale va sollecitata la partecipazione, necessario per rinforzare le proprie convinzioni e i modelli di costruzione delle stesse. L'apprendimento quindi, secondo Mezirow, "è un processo sociale" nel quale "il dialogo è centrale nella costruzione del significato" (2016, pag. 43-44). Per promuovere questo tipo di apprendimento l'autore individua come metodi validi i progetti di gruppo, i role playing, gli studi di caso e in generale tutti quei percorsi formativi capaci di sollecitare la partecipazione attiva dei soggetti e il loro impegno in "progetti di ricerca-azione in cui si identificano e si mettono sotto esame gli assunti di fondo proprio e altrui", diventando sempre più esperti nell'apprendimento tra pari e in gruppo. In questi contesti di apprendimento il formatore acquisisce il ruolo di "facilitatore e di provocatore, e non quella di un'autorità sull'argomento di discussione", incarnando quel modello critico e riflessivo richiesto agli altri soggetti coinvolti nel percorso formativo, nel quale egli stesso è implicato (Mezirow, 2016, pag. 44-45). Questi aspetti che sottolineano il legame tra teoria dell'apprendimento trasformativo e processi formativi rispondono alle caratteristiche richieste al ricercatore/formatore e al senso stesso del percorso nella R-F come fino ad ora descritta, e inoltre sono stati ritenuti adatti a guidare il percorso formativo specifico di questo lavoro di ricerca, come vedremo più avanti.

La teoria dell'apprendimento trasformativo, esattamente come la R-F, ribalta la relazione di potere tra formatore e soggetto in formazione e pone entrambi dentro un contesto e una rete di relazioni, rompendo con la visione, spesso ancora dominante, di un apprendimento individuale che separa l'apprendista dal "contesto, dall'ambiente, dalle determinanti sociali e relazionali e perfino dal proprio corpo" (Formenti, 2016, pag. 154). Mettere in discussione questa idea di apprendimento, degli stessi adulti a cui chiediamo di farlo nei confronti dei bambini, vuol dire accettare una visione nella quale l'apprendimento è un processo dialogico e transindividuale, dove incontrare lo sguardo dell'altro, magari esterno al contesto e divergente, legittima e rinforza l'esigenza di riconoscere, costruire e ridefinire il mio stesso sguardo (Formenti, 2016). In questo rispecchiamento di sguardi si racchiude uno dei ruoli fondamentali del formatore, che, come abbiamo precedentemente detto, si trova in un rapporto ambivalente tra implicazione nel/responsabilità del percorso, tra l'essere ospite al/parte del contesto, esterno/interno alla comunità di pratiche coinvolta nella R-F.

L'accezione di comunità di pratica come comunità che condividono obiettivi, linguaggi, rappresentazioni e saperi pratici (Wenger, 1998), può essere ampliata attraverso l'apprendimento trasformativo dialogico e collettivo in cui i partecipanti co-costruiscono nuovi costrutti e sperimentano nuovi modelli di azioni, nuove pratiche, nuovi modelli organizzativi, considerandole comunità di pratica e di apprendimento (Balduzzi, 2021).

Interpretare l'apprendimento in un'ottica costruttivista, transindividuale e contestualizzato rende le comunità di pratica e apprendimento "luoghi privilegiati per capire i processi di acquisizione delle conoscenze negli adulti" andando a ricercare quei processi in cui all'interno dei contesti di lavoro si viene a sviluppare conoscenza pratica (Zucchermaglio, 1995, pag. 239). Raggiungere attraverso questa visione il "superamento della distinzione tra conoscenza e esperienza" ci riporta a quello che è stato riconosciuto come uno degli stimoli più significativi della più recente normativa italiana e europea (cfr. cap. 1) nonché obiettivo di ricerche internazionali, e cioè quello di avvicinare e mettere in relazione proficua teoria e pratica, sostenendo lo sviluppo di pensiero pratico all'interno dei servizi per la prima infanzia (Nigris, 2018). Il pensiero pratico, che trova nella riflessione critica e ricorsiva sulle pratiche la sua matrice, è in questa prospettiva ogni attività cognitiva che all'interno di una comunità viene "mediata culturalmente e finalizzata al perseguimento di specifici obiettivi" diventando "pensiero in azione che necessita di conoscenza pratica" (Zucchermaglio, 1995, pag. 240)

La ricerca partecipata e all'interno dei servizi, così come proposta dal modello della R-F, permette di coinvolgere il ricercatore/formatore e gli educatori/insegnanti in processi attraverso i quali far emergere il sapere pratico portato da entrambi. I saperi e le convinzioni educative di educatori e insegnanti da un lato e i saperi teorico-metodologici del ricercatore dall'altro possono produrre, infatti, una conoscenza pratica capace di connettere riflessione e azione (Pastori, 2017). L'attenzione del ricercatore, nello specifico, della R-F sarà quella di sperimentare, analizzare e condividere le strategie co-costruite sul campo all'interno della comunità di pratica e apprendimento (Balduzzi & Lazzari, 2018; Balduzzi, 2021). La relazione tra riflessione e prassi avrà un duplice risvolto in questo tipo di percorso, poiché per il ricercatore sarà quello di "connettere la formazione alla pratica educativa" attraverso la sperimentazione e revisione delle strategie formative e per gli educatori/insegnanti quello di attivare capacità di analisi, riflessione e costruzione di significati che andranno in relazione ricorsiva e continua con le pratiche progettate, esperite, riprogettate (Pastori, 2017, pag. 178).

Interpretando la conoscenza come qualcosa che non può essere trasmessa dall'esterno in maniera sconnessa con il contesto, le esperienze e il corpo stesso del singolo e della comunità a cui appartiene, allora possiamo affermare che l'educatore, l'insegnante, il coordinatore, il collaboratore e il facilitatore che dentro al servizio fanno ricerca producono conoscenza. Il fatto che durante la ricerca si produca conoscenza è un elemento presente genericamente nella R-A, poiché sollecitare la riflessione, la condivisione e il dialogo/confronto all'interno del contesto, fa "crescere i livelli di consapevolezza relativa al proprio agire professionale", portando i soggetti a ragionare a partire dai dati si sollecita, infatti, quella "distanza critica" che permette di individuare la distanza tra "teorie dichiarate e teorie agite" (Losito & Pozzo, 2005, pag. 219). Allo stesso modo si costruisce conoscenza in ambito accademico poiché la comunicazione all'esterno dei risultati di ricerca, può dare "apporti significativi alla teoria, nel senso di rinforzare o modificare le teorie elaborate dai ricercatori di formazione" (Losito & Pozzo, 2019, pag. 54-55).

Uno degli aspetti che differenzia la R-A dalla R-F è dato alla relazione che intercorre tra questi due tipi di produzione di conoscenza e l'obiettivo di ricerca. "La formazione e l'acquisizione di competenze e consapevolezza da parte degli operatori sul campo", infatti, nella R-F non vengono considerati come "esiti indiretti" della ricerca partecipativa, "ma obiettivi a cui tendere intenzionalmente grazie alla partecipazione attiva degli operatori stessi" (Nigris, 2018, pag. 36-37). Questa valorizzazione della dimensione formativa è, inoltre, ritenuta un ambito di indagine

particolarmente interessante all'interno delle ricerche partecipanti, al quale anche questo lavoro intende contribuire.

4.1.2 Domande di ricerca e bisogni formativi

In linea con quanto detto fino ad ora possiamo affrontare come primo snodo cruciale, che distingue la R-F da altre ricerche partecipate, la definizione della domanda di ricerca. Essa, infatti, non viene definita a priori dal ricercatore in base ad un'analisi della letteratura poiché il primato della ricerca non è di tipo conoscitivo, ma trova origine all'interno del gruppo (Cardarello, 2018). In questo processo generativo della domanda il ricercatore deve mediare tra le sue "esigenze di studio sulla formazione" e "le richieste e i bisogni di accompagnamento, di sapere esterno, di analisi che gli insegnanti richiedono" (Pastori, 2017, pag. 178). Ho già raccontato nel precedente capitolo come la domanda di ricerca sia nata all'interno del gruppo anche in questo specifico lavoro, e vedremo nei paragrafi successivi come sia avvenuto questo processo di mediazione continua tra la domanda (bisogno emerso), le mie istanze di ricerca, e le necessità contingenti di sostegno da parte dei gruppi di lavoro coinvolti, ad esempio in relazione alla pubblicazione delle Linee Pedagogiche o nell'affrontare la riprogettazione a fronte delle misure sanitarie causate dalla pandemia. Questi aspetti, che analizzeremo più avanti, portano con loro un potenziale in termini di indagine accademica e chiamano ad una riflessione più profonda rispetto i bisogni formativi all'interno dei servizi.

Mantenere la bussola rispetto agli obiettivi che ci si è prefissati come gruppo non può voler significare, in coerenza con quanto detto fino ad ora, chiudersi alle sollecitazioni esterne o non ascoltare le esigenze che nascono via via all'interno del gruppo, eppure al ricercatore spetta anche la responsabilità di portare a termine un percorso capace di produrre risposte alle domande e in grado di comunicare le conoscenze sviluppate attraverso le strategie formative messe in atto, nonché riflettere sulle strategie stesse. Questo aspetto, faticosissimo, della ricerca viene sostenuto proprio da quelle istanze metodologiche che vedono nei soggetti coinvolti dei co-ricercatori, nel processo formativo il percorso di ricerca stesso, a partire dalla definizione della domanda di ricerca, all'interno della quale fare spazio anche a quelle esigenze contingenti che durante il percorso nascono. Riuscire a non farsi travolgere da questi bisogni formativi emergenti e contingenti ma al tempo stesso includerli, può portare a trovare una versione più articolata di domanda (e

conseguentemente di risultati), e soprattutto a riflessioni più profonde rispetto alle prospettive e alle strategie formative.

4.1.3 Esiti di ricerca e obiettivi formativi

Così come per la domanda di ricerca e i bisogni formativi, anche il rapporto tra esiti di ricerca e obiettivi formativi è influenzato dal duplice ruolo di ricercatore/formatore che si trova da un lato a sostenere e facilitare il percorso di riflessione e formazione intrapreso con educatori e insegnanti, dall'altro quello di rispondere alla comunità scientifica producendo conoscenza "sia sui temi oggetto di ricerca condivisa con gli insegnanti, sia sulle proprie strategie di formazione" (Losito, 2018). Non tenere insieme questi due piani può ridimensionare il valore della ricerca stessa in termini sia di esiti, se riesce ad essere rilevante solo per i soggetti coinvolti, sia in termini di obiettivi formativi, se per raggiungere gli esiti di ricerca si procede solo in parte dentro il modello della ricerca-formazione, abbandonando precocemente, ad esempio, gli obiettivi formativi individuati con il gruppo per raccogliere e analizzare dati utili ai fini della ricerca. Questa relazione tra esiti di ricerca e obiettivi formativi è centrale nel definire un percorso di R-F dove, come abbiamo detto, il processo formativo, e il suo sviluppo, sono gli esiti stessi. L'esempio riportato può rientrare dentro una idea di R-A nei contesti educativi ed avere una valenza scientifica rispetto agli obiettivi individuati, così come avere anche dei risvolti formativi, come visto in precedenza. Eppure, se gli obiettivi della ricerca non sono i contenuti individuati come esigenza formativa, le strategie sperimentate e l'analisi del percorso formativo stesso, non siamo di fronte ad una R-F. Così se il ricercatore è più implicato nel processo di ricerca che in quello formativo, sta facendo magari un'ottima R-A o ricerca partecipata, ma non sta svolgendo Ricerca-Formazione.

Questa posizione pone il tema del valore degli esiti di ricerca raggiunti in questo tipo di percorso. Sono solo esiti formativi, utili alla singola comunità di pratica e apprendimento o possono partecipare al dibattito interno alla comunità scientifica, e ancor meglio portare conoscenza sia nella comunità scientifica che in quella dei servizi? Cardarello (2018) ci dice che si possono raggiungere "avanzamenti della conoscenza generale" in quelle situazioni in cui una "R-F si raccorda con concetti, dati e teorie esistenti; oppure quando il risultato di ricerca è la declinazione operativa di alcuni concetti altrimenti generali, come può essere per la terminologia pedagogica che abbia connotazione valoriale ma non operativa". Questo potenziale sollevato da Cardarello si sposa benissimo con il contesto presentato in questo lavoro, sia in riferimento a quello generale in cui una

comunità scientifica oltre che pratica si sta impegnando nella traduzione operativa di testi normativi e indicazioni pieni di implicazioni pedagogiche, sollecitando la spinta al cambiamento, sia nel contesto micro della ricerca che vede due gruppi di lavoro coinvolti con la risignificazione di temi pedagogici propri dei servizi educativi e delle scuole in chiave zeroisei a fine tras-formativo.

Dal punto di vista formativo, inoltre, sostenere un gruppo di lavoro in un processo di apprendimento trasformativo che porti ad acquisire una postura riflessiva attraverso il processo ricorsivo di osservazione e analisi delle pratiche, interiorizzando, quindi, metodi di ricerca rappresenta l'esito più profondo della R-F (Luppi, 2018).

4.2 Questa ricerca-formazione

In questa seconda parte del capitolo cercherò di evidenziare alcuni tratti specifici di questa R-F, contestualizzando la ricerca e proseguendo poi nel tracciarne il percorso. Nel farlo tornerò su alcuni aspetti metodologici che hanno guidato le diverse fasi, come l'utilizzo del metodo etnografico per reperire i dati primari, alcuni specifici affondi sullo strumento del focus group e dell'analisi tematica e la scrittura del resoconto. Intreccerò questi affondi metodologici con il percorso stesso poiché, come altre volte detto nel testo, non mi risulta possibile (e non ritengo corretto) scindere le scelte metodologiche dal percorso non essendo esse state decise a monte, ne solo da me in quanto ricercatore, ma piuttosto determinate dalle scelte di un gruppo di lavoro che si è via via andato a costituire come gruppo di ricerca, che si è ritrovato a prendere le proprie decisioni anche sulla base delle condizioni di contesto che si andavano determinando durante il percorso stesso. La necessità di includere le istanze di tutti i soggetti coinvolti, fatte di bisogni e obiettivi, e le perturbazioni 'esterne', fatte di stimoli e ostacoli, è legata alle scelte metodologiche enunciate fino ad ora attraverso la descrizione delle caratteristiche della R-F, dove la F rappresenta la formazione partecipata in contesto. La responsabilità di includere le istanze di tutti favorendo la costruzione di un confronto dialogico, e quella di accogliere le perturbazioni aprendo anche diversioni ma non perdendo la rotta prefissata, sono del ricercatore, mie, e anche di queste darò conto nel corso del capitolo.

Essendo la R-F composta da entrambe le parti, ricerca e formazione, in una relazione ricorsiva in cui un aspetto non prevale sull'altro, non posso scindere nel resoconto le scelte metodologiche maggiormente legate alle responsabilità del ricercatore da quelle determinate dal modello di formazione intrapreso.

Il modello di R-F a cui faccio riferimento, per quanto detto fino ad ora, è quello che prevedendo di fare ricerca con gli insegnanti (e non sugli insegnanti e per gli insegnanti), mira alla formazione di quello che Barbier (2007) definisce il ricercatore collettivo (Balduzzi & Lazzari, 2018).

“Il ricercatore collettivo è un gruppo-soggetto di ricerca costituito da: ricercatori professionisti (che vengono da organismi di ricerca come l’università) e dei membri particolarmente implicati, provenienti dalla popolazione coinvolta dall’inchiesta partecipativa” (Barbier, 2007, pag.82). Ci dice Barbier che il ricercatore collettivo si presta particolarmente ad essere il soggetto attivo di processi formativi come capaci di moltiplicare e diffondere il cambiamento, in un percorso che è di co-formazione tra ricercatore professionista e ricercatori attivi sul campo. I secondi, infatti, hanno la possibilità di interrogare i primi sulla “pertinenza della dimensione teorica nella situazione concreta considerata”, mentre essi portano il sapere pratico, capace di sorprendere “l’ordine del ragionamento teorico”. I ricercatori professionisti danno, inoltre, “modo agli operatori di scoprire la relatività culturale dei comportamenti, delle idee e dei valori che essi considerano assoluti poiché vissuti” (Barbier, 2007, pag. 98-99). La tendenza verso il ricercatore collettivo si presta particolarmente a questo percorso di R-F poiché non si cerca solo di sviluppare una ricerca insieme agli insegnanti e a produrre conoscenza rispetto ai meccanismi e le pratiche formative sperimentate, ma anche di sostenere e produrre conoscenza in grado di sostenere soggetti coinvolti in un processo di trasformazione, organizzativo/pedagogico di contesto ma anche politico/culturale più ampio. La possibilità di mettere in relazione competenze e conoscenze pratiche e teoriche e di partecipare a un processo formativo per entrambe le parti, mondo della ricerca e operatori coinvolti, viene, infatti, ritenuto un passaggio necessario per rendere realizzabile e sostenere il potenziale emancipatorio della norma, dentro cui si riconosce questo lavoro (Lazzari, 2016; Mantovani, 2019; Zaninelli, 2018; Cerini, 2017).

La costituzione del ricercatore collettivo necessita, però, di alcune condizioni di fondo. Esso, infatti, si costruisce lentamente nel tempo, passo passo, attraverso una relazione fatta di “fiducia e convivialità tra i partecipanti, nella quale si sviluppi il riconoscimento delle competenze reciproche, anche grazie alla continua “mediazione”, alla “pazienza e soprattutto all’atre dell’ascolto” del ricercatore professionista (Barbier, 2007, pag. 83). Ulteriore elemento per cui si possa parlare di ricercatore collettivo è la scrittura collettiva del resoconto di ricerca. “Ciò non vuol dire che tutti i testi debbano essere scritti collettivamente, ma il rapporto nel suo insieme deve comprendere parti scritte da un numero più ampio possibile di membri del ricercatore collettivo”. Per questa ragione il rapporto potrebbe non avere “un aspetto formale molto accademico” ma vi si troveranno “parti più

personali [...] a fianco di elementi descrittivi e teorici” (Barbier, 2007, pag. 83-84). La responsabilità del ricercatore è a questo punto quello di non far prevalere la dimensione teorica su quella affettiva e viceversa.

4.2.1 Lo studio di caso preso in esame tra ricerca e formazione

Nell’anno scolastico 2018-2019 il Comune di San Lazzaro decide di procedere alla trasformazione di due servizi comunali, un servizio nido e una scuola dell’infanzia, in due Poli per l’infanzia. I servizi si trovano in due diverse aree del paese. Il servizio nido sorge di fianco a una scuola primaria statale, in una zona centrale del paese, limitrofo ad un grande parco. La scuola dell’infanzia invece si trova in una zona residenziale appena fuori dal centro, e si sviluppa all’interno di un plesso dove si trovano una scuola dell’infanzia statale e una sezione di scuola dell’infanzia gestita da una cooperativa la cui chiusura a partire dall’anno scolastico successivo è già stata programmata. Entrambi i gruppi di lavoro, composti da educatrici uno e insegnanti l’altro, iniziano a lavorare con il coordinatore pedagogico a un percorso di formazione/progettazione per entrambi i Poli. Si vengono a creare così due gruppi di lavoro composti con parte del personale di entrambi i servizi, che corrispondono al personale che andrà ad operare all’interno dei due Poli. Il gruppo di educatori e quello delle insegnanti si mescolano iniziando un lavoro di progettazione e collaborazione diversificato per ciascun Polo, già a partire dalla primavera del 2019. Queste professioniste coinvolte si trovano ad affrontare, sulla base di quanto istituito dalla norma, ma ancora in una fase sperimentale, la costituzione di un Polo per l’infanzia, dovendo quindi reinterpretare non solo elementi del progetto pedagogico, come gli spazi, i materiali, le routine, ma anche la propria identità professionale. Non più educatrice in un servizio nido, facente parte di un gruppo di lavoro composto da educatrici, o un’insegnante di scuola dell’infanzia facente parte di un gruppo di lavoro composto da insegnanti, ma un’educatrice/insegnante all’interno di un Polo per l’infanzia, facenti parte di un gruppo composto da entrambe le figure professionali.

Nel caso dell’istituzione di un Polo, questo cambiamento di prospettiva, da 0-3 e 3-6 a 0-6, è strettamente legato all’esperienza e al contesto al quale si deve lavorare in chiave progettuale prima e partecipare poi. La richiesta di risignificare in chiave zero-sei alcuni concetti pedagogici e di riuscire a immaginare e progettare il percorso di bambini e famiglie in chiave di continuità, sollecitato e richiesto dalla norma attraverso l’istituzione del sistema integrato (Zaninelli, 2018), si rende concreto e urgente all’interno dei Poli che per questo acquisiscono un valore sperimentale molto

importante (Cerini, 2017). Ma quali sono i bisogni formativi di chi si trova a vivere dal punto di vista professionale questi cambiamenti? Quali fatiche vengono percepite maggiormente e quali possono essere le risorse professionali a cui attingere e da mettere in rete sia da parte di educatori che di insegnanti? Come rendere sostenibile quanto richiesto dalla norma all'interno dei servizi reali?

Nel parlare di sostenibilità dello sviluppo professionale Asquini e Dodman (2018) fanno riferimento ai concetti di resilienza e trasformabilità, dove la prima può essere rappresentata dalla capacità di "re-organizzare e mantenere l'integrità del proprio profilo professionale" di fronte al cambiamento, e per il secondo quella di "sviluppare nuovi modi di essere in modo da rendere il cambiamento durevole". Non è solo l'integrità della professionalità che va mantenuta ma anche quella del servizio stesso, che va intesa sia come la capacità di rimanere intero, completo, e quindi di riuscire a coinvolgere tutte le proprie parti nel cambiamento, ma anche come coerente con i propri valori (intero nel senso di giusto, onesto) attraverso "l'impegno alla prassi riflessiva" interrogandosi "sui propri modi di agire ed essere". "L'integrità è dunque un prerequisito per la trasformabilità e una predisposizione verso il cambiamento, in quanto la coerenza non è uno stato potenzialmente statico da raggiungere ma piuttosto un processo dinamico di sviluppo di nuovi modi di agire ed essere e di adattamento all'esperienza, e le sue perturbazioni diventano catalizzatori di apprendimento professionale in individui e gruppi" (Asquini & Dodman, 2018, pag. 161-162). Come avessero sostenuto l'integrità dei professionisti coinvolti i coordinatori pedagogici, e in quali elementi professionali avessero trovato la coerenza necessaria al cambiamento, era stato l'oggetto della fase esplorativa portata avanti nel primo periodo dell'anno scolastico 2018-2019. L'essere venuta a conoscenza, attraverso la rete pedagogica territoriale, della volontà di iniziare a lavorare su due sperimentazioni a San Lazzaro si offriva, adesso, come occasione per poter sperimentare la possibilità di sostenere i gruppi di lavoro coinvolti in una sperimentazione a mantenere la propria integrità favorendo, così, il cambiamento auspicato dalla norma.

Per questa ragione una volta contattato il coordinatore pedagogico ho valutato, insieme a lui e alle mie tutor universitarie, di organizzare un accesso al campo precoce e di seguire questo processo di trasformazione e cambiamento sin dalle primissime fasi partecipando a tutti gli incontri di progettazione e confronto di entrambi i gruppi di lavoro, durante la primavera dell'anno precedente le sperimentazioni.

4.2.2 Due servizi in trasformazione: la ricerca, strumenti e dati secondari

L'accesso al campo è un momento delicato e particolarmente importante nelle ricerche di natura qualitativa che seguono un approccio etnografico, poiché "la riuscita dell'inserimento del ricercatore nel campo prescelto costituisce l'atto che determina la possibilità della ricerca stessa o il suo fallimento". Il mio, come tutti gli accessi al campo, non è stato un percorso unilineare, ma si è sviluppato attraverso "un continuum di esperienze dalla resistenza/inaccessibilità alla progressiva apertura/collaborazione/condivisione fino alla co-costruzione" degli obiettivi e del percorso di ricerca (Agrusti et al., 2018, pag. 170). Nel caso specifico di questa ricerca ci sono state delle condizioni che hanno favorito e contribuito alla riuscita del mio accesso al campo arrivando a portare le due parti, soggetto esterno e soggetti interni al campo, a costituire il ricercatore collettivo di cui ho in precedenza parlato. Alcune di queste condizioni sono legate alla mia persona, come l'esperienza professionale e le competenze relative al lavoro in equipe e al contesto, o come la conoscenza pregressa con il coordinatore pedagogico, data da una relazione professionale precedente, che mi ha permesso di avere un accesso mediato dalla sua fiducia. Altre condizioni sono, invece, legate alla natura stessa della R-F che porta a una risignificazione di alcuni elementi qualificanti l'accesso al campo come "la presunta estraneità del ricercatore, la distanza tra ricercatore e campo, l'opacizzazione/condivisione degli obiettivi di ricerca". Fattori, questi, che sono andati a rinforzare quelle mie caratteristiche (l'essere insegnante, il conoscere direttamente i contesti educativi, l'esperienza del lavoro in gruppi di lavoro) che in un altro contesto di ricerca avrebbero potuto essere neutre o addirittura ostacolo. In generale, infatti, nella R-F "i contesti scolastici e educativi appaiono al ricercatore come contesti culturali per diversi aspetti 'familiari' e caratterizzati da una ridotta distanza culturale tra ricercatore, spesso accademico, e gli attori che si rendono disponibili (o in molti casi richiedono essi stessi) a partecipare a un evento formativo" nel mio caso la familiarità era ancora maggiore (Agrusti et al., 2018, pag. 170-171). Rispetto alla disponibilità degli attori va inoltre sottolineato come il fatto di aver raccolto, in fase esplorativa, interviste e osservazioni all'interno di sperimentazioni già in atto, mi poneva nella posizione di conoscere delle informazioni ritenute utili da entrambi i gruppi. Il fatto che io portassi in dono qualcosa di prezioso per loro ha agevolando senz'altro l'accesso al campo, predisponendo tutti gli attori, chi prima e chi dopo, a condividere con me le proprie conoscenze, costruite sul campo, nell'ottica dello scambio.

Questa condivisione immediata dell'obiettivo formativo, di entrambe le parti del ricercatore collettivo, è stata sicuramente la caratteristica saliente l'accesso al campo. "Condividere un obiettivo formativo", infatti, "comporta il riconoscimento di un bisogno formativo che emerge

dell'analisi delle criticità di un contesto e dall'opportunità, anch'essa condivisa, al cambiamento" (Agrusti et al., 2018, pag. 172-173).

In questa primissima fase l'accesso al campo è stato caratterizzato da un accesso all'interno dei due gruppi, partecipando alle riunioni, in una fase in cui il campo era ancora in costruzione, e il lavoro più immaginativo che concreto poteva coinvolgere tutti i partecipanti, ricercatore, coordinatore, educatrici e insegnanti nella stessa maniera. Condivisione di obiettivi, parità di contributi, conoscenze e competenze da scambiare reciprocamente hanno determinato il successo di questo accesso al campo. Tutte le fasi successive, dalle osservazioni all'interno dei Poli una volta partiti, al percorso formativo vero e proprio, fino al lavoro di scrittura condivisa sono stati influenzati dal reciproco rapporto di fiducia e riconoscimento delle competenze, iniziato dal primo accesso al campo.

Come riportato nel terzo capitolo, la fase di individuazione della domanda di ricerca si è collocata dopo l'accesso al campo e ha coinvolto tutti i componenti dei due gruppi di lavoro coinvolti. Per rispondere a un primo bisogno formativo emerso in fase di trasformazione riguardante la necessità di potersi confrontare con altre esperienze, avevo condiviso con il personale di San Lazzaro il materiale raccolto durante la fase esplorativa della ricerca. Questo materiale, da me già analizzato e suddiviso in macroaree durante una prima fase di analisi, è stato, dopo un primo confronto all'interno di quello che da ora in poi definirò il ricercatore collettivo (Barbier, 2007), suddiviso in diverse schede tematiche.

Gli obiettivi che ci eravamo posti in sede di definizione della domanda riguardavano la possibilità o meno di individuare dei temi specifici lo zerosei capaci di guidare la risignificazione necessaria (Zaninelli, 2018) a fronte della riforma del sistema integrato, di alcuni temi pedagogici caratteristici la vita dei servizi educativi per la prima infanzia e della scuola dell'infanzia. La domanda che ci ponevamo, in linea con la natura della R-F, era se questo tipo di procedura potesse avere una valenza formativa per i gruppi di lavoro coinvolti nel percorso, ma anche per altri professionisti del sistema integrato.

Il primo passo da fare, allora, prima di definire la procedura, è stato quello di individuare questi temi e di costruire delle schede tematiche in cui inserire il materiale raccolto nei servizi sperimentali 0-6 da me già incontrati. La scelta di procedere in questo modo è stata definita in primo luogo dall'esigenza di condividere all'interno dei gruppi di lavoro quel materiale, di cui era stata fatta richiesta esplicita, rendendolo più agile sia per l'interpretazione che per la condivisione; in secondo

luogo, questo lavoro di categorizzazione ci ha permesso di individuare i temi, relativamente ai primi due obiettivi della domanda, e iniziare a lavorare su di essi.

L'individuazione dei temi è stata fatta confrontando: le macroaree da me, precedentemente, suddivise; i bisogni formativi emersi in fase di transizione (come, ad esempio, la necessità di lavorare ricorsivamente sugli spazi e sulla linea del tempo); le fatiche emerse in un percorso formativo rivolto a individuare le difficoltà percepite dai professionisti coinvolti da questa fase di trasformazione, svolto nei primi mesi di avvio dei due Poli per l'infanzia.

Il primo passo è stato, quindi quello di individuare all'interno del materiale raccolto nella fase esplorativa alcuni temi rilevanti, e selezionare, attraverso il confronto con i bisogni formativi emersi prima e dopo la trasformazione in Poli, quelli su cui lavorare durante il percorso di formazione.

In questa fase, una prima proposta sui temi individuati è stata guidata da me, poiché il materiale, non ancora classificato per temi, risultava di difficile utilizzo. Questa prima divisione è stata fatta ricercando i pattern ricorrenti inseriti a fianco del materiale raccolto (cfr. cap.3) e selezionando parte del materiale ritenuto esplicativo del tema.

I temi proposti dopo questa prima analisi erano:

- Relazioni eterogenee
- Apprendimenti
- Identità professionale educatore/insegnante
- Inclusione
- Organizzazione dello spazio
- Transizioni

Dopo aver condiviso queste prime bozze tematiche abbiamo aperto un confronto tra le riflessioni che ne scaturivano e i bisogni formativi emersi. In questo primo confronto sui temi il mio ruolo di facilitatore è stato abbastanza marcato, guidando gli incontri sia in termini di organizzazione del lavoro sia in termini di contenuti condivisi. Lo stile di questi primi incontri è stato comunque molto partecipato e informale, poiché il clima di fiducia era stato già costruito nelle prime, lunghe, fasi di accesso al campo. C'è stata comunque la necessità di arrivare per gradi al ricercatore collettivo, e i primi incontri rappresentano probabilmente una fase di transizione nella quale il mio ruolo è ancora

in parte separato e la comunicazione maggiormente frontale. Questa necessità di transitare gradualmente da una forma classica formatore/gruppo di lavoro ad una diversa di ricercatore collettivo è stata determinata: in primo luogo, dall'esigenza di fare esperienza di questa modalità di lavoro per tutti i soggetti coinvolti, compresa me; in secondo luogo, dal fatto che il primo materiale su cui abbiamo lavorato era stato raccolto precedentemente da me e quindi io mi trovavo in una situazione di potere rispetto a conoscenza e immaginazione progettuale, potere che è stato necessario con-dividere; infine, dal bisogno formativo emerso con forza di voler conoscere quel materiale e approfondire le tematiche sollevate dai soggetti coinvolti nelle interviste e nelle osservazioni. Per rispondere a questa esigenza e accompagnare questa transizione è stato organizzato un primo incontro sui temi da me individuati nel quale in veste di formatore ho esposto e condiviso il pensiero pratico dei testimoni privilegiati mettendolo in relazione con alcuni spunti presi dalla letteratura. Il materiale è stato poi distribuito anche via mail in modo che ognuno potesse tornare sui temi in maniera autonoma.

In un incontro successivo abbiamo confrontato questi temi con i bisogni formativi emersi. Anche rispetto alla selezione dei bisogni formativi il processo è stato guidato da me, attraverso la condivisione di stralci delle riunioni pre e post trasformazione in Poli, dal confronto con il coordinatore pedagogico e dal riferimento alle situazioni faticose espresse da educatrici e insegnanti in un percorso di formazione parallelo.

Dopo il primo seminario di novembre il gruppo di lavoro ha fatto emergere alcune situazioni percepite da ciascuno come critiche a tre mesi dall'inizio del polo di infanzia, e ad un mese dalla sperimentazione dei nuovi orari di tutte le operatrici.

Rispetto a Spazio e Tempo:

Situazioni critiche da condividere Polo Poggi

- 8,15/10,15 dai piccoli
- J. e D.
- momento e spazi del sonno
- V. D. e J.
- organizzare spazi multifunzione
- C.
- più momenti di condivisione grandi piccoli
- C.

Situazioni critiche da condividere Polo Fornace

- frenesia, confusione nelle suddivisioni tra i gruppi la mattina, prima durante e dopo pranzo, nel pomeriggio
- M., G., I., E., M., e M.L.
- i riferimenti degli spazi e delle relazioni nel dopo pranzo e pomeriggio
- C., M., D. e M.L.
- i tempi ristretti per il pasto/merenda
- D.
- relativa possibilità di scelta autonoma dei bambini nel pasto
- S., E., G. e I.
- diversificazione di attività negli stessi spazi
- V.

Figura 3 Sintesi resoconto incontro formativo

Gruppo di lavoro 1 del 16/04/2019 presso la scuola dell'infanzia De Vittorio, h 14-16,30.

Tema dello spazio (ipotesi articolazione spazi nei futuri Poli)

Questo tema è stato in parte affrontato in un incontro precedente, perciò si fa riferimento a due modelli proposti (la proposta di C. insegnante e la proposta M. educatrice) e si cerca di mediare tra questi e di verificare la fattibilità di alcuni aspetti. Il primo ambiente trattato è quello della stanza della nanna, e in ipotesi di due stanze della nanna. Vi è uno scambio tra C. e M. rispetto al riposo dei cinque anni nella attuale scuola che andrà sospeso nel futuro per permettere ai bambini di dormire in due ambienti separati. Si prova a immaginare quanti bambini di cinque anni ci saranno e quanti bambini per la nanna. Le partecipanti si scambiano informazioni sulle ipotesi di inserimenti e sui bambini presenti.

Si passa a un immaginario di sviluppo giornata (è una parentesi) in relazione agli spazi

M. (facendo riferimento a qualcosa discusso la volta precedente): "partivamo la mattina aprendo varie stanze di questa ala. L'idea era di mettere dei cancellini dove ci sono gli armadietti oggi, dove ci sarà la futura nanna."

Si passa a parlare della stanza della refezione. Questa è stata immaginata in una piccola stanza dove ora ci troviamo per la riunione. Si pensa di fare due turni per il pasto, per rispettare due turni orari (11,15 e 12).

Per questo tema dell'orario come su altri discussi in seguito, si cerca di fare riferimento ai bambini "piccoli" parlando di quelli 12-mesi, ma anche di tutti quei bambini che manifesteranno il bisogno o l'interesse di partecipare a un turno piuttosto che un altro. C. ipotizza, secondo la sua esperienza, che molti bambini di 5 anni vorranno mangiare con i piccolini e tutti i 24-36 mesi vorranno mangiare con i grandi.

Figura 4 verbale gruppo di lavoro di programmazione Polo: tema Spazi

Gruppo di lavoro 1 del 16/04/2019 presso la scuola dell'infanzia De Vittorio, h 14-16,30.

Tema del tempo (ipotesi linea del tempo)

Qui il discorso si fa molto complesso per la presenza di diverse esigenze e datori di lavoro differenti all'interno del plesso. Si cerca quindi di lasciare a Corrado il compito di tenere insieme tutti i pezzi e di concentrarsi su alcune scelte educative di fondo nell'organizzazione del tempo.

Il tentativo è quello di definire una organizzazione di massima per poi modificarla in corso d'opera in caso non dovesse funzionare, e soprattutto che, come il tema dell'età dei bambini, la gestione deve essere flessibile e permeabile.

I punti di partenza sono:

- Definire una fase A, durante la quale vi sarà l'inserimento dei bambini e si immaginano ritmi e spazi separati tra 0-3 e 3-6 (ma non del tutto, esempio ipotesi di accoglienza in giardino). E una fase B dove si inizieranno a sperimentare le porte aperte, come precedentemente concordato.
- Mantenere come ipotesi di turni lavorativi 5-5,30-6 ore, Corrado consiglia di rimanere su questo modello avendo osservato nell'esperienza delle scuole bolognesi come sia pesante il turno da sette ore.
- Viene concordato di lavorare su un'alternanza dei turni rispetto all'apertura e la chiusura del servizio anche sui 15 minuti, cercando di mettere le risorse dove servono maggiormente. Per questo due provvedimenti, uno quello di chiedere nella domanda di iscrizione di aderire ad un modello orario con uscita dalle 16,15 alle 16,30 (con sconto sulla retta) oppure al normale (entro le 17 per la scuola 17,50 per il nido?) (posticipato 18). Questi dati che saranno a disposizione da giugno permetteranno di valutare se ci sarà una o due figure in aggiunta per il post con orario 15-18. Questo permetterà di organizzare in maniera perfetta anche i turni in uscita verificando quanto personale e fino a quando. L'altro provvedimento è quello di un lavoro di monitoraggio sull'ingresso. Quest'anno è già stato fatto nella scuola, basterà integrarlo con le nuove famiglie, ma ci sarà il tempo e il modo di aggiustare il tiro, in ogni caso non dovrebbe distanziarsi troppo dalla tendenza registrata.

Figura 5 verbale gruppo di lavoro di programmazione Polo: tema Tempo

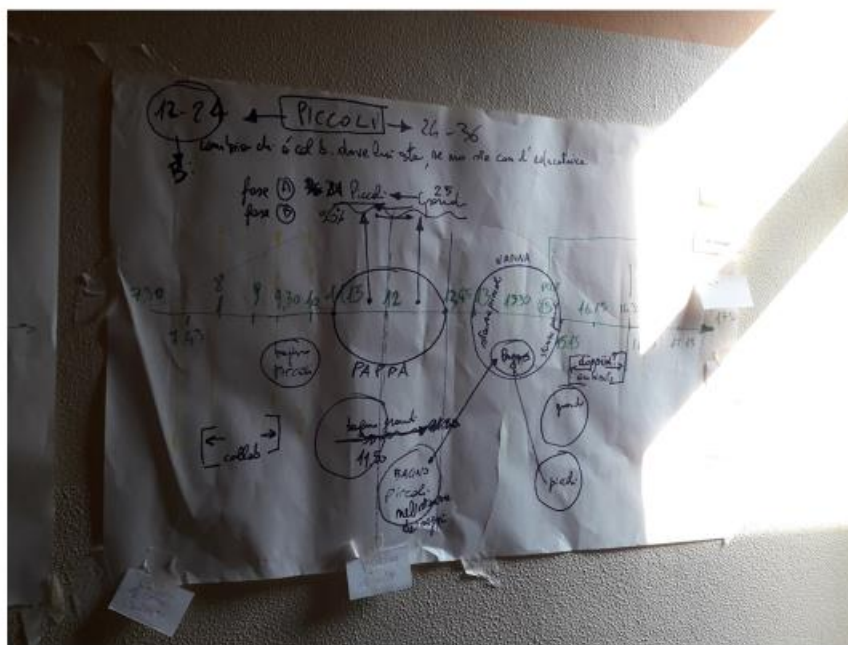


Figura 6 foto da incontro del 16/04/2019: ipotesi Linea del Tempo al Polo di Infanzia

Dopo un confronto attivato dall'analisi di questi materiali, siamo arrivate a definire come temi pedagogici da risignificare in chiave zeroisei e quindi da selezionare per il percorso formativo i seguenti temi:

- Il rapporto tra relazioni eterogenee e apprendimenti
- Ruolo adulto
- Spazi e Tempi
- Inclusione
- Transizioni

A questo punto ho costruito delle schede tematiche provvisorie con il materiale raccolto durante la fase esplorativa della ricerca, in modo da dividerlo, ma anche iniziare a costruire uno scheletro su cui andare poi a lavorare tutti insieme.

Scheda Tematica	Ruolo adulto
Osservazione Sesto Imolese 5/06/19	Nella sezione di scuola da cui sono appena usciti tutti i bambini della sezione e le due insegnanti restano sette bambini. Seduti in cerchio si confrontano su come organizzare un ristorante. Una bambina

<p>ORA 9,35-9,50</p> <p>DURATA 15 minuti</p> <p>ATTIVITA' gioco del ristorante</p> <p>SPAZIO sezione scuola</p> <p>PARTECIPANTI 7 bambini della sezione scuola all'inizio, 13 bambini misti dopo.</p> <p>1 educatrice di nido a un certo punto</p> <p>RAGGRUPPAMENTI misto</p> <p>GESTIONE libera</p>	<p>regola la conversazione e sulle proposte degli altri organizza i ruoli.</p> <p>Un bambino si alza in piedi e spiega come fare "io mi metto qui e tu mi dici quello che vuoi, tipo pane con..." "non è così che si fa il cameriere" lo interrompe una bambina "dobbiamo costruire il ristorante, andate a prendere i tavoli". Tre bambini escono dalla sezione più volte e tornano portando sedie e tavoli, gli altri costruiscono un muro con i morbidi sulla pedana. Dopo tutti prendono dei teli, alcuni li mettono sui tavoli, altri li usano per dei travestimenti. "Ok, la tovaglia...perfetto" dice una bambina.</p> <p>Entrano due bambini della sezione nido, due si mettono seduti sul tappeto sotto la pedana, due restano in piedi. Entra E1 e si siede per terra di fronte la pedana, oltre il tappeto. "Guardate uno spettacolo?" chiede ai bambini seduti sul tappeto, loro la guardano, una bambina (s) "no stiamo facendo un ristorante", "volete andare a mangiare al ristorante?" chiede un'altra. Una bambina (n) che era in piedi si siede vicino a E1 e alcuni bambini (s) prendono dei fogli e iniziano a prendere ordinazioni da alcuni bambini (s) seduti ai tavoli sulle pedane, da E1 e la bambina (n) sedute al tavolo davanti la pedana, gli altri bambini della sezione nido guardano. Sulla pedana due bambini sono seduti e quattro prendono le ordinazioni, una continua a costruire il ristorante. I1 si affaccia alla porta e dice "non mettete le sedie sul bordo" e va via. Il bambino che era rimasto in piedi va via, i due seduti per terra rimangono seduti e guardano. Due bambini che fanno i camerieri spostano un tavolo dalla pedana al tappeto, dove sono sedute E1 e una bambina. "M. mi legghi?" chiede una bambina porgendo un telo che lei le lega come un grembiule", "M. vuoi un ghiacciolo?", "sì". Passa un bambino (n) nel corridoio e si affaccia a guardare, va via. Due bambini (s) escono dalla sezione e rientrano dopo poco con due bambolotti in braccio.</p> <p>Si affaccia I2 e domanda "c'è qualcuno di voi che vuole andare...?" (propone un centro di interesse che si trova in un'altra sezione) "no" rispondono tutti. Continua il gioco delle ordinazioni, quattro sono i</p>
---	--

	<p>camerieri, due i clienti, gli altri si stanno facendo aiutare da E1 a legare i teli per fare dei travestimenti. Entra una bambina della sezione nido, si aggira un po' guardando, sembra cerchi qualcosa. Vede una bambina e si dirige sicura da lei e le butta le braccia al collo. La bambina le sorride e le spiega il gioco che stanno facendo, le prende la mano e la porta al tavolo sulla pedana, sono contente. Il bambino di prima passa di nuovo in corridoio e si ferma a guardare dalla porta, poi va via. I due bambini seduti sul tappeto si vanno a sedere al tavolo con E1.</p>
<p>Interviste Sesto Imolese</p>	<p>Coordinatrice pedagogica: Dal punto di vista pedagogico una delle scelte che è venuta subito dopo è stata ok quest'anno abbiamo attivato degli incontri tematici ed è stato l'adulto a guidare, la domanda successiva è stata se è vero che abbiamo visto queste cose interessanti tra i bambini grandi e i bambini piccoli come possiamo fare a creare un ambiente dove siano loro a scegliere e non sia l'adulto a dovere scegliere per loro le situazioni che ipotizza come più adeguate. E' sempre un po' una scommessa, noi abbiamo pensato che quelle potessero essere le situazioni migliori ma può non essere così, i bambini sanno cosa è bene per loro, una delle grandi sfide quando si affronta un lavoro anche con i gruppi eterogenei è fidarsi dei bambini, se non ci fidiamo dei bambini e del fatto che loro siano in grado di scegliere le situazioni e le relazioni che vanno bene per loro diventa dura, se siamo disponibili a concedergli questa possibilità e a fidarci del fatto che loro sanno fare molto bene, allora le cose funzionano diversamente. Per cui si è cominciato a lavorare a porte aperte lasciando ai bambini la possibilità di decidere quando erano pronti ad andare a esplorare un ambiente diverso da quello in cui avevano avuto la prima fase di conoscenza e ambientamento, per cui c'è sempre specialmente per i più piccoli una collocazione spaziale e un imprinting che prevede che venga conosciuta prima una persona specifica, tra l'altro al nido si utilizzava la figura di riferimento, che ancora si utilizza e che è ancora importante per il primo approccio</p>

con il servizio dove entra il bambino, qui ci sono bambini anche di sei mesi cinque mesi, quindi ovviamente non si può pensare che un bambino di cinque mesi al suo ingresso in un servizio conosca ed esplori immediatamente tutto e tutte le persone e tutti i ben 50 bambini che ruotano nella struttura. No, questo bambino deve avere un luogo riconosciuto inizialmente una persona di riferimento che poi si allarga man mano che lui è pronto alle altre persone e all'esplorazione anche di altri luoghi. I bambini sono, diciamo, fluidi nel senso che questo bambino nella sua esperienza, adesso prendo un esempio per capire cosa può avvenire a un bambino nella sua vita quotidiana che è una cosa che anche molti chiedono. Come sta un bambino di cinque sei mesi in un ambiente come questo? Ha il suo ambiente di riferimento che è l'area dei piccoli, ha la sua educatrice di riferimento così come l'avrebbe avuta inserito in un nido, che cosa ha di diverso ha che intorno a lui non ci sono solo bambini della sua età o poco più grandi ma ci sono bambini più grandi che ovviamente in modo accuratamente seguito anche dagli adulti che sono presenti, perché la regia è importante, ogni adulto presidia uno spazio sostanzialmente ma presidia anche le relazioni che si svolgono all'interno di quello spazio, per far sì che nessuno si senta a disagio, quindi ai bambini grandi si chiede di avere un'attenzione anche al rispetto di alcune regole concordate con loro che prevedono ad esempio un accesso agli spazi sulla base anche della loro capienza della loro potenziale capacità di accoglienza di quello spazio e anche dei bisogni dei bambini che sono collocati lì. Gruppi di bambini grandi spesso vanno in visita nell'area dei piccoli si fermano a giocare con loro o a giocare anche per conto proprio con i materiali dei piccoli, ovviamente li usano in maniera diversa e va benissimo e questo succede. È difficile che debba intervenire l'adulto per regolare i flussi, perché quando i bambini sono liberi di scegliere, scelgono le situazioni dove c'è benessere e quindi capita veramente di rado che l'adulto debba intervenire e consigliare magari a un piccolo gruppo di

spostarsi, però insomma sono piccoli interventi che ogni tanto sono necessari nella gestione quotidiana ma neanche tanto. Solitamente i bambini si distribuiscono in sottogruppi in maniera spontanea e anche molto equilibrata. [...]

Bisogna vedere le cose da un punto di vista molto meno adultocentrico allora forse certe cose diventano anche molto meno faticose da gestire, questo modo di lavorare non è per niente faticoso anzi è un piacere.

Anche il fatto della fluidità dei bambini, all'inizio c'era un po' una resistenza, anche perché la struttura...c'è questo angolo retto per cui i bambini quando spariscono dalla visuale di qualcuno...devi fidarti che siano entrati in quella di qualcun altro, ci vuole una gran fiducia anche tra gli adulti, bisogna fidarsi del fatto che c'è qualcuno che osserva in ogni luogo del servizio.

Educatrice: Per quanto riguarda le paure iniziali per noi come educatrici, visto che noi lavoriamo con il metodo della figura di riferimento, c'era un po' la paura di perdere la relazione privilegiata che ognuna di noi aveva con i propri bambini di riferimento. Visto che si era lavorato tanto su questo concetto e su questa cosa, noi ci siamo chieste ma vabbè però dopo come riusciamo a conciliare le due cose, riusciremo ad essere ancora dei punti di riferimento fermi per i nostri bambini anche in un gruppo così ampio, anche nel momento in cui tu magari sei in supervisione ad un ambiente e non necessariamente i tuoi bambini di riferimento scelgono di stare in quell'ambiente in cui sei tu. Per cui per noi è stato difficile sicuramente lavorare su questo poi dopo ci siamo accorti che fondamentalmente la paura era la nostra perché i bambini hanno comunque senza nessun tipo di problemi mantenuto il riconoscimento della figura di riferimento, che poi figura di riferimento non significa rapporto simbiotico con il bambino, significa essere soprattutto all'inizio del percorso del bambino un punto fermo che gli dà fiducia e che lo spinge verso l'autonomia. [...]

	<p>Avere a che fare nel qui e ora con il gruppo zero-sei è diverso, perché magari tu adesso ti relazioni con un bambino di due anni poi dopo cinque secondi con uno di cinque, quindi la tua mente, il tuo pensiero deve essere flessibile, per cui devi cambiare in una frazione di secondo il tuo registro comunicativo, devi pensare a come può ragionare in quel momento il bambino di due anni che viene piangendo perché gli hanno portato via qualcosa e tre secondi dopo invece devi metterti con il pensiero magari nei panni di un bambino di cinque anni che ti pone delle domande magari sulla conoscenza del mondo.</p>
<p>Report Sassoleone</p>	<p>Stralcio 1: Debora è seduta ad un tavolo con due bambini e li sta aiutando nella realizzazione di due maschere, interviene solo quando le viene chiesto un aiuto, anche lei sta costruendo una maschera e nel frattempo chiacchiera con i bambini, anche quelli seduti nel tavolo a fianco. Nel secondo tavolo cinque bambini intenti a realizzare delle composizioni con legni, pigne, foglie e fil di ferro. Il filo si solleva, si sposta, viene tagliato, si annoda e rigira intorno ai rami. I bambini lavorano con attenzione, concentrazione e competenza.</p> <p>[...]</p> <p>Al tavolo con il fil di ferro è rimasto un bambino, concentratissimo dice un paio di volte. “devo fare un nodo” e prova, gira il filo da un lato poi dall’altro. Tutte le volte Debora gli passa vicina, lo ascolta, gli fa un sorriso o dice qualcosa che rinforzi positivamente il suo impegno, non tocca l’oggetto, non si sostituisce, non gli dice come fare. Lui non vuole saperlo, sta provando, ma sa che se volesse potrebbe chiedere.</p> <p>Stralcio 2: Ogni bambino si alza, un po' alla volta, per prendere la pasta e si fa la porzione che vuole. Nessuno li chiama o dice che deve andare eppure non ci sono mai più di quattro bambini in piedi al</p>

	<p>tavolo, ognuno aspetta il turno. Debora porta il piatto per G. la più piccola e per A.L piccolo inserito da due settimane seduto al tavolo con noi. Lui guarda il piatto e urla, Debora gli dice che non ha mai visto quella pasta ma è buona, gli chiede se vuole provare, lui spinge il piatto inorridito e terrorizzato. Debora porta il piatto in cucina e torna con della pasta in bianco, il bambino si rasserena e inizia a mangiare, lei gli dice che la pasta con il pesto è buona che lei e gli altri la mangiano sempre e piace tanto, magari di provarla la prossima volta. Nel farlo è accovacciata e lo guarda, lui la ascolta mentre mangia i primi bocconi, poi lei si allontana e lui si guarda intorno.</p> <p>[...]</p> <p>A.L. al tavolo con noi non parla, è qui da poco e non parla ancora bene italiano, ma è sereno e ascolta, soprattutto osserva cosa fanno gli altri per sapere quando alzarsi cosa prendere. Ogni tanto Morena o Debora si avvicinano e gli dicono qualcosa con dolcezza, rispetto al pranzo “è buono?”, “ne vuoi ancora”, lui dice sì o no con la testa e poi prima di decidere se andare o no e a prendere cosa guarda cosa fanno gli altri bambini. Ascolta gli adulti e guarda i bambini e sembra perfettamente orientarsi. Nel suo piatto del secondo A.L. aveva messo poche carote, poi quando A. le ha mangiate dicendo che ruminava l’erba arancione come le mucche di N., anche lui le aveva messe in bocca, così ne ha prese ancora.</p>
--	---

Figura 7 esempio di scheda tematica provvisoria RUOLO ADULTO

Definiti questi temi, abbiamo iniziato a confrontarci sulle ipotesi di lavoro relative al percorso. Considerando la potenza formativa riscontrata dal personale dei Poli per il materiale raccolto nella fase esplorativa della ricerca, si è pensato di continuare a lavorare sul doppio binario pensiero e azione, utilizzando le osservazioni come strumento per riflettere sulle pratiche (Balduzzi, 2021). Si è valutato, quindi, che raccogliessi delle osservazioni all’interno di entrambi i Poli, sulle quali sarebbe poi stato fatto un lavoro di interpretazione e categorizzazione (rispetto ai temi individuati) da ogni partecipante. Sarebbero poi stati organizzati dei focus group specifici per ogni tema, durante i quali riflettere collettivamente sugli stessi. Alla fine di questa fase sarebbe seguita la scrittura collettiva

di nuove schede tematiche in cui far dialogare le pratiche, le riflessioni dei pratici e i riferimenti teorici e normativi. Nel definire questo processo abbiamo fatto riferimento a quella che Barbier indica come R-A Integrale sperimentata da André Morin e collaboratori, che “mira ad un cambiamento attraverso la trasformazione reciproca dell’azione e del discorso, vale a dire di un’azione individuale dentro una pratica collettiva efficace e stimolante, e di un discorso spontaneo all’interno di un dialogo chiaro e impegnato” (Barbier, 2007, pag. 60), nel quale anche la scrittura come processo collettivo trova riscontro.

La fase di raccolta delle osservazioni, avvenuta tra il mese di ottobre e quello di dicembre del 2019, rappresenta ancora un momento del percorso di formazione in cui il ruolo di ricercatore è maggiormente sbilanciato dalla mia parte, e il ricercatore collettivo deve ancora consolidarsi come soggetto attivo. La scelta di fare riferimento, in questo momento, a un approccio etnografico è stata, allora, suggerita dalla possibilità di coinvolgere i soggetti-protagonisti già in questa fase. “L’idea di fondo”, infatti, “è che la conoscenza sia un processo dialogico e negoziato che tiene *insieme* ricercatori e soggetti e mentre i primi osservano e studiano un fenomeno, i secondi hanno la possibilità di diventare più consapevoli dei propri processi di attribuzione di senso dovendo presentarli ad altri” (Bove, 2009, pag. 44).

In questa prospettiva, il processo di raccolta dei dati non può essere concepito in modo unilaterale, in quanto il ricercatore non si limita a registrare ma al contempo influenza il contesto con la sua presenza. Il ricercatore, infatti, comunica attraverso la scelta degli strumenti di registrazione, la propria postura, gli aspetti verso cui indirizza il proprio sguardo, per fare qualche esempio. Durante questa fase etnografica all’interno di entrambi i Poli, ormai avviati, si sono alternati momenti di raccolta sistematica di osservazioni, attraverso la griglia precedentemente utilizzata per gli altri servizi, ma anche di partecipazione attiva in scambi comunicativi con educatrici/insegnanti e bambini. L’aspetto relazionale ha giocato un ruolo importante in questo momento, e certamente l’accesso al campo precoce precedente la raccolta di osservazioni, mi ha permesso di muovermi in un ambiente in parte conosciuto e di essere accolta dai protagonisti, quasi senza remore. Io dal canto mio, portavo in quella occasione il mio duplice bagaglio professionale, di insegnante e di ricercatore, e il mio bagaglio di competenze pedagogiche. Questo mi ha permesso da un lato di muovermi a mio agio dentro l’ambiente del Polo, di entrare in relazione, ad esempio con i bambini, senza interrompere le loro attività e anzi sapendo leggere e rispettando i diversi momenti. Questa serenità con la quale sono riuscita a stare all’interno del servizio è stata percepita dai bambini, che, abituati alla presenza di adulti ‘nuovi’ all’interno dei propri servizi (supplenti, ad esempio) non

hanno modificato, o almeno solo in parte, le proprie attività e modalità di relazione. Nello stesso modo, il fatto di riuscire a leggere i momenti di transizione e le routine, così come il messaggio di una porta chiusa piuttosto che aperta in un certo momento, ha fatto sì che all'interno del gruppo anche le ultime resistenze rispetto alla mia presenza venissero superate. Questo ha gettato le basi per un ulteriore passaggio: la richiesta di consulenza pedagogica durante le osservazioni stesse.

Nel partecipare ai fenomeni osservati, il pedagogo che sceglie di utilizzare un approccio etnografico, infatti, prova a guardare i fenomeni osservati attraverso gli occhi dei protagonisti così "entra nei discorsi e accede alle idee" ma egli mentre "osserva le pratiche e i comportamenti" al tempo stesso sollecita e ascolta la voce dei soggetti" (Bove, 2009, pag.43). Se da un lato quindi la capacità di empatizzare e comprendere, perfino intuire, le fatiche, le perplessità e le richieste delle educatrici/insegnanti, e di rendermi mimetica agli occhi dei bambini, mi ha permesso di intrufolarmi meglio nel contesto osservato, il riconoscimento di alcune competenze (pedagogiche e di ricerca) da parte di tutti i soggetti coinvolti ha di fatto inaugurato il percorso di formazione, nel quale seppur tutti implicati io avrei svolto un ruolo di sostegno/facilitazione.

È durante questa fase di ricerca, anche se magari non in maniera esplicita, che iniziamo a riconoscerci come ricercatore collettivo, all'interno del quale le diverse parti non hanno gli stessi ruoli ma lo stesso potere di dirigere, indirizzare, selezionare e interpretare i dati.

4.2.2.1 Covid-19 e Linee Pedagogiche: imprevisti, opportunità, verifica e nuovi dati

Tra la fase di raccolta delle osservazioni e l'inizio del percorso formativo sui temi, dovevano trascorrere quei pochi mesi che permettono a un servizio di recuperare, una volta rientrati dalle vacanze di Natale, i propri ritmi e le proprie routine, occupandosi del riambientamento di bambini e famiglie. Il tempo immaginato tra una fase e l'altra serviva inoltre a me per riportare in forma digitale le osservazioni raccolte, in modo da rendere il materiale condivisibile con tutte.

I mesi intercorsi tra una fase e l'altra alla fine sono stati molti più dei due immaginati. Nel mese di febbraio a pochi giorni dal primo incontro fissato, i servizi sono stati sospesi a causa della pandemia dovuta al covid, prima in forma preventiva poi definitiva, a seguito del lockdown. Il percorso di formazione per come era stato immaginato verrà ripreso nell'autunno successivo, incontrando la necessità di portare delle modifiche allo stesso, e a momenti di sconforto di entrambe le parti del

ricercatore collettivo, niente più Polo da un lato, niente più ricerca dall'altro. Ma questi mesi, quasi un anno, passato tra una fase e l'altra, è stato nell'orrore e nella fatica, ricco di sorprese.

“Una delle enormi risorse della ricerca etnografica” ci dice d'altronde Selmi, “è la flessibilità dello sguardo” che ti permette anche in caso di dissoluzione del campo, di includere la stessa dissoluzione e integrarla “all'interno del progetto di ricerca” (2010, pag. 89). Questo processo di dissoluzione prima e di integrazione poi è quello che racconterò in questo paragrafo. È necessario fare questo inciso non solo per riconoscere il lavoro di riprogettazione della ricerca e del percorso formativo, o per giustificare i tempi dilatati e le rinunce da essi derivati, ma soprattutto perché, come vedremo, questi tempi dilatati, così come i bisogni formativi emersi all'interno di essi, hanno modificato e integrato il lavoro stesso sui temi, in termini di metodo, contenuti e connessioni. Nel prossimo paragrafo riprenderò il resoconto del percorso formativo ma sarà chiaro a quel punto, come sia stato influenzato dagli avvenimenti, dall'esperienza e dalla riflessione che abbiamo continuato a fare durante questo periodo. Un altro aspetto che sarà evidente, e del quale ho già anticipato nel secondo capitolo, è stato il fatto che posticipare di un anno ci ha portato a svolgere il percorso di formazione a cavallo dell'emanazione della bozza delle Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, andando a coincidere con il fertile periodo delle consultazioni. Questo fatto è stato determinante in termini di influenza del percorso di riflessione collettiva sui temi, poiché, da un lato, hanno trovato conferma e quindi la scelta è stata rinforzata, dall'altro l'analisi degli stessi è stata guidata, spinta e sostenuta dai contenuti del testo.

Nel periodo intercorso tra le osservazioni e il percorso formativo programmato per la R-F, e durante le prime fasi di ripresa dello stesso, avendo continuato a mantenere vivo il ricercatore collettivo (attraverso la partecipazione continua ai gruppi di lavoro online), ci siamo cimentate in due percorsi formativi paralleli a quello della ricerca. I due percorsi non fanno parte di una specifica fase di ricerca, che trova nel progetto un posizionamento, ma una volta integrati i loro risultati risulta impossibile non percepire l'impatto che hanno avuto rispetto alla riflessione e alle pratiche riprese intorno ai temi della ricerca, come sarà evidente rispetto ad alcune scelte relative allo spazio/tempo e alle relazioni eterogenee che incontreremo più avanti. Per questa ragione questi percorsi vanno almeno superficialmente affrontati in questo capitolo.

Va, inoltre, detto come prima di partire con questi due percorsi paralleli, c'è comunque stato un lungo momento in cui la presenza ai gruppi di lavoro è stata 'solo' una presenza di sostegno professionale e affettivo. In un primo momento, infatti, bisognava comprendere il momento che si

stava vivendo, gestire paure e ansie personali, interrogarsi sulle misure e le pratiche da mettere in atto, sull'attesa e lo studio delle indicazioni che andavano via via arrivando. In questi incontri, la mia posizione è stata quella di presenza, ascolto, e partecipazione attraverso contributi richiesti relativi a letture, interpretazioni, confronto. U. In quel periodo, stavo seguendo il lavoro di un gruppo di coordinatori, insegnanti e educatori, soprattutto del privato sociale, che attraverso un lavoro di rete stava cercando di prepararsi alla riapertura scrivendo in forma collettiva un testo all'interno del quale indicare una serie di proposte atte a conciliare le misure di sicurezza sanitaria con le istanze pedagogiche¹. Contestualmente avevo la possibilità di confrontarmi con le mie tutor accademiche, coinvolte in percorsi istituzionali e in confronti con colleghi a livello nazionale e internazionale rispetto alla stessa istanza: conciliare sicurezza e qualità dei servizi educativi (Balduzzi & Lazzari, 2021). Con loro ho avuto anche la possibilità di partecipare ad altri percorsi di R-F, soprattutto con educatrici e insegnanti degli Enti Locali, incentrati sui medesimi temi. Queste esperienze sono state importanti durante questa fase di sostegno ai gruppi di lavoro di San Lazzaro, perché mi hanno permesso di portare, in un momento di chiusura, diversi punti di vista e informazioni all'interno del loro confronto, rispondendo sia al bisogno di sviluppare nuove competenze sia a quello di non sentirsi isolate/abbandonate in un momento di difficoltà. Questa possibilità di creare un confronto tra dentro e fuori, in un momento esistenziale caratterizzato dall'isolamento, ha condizionato entrambi i percorsi. Il primo rivolto alle educatrici/insegnanti dei Poli è stato caratterizzato da un movimento dall'esterno all'interno; mentre il secondo è stato rivolto alle educatrici che, pur non avendo fatto parte dei gruppi di lavoro iniziali e non avendo seguito tutte le fasi precedenti, si potevano trovare al momento delle riaperture estive a lavorare all'interno dei due Poli, in veste di sostitute o di tempo potenziato, e ha quindi seguito un movimento più dal dentro a fuori. Entrambi i percorsi si sono svolti durante i primi mesi di riapertura dei servizi.

Il lavoro svolto nel primo caso è stato quello di lavorare sulle competenze professionali necessarie per la gestione di un momento di emergenza. Cercando di recuperare le strategie messe in atto davanti al cambiamento, confrontando preoccupazioni, paure, fatiche ma anche le strategie messe in atto per superarle da educatori e insegnanti durante un cambiamento auspicato come quello di una sperimentazione e quello subito a causa della pandemia. Convinti della valenza formativa del dialogo e del confronto tra pari, seguendo quel movimento che dall'esterno porta all'interno, abbiamo messo in relazione il materiale raccolto in fase esplorativa, relativa al cambiamento

¹ Tavoli di lavoro promossi dal Comitato Educhiamo Emilia-Romagna per la stesura del protocollo "Bambini libera tutti: valori in corso", marzo-maggio 2020

auspicato, con quello raccolto con il personale dei servizi comunali di Rimini, raccolto durante un altro percorso formativo (Infantino, 2014). Per farlo abbiamo costruito delle schede relative alle paure/fatiche e alle strategie, e dalla riflessione sulle analogie dei due momenti abbiamo cercato di estrapolare le competenze professionali utili a sostenere le educatrici e le insegnanti in questo momento particolare.

Paure/fatiche nelle parole di educatrici e insegnanti coinvolte nelle sperimentazioni zero-sei	Paure/fatiche nelle parole di educatrici e insegnanti durante la crisi sanitaria
<ul style="list-style-type: none"> - la paura di perdere la relazione privilegiata con i propri bambini di riferimento e la fatica di doverci relazionare anche con bambini più grandi - ci interrogavamo rispetto a cosa siamo noi adesso, come, perché? cosa ero prima e cosa sono adesso? - il nostro grande interrogativo era adesso quando apriamo il primo di settembre come accogliamo i bambini? come facciamo il circle time? Chi prende chi? Gli educatori prendono i bambini piccoli, gli insegnanti quelli grandi? Ci sarà interscambio? - la necessità di trovare una modalità che andasse bene per i piccoli e anche per i grandi, e anche creare una documentazione che fosse adatta, e dei progetti che fossero adatti a tutti, e capire bene come dovevamo muoverci 	<ul style="list-style-type: none"> - la possibilità di riuscire ad instaurare una buona relazione con i bambini dovendo garantire vicinanza - ripensare alla metodologia di lavoro, dovendo rinunciare a tutte le attività di intersezione, preziosa risorsa nel mio servizio - regole che rischiano di costringerci talvolta al ruolo di controllore - Mantenere calore, accoglienza, relazione, in contesti necessariamente più chiusi e virtuali, nel rapporto con le famiglie - La sensazione di precarietà nel momento in cui si progetta: riusciremo a portare a termine questa esperienza? Non possiamo fare più determinate cose, come le potremo trasformare? - La sezione "bolla" che limita il contatto con le altre sezioni

<ul style="list-style-type: none"> - gli spazi andavano rivisti, cosa facciamo di questo spazio, adibito come, per cosa, l'altra stanza come strutturarla, a cosa ci servirà? Quindi anche all'interno della sezione, cosa organizzare, cosa è meglio, che centri di interesse, che tipo di spazi? E ancora, i materiali, i gruppi di bambini, chi può fare un'attività, quanti, tutti? 	<ul style="list-style-type: none"> - pensare ad una sezione chiusa, spazi interni ed esterni con limiti invalicabili, impensabile non tanto nella sua strutturazione, ma per la mia formazione ed esperienza. come organizzare l'impensabile? - le limitazioni degli spazi da utilizzare con i bambini e la mancanza di risorse per ovviare a tale problema (sistemazione di parte del giardino esterno per renderlo agibile; materiali naturali per creare centri di interesse anche nello spazio esterno, ecc.) - la riorganizzazione degli spazi e le nuove modalità di gestione degli stessi e degli orari scolastici.
--	---

Figura 8 Tabella confronto paure/fatiche

Analizzare le paure è stato un buon punto di partenza perché ci ha permesso di recuperare quali sono gli aspetti più importanti per ciascuno, quelli che si ha appunto paura di perdere. Lavorare sulle paure all'interno di un gruppo permette, inoltre, a ciascuno di uscire dalle convinzioni personali e entrare in una fase progettuale professionale e collettiva.

Le strategie, invece, rappresentano le pratiche programmate messe in atto davanti al cambiamento, e permettono di evidenziare le competenze professionali necessarie per rimanere integri e trasformarsi al tempo stesso (Asquini & Dodman, 2018).

Strategie messe in atto durante le sperimentazioni zero-sei	Strategie messe in atto durante la crisi sanitaria
---	--

- ci siamo accorti che fundamentalmente era importante ascoltare loro, erano loro che ti davano le indicazioni su come muoverti
- i bambini hanno mantenuto il riconoscimento della figura di riferimento, che poi figura di riferimento non significa rapporto simbiotico con il bambino, significa essere soprattutto all'inizio del percorso del bambino un punto fermo che gli dà fiducia e che lo spinge verso l'autonomia
- Devi far fronte a richieste che in un certo senso sono meno prevedibili e quindi hai probabilmente un atteggiamento più dinamico, più aperto alla messa in discussione delle situazioni
- in pratica ci siamo interrogati molto, ci siamo messi molto alla prova, e abbiamo ragionato molto, intanto personalmente, poi come gruppo
- gli spazi devo dire sono stati visti e rivisti, abbiamo fatto tanti cambiamenti anche all'interno della sezione (centri di interesse)
- fare in modo che riescano a leggere le situazioni in modo chiaro, per starci bene.

- continuiamo ad abbracciarli, consolarli, prenderli per mano... come gli anni precedenti
- modello di ambientamento più marcato nella direzione di reale coinvolgimento della famiglia e rilevanza del modello educativo di educatore di riferimento
- colloqui con le famiglie e riunioni con i genitori, spiegando le nuove regole di ingresso e di uscita, le varie procedure con parole semplici ed esempi pratici
- abbiamo iniziato a pensare che lo spazio e i materiali richiedono un ordine riconoscibile, attraente, stimolante in cui l'educatore fa parte e il suo posizionarsi non è neutro
- lavorare in collegialità con le colleghe, ripensare insieme agli spazi, materiali, tempi di tutte le sezioni non solo quelli comuni, condividendo esperienze e strategie
- Intersezione virtuale attraverso scambi di cartelloni con fotografie e materiali
- attraverso video e documentazione è comunque possibile permettere loro di intuire l'importanza delle azioni intraprese nella nostra programmazione

- abbiamo dedicato un tempo a parlare con i genitori facendo dei laboratori specificatamente dedicati a loro in cui il laboratorio diventava un pretesto per ragionare sulla relazione, sullo scambio, sull'aiuto reciproco
- utilizziamo molto lo spazio esterno nel senso che i bimbi vanno fuori molto, anche quando è brutto tempo, anche quando ha piovuto, anche quando c'è la neve
- fare in modo che riescano a leggere le situazioni in modo chiaro, per starci bene. In base all'osservazione vengono riportati e costruiti e vissuti insieme a loro
- la proposta è fortemente laboratoriale, molto innovativa, molto dinamica, molto tra il dentro e il fuori, tra il fuori e il dentro, dove il bambino può usare le esperienze, intendo tutte le esperienze, quindi il bambino è continuamente immerso nella situazione
- lavorando in piccolo gruppo hai proprio l'occasione di vedere realmente, si ci sono i bisogni ma questi bambini hanno delle competenze, vedi le individualità, ogni bambino che ha tutti questi aspetti

- All'interno della sezione abbiamo creato tanti angoli diversi ed il giardino è diventato un prolungamento della sezione, un luogo frequentato quotidianamente
- Costituire piccoli gruppi, trascorrere più tempo in giardino
- Mettere al centro l'osservazione e l'ascolto dei bambini
- Sicuramente la formazione che stiamo facendo ci sta aiutando tanto a riflettere approcciarci alle nuove sfide con occhi differenti
- garantire spazi e materiali derivanti sempre da una reale progettazione per la libera iniziativa del bambino
- Abbiamo suddiviso e riorganizzato gli spazi "comuni" in modo che tutte le sezioni, in momenti alternati, potessero usufruirne.
- All'interno della sezione abbiamo creato tanti angoli diversi ed il giardino è diventato un "prolungamento" della sezione, un luogo frequentato quotidianamente, una routine della giornata educativa
- Il ripensamento degli spazi di apprendimento secondo tre criteri guida: leggibilità, autonomia

	<ul style="list-style-type: none"> - (materiali a disposizione diretta dei bambini), cura estetica. - Mettere al centro l'osservazione e l'ascolto dei bambini: azioni, comportamenti, stati d'animo, interessi, curiosità, abilità, conoscenze. Ridisegnare il contesto e quindi le possibilità intorno a loro - saper considerare tutto come un'opportunità di ripensare alle cose - Le minori possibilità di usufruire liberamente degli spazi interni, per le minori opportunità d'intersezione, hanno rappresentato un'occasione per ripensare in maniera più funzionale a quelli esterni, diventando un'opportunità di conoscere meglio l'educazione all'aperto e le sue potenzialità. - Maggior organizzazione dei vari momenti della giornata, grazie soprattutto al lavoro con le colleghe.
--	---

Figura 9 Tabella di confronto strategie messe in atto davanti al cambiamento

L'analisi delle strategie ci ha permesso di riconoscere alcune competenze professionali, sia personali che di gruppo, ma anche di reinterpretarle. In questo momento di crisi, infatti, viene registrata non solo la possibilità di mettere in atto strategie diverse dalle precedenti, ma anche quella di riflettere, su quelle già provate e sulle competenze già possedute, in modo nuovo.

Attraverso l'analisi delle strategie abbiamo estratto, inoltre, alcuni elementi riconosciuti irrinunciabili in fase di progettazione e realizzazione di pratiche all'interno dei Poli, che hanno guidato e influenzato la riflessione sui temi successivamente ripresa. Gli elementi individuati sono stati:

- Centralità delle relazioni tra/con i bambini e con le famiglie;
- Importanza di lavoro collegiale, formazione e ruolo del coordinamento pedagogico;
- Riconoscimento del pensiero ricorsivo in cui osservazione, progettazione e documentazione sono ciclicamente in relazione, come competenza fondamentale della professione di educatore e insegnante;
- Spazi e tempi leggibili e progettati sui bisogni dei bambini: con una riflessione nuova su centri d'interesse e giardino;
- Il lavoro in piccolo gruppo come strumento che permette la rilevazione dei bisogni e dei desideri dei bambini.

Il secondo percorso ha, come detto, coinvolto personale neoassunto, che si è trovato quindi a sperimentare il Polo in due momenti molto particolari, come quelli delle riaperture estive e quello delle aperture di settembre con la situazione delle bolle (gruppi di bambini e adulti in spazi separati che non possono entrare in relazione con altri gruppi) richiesta dalla normativa emergenziale. L'esigenza formativa in questo caso era, allora, quello di includere questo personale all'interno di un gruppo di lavoro con il quale non avrebbe potuto avere molte occasioni di scambio e confronto, di apprendistato attraverso l'osservazione, necessario per comprendere le caratteristiche del servizio in cui ci si trova ad operare per la prima volta. Questa esigenza risulta ancor più valida se il contesto in cui ti trovi è un contesto sperimentale del quale non hai conoscenza pregressa né pratica né teorico/formativa. Il lavoro che è stato fatto in questo caso è stato allora quello di integrare il nuovo personale all'interno dei due gruppi utilizzando il materiale fino ad ora prodotto rispetto ai temi, condividendo con loro le riflessioni e le sperimentazioni portate avanti, attraverso le parole e le pratiche delle colleghe. L'utilizzo delle osservazioni raccolte, ad esempio, ha permesso a queste educatrici di calarsi all'interno di una pratica, quella del servizio in cui si trovano ad operare, ma che non possono esperire. Questo percorso mi ha permesso, inoltre, di entrare in relazione con alcune educatrici che negli anni sarebbero entrate in forma strutturale all'interno dei due gruppi, entrando a far parte del ricercatore collettivo. Avere questo tempo per integrare il personale nuovo all'interno

del gruppo, socializzarlo al metodo di ricerca e di formazione portato avanti fino a ora, entrare in una relazione di fiducia con queste persone, ha sicuramente influito sulle fasi successive della R-F.

L'obiettivo di fondo di entrambi i percorsi è stato quello di mantenere la coerenza delle scelte pedagogiche all'interno di un momento caratterizzato da estrema mutevolezza, secondo quell'idea di continuità (tra servizi in rete) e formazione tra pari (nuove assunzioni), che ha guidato e orientato tutto questo lavoro di ricerca. Le Linee Pedagogiche, sulle quali non mi dilungherò oltre (cfr. cap.2), hanno influenzato entrambi i percorsi. Dopo aver, con entrambi i gruppi, organizzato un incontro di studio, lettura e confronto, sulle stesse, non è stato più possibile in nessun caso non utilizzare le indicazioni lì espresse come lenti per riguardare le osservazioni e riorientare le riflessioni. Le Linee Pedagogiche, inoltre, nel ridefinire ma anche rinforzare la centralità di alcuni temi pedagogici da noi individuati, come il ruolo dell'adulto, e le relazioni per fare alcuni esempi, hanno avuto anche il ruolo specifico, di motivare i gruppi di lavoro a ritornare verso il percorso formativo originario.

4.2.3 Due Poli: Il percorso formativo, strumenti e dati primari

La motivazione, che ha spinto il ricercatore collettivo a riprendere il percorso formativo a partire dal mese di dicembre 2020, è stata quella di riconoscere l'importanza della riflessione ricorsiva e collettiva sui temi individuati anche, forse ancor di più, in un momento caratterizzato da situazioni e richieste professionali inedite. Le disposizioni per la riapertura dei servizi (D.M. 80/20) hanno, infatti, modificato radicalmente alcuni aspetti pedagogici centrali, compresi alcuni tra quelli che avevamo precedentemente individuato. C'è stata la necessità di rivedere l'organizzazione degli spazi e dei tempi, ad esempio, così come i raggruppamenti, non più liberi e aperti all'incontro con l'altro (dove lo fossero), e ancora il posizionamento dell'adulto all'interno di questi spazi, il suo ruolo. L'indicazione, prevista dal decreto, di formare diversi gruppi/sezioni, definiti 'bolle', che facessero riferimento a adulti, spazi e materiali esclusivi ha portato non poche implicazioni organizzative, didattiche, pedagogiche e politiche, all'interno dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia (Balduzzi & Tutone, 2021). Elementi come l'organizzazione degli spazi, la formazione dei gruppi, le routine che determinano il curriculum implicito (Gariboldi, 2007) dei servizi, così come i modelli organizzativi e i progetti pedagogici che lo andranno a sostenere, hanno dei riscontri diretti sui messaggi formativi rispetto a valori, saperi e atteggiamenti che mandiamo a bambini e famiglie, poiché esprimono la cultura del servizio (Bondioli & Savio, 2021; Infantino, 2019). Per questo si è resa evidente, nei gruppi che hanno continuato a interrogarsi, come fosse necessario trovare delle

strategie per non piegare le pratiche educative alle esigenze sanitarie, pur nel rispetto delle ultime. Ci dice Garaffo come “dove l’attività si è appiattita sui protocolli, le bolle non hanno volato”, dando vita a esperienze educative caratterizzate da chiusura, spesso in contrasto con i principi fondanti le ultime indicazioni europee e nazionali, nelle quali l’eterogeneità dei gruppi, la varietà delle esperienze e l’apertura al territorio, per fare solo degli esempi, rappresentano passaggi fondamentali rispetto la qualità e l’inclusività del percorso proposto nei servizi 0-6. “Ma le scelte di emergenza hanno” anche “sollecitato nuovi sguardi. Dove l’intenzionalità educativa si è mantenuta alta, insieme allo scambio e alla collaborazione di chi fa ricerca pedagogica, sono cambiati i percorsi, le idee sull’organizzazione, la gestione degli spazi e la progettazione” (2021, pag. 29).

Il desiderio di mantenere alta l’intenzionalità educativa e non indietreggiare rispetto a un percorso formativo individuale e di gruppo, percepito come importante, a fronte della sperimentazione, ha portato alla necessità di recuperare il percorso da dove lo si era lasciato.

Per importanza del percorso fatto fino ad ora intendiamo non solo quello intrapreso dal ricercatore collettivo, di cui parla questo lavoro, ma l’intreccio tra questo, l’impegno e le competenze professionali delle persone coinvolte sia a livello individuale che come gruppo di lavoro, dal sostegno costante del coordinatore pedagogico, dalle pratiche sperimentate insieme a bambini e famiglie. Questi gruppi di lavoro si sono trovati a fronteggiare nel giro di due anni: il passaggio da nido/scuola a Polo; il cambiamento della modalità di inserimento per i bambini al primo ingresso sperimentando una maggiore inclusione delle famiglie; lo spostamento di gran parte delle routine e dei momenti della giornata educativa all’aperto, sia nel giardino del Polo che nel territorio comunale limitrofo; l’isolamento professionale e personale durante il primo lockdown (a fronte di una continua responsabilità nei confronti di bambini e famiglie); la riorganizzazione a seguito delle restrizioni definite dai protocolli sanitari. Eppure, sono rimaste integre, non sono esplose, hanno affrontato il cambiamento professionalmente, in gruppo e con il sostegno di figure di riferimento, riconoscendo sempre sia la fatica che la crescita, professionale e umana.

Nel riconoscimento della necessità di interrogarsi continuamente sulle proprie scelte, sulle pratiche, sulla capacità di pensare il bambino che deve ancora arrivare e di osservare quanto e se gli somigli il bambino reale che poi accolgo, di mettersi alla prova con sfide nuove, rimettendo in discussione le scelte, gli allestimenti, le proposte educative e didattiche nasce la motivazione per andare avanti come ricercatore collettivo.

Nel ridefinire il percorso non si può non tenere in considerazione l'influenza che il trascorrere del tempo e le riflessioni fatte durante questo tempo hanno portato al progetto. Se da un lato, infatti, la mancanza di tempo (in relazione al termine del mio periodo di dottorato) ci obbligherà a una selezione di alcuni temi a discapito di altri, l'esperienza e le riflessioni fatte fino ad ora, ci guideranno in questa selezione, così come le Linee Pedagogiche nel frattempo emanate, ne influenzeranno le interpretazioni, come vedremo attraverso l'analisi dei dati nel prossimo capitolo. Adesso mi premeva giustificare la scelta di lavorare in maniera approfondita su due temi dei cinque evidenziati, poiché ritenuti direttamente coinvolti nelle pratiche. Ai temi Spazi/Tempi e Ruolo Adulto viene, infatti, riconosciuta, dal ricercatore collettivo, la capacità di incidere in maniera diretta e repentina sulle pratiche quotidiane, anche nella condizione attuale delle 'bolle'. Il tema delle Relazioni Eterogenee e degli Apprendimenti viene percepito in questa fase di chiusura dei gruppi in 'bolle 0-3' e 'bolle 3-6' come momentaneamente sospeso. Ai temi delle Transizioni e dell'Inclusione viene riconosciuto un ruolo centrale, che analizzeremo nel sesto capitolo, ma al contempo vengono percepiti come temi capaci di influire ed essere influenzati dalle pratiche in maniera secondaria, attraverso lo sviluppo degli altri temi. In sostanza viene posta dal ricercatore collettivo l'esigenza di lavorare su quei temi che vanno a incidere direttamente sulle pratiche, che compongono quello che abbiamo chiamato curriculum implicito (Cfr. Cap 2), in questa fase caratterizzata da urgenza ed emergenza. Gli altri temi non vengono, però, abbandonati del tutto. Come vedremo nei prossimi capitoli, affrontando i primi due temi, spazi/tempi e ruolo adulto, si riconoscerà l'esigenza di recuperare anche gli altri temi, attraverso una procedura riflessiva più snella. La necessità di procedere in questo modo è stata scatenata dall'emergenza pandemica che ha creato una sorta di 'bolla temporale' dentro il tempo della ricerca, ma dipende anche dal tempo della ricerca accademica. Le R-F, infatti, sono caratterizzate da tempistiche molto lunghe e i percorsi formativi messi in atto in forma partecipata e in contesto necessitano di una continuità di due-tre anni per poter essere efficaci, anni che vanno però a coincidere con l'intero periodo del dottorato. Anche questo aspetto, sul quale tornerò, ha inciso sulla necessità di selezionare i temi e al contempo su quella di recuperarli tutti. La scelta metodologica, infatti, è stata quella di voler mantenere vivi i temi esclusi dal percorso formativo sulle pratiche, attraverso modalità parallele (confronto tra pari, riflessione pratico/teorica, costruzione di relazioni tra temi) che permettessero comunque di mantenere uno scheletro di scheda tematica. Questa idea nasce dal fatto che le schede da produrre attraverso il percorso vengono immaginate da subito come strumenti per la formazione e l'autoformazione, capaci di crescere e ampliarsi di volta in volta, arricchendosi di pratiche

documentate, di riflessioni, progetti. Il nostro obiettivo di ricerca/formativo, d'altronde, non è quello di definire una ricetta formativa utile al sistema integrato ma verificare l'utilità formativa del sostegno a un lavoro ricorsivo che lega pratica e riflessione all'interno di un gruppo su alcuni temi pedagogici la cui risignificazione è implicata nella costruzione del sistema integrato zero-sei. A fronte di riferimenti solidi rispetto all'idea di ricerca e di formazione, quindi, abbiamo proposto e sperimentato modalità operative diverse per poter rendere continuamente ampliabile e modificabile tale percorso, non solo da questo ricercatore collettivo ma anche da altri.

Un'ultima precisazione metodologica riguarda il fatto che tutta questa fase di R-F, seppur coincisa con un momento di riapertura dei servizi educativi si è svolta comunque a distanza, nel rispetto delle indicazioni normative. Questo aspetto ha inciso, come vedremo, in tutte le prossime fasi, dai focus group alla costruzione delle schede tematiche, richiedendo il ripensamento di alcune procedure in alcuni casi, ma anche permettendo diverse forme di registrazione dei dati. Questi aspetti andranno via via emergendo nelle diverse fasi ma nel complesso vedremo come abbiano avuto effetti positivi sul ricercatore collettivo e sulla partecipazione attiva di tutti i suoi componenti. Probabilmente il fatto di essere già una comunità, di avere avuto il tempo di conoscerci e fidarci l'un l'altro, ha gettato le basi per la riuscita di questo lavoro anche online, favorendo l'effettiva partecipazione di ciascuno alla comunicazione.

Un altro aspetto da non sottovalutare, e che potrebbe essere tenuto in considerazione nella progettazione di interventi formativi per i servizi educativi, è il fatto che la possibilità/necessità di lasciare il posto di lavoro e recarsi nella propria abitazione per effettuare il collegamento ha determinato lo slittamento in avanti rispetto alla fine del servizio. Questo spazio/tempo cuscinetto tra la pratica e la riflessione si è dimostrata una transizione utile al cambio di prospettiva necessario per riflettere sulle proprie pratiche. La distanza dal proprio corpo, dal proprio servizio, dal proprio e altrui agito ci ha permesso di guardare le cose da fuori e, appunto, riflettere mettendo da parte le emozioni di quel momento, la stanchezza della giornata lavorativa, le regole implicite che guidano il nostro agito all'interno del servizio. La dimensione della videoconferenza, poi, ha alleggerito un altro aspetto che può influire sul lavoro di gruppo: le dinamiche di potere, di amicizia o di antipatia, tra i partecipanti. Il fatto di essere tutti implicati nello stesso modo, stessa prossemica, tempi di parole regolamentati, visione di insieme continua, ha reso questi incontri molto equilibrati rispetto alla gestione del potere tra partecipanti, in relazione agli incontri di gruppo di lavoro a cui avevo fino ad ora partecipato.

Un ultimo aspetto, che è stato considerato genericamente vantaggioso, è stata la possibilità di registrare gli incontri, esattamente per quello che sono stati, e quindi di poter rivivere da parte di ciascun membro del ricercatore collettivo quei momenti più volte. Come ricercatore, questo ultimo aspetto, mi ha permesso di poter vedere e rivedere gli incontri e rivivere la situazione che si era venuta a creare con tutti i suoi elementi, senza dover recuperare ogni volta nella mia memoria, o negli appunti, gli aspetti non evincibili dalle sbobinature, come era avvenuto in precedenza per le riunioni.

Oltre questi aspetti generici di apprezzamento della necessità di incontrarci a distanza, abbiamo, però, dovuto riorganizzare alcune procedure. Innanzitutto, il nostro immaginario per cui ci saremmo trovate intorno a un tavolo e dopo aver letto le osservazioni insieme ed esserci confrontate sul loro significato in termini pedagogici, ci saremmo messe a fare un lavoro di taglia e incolla, per giungere alla costruzione delle schede tematiche nelle quale inserire anche le riflessioni. A questo abbiamo dovuto sostituire un processo, da un lato più individualizzato, dove la riflessione collettiva seguiva un momento di lavoro sulle osservazioni individuale, e sfociava in un lavoro di montaggio di tutti i materiali prodotti, dal singolo e dal collettivo, da parte mia. Questo cambiamento ha, forse, prodotto momenti collettivi meno intensi, ma ha reso più lungo, articolato e profondo il processo riflessivo, distribuendo, come detto, il lavoro in maniera più democratica all'interno del ricercatore collettivo.

L'avvio di questa fase del percorso viene descritta bene dalla consegna che abbiamo prodotto per ogni Polo, in cui al Polo Poggi venivano affidati Ruolo adulto e Inclusione, e al Polo Fornace Relazioni eterogenee/apprendimenti e Spazi tempi:

Consegna per Poggi:

Leggere le osservazioni (di entrambi i plessi) e valutare quali collocare in uno dei seguenti temi:

RUOLO ADULTO

INCLUSIONE

Inserire gli stralci delle osservazioni all'interno delle Schede Tematiche, pensando una motivazione che verrà condivisa con il gruppo di lavoro al prossimo incontro.

È possibile aggiungere all'interno delle schede citazioni, racconti di altre esperienze, immagini e tutto quello che riteniate possa contribuire allo sviluppo del concetto.

Il confine tra tutti i temi che stiamo affrontando non è netto, così una osservazione che fa riferimento ad esempio alle *relazioni eterogenee* probabilmente potrebbe riguardare anche *inclusione*, e viceversa. Così come osservazioni che fanno riferimento al *ruolo dell'adulto* probabilmente ci dicono qualcosa sull'*organizzazione dello spazio*, sull'*inclusione*, sulle *transizioni*, ecc.

Quindi non c'è una collocazione corretta, ma piuttosto una suggestione che prende il sopravvento su altre, seguitela.

Figura 10 consegna per Polo Poggi

Anche in questa fase si è deciso di tenere i temi Inclusione e Relazioni Eterogenee e Apprendimenti anche se al momento esclusi dal percorso dei Focus Group, nell'ottica, prima descritta, di continuare a lavorare su quei temi in futuro e attraverso modalità differenti. Il tema delle Transizioni non è stato inserito poiché seppur ritenuto centrale in base ai materiali prodotti durante la fase esplorativa della ricerca, il ricercatore collettivo faceva fatica in quel momento a riconoscere il tema come emergente dalle proprie pratiche. Per questa ragione si è ritenuto di dover ancora lavorare in maniera più teorico-riflessiva su questo specifico tema.

Per facilitare la partecipazione di ognuno, mi sono resa disponibile a consegnare e recuperare il materiale anche in cartaceo, per chi non volesse/fosse in grado di procedere al computer in questo lavoro di copia incolla. All'interno dei due gruppi quasi tutto il personale ha optato per la versione manuale, questo da un lato mi è costato in termini di tempo poiché per poter utilizzare il materiale durante gli incontri online ho dovuto inserirlo nel formato telematico, dall'altro però questo ci ha permesso di arrivare al primo incontro con del materiale reso il più omogeneo possibile nella forma. I lavori sono stati interpretati in maniera creativa e diversa da ciascuno, qualcuno ha selezionato osservazioni intere, qualcuno ne ha estratto alcuni brani, altre hanno evidenziato solo gli aspetti prossemici e di relazione, altre solo i dialoghi, attraverso queste scelte è stato possibile evidenziare già alcuni elementi che avevano maggiore pregnanza, e alcune considerazioni che poi avremmo condiviso nei focus group. Quasi tutte hanno, infine, corredato le osservazioni di considerazioni specifiche e spesso accompagnato la cartella con i materiali con un testo più riflessivo e generico rispetto al tema. Questo lavoro individuale ci ha permesso di raccogliere delle prime riflessioni, da utilizzare successivamente, anche su quei temi che non sarebbero stati oggetto dei focus group. È possibile comprendere la ricchezza di questo primo lavoro individuale attraverso l'esempio di questi stralci di commenti che hanno accompagnato il lavoro di un'educatrice e un'insegnante:

S. Educatrice Polo Fornace

Tema: RELAZIONI E APPRENDIMENTI

L'anno scorso, per una serie di circostanze, ho avuto modo di affiancare la collega di ruolo sul gruppo della scuola dell'infanzia appena costituitosi, nell'ambito della sperimentazione 0-6 che ha segnato il passaggio del Nido Di Vittorio a Polo d'infanzia Fornace. Questa opportunità ha dato modo, a me educatrice, di continuare ad accompagnare le esperienze di gioco e crescita di alcuni bimbi che avevo accolto al nido piccoli, in alcuni casi piccolissimi, ed essere testimone delle loro storie durante ed oltre la parentesi temporale dei 3 anni. Tale esperienza, interrotta purtroppo troppo presto dal lockdown e ripresa, con modalità differenti nel mese di luglio, ha permesso comunque a me e quei bimbi di allungare un po' il tragitto comune, con tutto il bagaglio di eventi, di sguardi, di emozioni, di interazioni che il tempo condiviso ha costruito e nel quale ha preso sempre più corpo e forma la nostra reciproca conoscenza. Dallo scorso settembre, il mio lavoro è di nuovo tornato sui piccoli; la previsione organizzativa del Polo di due gruppi distinti, di scuola e di nido, unita alla necessità sanitaria contingente di mantenere "isolati" i vari gruppi, ha reso pressoché nulle le possibilità di dar seguito a quelle relazioni, a quei rapporti, eppure la natura stessa del Polo, la permanenza di quei bambini nella stessa struttura dove io lavoro, la contiguità degli spazi abitati, gli inevitabili "incroci" nei vari transiti, hanno conservato le occasioni di vedersi, di sorridersi, di salutarsi, di scambiarsi qualche parola, seppur da lontano. Sembra poco, ...anzi, forse lo è, pedagogicamente parlando, ma poi ci riflettevo e a me non è più sembrato poco poter continuare ad osservare come cresce un bimbo, nutrire e poter soddisfare l'interesse di sapere direttamente da lui come sta andando la sua nuova esperienza, ritrovarsi a parlarne ancora con la collega insegnante in ogni momento buono... E allora contemporaneamente mi chiedo se quel filo che mi lega a quei bimbi sia anche per loro un filo in più, e tutti i volti incrociati delle colleghe educatrici, delle dade, i loro sorrisi, i loro brevi scambi con gli stessi e con le loro mamme, i loro papà, alla loro presenza, i variegati fili di una trama sempre più densa, che negli anni lunghi della loro scuola possa radicare significativamente il loro senso affettivo, relazionale e di conseguenza identitario. Mi piace pensare infine che quella "rete" diffusa che io vedo intessersi grazie allo spazio-tempo dello 0-6, possa (ri)trovare, oltre questa inedita fase pandemica, occasioni costanti e significative per sedimentare i propri contenuti, connettere vissuti, consolidare reciproche conoscenze, perché in questo movimento, per ora appena accennato nella mia attuale percezione quotidiana, speriamo il valore più concreto di quella "comunità educante" di cui credo possiamo tanto beneficiare noi adulti, umanamente e professionalmente, ma soprattutto i bambini.

Figura 11 Commento di S., educatrice Polo Fornace

M.C. Insegnante Polo Poggi (infanzia)

Tema: INCLUSIONE

Il tema dell'inclusione mi è particolarmente caro, essendo io un'insegnante di potenziamento.

Purtroppo, per i motivi che sappiamo, e per l'esperienza recente che ho del polo dell'infanzia, non ho ancora potuto sperimentare a fondo le potenzialità che questa realtà offre anche nell'ambito dell'inclusione di bambini con bisogni educativi speciali.

La mia è dunque una riflessione che sto sviluppando in attesa di poterla tradurre più compiutamente in pratica.

Nella mia esperienza personale più volte mi sono confrontata con età anagrafiche che non corrispondevano al reale stadio di sviluppo del bambino, e con momenti di fatica che avrebbero trovato nelle diverse disponibilità di allestimento, ma anche di tempi e di pratiche, una realtà più ricca e consona ai bisogni, anche momentanei, dei bambini.

Allo stesso tempo, quelli che sono gli strumenti abitualmente in uso per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali, uno per tutti gli strumenti della comunicazione aumentativa alternativa (CAA), potrebbero essere generalizzati favorendone un uso comune.

Penso all'agenda visiva giornaliera, che evidentemente avrebbe una funzione tranquillizzante soprattutto nelle fasi di inserimento, ma che sarebbe un valido strumento per quei bambini che vivono con particolare ansia non solo l'attesa del ritorno dei genitori, ma anche l'incognita del succedersi delle attività della giornata.

La CAA ci offre diversi strumenti che facilitano l'autonomia dei bambini e operano inclusione, ad esempio quando si tratta di individuare il numero di bambini che possono accedere in contemporanea ad una stessa attività (una immagine di una manina, o due o tre, ad individuare il numero di bimbi che possono accedere)...

Sono strumenti "democratici" che promuovono le relazioni orizzontali e stimolano la capacità di problem solving dei bambini, che non sono costretti a rivolgersi all'intervento dell'adulto ogni volta chiamato a derimere dall'alto dispute o a dispensare rassicurazioni.

Figura 12 Commento di M., insegnante Polo Poggi

Questo materiale, da me visionato e organizzato, rappresenta una prima parte di dati primari (costruiti attraverso le osservazioni, dati secondari). La restante parte è quella prodotta attraverso i Focus Group, che si sono concentrati, come precedentemente spiegato, solo su due temi: Spazi/tempi e Ruolo/posizionamento adulto.

4.2.3.1 I focus group

Abbiamo scelto l'utilizzo del focus group poiché ritenuto idoneo ad indagare quella "pedagogia latente" che sottende le pratiche e a costruire una consapevolezza nuova, riflessiva e di gruppo, rispetto ai temi selezionati (Bondioli & Savio, 2015). Tale strumento, infatti, si rende necessario quando si cerca di indagare "temi complessi che si collochino oltre la sfera di comportamenti noti al singolo, coinvolgendo atti, valori, pregiudizi, motivazioni latenti", restituendoci delle informazioni che sarebbero diverse da quelle che ci darebbe un singolo, magari attraverso un'intervista, poiché influenzate dalle dinamiche di gruppo e arricchite dagli altri componenti (Sharmahd, 2012, pag. 76).

Nel nostro caso facciamo riferimento a un gruppo naturale, cioè un gruppo già esistente la cui composizione non è determinata dalla partecipazione al focus group: i due gruppi di lavoro dei due Poli studio di caso. La differenza tra gruppo naturale e focus group è data dalla motivazione e dall'oggetto di studio, nel primo caso infatti entrano in gioco le dinamiche di gruppo e anche i partecipanti, non solo il ricercatore, hanno interesse a trattare l'argomento del focus, mentre nel secondo i partecipanti non condividono nessun obiettivo con il ricercatore (Corrao, 2000). Nel caso dei gruppi naturali si crea un rapporto contrattuale con il ricercatore "derivante dall'incontro tra due domande": gli "obiettivi conoscitivi del ricercatore" da un lato, e "l'esigenza del gruppo di una conoscenza riflessiva che li aiuti ad accrescere la loro possibilità d'azione e a risolvere problemi insorti nella pratica" dall'altro. Così come differente sarà l'uso che si farà dei risultati (Corrao, 2000, pag. 18). Questo rapporto contrattuale definisce ciò che abbiamo chiamato il ricercatore collettivo.

Al di là della composizione del gruppo, però, le caratteristiche dello strumento da noi adoperato rispecchiano quelli che Corrao definisce come "gli unici elementi" che "possono essere inseriti nella definizione del focus group": "il fatto che la rilevazione si basa sull'interazione tra un gruppo di persone; la presenza di uno o più moderatori; la focalizzazione su uno specifico argomento, che interessa indagare in profondità" (2000, pag. 24). I nostri gruppi hanno, inoltre, avuto le caratteristiche del full group, come descritto da Zammuner, in cui otto-dodici persone si riuniscono per 90-120 minuti e con l'aiuto di un moderatore discutono un argomento all'interno di un ambiente informale (2003).

Centrale diventa, allora, la scelta di un argomento, che determina "l'affidamento di un unico compito per cui i partecipanti vengono tutti sottoposti alle stesse regole di interazione al fine di giungere a una costruzione significativa della realtà relativamente all'argomento" stesso (Cataldi,

2009, pag. 16). Durante il focus group i partecipanti possono confrontarsi sul tema, formarsi nuove opinioni e/o negoziare le proprie con quelle degli altri, arrivando a comprendere meglio le proprie posizioni. Attraverso il confronto con gli altri, infatti, possiamo acquisire maggiore consapevolezza delle nostre idee, poiché chiamati a esplicitarne chiarimenti e condizioni che ne hanno determinato il formarsi, così come a definirne meglio le caratteristiche. Ma all'interno del gruppo si entra in relazione con nuove idee e posizioni, rispetto a quelle che può pensare ogni singolo componente, arricchendo il risultato finale (Corrao, 2000). Perché tutto ciò avvenga è necessario, però, determinare un ambiente nel quale i soggetti si sentano tutti coinvolti e liberi di partecipare. Questa condizione si viene a determinare grazie al lavoro del facilitatore/moderatore, come vedremo più avanti, ma anche grazie al fatto che essendo il tema e il gruppo ad essere al centro dell'attenzione, e non il singolo, "la persona non ha la sensazione di essere esaminata e studiata" (Corrao, 2000, pag. 76). Attraverso l'intervista focalizzata, infatti, si mira a stimolare la costruzione collettiva di significato, grazie al contributo di ciascuno, chiamato a rendere comunicabili, condividere e negoziare le proprie opinioni con gli altri (Cataldi, 2009).

La procedura da noi immaginata, a tal proposito, ha consistito nel:

- condividere la scelta relativa al posizionamento di un'osservazione all'interno della scheda tematica, relativa al tema focus del gruppo;
- mettere in relazione le riflessioni segnate dal singolo con quelle degli altri, da parte del moderatore;
- commentare nuovamente le proprie riflessioni tenendo conto della visione di insieme e arricchendo il proprio contributo con quello degli altri.

Questo continuo rimbalzare dalla propria riflessione di partenza a quella definita via via che ci si relaziona con gli altri, è stato accompagnato da me attraverso il rilancio continuo di quanto detto da altri o da sé stessi precedentemente, come si evince dall'esempio sottostante:

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2021, Polo Fornace

S. commento all'osservazione numero 7

Io leggo l'osservazione:

Nicola(n) sta tirando fuori tutte le cose dal cassetto della cucina.

E1, Patrick(n), Gabriel(n), Mia(s) e Catalin(s) seduti sul divano stanno guardando delle carte che illustrano delle attività. E1 dice tante parole, fa domande ai bambini, loro rispondono e prendono anche l'iniziativa.

4 bambine della sezione scuola stanno facendo un gioco di finzione, muovendosi tra il dentro e il fuori del paravento.

Daniel(n) e Lina(n) giocano sul tavolo con degli utensili da cucina.

Nicola(n) sale sulla cassetiera e salta, I1 interviene dicendo "no".

Poi lui si avvicina a E1 e viene coinvolto dal gioco.

Ale(n), che era nella stanza della musica, entra nell'altra stanza con una macchinina in mano. Nella stanza della musica sono rimasti ora una bambina della sezione scuola che seduta sul divanetto legge un libro, e un bambino della sezione scuola che gioca con le macchine sul tavolo/pista.

In cucina, Daniel(n) si sposta dal tavolo e va a vedere dove Nicola(n) aveva buttato tutto fuori, si aggira lì un attimo e poi si avvicina ad Ale(n) che adesso sta giocando con il gioco musicale, lui si sposta. Daniel(n) si arrampica sulla cassetiera fa un dondolio a 4 zampe e poi va giù.

Io: tutte vi siete concentrate su questa osservazione che rappresenta l'accoglienza a Poggi, che è organizzata diversamente da come avete fatto voi. E ognuna di voi ha sottolineato un aspetto diverso.

Tu hai scritto (leggo il commento che accompagna l'osservazione): Gli spazi aperti permettono il libero transito tra essi dei bambini e dei giochi, moltiplicando così significativamente le opportunità di scambi, interazioni e relazioni eterogenee, con tutto il bagaglio di potenziali apprendimenti che ne consegue. Essi permettono, ancor prima, di fornire un ventaglio di possibilità di gioco molteplice (anche gioco parallelo, personale e autonomo) e una pluralità di centri di interesse. L'attività con l'adulto ne è un esempio, è fruita in maniera libera da vari bimbi che vanno aggregandosi spontaneamente, e ognuno di essi partecipa a suo modo, secondo i bisogni e l'interesse di quel momento.

Aggiungi un elemento rispetto a quanto detto fino ad ora, e cioè quello di moltiplicare i centri di interesse come importante punto di aggregazione spontanea.

S.: Sì, in questa scheda è proprio lampante. Nel momento dell'accoglienza a Poggi si vedono tutti questi spazi disponibili per la fruizione dei bambini. Quindi io in un'unica osservazione ho visto ogni bambino che aveva una miriade di possibilità, aveva più spazi, poteva transitare tra questi. Mentre noi per quanto possiamo mettere in uno spazio diversi centri di interesse, tendiamo a caratterizzare molto gli spazi. Quindi è vero che in uno spazio grande di accoglienza possiamo avere tanti centri di interesse ma è vero che non è come avere tanti spazi aperti, ognuno con diversi centri di interesse. Più spazi aperti abbiamo più centri di interesse disponibili ci sono. Mi sembrava che proprio in queste righe si vedono questi bambini che non solo possono interagire tra loro perché hanno modo di mescolarsi grandi e piccoli man mano che arrivano, ma possono anche giocare da soli, giocare con quello che vogliono loro, hanno più possibilità rispetto al fatto di stare in un unico spazio di accoglienza per quanto grande. È vero che magari qualcuno mette più l'accento su qualcosa paragonandolo alla situazione in cui lavora, sicuramente questa è un aspetto che a Fornace è diverso e qui salta proprio fuori con il suo bagaglio di opportunità che questa modalità porta con sé.

Io: questo è un tema che tu riporti spesso nei tuoi commenti, l'esigenza di mettere in relazione la riflessione sugli spazi aperti con i centri di interesse, e poi leghi questa riflessione ad altre due. La prima è quanto può essere più rispettoso dei tempi di ciascuno uno spazio aperto rispetto a uno chiuso, e con più centri di interesse piuttosto che uno spazio connotato per un certo tipo di proposta. L'altra è quanto in tutto questo anche il ruolo dell'adulto cambi in questi contesti diversi.

S.: mentre parlavi mi veniva da dire che il tema che mi saltava fuori, anche se non lo stiamo affrontando, era che la molteplicità dei centri di interesse, e soprattutto la possibilità da parte dei bambini di fruirne in uno stesso tempo, cioè fruire di uno oppure di un altro nello stesso tempo, che poi diventa il tempo del bambino, mi sembra un aspetto fortemente inclusivo. Perché permette ad un bambino di giocare a qualcosa a cui lui in quel momento vuol giocare, ha più possibilità di scelta, quindi è più verosimile che in quel momento faccia qualcosa che voglia fare, e soprattutto nel tempo che vuole. Perché quando io predispongo più spazi con tutte le potenzialità di gioco che questa molteplicità di spazi comporta, allora do la possibilità a quel bambino di giocare un tempo lungo in un centro, oppure a un altro di transitare da un gioco all'altro fintanto che non trova un'attività in cui fermare maggiormente la sua concentrazione. Mi sembrano fortemente inclusivi questi aspetti.

S. (Commento a osservazione 9)

Io leggo l'osservazione e il commento di S.:

Finito il primo E1 inizia a servire i secondi, Melania lancia il bicchiere E1 dice "di nuovo, adesso fai senza, guarda tutta l'acqua per terra"

Samuel sbadiglia e poggia la testa sul braccio.

Le educatrici parlano tra di loro dell'idea di cambiare i loro posti a tavola.

E1 dice "ma cosa fai? Neanche dei grandi ci si può fidare..." si siede e si bagna i pantaloni con l'acqua precedentemente versata sulla sedia.

Bianca spinge il suo piatto su quello di Samuel che per un attimo prende entrambe le forchette. E2 sposta il piatto di Bianca e Samuel continua a mangiare.

E1 si alza a prendere dei bis per i bambini. E2 e E3 preparano i propri piatti.

Bianca si mette in piedi sulla sedia, E3 dice "ti fai male così" e lei si siede.

E3 propone di andare ai salti dopo pranzo e chiede a E1 e E2 se loro vogliono andare fuori, loro rispondono che è uguale.

Bianca si agita nella sedia, E2 le dice "riusciamo a stare un poco seduti?"

Gabriel batte i piedi.

(In questa scena noto un ribaltamento del rapporto spazio/tempo rilevato in altre situazioni osservate, prevalentemente di gioco. In queste ultime infatti, erano inquadrati più spazi, e/o più centri d'interesse, ma un tempo fluido e comune a

tutti i bimbi, quello del gioco; mentre nella scena presente lo spazio è unico, comune a tutti, ma sembra che i tempi dei bimbi (o almeno alcuni di essi) siano diversi: c'è chi sbadiglia e ha sonno, c'è chi gioca a lanciare il bicchiere, chi si mette in piedi sulla sedia e non riesce a star seduta senza agitarsi, chi batte i piedi... Sembra come se il tempo "pranzo" abbia interrotto il flusso regolare del gioco, in cui qualcuno è rimasto "impigliato". Questa riflessione mi aiuta a ripensare in maniera costruttiva la mia stessa giornata con i bambini e mi suggerisce due domande:

- Una transizione (più) graduale tra i due momenti della giornata avrebbe cambiato (e se sì in che misura) i dettagli di questa scena?
- Può essere che il bisogno motorio espresso da alcuni bimbi sia l'effetto di un gioco mattutino fortemente connotato in questo senso, che non abbia trovato modo e tempo sufficiente per "rallentare" e confluire nella routine del pranzo?)

S.: Mi veniva in mente proprio questo ribaltamento, in tutte le situazioni inquadrare dalle osservazioni si vedono i bambini immersi in un'attività di gioco, in un'immagine fluida in cui sembra che il gioco li metta d'accordo tutti. Qui, invece, nel momento in cui in qualche modo si chiede ai bambini di stare tutti nello stesso spazio...è anche un tempo che dovrebbe accomunare tutti, perché è una routine il pranzo, eppure sembra che abbia scombuscolato i tempi di tutti, più che di tutti dei bambini che hai evidenziato nell'osservazione. Quindi mi veniva in mente se forse rallentando un po' rendendo più graduale, non lo so, osservando ho avuto come la sensazione che dei bambini siano stati messi lì e non abbiano avuto modo di entrare in quella nuova dimensione temporale spaziale, è come se non abbiano avuto modo di transitare in maniera fluida dal gioco alla routine del pranzo che necessariamente richiede...no? C'è un'educatrice che a un certo punto dice "riusciamo a stare un poco seduti? È come se alcuni bambini fossero rimasti impigliati, mi veniva di usare questa parola, nel loro bisogno motorio di gioco. E allora mi veniva in mente: come poter vedere una scena diversa? Chiedendomi ad esempio se avessi vissuto io quella scena, da educatrice, da protagonista, magari domani proverei a proporre, che ne so, a cantare una canzone, a rilassarci un attimo, un momento di relax in cui possiamo anche ripensare al gioco fatto, e annunciare per tempo l'arrivo della pappa, così per prepararsi.

Io: rispetto alla vostra istanza di rivedere il momento del pasto, tu hai allargato un po' l'oggetto della riflessione. Nel senso che dici che per occuparsi del pranzo bisogna andare ad analizzare anche il pezzettino prima, e magari anche quello dopo. Andare a vedere, quindi, come transitiamo da un momento all'altro.

4.2.3.2 Il formatore

Ho mostrato come sia negli intenti progettuali che nella procedura formativa stessa l'esplicitazione della pedagogia latente funzioni come leva per stimolare un pensiero riflessivo all'interno di un gruppo che condivide l'interesse di "ragionare sull'esistente per progettare meglio il futuro" (Bondioli & Savio, 2015, pag. 48). Ci dicono ancora Bondioli e Savio come, dalla loro esperienza, tale leva non possa alimentarsi in maniera autonoma all'interno di un gruppo ma necessiti di "una figura

in grado di svolgere funzioni maieutiche nei confronti dei singoli e del gruppo” e di incarnare principalmente il ruolo di “promuovere dall’interno” (2015, pag. 48).

In questo paragrafo cercherò di evidenziare la postura impiegata da me come formatore, seguendo le indicazioni proposte dalla letteratura, e come questa abbia contribuito a determinare un percorso formativo in grado di comunicare con quello di ricerca, in maniera biunivoca, così come richiesto dalla R-F.

Nella ricerca partecipata, come descritta fino ad ora, in cui un ricercatore collettivo si pone alcune domande e delinea un percorso formativo come ricerca, è necessario che il formatore incarni il ruolo in modo da non entrare in contrasto con procedure e obiettivi collettivi. In quanto attore sociale egli stesso implicato nella dinamica di gruppo e riflessiva, il formatore non possiede più potere in termini di conoscenza, ma come soggetto in parte esterno egli deve assumersi la responsabilità del percorso e, garantendone lo svolgimento in maniera democratica e dialogica, promuovere pensiero critico e riflessivo di ciascuno e del gruppo in chiave formativa (Bondioli & Savio, 2015).

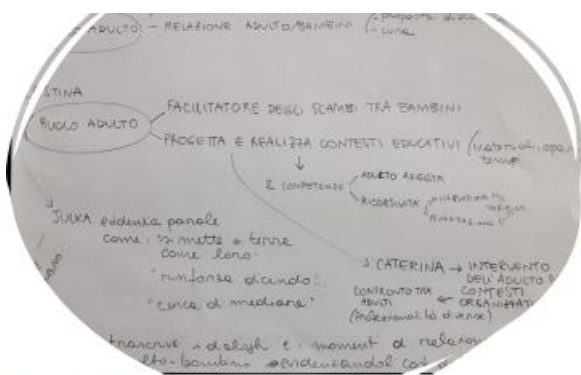
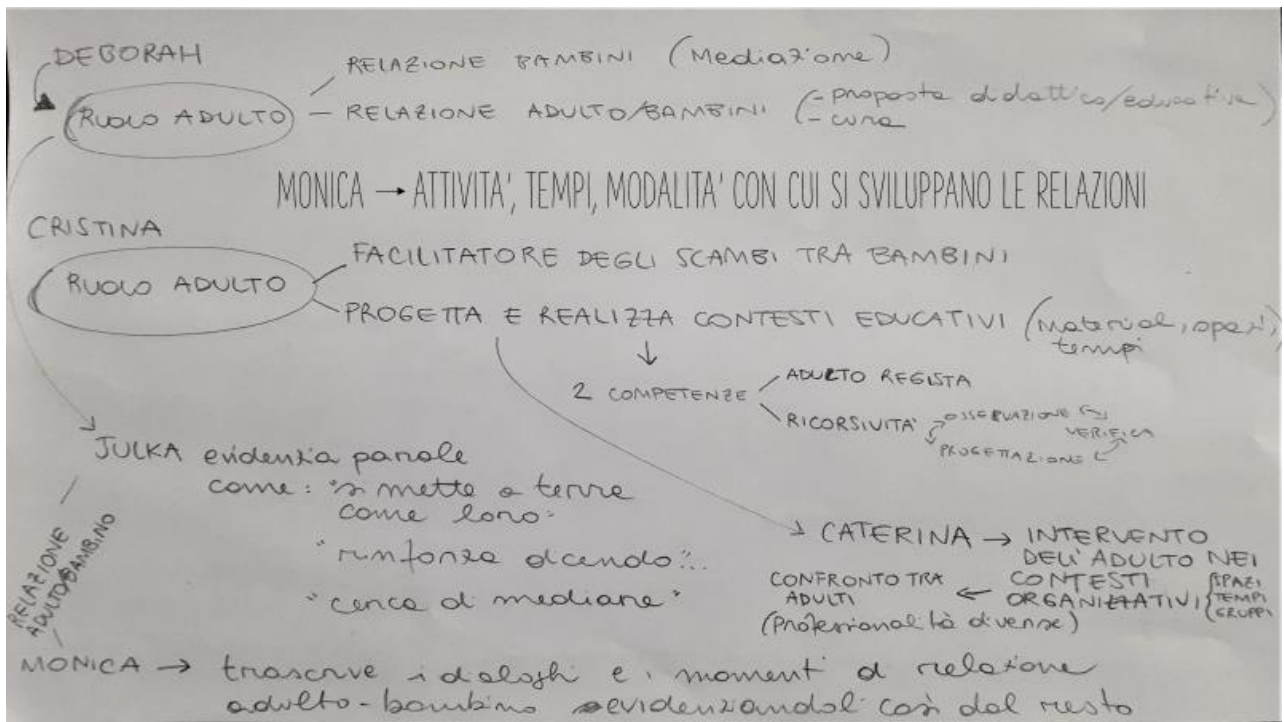
Bondioli e Savio (2015) ci suggeriscono alcune strategie comunicative proprie del facilitatore necessarie per avviare e sostenere il percorso di promozione dall’interno, che mi hanno orientato durante i focus group:

- L’ascolto, attraverso il quale proporsi come esempio di ascoltatore pronto ad accogliere diversi punti di vista;
- La sollecitazione dell’esplicitazione dei punti di vista di ciascuno;
- Il rispecchiamento, attraverso la restituzione dei pensieri espressi “per promuovere il decentramento e una visione di sé stessi più distaccata”;
- La sintesi, attraverso cui restituire “in maniera condensata i significati condivisi che sono in via di costruzione” e focalizzandone “i punti salienti, in modo che i partecipanti possano estendere e approfondire le proprie idee”;
- La richiesta di esempi e idee, invitando “i partecipanti a illustrare come un’idea pedagogica viene concretamente messa in atto con esempi di vita quotidiana o, viceversa, a esplicitare che cosa significano le pratiche educative quotidiane in termini di idee pedagogiche”;

- La proposta di una connessione tra i diversi punti di vista, mostrando “come idee differenti appartengano ai medesimi convincimenti di base o ne siano articolazioni in modo da promuovere processi di negoziazione”;
- L’espressione del proprio punto di vista, attraverso questa partecipazione al gruppo il formatore da un lato offre il proprio contributo al discorso collettivo, dall’altro si propone come esempio rispetto alle capacità riflessive manifestate;
- Interventi regolatori, relativi alle procedure e alle fasi dell’intervento per come programmato, e aventi soprattutto l’obiettivo di garantire lo scambio democratico e la partecipazione di ciascuno (Bondioli & Savio, 2015, pag. 52-53).

Ruolo principale del formatore è stato, dunque, quello di facilitare la riflessione rispetto alle osservazioni spingendo all’esplicitazione dei presupposti impliciti alle pratiche, promuovendo la ri-significazione di temi pedagogici ritenuti capaci di guidare la trasformazione (Bove & Cescato, 2013). Il percorso, così come immaginato, aveva come obiettivo quello di “sostenere e focalizzare i processi riflessivi” di educatori e insegnanti “a partire dalla discussione e dalla decostruzione degli ‘impliciti pedagogici’”, per questo il ricercatore/formatore doveva essere in grado di “sostenere e riconcettualizzare i processi di implementazione” e “di restituire puntualmente i feedback sul piano formativo” (Balduzzi, 2021).

Per queste ragioni ho facilitato gli incontri, due per ogni tema, organizzando l’incontro in tre momenti: un primo momento di accoglienza in cui riassumere i punti di vista e le riflessioni fatte in precedenza dal singolo nel caso del primo incontro e dal gruppo nel secondo; un secondo momento, predominante dal punto di vista temporale, in cui sollecitare la partecipazione di ognuno seguendo delle regole esplicitate e condivise in precedenza (turni di parola, tempi a disposizione di ciascuno) e cercando di valorizzare ogni intervento, richiedendo anche esempi e approfondimenti nel caso di soggetti più restii alla condivisione; un ultimo momento di sintesi in cui recuperare i nuovi spunti di riflessione prodotti e accompagnando questo momento anche dalla condivisione di sapere tecnico e teorico, attraverso il riferimento esplicito e spunti provenienti dalla letteratura e/o dai documenti ministeriali, condivisi poi con tutto il ricercatore collettivo (Balduzzi, 2021). Un’idea di questa impostazione può venire dagli esempi di alcune slide utilizzate durante un incontro per mettere in relazione quanto detto la volta precedente, creando una visione d’insieme, e rilanciare alcuni riferimenti ai dati secondari della fase esplorativa e alla normativa:



CAPACITA' DI SCELTA
competenza/diritto

FIDUCIA NEI BAMBINI

IMPLICA TEMPI E RIFLESSIONI
CONSIDEREVOLI

FIDUCIA NEGLI ADULTI

«Le osservazioni ci restituiscono una presenza spesso troppo direttiva, invasiva. La fiducia nei bambini, se accompagnata alla fiducia in sé stessi, nel progetto e in chi ci accompagna nella sua attuazione (fidarsi degli adulti), ci permette di fare il necessario passo indietro.» Monica Carenzo

Le Nuove Indicazioni per il curricolo del 2012 definiscono la Scuola dell'Infanzia come un "contesto di relazione, di cura e di apprendimento" che "promuove una pedagogia attiva e delle relazioni che si manifesta nella capacità degli insegnanti di dare ascolto e attenzione a ciascun bambino" (Indicazioni per il curricolo, 2012).

RELAZIONE BAMBINI (oltre la mediazione)

una delle grandi sfide quando si affronta un lavoro anche con i gruppi eterogenei è fidarsi dei bambini, se non ci fidiamo dei bambini e del fatto che loro siano in grado di scegliere le situazioni e le relazioni che vanno bene per loro diventa dura, se siamo disponibili a concedergli questa possibilità e a fidarci del fatto che loro sanno fare molto bene, allora le cose funzionano diversamente (C.P. Sesto Imolese)

RELAZIONE ADULTO-BAMBINO

poi ci siamo accorte che relazionarci anche con i bambini più grandi è bellissimo, e ti arricchisce sotto tanti... allora è bella la relazione perché è una relazione più ricca, di maggior scambio, e fin qui ci siamo, ma soprattutto ti dà anche la prospettiva di quello che il bambino diventa. Prima la mia conoscenza del bambino si bloccava a tre anni, cioè dopo i tre anni sul proseguo c'erano delle idee, neanche così chiare, e quindi il fatto di avere una visione più ampia rispetto al bambino il fatto di vedere anche quei bambini per un raggio di tempo più lungo, ti crea veramente un'idea di bambino anche diversa da quella che avevi. (Educatrice Sesto Imolese)

PENSIERO RICORSIVO: - OSSERVAZIONE - DOCUMENTAZIONE - PROGETTAZIONE

SCAMBIO PROFESSIONALE

Capacità di lavorare in equipe complesse

La cosa forse più faticosa è stato il mettere in comune i nostri saperi

L'essenza io penso che sia un po' l'elasticità del pensiero, non tanto dell'agito perché prima di agire molte volte ci siamo anche dovute fermare per parlare, però poi è diventato molto più spontaneo, automatico. Io penso che questa cosa di potersi confrontare sapendo di essere considerata dalle tue colleghe, ti può permettere anche di muoverti meglio, io penso che questo sia molto importante. (educatrici Parma)

Figura 13 slide da incontro formativo

4.2.3.3 La formazione tra pari

Come si vede nei vari stralci riferiti al percorso formativo, dagli interventi di ciascuno all'interno del focus group al lavoro di sintesi e restituzione, attraverso anche il coinvolgimento delle colleghe incontrate durante la fase esplorativa, il ruolo di mediatore/facilitatore è interpretato dal ricercatore mentre quello del formatore è portato avanti dal ricercatore collettivo. In tutto il percorso, infatti, dalla condivisione dei dati secondari, al lavoro individuale sulle osservazioni di entrambi i gruppi di lavoro, alla riflessione collettiva sui temi, è stato caratterizzato dalla valorizzazione del carattere formativo del confronto e dello scambio dialogico sulle pratiche. "l'analisi delle pratiche" è avvenuta "in un processo collaborativo" tra tutti i soggetti coinvolti nel ricercatore collettivo, "secondo un itinerario che ha sistematicità, ma che segue una logica evolutiva in base ai dati che emergono", nel quale l'esperto esterno "interviene per dare al gruppo strumenti concettuali di analisi" e favorire i processi riflessivi (Pastori, 2017, pag. 192). Ogni incontro è stato, inoltre, registrato per poter essere condiviso con i partecipanti, permettendo il ritorno alla riflessione, ma anche con quel personale di nuova assunzione in riferimento ai tempi prolungati e le sostituzioni, proprio in linea con l'importanza data alla formazione tra pari.

Come nella maggior parte delle R-F, è stata posta molta “attenzione al gruppo dei pari e alla capacità del gruppo di diventare promotore di indagini e di sostegno reciproco nella comprensione e nella progettazione” (Pastori, 2017, pag. 193), come si può osservare dalla sintesi di uno dei due focus group, in cui il gruppo, dopo aver riconosciuto i diversi punti di vista e i legami che si possono trovare tra essi, si propone (riquadro a destra in basso) di indagare maggiormente alcuni aspetti progettuali:

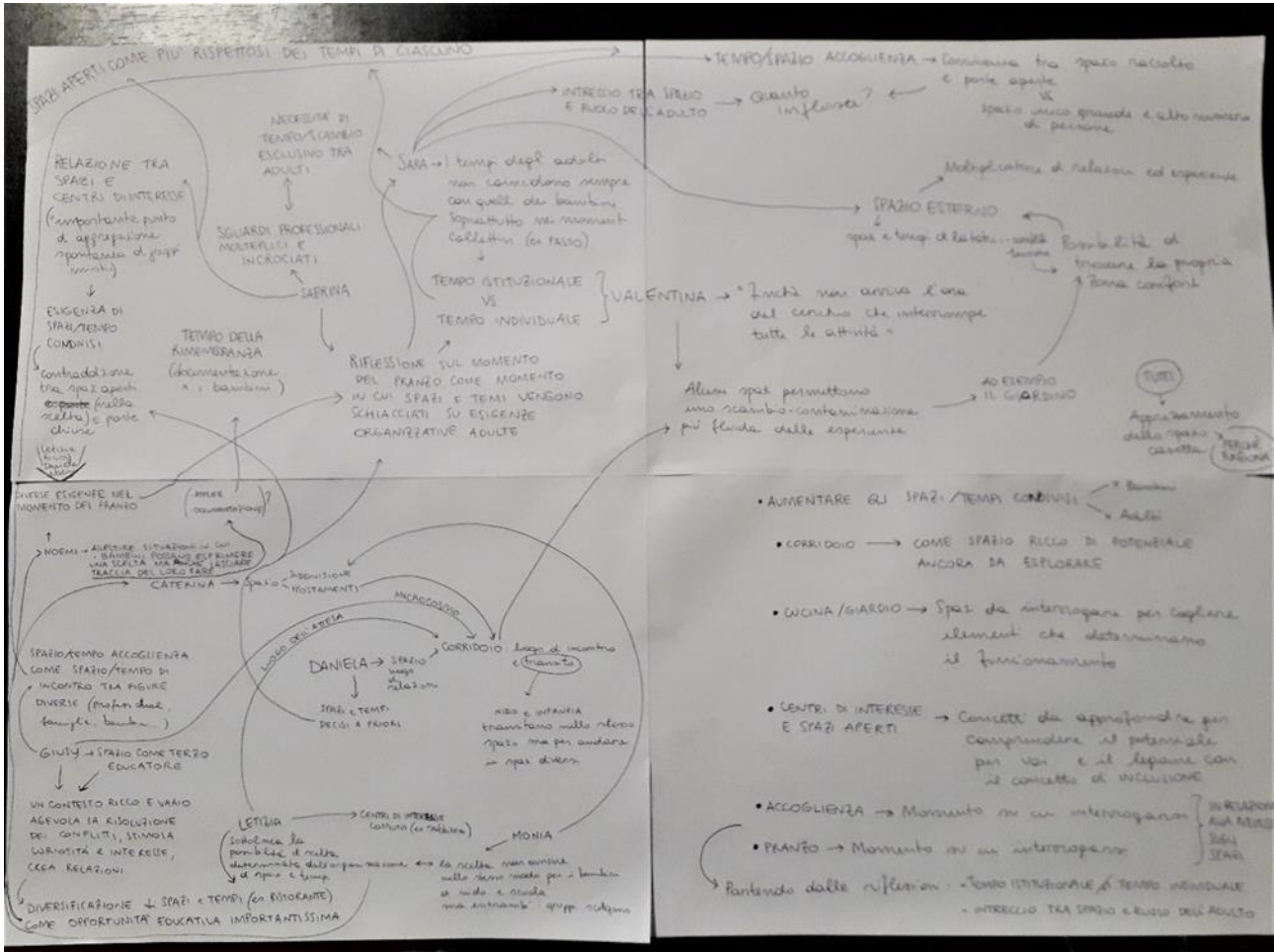


Figura 14 sintesi focus group SPAZI/TEMPI

La centralità del gruppo nel percorso formativo, è stato ulteriormente riconosciuta dal ricercatore collettivo, nel momento in cui è stato valutato di trattare il tema delle relazioni eterogenee/apprendimenti, messo da parte rispetto alla procedura focus group, attraverso il confronto con le colleghe di un altro Polo del territorio. Il tema specifico era stato momentaneamente abbandonato, non solo per il tempo ridotto a causa della sospensione del percorso durante le prime fasi della pandemia, ma anche per la nuova situazione che si era determinata all'interno dei due Poli studio di caso. Nel determinare le 'bolle' come da normativa, infatti, è stata sospesa qualunque possibilità di continuare a osservare dinamiche eterogenee tra i due gruppi 0-3 e 3-6. Pur riconoscendo tutti l'eterogeneità delle relazioni tra bambini e adulti anche

all'interno dei due settori, era stato valutato meno pregnante il lavoro di osservazione svolto in queste attuali condizioni rispetto all'obiettivo di risignificare i temi in chiave zeroisei.

Durante la primavera del 2021, compreso che la condizione delle 'bolle' non avrebbe caratterizzato solo quell'anno scolastico, si era ritenuto necessario riattivare un percorso di riflessione sul tema Relazioni eterogenee/apprendimenti per coadiuvare il gruppo nella ricerca di soluzioni che potessero superare la lettura emergenziale del momento e riavvicinare i gruppi di lavoro al progetto di Polo originale. Per coadiuvare i gruppi di lavoro in questo percorso abbiamo deciso, come ricercatore collettivo, di fare due incontri, uno con le colleghe del Polo Falò, di Castel de Britti (frazione di San Lazzaro), al termine del quale io avrei proposto una sintesi degli interventi e un supporto teorico attraverso alcuni spunti dalla letteratura e delle indicazioni ministeriali; un secondo incontro in cui tutto il ricercatore collettivo avrebbe condiviso i punti di vista e immaginato scenari futuri. Il percorso che ha portato a maturare la decisione prima e a disegnare dopo questi due incontri, è ben descritto dalle parole del coordinatore pedagogico:

Tanti temi che abbiamo iniziato a incontrare: la libertà del bambino, la sua possibilità di scelta, la fiducia dell'adulto nelle possibilità nella zona prossimale dei bambini, la riprogettazione di tutti i contesti, nessuno escluso, sono dei temi che portano effettivamente da un'altra parte, perché la durata della sperimentazione è durata poco. Siamo in una fase della transizione ancora iniziale perché la pandemia a casa nostra ha scardinato tutti i giochi, e questo è il punto che ci unisce, siamo costretti a rivalutare il nostro approccio sulla base di un evento formidabile nuovo che non sappiamo quando finisce, e questo aspetto del non sapere quando finisce, ci costringe a interrogarci.

I gruppi misti possono essere letti anche come gruppi aperti nella misura in cui noi riprogettiamo gli spazi, aperti alla possibilità dei bambini di scegliere, alla fiducia di educatori e insegnanti in loro, e su questo potremmo capire nel tempo se i gruppi misti intesi in questo senso possono essere una scelta di campo. I gruppi misti in cui gli spazi a disposizione sono più dello spazio sezione e configurati secondo alcune traiettorie, sto pensando alla riflessione che state facendo voi, possono configurare anche in una situazione di bolle la possibilità di essere liberi. Se i bambini hanno degli spazi a disposizione progettati in modo per cui possono anche scegliere, possono essere messi anche dentro una bolla nella possibilità di muoversi tra diverse situazioni: un dentro, un fuori, un altro spazio. Quest'anno siamo partiti da una tesi pedagogica di base che era i bambini hanno diritto a una rotazione di spazi e abbiamo fatto discendere da questa tesi pedagogica che come tutte le tesi possono essere modificate, la nostra organizzazione degli spazi, questa tuttavia rivista con gli occhi dei gruppi misti potrebbe essere messa in discussione ed essere allargata ad altre tesi pedagogiche ad esempio la tesi che adesso sostenevo di abitare dei contesti dove i bambini siano liberi di scegliere, di fare alcune scelte, di avere degli spazi per avere dei tempi e dei modi che il gruppo di lavoro può progettare di concretizzare questa possibilità. In via Poggi questo lo vediamo già oggi, perché gli spazi della bolla dei piccoli e di quella dei grandi lo permettono, questo è vero solo in parte a Fornace, perché gli spazi e non solo i numeri determinano, a partire

da quella tesi per cui ruotiamo gli spazi in modo tale che i bambini ne possano fruire settimanalmente tutti, determina degli esiti educativi diversi, perciò c'è un tema pedagogico a mio avviso che bisogna approfondire ancora una volta sul tema dei contesti e degli spazi, perché la tesi che abbiamo adottato in chiave emergenziale a settembre, una tesi che aveva e ha dei contenuti condivisibili, far ruotare gli spazi significa permettere ai bambini di avere un'esperienza nel tempo più ricca e articolata, e tuttavia come tutte le tesi possono essere affiancate da altre tesi, coesistere con altre tesi, ad esempio quella di permettere ai bambini di fare delle piccole scelte nel corso della giornata. Se mettiamo queste due tesi a fianco possiamo forse progettare avendo esiti diversi. La pandemia non può impoverire l'esperienza dei bambini rispetto alla scelta, il rischio è quello di una regressione a modelli adulto centrici in cui il potere dell'adulto è determinante e la possibilità dei bambini di scegliere residuale, c'è stato in tanti servizi lo slittamento a partire dalle pratiche in modelli in cui l'adulto era a prescindere dalle parole con cui si percepisce e si racconta, abbastanza al centro di tutte le scelte. Le scelte che facciamo riguardano senz'altro noi ma riguardano anche il peso che ha il protagonismo dei bambini dentro al nostro progetto. Questa chiave per cui partire dai bambini, a misura di bambino, significa cosa noi offriamo concretamente nell'emergenza ai bambini è un punto dirimente, è una domanda che ci costringe a stare sull'esplorazione di altre temporanee soluzioni (coordinatore pedagogico, entrambi i Poli).

Viene, in questo passaggio, riconosciuto il ruolo del percorso portato avanti rispetto al tema spazi/tempi così come le riflessioni da esso scaturite, ad esempio, così come quello dell'analisi delle Linee Pedagogiche, come spinta a recuperare la riflessione sul tema relazioni eterogenee/apprendimenti, capace di sostenere una eventuale sperimentazione delle 'bolle miste', in cui bambini di nido e scuola dell'infanzia compongono un'unica bolla nella quale gli adulti di riferimento sono sia educatori che insegnanti.

Il primo incontro viene, come detto, organizzato come uno scambio di domande e risposte con le colleghe del Polo Falò, nel quale le educatrici/insegnanti di San Lazzaro interrogano le colleghe su questioni organizzative, ma anche legate alle pratiche, dando voce a dubbi e perplessità. Le educatrici del Polo Falò possono durante questo incontro fare il punto della situazione, dopo sette mesi di sperimentazione di 'bolle miste 0-6', condividendo e co-costruendo riflessioni relative all'esperienza, alle scelte organizzative, alle pratiche messe in atto.

Dopo questo primo confronto con le colleghe, l'incontro continua con il mio lavoro di sintesi, rispetto non solo a quanto detto fino a quel momento, ma alle riflessioni fatte rispetto al tema Relazioni eterogenee e apprendimenti nel corso dei due anni di percorso, legando le parole delle educatrici del Polo Falò con quelle del ricercatore collettivo, ma anche con le educatrici/insegnanti e i coordinatori intervistati nella fase esplorativa. Questa rete di relazione tra pari, se sostenuta da un lavoro continuo di sintesi e rilancio, può avere un forte impatto formativo, come si può vedere da questo stralcio di testo sbobinato dall'incontro del 25 marzo 2021:

L. (educatrice, Polo Fornace): ringrazio le nostre colleghe che ci hanno ascoltato e chiarito molte cose, certo non abbiamo esaurito le domande, soprattutto quelle che ci verranno da adesso in poi, se inizieremo la sperimentazione. Si apriranno altri scenari di cui parleremo tra di noi, e non mancherà occasione di porvi altre domande. Ci ha fatto molto piacere ascoltare l'ottimismo che avete messo nel vostro racconto, che ci aiuta a superare la perplessità che sempre si nasconde dietro le cose se non proprio nuove, comunque, che fanno vivere la quotidianità lavorativa in maniera diversa. Noi siamo nell'idea di polo da un po', ma ci manca la realizzazione effettiva adesso.

C. (coordinatore pedagogico, entrambi i Poli): in questa seconda parte ragioniamo con Lucilla su alcuni degli aspetti che voi avete in maniera davvero molto interessante trattato in questa prima parte. Oggi conviene ascoltare e approfondire molto, perché l'esperienza di Falò è l'esperienza che a settembre inizierà cambiando temporaneamente qualcosa anche Sesto Imolese, che abbiamo visitato. Molti gestori stanno in questo momento su questa opzione, ci stiamo confrontando come pedagogisti dell'area provinciale, e il dibattito è molto aperto. Quindi è importante avere la calma ma anche la lungimiranza in un momento in cui possiamo avere davanti ancora uno o forse due anni così, qual è l'approccio più pratico, più concreto ma anche ibrido che ci permette di far coesistere la nostra prospettiva pedagogica che rimane quella dei gruppi aperti e non dei gruppi misti, e la situazione della pandemia, che ci porta a ripensare l'idea dei gruppi misti.

Io: Grazie a S. e M. per queste testimonianze importanti che hanno portato. Io ho segnato alcuni passaggi nei quali ho ritrovato moltissimo delle parole che ho raccolto in quella fase esplorativa. Per me, ma in realtà per tutti, è quindi un'ulteriore conferma rispetto ad alcuni punti e alcune questioni che abbiamo deciso di indagare. Questo non vuol dire però che tutte le situazioni siano uguali, come diceva giustamente Sara non esiste una formula, ogni servizio educativo è diverso dall'altro, questo sta proprio nella natura del servizio, perché nasce in un determinato territorio, perché è abitato da certe famiglie e certi educatori piuttosto che altri. Quindi diciamo che all'interno di grandi differenze, come abbiamo visto in altri incontri, continuano a ripetersi alcune variabili, a rendersi costanti alcuni aspetti. Spero di riuscire ad essere chiara perché in realtà ho fatto un po' fatica a organizzare un discorso lineare rispetto a oggi, un po' perché c'era questa parte prima con S. e M. e al desiderio di legarmi a quanto ci avrebbero raccontato loro e agli stimoli che ci potevano arrivare, e poi perché in realtà questo tema che ci siamo dati per oggi, i gruppi misti dentro un ragionamento di polo che lavora per gruppi aperti, quindi un ragionamento che fosse sui gruppi misti ma che si legasse a quanto precedentemente fatto e quello a cui tendete, che non è detto che sia quello a cui tornerete, perché l'idea di polo che avevamo due anni fa non è detto che poi sarà quella che avrete tra due anni. [...]

Quindi ho cercato di recuperare un po' le esperienze raccolte in fase esplorativa, un po' la memoria di quanto ci siamo dette su questi aspetti in tutto questo percorso lungo, e da questo vengono fuori tanti aspetti in chiave trasversale, legandosi, allo spazio, al ruolo adulto, e non solo alle relazioni eterogenee. Poi ho cercato di recuperare qualche spunto dalla letteratura, che può sempre servire per darci una cornice, riconoscersi nelle parole degli altri è sempre utile, non solo nelle nostre. E poi ho preso qualcosa dai progetti pedagogici, dei servizi che avevo incontrato, ma anche dal vostro. Adesso provo a mettere in dialogo questo materiale con quello che ci siamo dette fino ad ora, ma comunque è tutto materiale che vi manderò via mail. Sono proprio degli estratti, detto così sembra tantissimo, invece è proprio un copia incolla di stralci che secondo me riassume

quanto abbiamo letto, detto e prodotto, perché i progetti pedagogici li avete fatti voi quando siete diventate polo. Quindi quanto letto, detto e fatto finora perché ci servirà per immaginarci domani, perché non è che all'improvviso si pensano cose profondamente diverse. Adesso seguo gli appunti che ho preso da S. e M. e magari ogni tanto mi ricollego a questi altri appunti che avevo preso.

[...]

V. diceva "si può fare un po' e un po'", certo l'idea del cambiamento non è prendere e buttare tutto quello che abbiamo fatto fino ad ora, tutto quello che siamo state, e l'esempio della prescrizione è uno, ma questo discorso si può fare su moltissimi altri aspetti, abbiamo parlato delle autonomie del bagno ad esempio l'altra volta. Quindi non prendere e buttare tutto ma cercare di calibrarlo su un'idea di gruppi misti o di polo che lavora per gruppi aperti e che quindi si sta interrogando su una fascia di età più ampia e interrogarci sul come faccio a mantenere gli aspetti che funzionano all'interno di un contesto diverso. Non devo immaginare all'improvviso qualcosa che non ho sperimentato, ma pensare come fare le cose se le organizzo intorno al bambino, e se penso a un bambino zerosei, come lo sto organizzando. S. e M. ci dicono "lo abbiamo pensato facendolo" e questo è quello che ci hanno detto tutti, lo hanno detto a Parma, a Sassoleone, a Sesto Imolese, ci dicono avevamo delle idee ma queste non hanno determinato le pratiche in maniera rigida, più che altro guidavano la motivazione, per questo vi ho riportato il progetto pedagogico, ritrovare la motivazione in quello che vorreste essere, cosa aveva spinto il diventare polo, per fare qualcosa che oggi viene vissuto come la possibilità di salvare quello che volevamo essere. Ma sul come farlo, al di là di alcune riflessioni che è sempre utile fare, legate all'organizzazione di base che ci deve essere per partire, come li compongo i gruppi, quali spazi, ma su questi aspetti legati ad esempio alla programmazione, a come lavoro sulle autonomie, a come creo il senso del gruppo...ad esempio se penso a una sezione omogenea di tre anni si fa un grandissimo lavoro sul senso del gruppo, magari molti bambini vengono dal nido e hanno vissuto questa esperienza, ma in un contesto diverso, con un rapporto numerico molto diverso, e comunque non tutti vengono dal nido, e allora si fa questo lavoro, perché si fa, per trovare il modo di convivere tutti insieme in un unico spazio. Allora come faccio a pensare un lavoro sulla convivenza, sulle relazioni, rispetto allo stare insieme al nido, alla scuola dell'infanzia, e con i grandi o con i piccoli di questi diversi gruppi, come faccio. Questo viene facendolo, e poi dipendono molto dal gruppo di bambini, se le scelte vengono dall'osservazione, sui bisogni di quei bambini concreti che abitano quegli spazi. Se questo lo abbiamo messo alla base, e lo avete fatto sui gruppi omogenei, fa parte di voi, il meccanismo sarà lo stesso. Attraverso l'osservazione troverete le risposte a molte delle domande che avete fatto oggi a S. e M., che ci faremo tra di noi la prossima volta, che ognuna di voi si chiede.

A questo primo incontro ne segue un secondo diviso per gruppi di lavoro, quindi uno per ciascun Polo, in cui i due gruppi provano a immaginare e programmare l'organizzazione delle 'bolle' come miste per l'anno seguente.

Di fronte l'ennesimo cambiamento il gruppo di lavoro nel procedere con le riflessioni prova a mettere in relazione aspetti organizzativi e pedagogici, a favore dei secondi, e a fare tesoro di quanto

esperito fino ad ora, sia nella sperimentazione dei Poli sia nell'esperienza delle 'bolle' al momento vissuta:

La cosa che mi preoccupa rispetto al nostro Polo sono i numeri, mentre su Poggi lo vedo subito, su Fornace faccio fatica a vederlo, abbiamo 66 bambini e due insegnanti. Una cosa che ci terrei a dire è che i bambini di due anni sono molto importanti per i piccoli, non vorrei che si ghettizzassero i piccoli ecco. È questo che mi attira che ci siano i bambini di 5 anni con quello di 1 e non che i bambini di due anni se ne vadano con i grandi, ecco. Ma per il resto mi attira molto per quello che ho sentito dire alle colleghe di Castel de Britti e per quello che abbiamo visto nel Polo (educatrice, Polo Fornace).

L'altra cosa importante è l'organizzazione del tempo giornata, dei turni, della compresenza, ma questo lo faremo dopo. Quello che io voglio dire con molta sincerità è che il lavoro iniziale è molto importante, i dubbi le paure la fatica, vanno affrontate prima di iniziare, perché se stiamo bene noi il lavoro sarà diverso e i bambini ci percepiranno serene rispetto a questa che è una novità e quindi spaventa (educatrice, entrambi i Poli).

Noi siamo un gruppo 3-6 molto eterogeneo, questo ci aiuterà quando diventeremo una bolla 0-6, perché il salto che c'è tra i nostri tre anni e alcuni di sei è gigantesco, più di quanto lo sarà con i due anni, anzi vedendo il gruppo nido so proprio che alcuni di loro sarebbero proprio in grado di amalgamarsi senza problemi. Mentre quando guardo alcuni nostri bimbi, di tre o di quattro anni, penso come gli farebbe bene e quanto si sentirebbero meno sotto pressione se ci fossero dei bambini più piccoli con loro. Perché loro sembrano fuori posto, sarebbero più in un clima di benessere con la presenza di bambini più piccoli in un contesto pensato per loro (insegnante, Polo Poggi).

Nei più piccoli avevamo notato come non ci fosse la richiesta di ricominciare un gioco da dove era stato lasciato, mentre nei più grandi sì. Tu vedi lo stesso bambino che il giorno dopo con la stessa attività riprende il gioco dove lo aveva interrotto il giorno prima, e in questo abbiamo visto che i piccoli guardando i più grandi, sono anche passati dei mesi da settembre, però lo vedi proprio che osservano i più grandi che riprendono i loro giochi, e dopo si guardano intorno e, come se si accendesse una lampadina, iniziano a cercare il gioco che stavano facendo prima anche loro, magari vicino (educatrice, Polo Fornace).

Dal punto di vista di educatrice posso dire che i grandi (del nido) sono da traino per i piccoli in tutto e per tutto; quindi, il discorso dei raggruppamenti eterogenei per noi nell'esperienza 1-3 è stato sempre molto importante. Per tutto, andare al parco, trainare il carretto (educatrice, Polo Fornace).

Il coordinatore pedagogico riferisce al gruppo il confronto avuto con il servizio di Sesto Imolese, servizio zerosei che sta vagliando la possibilità di formare 'bolle' miste, e con altre esperienze:

Sembrirebbe che qualsiasi tipo di bolla andiamo a fare, non sono dati di ricerca ma dati di esperienza, di esperienze comunali a noi vicine, in ogni caso ci dicono che le bolle miste funzionano. E che non c'è un unico modo di costruire le bolle perché il criterio non deve essere l'età, ma i bisogni dei bambini e in particolare i bisogni dei bambini che entrano, quindi i piccolissimi, e di quelli che escono, quindi i cinque-seienni, e le relazioni già esistenti tra bambini (come il criterio che stanno utilizzando a Sesto Imolese). I temi dominanti

quindi, ma non dirimenti, nel senso che si possono miscelare, sono quale tipo di mescolanza consente di contemperare i gruppi tenendo conto di questi due elementi sensibili (coordinatore pedagogico, entrambi i Poli).

Dopo la scelta dei criteri guida per la composizione, i gruppi di lavoro decidono di provare a immaginarne la fattibilità, partendo dalla formazione delle bolle per arrivare solo dopo alla costruzione di un modello organizzativo capace di sostenerla.

I gruppi vengono immaginati partendo:

dai bambini, scegliendo criteri nella composizione dei gruppi diversi dall'età anagrafica ma che tengono in considerazione i bisogni dei bambini, partendo da quelli con bisogni speciali, e le relazioni già in atto tra di loro o tra le famiglie. Se noi ragioniamo rispetto ai bambini e ai contesti è più interessante immaginare differenziazioni piuttosto che bolle tutte uguali, perché le competenze dei bambini e degli adulti sono diverse, così come le relazioni, non possiamo applicare un criterio quantitativo (coordinatore pedagogico, entrambi i Poli).

È interessante vedere come il confronto con i servizi vicini, e lontani, possa acquisire un ruolo importante dal punto di vista formativo, ma anche rispetto alla gestione delle fisiologiche paure provocate dai cambiamenti piccoli o grandi, programmati o improvvisi. Affrontare le paure in gruppo aiuta, come abbiamo precedentemente detto, ad abbandonare l'aspetto personale della paura, della fatica e della pigrizia, per entrare nell'ambito professionale della competenza, degli obiettivi, della fattibilità di una scelta, che può provocare cambiamenti, o di cambiamenti che ci pongono davanti alla necessità di effettuare una scelta.

4.2.4 Analisi dei dati e co-costruzione delle schede tematiche

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti il percorso è stato lungo e articolato, e i diversi temi sono stati trattati non tutti allo stesso modo, producendo materiale in parte diverso anche nella forma oltre che nel contenuto. Questa diversa natura di dati si è andata, anche, a sommare alla "complessità dell'elaborazione e analisi del materiale informativo emerso", tipica dei focus group (Corrao, 2000, pag. 90). Il materiale emerso dal confronto tra più persone (non sempre le stesse), in diversi contesti, con diversi argomenti focali, può risultare, infatti, "ad un primo esame abbastanza caotico", il compito del ricercatore è allora quello di mettere ordine attraverso un'analisi che "è principalmente di tipo ermeneutico" (Corrao, 2000, pag. 90-91). Questo tipo di analisi, chiamata anche tematica, è orientata dai "concetti chiave esplicitati durante la concettualizzazione della

ricerca”, nel nostro caso i temi pedagogici individuati. I concetti chiave orientano la scelta dei “passaggi della discussione di gruppo da utilizzare” (Cataldi, 2009, pag. 94). Una volta selezionati si avranno “dei frammenti di contenuto divisi per tema” e si potrà lavorare alla costruzione del resoconto attraverso la *cut and paste technique*, arrivando alla costruzione di “un nuovo testo ideato dal ricercatore, in cui compaiono i frammenti di conversazione più rilevanti che sono utili da segnalare in merito a quel tema specifico” (Cataldi, 2009, pag. 98). Questa procedura di copia e incolla, che ha caratterizzato anche gli incontri formativi, come abbiamo avuto modo di leggere in precedenza, ha così caratterizzato anche la fase di analisi, definendo la struttura delle diverse schede tematiche.

I temi selezionati son diventati in questo percorso oggetto di trattazione, di confronto e riflessione di gruppo, nel resoconto è necessario restituire questo percorso a più “voci selezionando alcune frasi *verbatim* al fine di restituire al lettore le parole originali e di documentare le prospettive enucleate” (Pastori, 2017, pag.401).

La R-F dovrebbe avere come obiettivo quello di “incentivare le competenze riflessive degli insegnanti a partire dalle loro pratiche”, allora queste non vanno “analizzate e lette in modo tecnico, ma connesse, in termini problematici, con la complessità dei contesti educativi nelle quali vengono agite” (Balduzzi & Lazzari, 2018), per questa ragione abbiamo ritenuto significativo questo lavoro sulle schede tematiche così fatto. Costruite per essere delle cornici teorico/pratiche utili a orientare la riflessione collettiva in fase di programmazione, organizzazione e valutazione di contesti educativi zerosei.

L’analisi ermeneutica sui temi e la conseguente costruzione delle schede tematiche è stata individuata come modalità conclusiva di questo percorso perché in grado di restituire un report che potesse essere “significativo sia per la comunità scientifica che per la comunità di pratica”, in linea con tutte le scelte effettuate in precedenza (Pastori, 2017, pag. 183). Questa significatività del testo per entrambe le comunità, ci dice la Pastori, è data dalla possibilità di trovare voce nel testo per entrambe le prospettive, attraverso un processo di co-autorialità, per quanto gestito dal ricercatore (Pastori, 2017). Questa co-autorialità data dalla costruzione delle schede tematiche attraverso un lavoro che più che copia a incolla delle parole di tutto il ricercatore collettivo, abbiamo immaginato come un patchwork cucito a mano, per via del tempo e della cura che lo ha accompagnato. La valutazione positiva dell’utilizzo di questo materiale in chiave formativa, domanda della ricerca, trova riscontro non solo nel percorso, ma anche nella richiesta di pubblicazione delle schede

tematiche così prodotte da parte del Comune di San Lazzaro in collaborazione con la Cooperativa Accaparlante (Bologna), poiché ritenuto utile materiale formativo, sia per momenti di autoformazione che come punti di partenza di ulteriori percorsi formativi collettivi, in cui il dialogo attivo, seppur in differita, con il ricercatore collettivo può portare ad un ampliamento delle schede tematiche stesse.

Le schede prodotte rappresentano le “descrizioni del sapere e della pratica sviluppata all’interno di una specifica comunità” ma possono acquisire un valore “generativo” seppur non generalizzabile. Tale valore è dato dalla possibilità di entrare in relazione con le riflessioni prodotte all’interno di questi gruppi, entrando dentro le pratiche che le hanno suscitate, e in questa relazione sarà possibile seguire lo scheletro fin qui costruito andando a reinterpretare nuovamente i temi evidenziati, dando vita ad un processo di riflessione capace di muovere e influenzare le pratiche, sia quelle che troviamo nelle schede come esempi, sia quelle che si incontreranno in altri contesti (Pastori, 2017, pag. 18).

CAPITOLO 5

TEMI DELLO ZEROSEI

Cap 5 Temi dello zerosei

In questo capitolo presenterò il lavoro svolto dal ricercatore collettivo (Barbier, 2007) sui dati primari e secondari raccolti nel corso della ricerca. Questa fase consta in due parti: l'analisi tematica durante i focus group, due per ogni tema e in ogni Polo, e durante l'incontro/confronto con un altro Polo del territorio; la stesura delle schede tematiche. Durante l'analisi sono stati utilizzati i materiali raccolti durante la fase esplorativa, le osservazioni svolte nei due Poli di San Lazzaro, le riflessioni scritte da educatrici e insegnanti di entrambi i Poli, le interviste rilasciate da alcune di loro, una bibliografia selezionata dal ricercatore collettivo e acquistata dal comune di San Lazzaro come materiale formativo. Per la stesura delle schede tematiche i materiali precedentemente utilizzati sono stati alternati con stralci dalle trascrizioni dei diversi incontri. La procedura di assemblaggio delle schede, come anticipato nel quarto capitolo, è stata richiesta al ricercatore-formatore, riconosciuto, in quanto facilitatore degli incontri, come il soggetto adatto per tenere traccia del percorso.

La fase di costruzione delle schede è stata molto delicata poiché ho cercato di restituire il percorso di riflessione includendo tutti i passaggi affrontati dal ricercatore collettivo durante gli incontri, restituendo di volta in volta gli spunti che il materiale precedentemente visionato e la letteratura avevano portato di volta in volta alla riflessione. Nel farlo ho cercato di non prevaricare il senso del discorso costruito dal ricercatore collettivo attraverso la mia interpretazione soggettiva dei temi, ma di integrare i diversi punti di vista, compreso il mio, espressi durante gli incontri in modo da costruire un discorso dal valore anch'esso formativo.

Le schede tematiche, infatti, sono uno strumento ma rappresentano anche l'obiettivo posto dal ricercatore collettivo in questa ricerca-formazione, la risposta alla domanda sulla possibilità o meno di poter lavorare su temi educativi emergenti il contesto dei servizi zerosei, risignificandoli, e il riconoscimento (o meno) del valore formativo di un siffatto lavoro. Le schede rappresentano quindi l'analisi dei dati, la risposta alla domanda di ricerca/bisogno formativo, uno strumento utilizzabile e riutilizzabile, ampliabile all'infinito. Per questa ragione occupano uno spazio significativo all'interno di questo resoconto, rappresentando la voce del ricercatore collettivo in fase di restituzione (cfr. Cap. 4).

Nella prima parte del capitolo analizzerò la motivazione e le implicazioni legate alla scelta di lavorare sui temi educativi attraverso l'analisi tematica e il confronto. Nella seconda parte riporterò le schede tematiche per come sono state definite, al momento, dal ricercatore/formatore attraverso le voci

del ricercatore collettivo. Queste verranno di volta in volta accompagnate da un commento nel quale approfondirò il processo di assemblamento, dichiarandone scelte e ragionamenti.

5.1 Temi educativi

A volte un racconto, il resoconto di una vicenda personale, è così insolito, interessante, confortante o intrigante da portarci in un ambito nuovo, facendoci capire delle cose che non avevamo mai immaginato (Atkinson, 2002, pag. 111)

La decisione di lavorare su dei temi non ha preceduto ma seguito le interviste della fase esplorativa della ricerca. Sono state proprio le parole dei testimoni privilegiati che ho incontrato che hanno determinato tale scelta. Nei loro racconti vi erano parole ricorrenti, concetti risignificati (come nel caso delle transizioni) e connessioni nuove tra di essi (spazi e tempi più inclusivi ad esempio). Non sarebbe stato sufficiente osservare i contesti educativi 0-6 per comprendere a fondo il significato attribuito dai soggetti coinvolti a questi temi educativi, alla loro risignificazione alle nuove connessioni evidenziate. Non sarei riuscita, se non attraverso i loro racconti e l'analisi dei testi prodotti da essi, a evidenziare nei contenuti sviluppati all'interno di ogni singolo contesto quei temi ricorrenti, universali, condivisi da tutti (Atkinson, 2002). Rileggendo le interviste emergevano dai testi queste parole, chiedevano attenzione, si proponevano come cornici di significato, significati e obiettivi al tempo stesso. Nel racconto di chi aveva già affrontato una prima parte di transizione da servizio educativo o scuola a servizio 0-6, di chi aveva già intrapreso un percorso riflessivo per leggere e al tempo stesso indirizzare l'organizzazione e le pratiche all'interno di una sperimentazione, emergevano dei temi educativi capaci di guidare e contenere al tempo stesso riflessioni e pratiche. L'ipotesi, indagata e sostenuta durante questo lavoro (Cfr. cap. 3 e 4), è stata allora quella che potesse essere centrale il lavoro su questi temi educativi per gruppi di lavoro impegnati nelle prime fasi di sperimentazione.

Lavorare su temi emergenti dai contesti educativi, in questo caso 0-6, permette ai gruppi di lavoro coinvolti nel percorso formativo, di discutere su di essi, esprimendo ognuno i propri punti di vista, cercando le connessioni tra essi e le pratiche espresse nel quotidiano, negoziando con gli altri significati e traduzioni operative (Venturelli & Cigala, 2017). Una volta emersi dai contesti indagati questi temi si prestavano quindi ad attivare percorsi di riflessione in grado di tenere insieme ed evidenziare il rapporto esistente tra "i principi fondanti, le buone pratiche cui ci si vuole riferire

(come e perché si vorrebbe fare) e il proprio fare effettivo, con i principi impliciti a cui rimanda (come e perché si fa)”, sempre utile per i gruppi di lavoro ma necessario nel momento in cui si è chiamati a modificare profondamente il proprio operato e i contesti in cui si accolgono bambini e famiglie (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 116)

I temi educativi, infatti, si prestano come cornici di riferimento teorico, nelle quali ritrovare i propri principi fondanti, ma al tempo stesso sono lenti attraverso cui leggere le pratiche per evidenziarne i principi impliciti, il potenziale trasformativo e i limiti, il significato profondo dell’agire educativo. Utilizzare i temi educativi per leggere i contesti e le pratiche permette di analizzare al tempo stesso: quello che dovremmo fare (teorie e norme), quello che vorremmo fare (principi fondanti); quello che facciamo, come e perché (pratiche e principi impliciti). Questo lavoro a più dimensioni è necessario per poter lavorare in chiave prospettica sulla progettazione del cosa e come vorremmo fare, in fase di sperimentazione nel caso di servizi nuovi, ma altrettanto centrale rispetto al come potremmo fare meglio quello che facciamo per quei servizi già attivi.

Il tema educativo come cornice, quindi, guida e al tempo stesso contiene, traducendo il lavoro educativo in un pensiero leggibile che non “resta ‘lavoro di mani’ frammentato, affidato all’improvvisazione e alla forza dell’intuito” ma cultura “sul bambino, sull’educazione, sulla cura, sullo sviluppo” contribuendo ad alimentare la riflessione nei contesti educativi 0-6, sperimentali o tradizionali che siano (Agliati & Moretti, 2014, pag. 84-85). Approfondire i temi in chiave teorica, infatti, non è un lavoro “avulso dal sapere tacito e implicito nelle pratiche, anzi lo nutre e lo informa, offre i riferimenti per orientarsi e muoversi nello spazio potenzialmente sterminato della relazione educativa, evitando derive inopportune” (Agliati & Moretti, 2014, pag. 90). Cercare connessioni tra teorie e pratiche, dividerle tra pari all’interno del singolo servizio e in rete tra servizi e quello che permette di lavorare alla definizione di una cultura dei servizi, che non può e non deve essere unica e monolitica, ma coerente all’interno della continuità 0-6 auspicata dal Sistema Integrato.

Questa convinzione, prima mia, poi del ricercatore collettivo, ha guidato la scelta di lavorare sui temi attraverso la forma delle schede tematiche, pensate come strumenti in grado di tenere insieme teoria, pratiche e riflessioni. Non sono stati pensati come strumenti esaustivi, calati dall’alto, ma come contenitori strutturati dove poter scrivere di volta in volta nuove riflessioni, nuove suggestioni trovate nella letteratura, nuove indicazioni normativo/pedagogiche, nuove pratiche da condividere. Dare questo valore alla parola scritta, dare dignità alle parole che descrivono, a quelle che interpretano e che rilanciano, può portare ad un agire consapevole (Cocever & Chiantera, 1996).

Abbiamo interpretato le schede come “un repertorio di conoscenza a cui attingere sapere, strategie, criteri interpretativi utili per muoversi con competenza nel territorio educativo” e al contempo come un materiale da arricchire, accrescere e condividere (Agliati & Moretti, 2014, pag. 88).

Dice a proposito un'educatrice coinvolta nel percorso:

Osservare e interpretare i bisogni dei bambini ti dà la possibilità di aggiustare continuamente il tiro, così il lavoro è sì faticoso ma gratificante. Essere consapevoli del processo che si sta mettendo in atto, del fatto che quello che facciamo con i bambini e il contesto che creiamo in un certo modo, sono frutto di scelte. Non perché è così, perché questo è essere al nido o scuola dell'infanzia. C'è una riflessione, un pensiero che torna sempre sopra le cose, questo trasforma la fatica in un aspetto della professione. Non è una fatica passiva perché mi è capitato quel determinato bambino o quella situazione ingestibile, ma questo fa parte del mio lavoro, fa parte delle mie competenze per, insieme agli altri, riorganizzare questa situazione per essere quella più simile a quanto avevamo progettato prima di esserci dentro (educatrice, Polo Poggi).

In questo capitolo e nel prossimo verranno esposte le schede tematiche per come sono state costruite al momento, ma su di esse i gruppi di lavoro coinvolti hanno continuato a lavorare, utilizzando i temi come cornici e lenti per leggere osservazioni nuove, utilizzando anche strumenti diversi come le video registrazioni, oppure osservazioni fatte da loro stesse durante scambi tra 'bolle', o ancora mappe relative agli spazi e ai loro utilizzi, linee del tempo, eccetera. Le schede qui riportate, insomma, sono solo la versione iniziale dello strumento, ma il loro contenuto esprime già tutto il potenziale che possono, e che stanno già esprimendo.

La divisione in due capitoli delle schede tematiche è legata a delle distinzioni che abbiamo evidenziato tra i diversi temi emersi che affronteremo nei prossimi paragrafi. Il riconoscimento sia delle differenze che delle connessioni tra essi è stato utile per noi nella costruzione, o meglio nella ridefinizione, del progetto di ricerca/formazione, ma ci hanno anche offerto la possibilità di sviluppare nuove riflessioni. Un lavoro sui temi educativi, infatti, non può prescindere dalla relazione che intercorre tra essi. Ogni tema può essere affrontato singolarmente, questo permette di approfondire, definire confini, sviluppare riflessioni profonde. Contemporaneamente, però, ognuno di essi non può essere immaginato come avulso dal contesto, come scollegato dagli altri, ma va letto in chiave sistemica come legato e in continuo dialogo con gli altri temi.

5.1.1 I temi in chiave sistemica

Attraverso il lavoro sulle osservazioni, è stato subito evidente come lavorare sui diversi temi in maniera separata fosse una forzatura ma al contempo la scelta necessaria per poter approfondire responsabilmente i diversi aspetti. Per rispondere a questa forzatura abbiamo inserito le osservazioni più volte in diverse schede evidenziando, di volta in volta, attraverso la riflessione il tema che stavamo trattando. Risulta infatti impossibile nel cercare di interpretare l'agito dell'adulto in un certo contesto non osservare quali siano le caratteristiche di quel contesto, o separare la riflessione sul tempo dedicato ad una certa attività con il posizionamento dell'adulto rispetto ai bisogni del bambino durante la stessa.

Spesso le osservazioni sono state accompagnate da commenti come:

In questa osservazione il tema centrale mi sembra essere quello delle relazioni tra adulto bambino e tra pari, (nonostante il tema spazio-tempo sia trasversale).

Oppure

In questa osservazione i due temi si intersecano: c'è lo spostamento da uno spazio all'altro, ci sono già dei bambini che occupano il ristorante e altri che arrivano, c'è la possibilità, per il bambino appena arrivato in quel momento, di scegliere se entrare nel ristorante o andare al piano di sopra per fare colazione in un secondo tempo. (l'organizzazione dello spazio e del tempo influisce sulle relazioni e viceversa).

O ancora

C'è il pieno di relazioni in questa osservazione, però penso allo spazio. Perché? Perché in giardino tutto cambia, anche le relazioni. I conflitti si stemperano meglio e prima, e le risate sono più fragorose. In giardino si sta sempre meglio. È un'evidenza nel nostro lavoro

Eppure, è stato importante lavorando su queste osservazioni durante i focus group mantenere la riflessione ancorata al tema prestabilito per poterlo indagare a fondo.

Nella struttura delle schede abbiamo cercato di mantenere questi legami che descrivono la complessità del lavoro educativo, ma al contempo abbiamo voluto costruire una struttura a schede, creando quindi una separazione, con l'obiettivo di focalizzare attraverso i singoli temi una riflessione profonda che spesso rischia di trovare un alibi proprio in quella complessità.

Come vedremo, i temi delle TRANSIZIONI e dell'INCLUSIONE ci serviranno alla fine per rimettere insieme, in chiave sistemica, quegli aspetti precedentemente separati.

5.2 Co-costruzione dei temi

Il lavoro per giungere a queste decisioni è stato lungo e collettivo, determinato in parte come abbiamo visto dalle contingenze dettate dall'emergenza sanitaria (cfr. Cap. 3), che ci ha costretto a rivedere l'idea di lavorare su tutti i temi emersi con la modalità del focus group. Questa scelta ha però aperto a una lettura delle caratteristiche specifiche dei singoli temi e delle relazioni tra loro, che ha arricchito, a nostro avviso, la riflessione.

A causa del poco tempo rimasto (sono già entrata nell'ultimo anno dal dottorato), infatti, si decide di dare priorità a due temi, uno per gruppo di lavoro, sentiti come più urgenti in questo momento: spazi/tempi e ruolo/posizionamento dell'adulto. Questi sono stati ritenuti i temi su cui fosse utile lavorare in maniera approfondita, secondo la metodologia precedentemente immaginata, poiché quelli maggiormente coinvolti nella percezione di educatrici/insegnanti in questa fase particolare, o quantomeno quelli la cui riflessione ricorsiva potesse portare contributo immediato all'interno dei 'nuovi' contesti educativi. Nella definizione delle 'bolle', infatti, la sperimentazione come precedentemente immaginata era stata stravolta. I Poli immaginati come servizi composti da sezioni nido e sezioni scuola che lavorassero a porte aperte, nel quale ci fossero scambi e relazioni tra bambini eterogenei per età e adulti eterogenei per professionalità, si trova chiuso nelle bolle. Gli spazi vanno ripensati e divisi, i raggruppamenti spontanei e eterogenei limitati, l'adulto deve rivedere il suo ruolo a fronte di nuove richieste (igienico/sanitarie), nuove modalità di relazione con i bambini, con le famiglie, con le colleghe, nuovi dispositivi con i quali convivere, nuove Linee Pedagogiche che lo chiamano in causa. Queste vengono sentite come le istanze più urgenti, a fronte della consapevolezza, come vedremo nel prossimo capitolo, che i temi pedagogici individuati sono tutti implicati tra loro e vanno analizzati in chiave sistemica, e nessun tema sarà veramente messo da parte. Quello che sarà diverso sarà il metodo, l'approccio con il quale li andremo a indagare.

Dopo un'analisi delle schede provvisorie da me composte si decide di procedere nel seguente modo. Il Polo Fornace si occuperà del tema SPAZI/TEMPI, il Polo Poggi del RUOLO/POSIZIONAMENTO ADULTO. Entrambi i Poli verranno accompagnati in un percorso di confronto con un terzo Polo, gestito dalla cooperativa CADIAI, che si trova in una frazione limitrofa e che ha deciso di comporre 'bolle miste' durante la riapertura post-covid, sul tema RELAZIONI ETEROGENEE/APPRENDIMENTI, che si percepisce al momento in parte messo tra parentesi. Il tema delle TRANSIZIONI viene vissuto come troppo lontano da un quotidiano caratterizzato dalla chiusura per poter essere affrontato attraverso le pratiche, ma gli si riconosce un'importanza pedagogica rispetto al progetto di Polo. Per questa ragione decidiamo di considerarlo come una cornice di riferimento, che orienti l'analisi degli altri temi, alla definizione della quale lavorerò solo io, al momento, mettendo insieme le riflessioni

incontrate fino ad ora sul tema, sia nella ricerca (in fase esplorativa e durante il primo accesso al campo) sia nella letteratura. Il tema dell'INCLUSIONE, infine, viene sospeso poiché ritenuto più che un tema un obiettivo, una possibilità (auspicata) legata agli sviluppi degli altri temi. Sono le scelte organizzative legate allo spazio, ai materiali, alla gestione dei tempi che rendono più o meno inclusivo un servizio; è la postura dell'adulto, la sua competenza relazionale, di cura, formativa, che rende più o meno inclusivo un servizio; è la possibilità di non essere schiacciato dentro una classe di età rigida e caratterizzata in modo omogeneo, di poter beneficiare di scaffolding da parte dei pari, che può rendere l'esperienza di ciascun bambino più o meno inclusa all'interno del servizio. Per queste ragioni decidiamo di sospendere il lavoro sul tema INCLUSIONE, lavorando invece alla costruzione di una rete di relazioni tra questo e gli altri temi per poter tenere traccia di queste ipotesi e poterle via via verificare nel tempo (poiché si immagina di proseguire il rapporto di R-F anche a seguito del periodo di dottorato).

Si viene così a determinare un equilibrio tra i temi in cui le Transizioni fanno da cornice di riferimento, guidano le scelte che sostengono e producono le pratiche relative a quei temi, direttamente implicati nel curricolo implicito (spazi/tempi; ruolo adulto; relazioni eterogenee e apprendimenti) che possono portare al tema Inclusione, inteso come obiettivo a cui tendere.

In questo capitolo affronteremo l'analisi dei dati relativi ai temi centrali, mentre nel prossimo verranno riportate le riflessioni relative ai temi cornice/obiettivo.

Ho ritenuto di dividere in due capitoli l'esposizione delle schede per rispondere a esigenze di chiarezza, sintesi espositiva e coerenza nella costruzione delle stesse. In questo capitolo, infatti, riporterò le schede di quei temi che sono stati affrontati insieme ai gruppi di lavoro durante i focus group (SPAZI/TEMPI e RUOLO ADULTO) e il confronto con il Polo Falò rispetto ai gruppi misti (RELAZIONI ETEROGENEE E APPRENDIMENTI). Nel prossimo capitolo, invece, esporrò quelle schede che sono state costruite utilizzando le riflessioni raccolte durante la fase esplorativa della ricerca, quelle espresse dai singoli nella fase di lettura delle osservazioni, e le connessioni proposte da me come formatore (TRANSIZIONI E INCLUSIONE). La scelta di questa divisione non trova giustificazione solo nella modalità con cui questi temi sono stati affrontati ma nella loro natura stessa, che ha guidato la decisione di affrontarli diversamente. A questi temi, come vedremo nel prossimo capitolo, sono state riconosciute delle caratteristiche diverse dagli altri che hanno portato a individuare una distinzione nel metodo di lavoro, ragione per la quale verranno affrontati nel prossimo capitolo.

5.2.1 Spazi e tempi

In questa scheda tematica ho cucito insieme le riflessioni individuali e collettive di educatrici e insegnanti del Polo Fornace, foto di alcuni spazi dei Poli Poggi e Fornace, alcune osservazioni e interviste di raccolte nei servizi sperimentali coinvolti in fase esplorativa e riflessioni sollevate dalla letteratura. Tutti i riferimenti bibliografici fanno riferimento a testi che si trovano nella biblioteca "Spanizzo" dei servizi educativi del comune di San Lazzaro, la cui selezione è stata curata dal coordinatore pedagogico, le educatrici e le insegnanti di entrambi i Poli, anche con la mia consulenza (ricercatore collettivo). Tutti i contributi della letteratura presenti nelle schede sono quindi riferiti a testi già a disposizione del personale educativo per l'autoformazione, ai quali possono fare riferimento per approfondire i diversi aspetti. Le linee Pedagogiche, infine, rappresentano materiale su cui il ricercatore collettivo ha svolto un approfondimento formativo.

SCHEDA TEMATICA: SPAZI/TEMPI

La progettazione e/o l'organizzazione dovrebbero consentire una strutturazione polifunzionale degli spazi interni ed esterni dei servizi, per poter essere adeguati a nuove situazioni/bisogni -ad esempio l'allestimento di una sezione primavera, la trasformazione di un nido e di una scuola in un polo formativo 0-6, la realizzazione di esperienze che coinvolgano bambini, genitori, comunità ecc. (Linee Pedagogiche, 2021)

Se l'organizzazione degli spazi e dei tempi nei servizi per l'infanzia 0-6 vuole essere al servizio di un'educazione che riconosce la centralità del bambino nel processo di crescita, l'equipe educativa è chiamata a progettare gli ambienti e a scandire i tempi tenendo fede a tale presupposto (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 163).

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Dal punto di vista pedagogico una delle scelte che è venuta subito dopo è stata ok quest'anno abbiamo attivato degli incontri tematici ed è stato l'adulto a guidare, la domanda successiva è stata se è vero che abbiamo visto queste cose interessanti tra i bambini grandi e i bambini piccoli come possiamo fare a creare un ambiente dove siano loro a scegliere e non sia l'adulto a dovere scegliere per loro le situazioni che ipotizza come più adeguate. E' sempre un po' una scommessa, noi abbiamo pensato che quelle potessero essere le situazioni migliori ma può non essere così, i bambini sanno cosa è bene per loro, una delle grandi sfide quando si affronta un lavoro anche con i gruppi eterogenei è fidarsi dei bambini, se non ci fidiamo dei bambini e del fatto che loro siano in grado di scegliere le situazioni e le relazioni che vanno bene per loro diventa dura, se siamo disponibili a concedergli questa possibilità e a fidarci del fatto che loro sanno fare molto bene, allora le cose funzionano diversamente. Per cui si è cominciato a lavorare a porte aperte lasciando ai bambini la possibilità di decidere quando erano pronti ad andare a esplorare un ambiente diverso da quello in cui avevano avuto la prima fase di conoscenza e ambientamento, per cui c'è sempre specialmente per i più piccoli una collocazione spaziale e un imprinting che prevede che venga conosciuta prima una persona specifica, tra l'altro al nido si utilizzava la figura di riferimento, che ancora si utilizza e che è ancora importante per il primo approccio con il servizio dove entra il bambino, qui ci sono bambini anche di sei mesi cinque mesi, quindi ovviamente non si può pensare che un bambino di cinque mesi al

suo ingresso in un servizio conosca ed esplori immediatamente tutto e tutte le persone e tutti i ben 50 bambini che ruotano nella struttura. No, questo bambino deve avere un luogo riconosciuto inizialmente una persona di riferimento che poi si allarga man mano che lui è pronto alle altre persone e all'esplorazione anche di altri luoghi. I bambini sono, diciamo, fluidi nel senso che questo bambino nella sua esperienza, adesso prendo un esempio per capire cosa può avvenire a un bambino nella sua vita quotidiana che è una cosa che anche molti chiedono. Come sta un bambino di cinque sei mesi in un ambiente come questo? Ha il suo ambiente di riferimento che è l'area dei piccoli, ha la sua educatrice di riferimento così come l'avrebbe avuta inserito in un nido.

[...]

Non c'è un'esclusività ed è importante, lo abbiamo proprio condiviso in gruppo di lavoro come i bambini debbano vedere degli adulti che si muovono nello spazio così come fanno loro. Ci vuole sempre una simmetria tra la comunità adulta e quella dei bambini, non ci deve essere mai una situazione che noi proponiamo ai bambini ma che non siamo pronti ad affrontare. Quindi se proponiamo ai bambini di muoversi nello spazio perché pensiamo che loro si possano collocare dove preferiscono anche noi dobbiamo fare in questo modo, ovviamente rimane il fatto del preferire, quindi ci sono alcune persone che si sentono più a loro agio in certi spazi quindi prevalentemente si occupano di un certo tipo di attività con i bambini, l'importante è che questa cosa non sia esclusiva, perché anche noi ogni tanto chiediamo ai bambini di fare un piccolo sforzo e provare e magari appassionarsi a qualcosa di nuovo che non...poi normalmente i bambini lo fanno, con qualche bambino bisogna avere un'attenzione particolare ad aiutarlo a volte a vincere qualche difficoltà o qualche resistenza, capire a cosa è legata e dargli magari una mano a provare qualcosa di nuovo che si tratteneva nell'affrontare, questo vale anche per gli adulti, quindi va bene che ci siano persone prevalentemente orientate a certi tipi di attività, ma devono essere consapevoli che devono anche cercare di entrare negli altri ambiti e ogni tanto fare anche qualche esperienza di altro tipo rispetto a quelle in cui si sentono a loro agio.

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2020, Polo Fornace

M.L., educatrice (commentando osservazione):

Riguardo al momento dell'accoglienza in cui poi ci si divide, in cui hai magari un bambino che ha già in mente di poter spaziare in un'altra situazione, rispetto a quella in cui si trova nel momento in cui c'è l'accoglienza. Ognuno ha in mente delle cose diverse e alcuni lo verbalizzano, alcuni no, perché non sono in grado ancora, ed è una fase dalla quale tutti passano. Diciamo che quello che ho colto io rispetto allo spostamento, che mi sembra essere la parte fondamentale dell'osservazione: lo spostamento da un gruppo comune ad altri spazi, verso altre possibilità di scelta. La differenza che ho notato io tra il nostro modo di agire che è stato quello fino a prima dell'emergenza e quello che hanno fatto le colleghe di Sesto Imolese, è stato che noi nel momento in cui ci siamo separate per organizzare i piccoli gruppi negli spazi, abbiamo continuato a organizzare questi sottogruppi sempre in base alle età dei bambini, cioè abbiamo fatto noi la scelta praticamente, non tenendo in considerazione ad esempio il bambino che correva, che diceva io faccio questo, io potrei far questo. Anche perché francamente non abbiamo neanche avuto modo di sperimentare più di tanto perché eravamo sul più bello quando...quindi.

Allora fino a quel punto mi son sentita conforme a quanto letto nelle interviste delle colleghe, in questo caso di Sesto Imolese, e noi invece abbiamo mantenuto la distinzione tra piccoli e grandi, intendo nido e infanzia, e quindi il primo momento di separazione portava alla riformazione di un gruppo omogeneo rispetto alla sezione. Poi è vero che durante il corso della mattinata c'era il passaggio dell'insegnante di scuola che magari accoglieva due tre bimbi piccoli e viceversa, però ecco non era fatto volontariamente fin dall'inizio. Era forse un gradino successivo al quale saremmo arrivate.

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2020, Polo Fornace

Riflessioni con S., educatrice/insegnante.

Io: tu parli spesso dello spazio casa che funziona bene e invece la fatica e la scarsa fluidità di alcuni momenti, allora mi interessava interrogarci su quali sono le caratteristiche degli spazi che funzionano.

[...]

Io: Rispetto a questo aspetto che tu sottolinei dell'esigenza di organizzare, gestire la divisione negli spazi. Mi fa pensare alle parole della coordinatrice di Sesto Imolese che diceva che lavorare con gli spazi aperti in realtà alleggerisce il lavoro degli adulti, che dando più fiducia ai bambini e concentrandola figura dell'adulto in funzione allo spazio e non nella formazione del gruppo, ecco questa è una riflessione che tu, forse senza volere, porti dentro con questo commento. 'tolgo tempo nella relazione con i bambini perché devo gestirli, gestire dove devono andare' perché ovviamente se decidi tu devi analizzare, come dici tu, devo vedere che bambini mi trovo oggi non posso deciderlo e basta; invece, lasciare ai bambini la possibilità di decidere assecondando il momento in cui si sentono, toglierebbe questo pezzo e permetterebbe ad esempio nel momento dell'accoglienza di stare realmente in relazione, che è quello che sottolinei come mancanza.

S.: Sì, in più ti rende veramente i ritmi più fluidi. L'unica cosa è che di fondo comunque, almeno da noi, ci doveva essere un minimo di cornice, cioè nella pratica abbiamo visto che era ancora un pochino così, sulla quale dobbiamo ancora lavorare molto, come diceva V. E poi c'è questa forma, secondo me tipica del lavoro collegiale, come collettivo, che ti porta sempre a chiedere con la collega 'ti va bene se faccio questo?' 'ti va bene se vado là?' che porta da un lato a un confronto che ci deve sempre essere e porta anche a momenti di condivisione e di conoscenza reciproca. Perché noi siamo diventati un Polo aperto ma dal nulla, per cui prima si lavorava in sezione, e noi siamo ancora tutte relativamente nuove del team, e allora ti confronti anche per conoscere meglio la collega e capire, perché ad esempio se io mi sento meglio ad andare in giardino è meglio che vada io, se per esempio la collega soffre il freddo o ha più resistenze, allo stesso modo ci possono essere spazi in cui io mi sento meno a mio agio e che piacciono molto a una collega. Sai queste cose vengono fuori durante il quotidiano, vengono fuori conoscendosi, ed essendo state sempre chiuse in sezione, per fortuna o purtroppo, noi ci vedevamo nel breve momento dell'accoglienza e conoscevi solo quelle due colleghe che incontravi in quel momento, le altre no. Quindi abbiamo dovuto conoscerci meglio anche tra di noi, per capire cosa potere offrire a questi bambini, perché nel momento in cui fai un lavoro aperto devi offrire degli spazi in cui tu ti senti assolutamente a tuo agio.

Io: S. ti fermo solo per condividere un'altra riflessione, l'osservazione è quella dell'accoglienza a Poggi.

Leggo la riflessione di S.: Il tempo dell'accoglienza e la scelta dello spazio in cui giocare. Purtroppo l'accoglienza è un momento molto caotico se si è in troppi, invece ricordo con piacere l'accoglienza "in sezione" perché lo vivevo come un momento più ovattato. In realtà le porte erano aperte e i bambini potevano entrare e uscire dalla propria sezione e andare a giocare nella sezione a fianco, dove lavoravo prima. Le due sezioni si affacciavano sul salone ed erano liberi di scegliere dove andare i bambini. Mi piaceva molto, ho bei ricordi legati a quel luogo.

Io: Tu qui metti in contrasto due situazioni lo spazio aperto e un numero alto di persone e invece uno spazio chiuso e un numero limitato di persone, una situazione di relazione più ovattata. Però poi dici sì lo spazio era piccolo, la situazione era più ovattata, però era uno spazio aperto. Su questo aspetto se vuoi dirci qualcosa...

Sara: Sì, sai lì lo spazio agevolava molto, nel senso che avevi queste due sezioni che però avevano questo salone adiacente, per cui comunque c'era un grande fiducia nei confronti dei bambini, perché ti parlo di un nido non di un Polo, e i bambini di sezioni eterogenee. Quindi ognuno aveva la sua sezione però si lasciavano le porte aperte, c'era la disponibilità di lasciare girare quindi lo spazio in realtà era più aperto però ti dava un senso di assicurazione dal punto di vista dell'adulto perché tu sapevi che erano quei tre ambienti lì e tu sapevi insomma che più di tanto, ecco non è che ti trovavi un bambino in piazza, erano quei tre ambienti, erano adeguatamente ampi ma non troppo e il numero dei bambini era di due sezioni e non di tre, e già questo fa una certa differenza.

Io: mi interessava recuperare questa tua riflessione, non tanto per dire cosa è meglio cosa è peggio, ma come facciamo nel momento in cui ci interroghiamo, se stiamo facendo una riflessione rispetto agli spazi e mettiamo in opposizione spazi chiusi e spazi aperti, è reale questa opposizione? È o nero o bianco oppure esistono, appunto come ci racconti tu, delle sfaccettature. Io posso allargare il territorio che sto cercando di investigare? Tu porti un esempio molto interessante perché dici 'non è che noi lavorassimo sugli spazi aperti, avevamo le sezioni e lo spazio era ben connotato. Però avevamo individuato in quel momento, in quella situazione, delle caratteristiche che ci permettevano di lavorare, in realtà, a porte aperte'. Questo è interessante, perché quello che mi piacerebbe venisse fuori è l'esigenza di andare a lavorare sempre sul pezzettino sul quale non ho ancora riflettuto, ma che magari ho esperito, senza realizzare di averlo fatto senza avere pensato di vivere un'esperienza di nido a porte aperte, per esempio. Mentre nel momento in cui ci racconti quella situazione lì ci stai parlando di questo.

S.: Sì sì, perché riflettendoci era molto più aperto di una situazione in cui abbiamo un salone molto ampio in cui facciamo un'accoglienza molto aperta, ma che per i miei gusti, perché poi ognuno ha i suoi gusti, diventava troppo caotica e quindi portava alla divisione successiva che in realtà portava a una porta chiusa in una stanza. Quindi paradossalmente in una situazione in cui non ci si poneva l'obiettivo di lavorare a porte aperte e invece nella pratica si vede come si sia assecondata l'esigenza dei bambini.

Riflessione di S., educatrice/insegnante del Polo Fornace

Gli spazi aperti permettono il libero transito tra essi dei bambini e dei giochi, moltiplicando così significativamente le opportunità di scambi, interazioni e relazioni eterogenee, con tutto il bagaglio di potenziali apprendimenti che ne consegue. Essi permettono, ancor prima, di fornire un ventaglio di possibilità di gioco molteplice (anche gioco parallelo, personale e autonomo) e una pluralità di centri di interesse. L'attività con l'adulto ne è un esempio, è fruita in maniera libera da vari bimbi che vanno aggregandosi spontaneamente, e ognuno di essi partecipa a suo modo, secondo i bisogni e l'interesse di quel momento.

Da intervista collettiva con coordinatrici pedagogiche, educatrici e insegnanti di Parma

Educatrice 1: Anche sull'organizzazione degli spazi devo dire sono stati visti rivisti, cosa facciamo di questo spazio, adibito come, per cosa, l'altra stanza come strutturarla, a cosa ci servirà, abbiamo fatto tanti cambiamenti a questo proposito. Quindi anche all'interno della sezione, cosa organizzare, cosa è meglio, che centri di interesse, che tipo di spazi...

Coordinatrice pedagogica 1: un po' con tutto

Educatrice 2: i materiali, i gruppi di bambini, chi può fare un'attività, quanti, tutti? Però secondo me siamo arrivati a raggiungere una chiave di lettura che è quella dell'individuo, del piccolo individuo che è il bambino, lo vedi nel suo divenire e già questa è una grande perla, una cosa molto preziosa. A me mancava, vedevo i bambini fino a tre anni e poi, bu? Magari ti capitava che ti venissero a raccontare ogni tanto qualcosa, però tu non te lo immaginavi proprio il bambino, magari dicevi guarda quel bambino sembrava... e poi invece...

Ed effettivamente è vero, perché poi dipende dall'approccio professionale dell'insegnante che trovano, tu come sei stata come educatrice, tante cose. Queste cose messe insieme, poterlo fare assieme, accompagni così la crescita del bambino, lo vedi diventare grande, vedi anche le sue fragilità, magari ci sono bambini di 4 o 5 anni che hanno delle fragilità che un bambino di due non ti presenta, questa cosa qua ti da proprio l'occasione di rivedere i tuoi stereotipi, un po' in tutti i modi sia professionalmente che ..., magari tu come

educatrice sei stata sempre accogliente accogliente accogliente poi vedi che magari con certi bambini non devi proprio essere così. Ti formi proprio a seconda del tipo di bambino che hai di fronte

Educatrice 2: Anche te...nei tuoi interventi. Mi viene da dire ad esempio, A. è una bambina che delle volte è esuberante e magari delle volte ha bisogno di non trovare sempre questo mammismo...insomma, anche tu ti rivedi. Come è successo anche a lei, magari. Che lei è un'insegnante di scuola dell'infanzia però è molto materna a volte, non è detto che ci debba essere una separazione che i bambini grandi e i bambini piccoli la tata e l'insegnante, si forma secondo me. Quello che sto vivendo io è una nuova figura professionale, che è capace di rapportarsi un po' con tutte le età. Poi non son le età che fanno un bambino e la sua personalità, i momenti che attraversa...

Coordinatrice pedagogica 2: Questo dal punto di vista dell'identità professionale è molto forte, perché tu L. hai detto questo, finché ero educatore di nido vedevo diciamo un mondo parziale, rispondevo ai bisogni di quel bambino invece adesso sei costretta in qualche modo a seguire tutta la prospettiva di crescita e ad avere anche rispetto alla richiesta di quel bisogno una prospettiva diciamo più lunga e quindi più interrogante rispetto a ...che cosa comporta il mio intervento educativo anche in relazione alla crescita di quel bambino.

Educatrice 1: E a ritroso anche...

Coordinatrice pedagogica 2: E non solo perché anche i bambini che entrano nell'età di scuola, io vedo che è più facile che nasca la domanda sulla storia di prima; quindi, anche andare a recuperare quel pezzo di vita del bambino che viene prima e che magari non si è giocata nell'esperienza della sezione zero sei. Magari è un bimbo che viene da casa, o che si è trasferito...

E' una linea del tempo che si allunga tantissimo, nel senso che poi farsi delle domande sul bambino come individuo te lo fa pensare anche una persona che dopo va nel mondo, non solo che va a scuola primaria, ma un bambino che avrà un'esperienza, una vita, in rapporto non so agli interrogativi sui grandi temi della vita, della crescita, del cambiamento, che rapporto avrà con il proprio corpo...sulle bambine si ragiona tanto in questo momento...e devo dire che a volte si parla anche di adolescenza all'interno delle riunioni delle sezioni zero sei, cosa che non era proprio all'ordine del giorno, ed è buono che noi ci facciamo delle domande sul tipo di educazione che costruiamo intorno alle famiglie, ai bambini...

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica Sesto Imolese:

in effetti l'angolo dei piccoli offre di più la possibilità di sperimentare il corpo, può avere di più un contributo da dare nel gruppo di lavoro su questo aspetto, perché ha osservato le dinamiche di un certo gruppo di bambini che ha fatto una certa esperienza. Così per gli altri luoghi, chi ha presidiato ad esempio più spesso l'atelier dei materiali naturali e di recupero, ha visto magari la costruttività, come si è sviluppata, anche nella relazione tra grandi e piccoli e può fare un focus magari e dare un contributo al gruppo su cosa ha visto le dinamiche osservate in quella situazione.

Osservazioni selezionate da educatrice del Polo Fornace e sue riflessioni:

Osservazione 1:

Alcuni bambini nella prima sezione del nido giocano con il tavolo luminoso. E1 esce dalla stanza con 2 bambini(n) e dice "andiamo a fare le mascherine".

I1 va verso l'atelier con 3 bambini(s), Massimo(s) ha molta fretta di arrivare e corre avanti al gruppo, I1 dice "andiamo a pitturare l'inverno, di che colore sarà l'inverno?"

I ristoranti sono vuoti. Le porte delle due stanze del nido sono chiuse, i bambini dentro giocano liberamente.

I2 sta giocando con 3 bambini(s) nell'angolo dei travestimenti (insenatura del corridoio- spazio aperto). I3 è venuta per parlare con I2 di qualcosa, poi torna su a chiamare i bambini che hanno scelto di andare nella stanza dei salti, che fino ad ora erano rimasti con gli altri e I4 in cucina. I3 chiama i 5 bambini che hanno scelto i salti, Gabriele si mette in fila ma viene fermato, si mette a piangere ma si calma dopo due minuti. Riflessione: La suddivisione degli spazi avviene secondo le esigenze e i bisogni che manifesta qual gruppo di bambini. Ovviamente è tutto fluido per questo quando un bimbo si stanca e vede più interessante un'altra attività può liberamente cambiare spazio.)

Osservazione 2:

I1 entra e C1 chiama i bambini che entrano tutti in bagno.

Intanto arriva Riccardo con la mamma e il fratellino piccolo. Lei prova a farlo entrare ma lui non vuole. I1 esce dal bagno e va verso di loro, si mette per terra (come loro) e chiede a Riccardo se vuole entrare e andare su, lui dice "su". Allora la mamma e i bambini vanno tutti contenti verso le scale.

Intanto i bambini in bagno con C1 lavano le mani, poi uscendo prendono il bicchiere e siedono a un tavolo. Gabriele, adesso sereno, viene a sedersi vicino a me su una panca. C1 gli dice "non vuoi la pera Gabri?", lui dice "si" va verso il carrello la prende e poi va e sedere con gli altri bambini.

Intanto si vedono due bambini sopra che sistemano la foto nel cartellone e poi si danno un bacio.

In sezione ci sono adesso 4 bambini.

Al tavolo del ristorante ci sono 6 bambini, I1 accovacciata parla con loro.

Riflessione: Gli spazi e i tempi vengono modulati in base alle esigenze dei bambini, soprattutto quelli che in quel momento sono in un momento più agitato e perciò sarebbe controproducente "obbligarli" a fare qualcosa di più standardizzato.

Osservazione e Riflessione di G., insegnante del Polo Fornace

Osservazione:

Il gruppo nido è in giardino.

G., Lo. e P. giocano con le carriole "andiamo lì!" dice G.

E1 ed E2 parlano tra di loro dei bambini mentre E1 spinge il passeggino di D. che si sta addormentando.

M. e A. giocano nella casetta.

N. si avvicina a G. e P. che stanno spostando la tartaruga e cerca di prendere una delle carriole momentaneamente lasciate dai bambini, G. si gira e dice "no!" e lo minaccia con una mano, lui resta un po' in giro e poi si allontana.

L. e B. stanno giocando sullo scivolo. S. si aggira dicendo "palla".

Lo. è dentro la casa con i giochi, Ma. si avvicina e lui le dice "no tu no, brutta!" Ma. si allontana dicendo "cattivo", N. si affaccia alla finestra e Lo. gli dà un colpo in faccia con la paletta, lui si lamenta un po' ma resta lì a guardare.

S. ha trovato la palla che stava cercando e ora cammina tenendola abbracciata.

Arriva E3 e L. le va incontro gridando "mamma mamma", E3 la saluta le ricorda il suo nome e l'abbraccia.

Lo. ha preso dei secchielli dentro la casa e N. ne prende uno e va a giocare sulla collina. Lo. invece si avvicina a E1 e le dice qualcosa rispetto a un rumore, parlano di un signore che sta potando gli alberi. Ma. si avvicina e dice "io non ho paura sono grande" poi si gira a indicare le ventole (portate da E1 il giorno prima e fissate in giardino) e dice "ha girato", E1 dice "hai visto" e Ma. ribatte "Lo. gira hai visto". I due bambini vanno insieme a vederle da vicino, poi si spostano a giocare nella cucina di fango là a fianco. "Tieni" dice Lo. porgendo delle foglie secche a M.; L. si avvicina e Ma. dice "L. no!".

G., intanto, in piedi su un tronco chiama a squarciagola "Lo. C. ...", lui si gira e G. gli corre incontro invitandolo a giocare.

Riflessione:

Su questo quadro mi vengono in mente alcune considerazioni: 1) condividere è difficile. 2) lo spazio terzo educatore: implica e suscita comportamenti, azioni di gioco, provoca apprendimenti ecc 3) che tanto più lo spazio, il contesto è ricco e vario tanto più è facile superare e risolvere conflitti, stimolare curiosità, interesse, iniziativa, creare relazioni.

Da intervista a D.C., responsabile di Area del Comune di Imola

La scuola dell'infanzia deve anche interrogarsi che si va bene in bambini hanno un loro percorso tu devi stare attento al percorso individuale certo ci mancherebbe altro, però avvengono in un contesto di apprendimento che deve essere differenziato, non c'è un solo modo di apprendere, non è che si apprenda da soli, in piccolo gruppo o in grande gruppo, la configurazione del setting scolastico è estremamente varia. [...] Quando l'ambiente non è adeguato hai una zavorra da portarti dietro non è che è ininfluente, magari.

Lo spazio parla: la disposizione degli arredi, la scelta dei colori, la pulizia, l'ordine, l'attenzione ai particolari, l'accessibilità di oggetti e materiali raccontano a chi vi entra una realtà contraddistinta da attenzione, impegno, considerazione verso chi quello spazio vive tutti i giorni per tante ore (Linee Pedagogiche, 2021).

Da intervista collettiva a coordinatrici pedagogiche, educatrici e insegnanti di Parma

Un'altra cosa che dicevamo prima, sempre rispetto agli aggiustamenti, anche la leggibilità di questi aggiustamenti grandi e piccoli. Mi sono venuti in mente i nostri spazi, lo spazio sezione e lo spazio attiguo che è uno spazio dedicato anche al sonno ma anche al gioco motorio, e quindi a come con i grandi abbiamo dato questo messaggio di leggibilità dello spazio, di uno spazio organizzato in un certo modo, un altro in un altro modo, come i piccoli quando ci prepariamo e andiamo a fare il gioco e se li chiami per altre cose magari non vengono ma se li chiami per andare a fare il gioco si attaccano con le manine così. Anche questo, la leggibilità degli spazi, il tempo, la proposta, la costruzione di una proposta che sia condivisa, vado a fare un gioco che li coinvolge e quindi vengono.

Gli spazi "parlano" anche quando non sono abitati. Ci dicono che cosa vi può accadere, quali rapporti vi si possono instaurare, quali ruoli vi vengono rappresentati. Ci dicono se le persone staranno in piedi o sedute, [...] ci raccontano qualcosa sulla loro prossemica, cioè se gli individui saranno vicini o lontani, se avranno o meno la possibilità di guardarsi negli occhi ecc. (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 137).

Osservazione e Riflessione di S., educatrice Polo Fornace.

Osservazione:

G. ha messo in una scatola delle cose da mangiare e mescola con un utensile e dice "ecco fatto".

2 bambini giocano nella parte cucina.

G. vuole un cucchiaino di legno vero, di quelli messi in alto, lo indica. I1 dice "lo sai che quelli li usate solo con le maestre, non sono per giocare", lui piange e si arrabbia, I1 dice "andiamo a cercare dei mestoli" e si sposta per cercarli. G. prova ad arrampicarsi sulla mensola, I1 dice "no", gli porge una frusta che aveva preso, lui la prende e si sposta. Un bambino porge a G. un telecomando, lui lo prende e va verso il divano, il bambino gli dice "puoi vedere i cartoni". G. guarda la televisione e schiaccia i pulsanti. N. gli porta un vassoio e dice "guarda cosa ti ho preparato"

Riflessione:

L'allestimento con oggetti veri della casina è pensato per consentire ai bambini di sperimentare un simbolico in un contesto il più possibile vicino a quello casalingo/reale. Ci si auspica pertanto che loro possano fare pieno uso, ovviamente sotto il controllo dell'adulto.



Figura 15 Casetta Polo Poggi

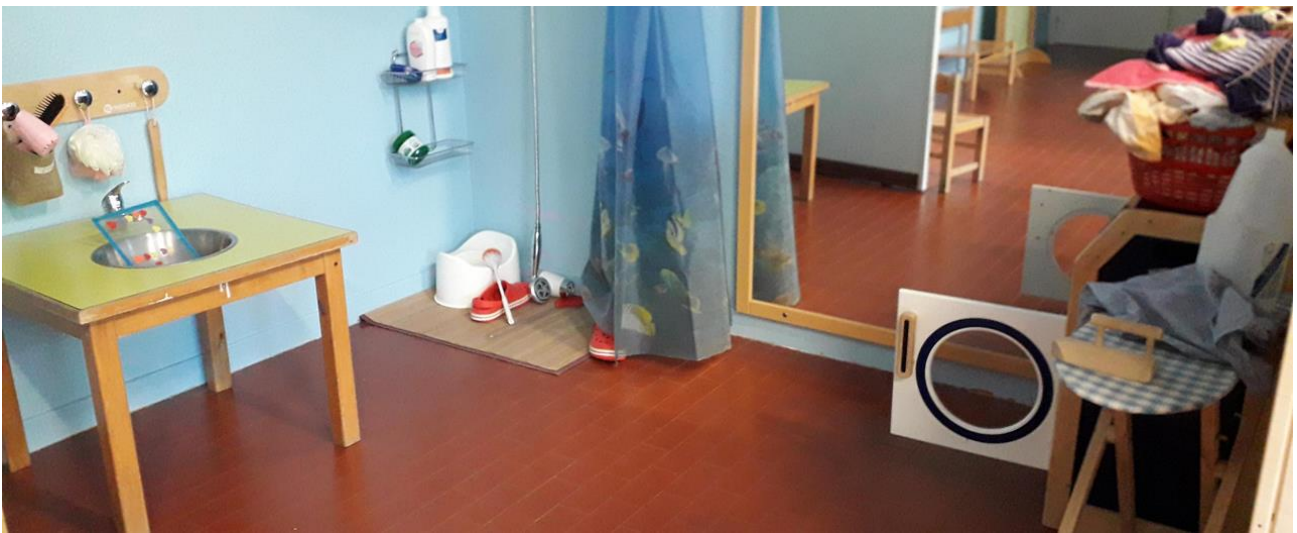


Figura 16 Casetta Polo Poggi



Figura 17 Elementi di vita reale



Figura 18 una delle stanze del piano casetta del Polo Fornace

Riflessione di S., educatrice del Polo Fornace

L'accoglienza al nido e l'accoglienza alla scuola dell'infanzia sono state molto diverse lo scorso anno. Da queste osservazioni mi sembra molto più fluida quella della scuola dell'infanzia. Credo che sia dovuta al fatto che sia stato scelto di farla al primo piano, separata rispetto all'accoglienza nido che interessa due sezioni e non una (com'è da infanzia). Sicuramente anche l'attenzione delle insegnanti ha inciso. Molta incidenza ha anche lo spazio, e lo spazio "casa" del primo piano era ed è "altamente funzionale". "Lo spazio come terzo educatore", "lo spazio educa", "lo spazio parla", questo mi viene in mente. "Lo spazio pensato" è davvero facilitatore in educazione, aiuta molto anche le relazioni.



Figura 19 Stanza della sabbia al Polo Poggi

Lo spazio, per come lo si è progettato e allestito e per come si presenta, configura una pedagogia che può assumere valenze molto diverse: autoritaria o democratica, individualistica o partecipativa, anonima e impersonale o identitaria e inclusiva. [...] agisce per lo più in maniera sotterranea e occulta, senza che gli individui se ne rendano conto; questo la rende ancora più efficace nell'indurre abitudini di comportamento e atteggiamenti, nel formare modellare, plasmare gli individui. [...] Proprio perché invisibile, tale pedagogia può produrre degli effetti non voluti, diversi da quelli intenzionalmente perseguiti [...] occorre invece che tale pedagogia esca dall'invisibilità, in modo che l'organizzazione ambientale non sia, da parte degli insegnanti, subita, passivamente accettata, ma diventi oggetto di una progettualità educativa autentica (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 140).

Da intervista con M.C., insegnante Polo Poggi

È stato importante quest'anno, c'è stata una evoluzione importante. Io mi sono accorta, ad esempio, dei materiali che introduciamo, sono materiali per tutti, ci guardiamo intorno e pensiamo chi potrebbe utilizzare questo materiale? Lo potrebbero utilizzare i bambini più piccoli? Fa per loro? Gli spazi, allora dove metteremmo un angolo morbido? Così anche se ancora non ci sono comunque li pensiamo, ce li abbiamo nella mente, e questo secondo me è un passo importante. [...] Però abbiamo fatto dei passi molto lunghi e distesi quest'anno, intanto abbiamo tolto tante cose, che erano sacre tanto quanto la cassettera, almeno un milione di tavoli che invadevano tutto. Adesso abbiamo molto molto più spazio, ci sono molti spazi liberi, si può fare molto ancora ma siamo sulla strada giusta. E poi c'erano moltissimi tavoli ma non si poteva poggiare niente, che ne so una costruzione da lasciare, andavano rigorosamente sgombrati. E invece abbiamo fatto questo meraviglioso tavolone, che è l'angolo dei costruttori, dove possono mettere sopra, mantenere, lavorare, smontare ...è bellissimo, oltretutto gli ho fatto dietro un pannello dietro dove appendiamo le foto delle loro opere meravigliosissime. Uno spazio bello, con un bell' allestimento, già quello secondo me, non è solo estetico, è etico per chi fa il nostro lavoro, noi dobbiamo pensare di dare qualità, bellezza, e pensare non solo agli stessi materiali che uno tira fuori anno dopo anno.

Da Report della visita del 15/11/2019 a Sassoleone

Mentre lo sguardo passa da una finestra all'altra incontra quello di un bambino: "stiamo preparando da mangiare per voi" dice, così io e S. ci spostiamo nell'angolo cucina e ci sediamo per terra intorno a un piccolo tavolino, pieno di ciotoline e bicchieri. Intorno al tavolo ci sono dei ripiani e quattro bambini poggiati su dei taglieri sono molto intenti a tagliare zucca, zucchine, mele e pere. I coltelli sono veri, così

come i taglieri e il cibo. Sul tavolo due bambini stanno sistemando i vari contenitori, alcuni sono riempiti solo da un ingrediente, altri sono minestrini. Ci viene offerto il cibo. Durante questo spuntino, che possiamo mangiare veramente, i bambini si alternano tra bancone e tavolo, diventano più numerosi e agitati intorno a noi, eppure si parla di molte cose: differenza tra vero e finto, gusti e profumi, grande e piccolo, morbido e duro, pieno e vuoto, ogni bambino coinvolto porta un contributo alle varie discussioni, tutti sono estremamente seri e impegnati. Una bambina ci offre delle poltroncine per stare più comode.



Figura 20 Bambini nell'angolo cucina a Sassoleone

Da focus group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2020 Polo Fornace
Riflessioni sulle osservazioni di N., educatrice entrambi i Poli
Io (leggo dalle osservazioni):

E1 sta mettendo delle foto in una cornice per appenderla, i bambini si guardano felici nelle foto.

S.(s) gioca in cucina e C.(s) fa le coccole con I1.

L.(n) va avanti e indietro dalla stanza della cucina a quella della musica. Arriva M.(s) con la mamma, entrano fino a dentro la stanza della cucina, vengono salutate e poi la mamma va via. M.(s) racconta un episodio di quando la mamma non c'era...

Intanto il gioco musicale è stato dato da L.(n) a C.(s) e tutti i bambini sono lì intorno, tranne S.(s) che continua il suo gioco in casina.

L.(n) va al cancellino e accoglie con grandi racconti l'arrivo di G.(n), che entra sereno e saluta la mamma.

Entrando nella stanza cucina nota subito la foto appesa da E1, si dicono qualcosa in proposito. Poi G.(n) va a prendere il carrello e lo spinge verso il gruppo di bambini che sta intorno a C.(s).

L.(n) va in cucina poi va verso G.(n) e lo chiama per giocare. Arriva I.(s), I1 le va incontro. Lei dopo poco entra camminando lentamente e con faccia perplessa. Poi si avvicina a D.(n) nel passeggino. E1 le dice "lo prendiamo?" e aiuta D. a scendere dal passeggino, lui non è molto contento. I.(s) inizia a coccolare D.(n), parlando con E1 del fatto che lui vuole sempre stare nel passeggino.

Arriva N.(s) e M.(s) la coinvolge subito in un gioco che sta facendo con/per M.(n).

I.(s) dice "lui lo ha messo in bocca" indicando A.(n) con un cucchiaino in bocca, E1 dice ad A.(n) di fare per finta e spiega a I.(s) che sta ancora imparando.

I.(s) guarda D.(n) e chiede a E1 "ma sa parlare?"

C.(s) dice "moto moto" a E1 e lei gli chiede "avevi una moto e l'hai messa in buchetta?", lui dice sì e va a giocare.

I1 davanti il cancellino accoglie i bambini che iniziano ad arrivare con maggiore frequenza.

Adesso ci sono 5 bambini della sezione nido e 6 della sezione scuola.

Riflessione:

Spazi generosi di opportunità e scelta di cosa svolgere e come. Si tratta di allestire situazioni in cui i bambini possano esprimere una scelta e utilizzare quanto offerto per attivamente lasciare traccia del loro fare.)

Io: N. inserisce questo elemento del lasciar traccia

N.: secondo me questa opportunità di scegliere ciò che vuole fare in quel momento il bambino, per come la vedo io da educatrice lo vedo fondamentale, se in quel momento il bambino è in quel determinato spazio e può lasciar traccia, può arrivare anche un altro bambino o tornare lui stesso a continuare quello che stava facendo.

Io: a me sembrava dai tuoi vari commenti che tu rispetto al lasciar traccia facessi riferimento a due cose, una questa che dici, più legata ai centri di interesse diciamo, ci sono degli spazi dove si possono fare delle cose e io decido fino a dove arrivare, se condividere non condividere, lasciare in sospeso continuare; ma dall'altro lato perché qui lo dici in relazione alle foto, anche al fatto di tenere memoria di quello che i bambini fanno negli spazi attraverso la documentazione, per esempio. Questo aspetto si lega al discorso sugli spazi, qualcun'altra di voi ad esempio diceva 'l'importanza che gli spazi siano connotati, ma anche la memoria di quello che ho fatto in uno spazio mi aiuta a ripartire da lì', la possibilità di ripartire dalle tracce.

N.: Sì



Figura 21 Documentazione al Polo Poggi



Figura 22 Documentazione al Polo Poggi

Da Report della visita del 15/11/2019 a Sassoleone

Le pareti della sezione sono tappezzate di lavori dei bambini, non in un caotico susseguirsi di fogli e colori messi lì per saturare lo spazio. È una documentazione del lavoro fatto fino ad ora, recente, arricchita da commenti e citazioni, esposta con ordine e senso estetico. Occupa due delle quattro pareti, nella fascia centrale, non troppo bassa da impedire di poter poggiarsi al muro seduti senza rovinarla né troppo alta perché un occhio bambino non la possa osservare. Il materiale appeso è autentico, nessun lavoro è uguale ad un altro, non tutti lo hanno prodotto ma racconta il percorso di tutti.

Riflessione di V., educatrice Polo Fornace

Il tempo delle foto è il tempo della rimembranza, dove i vissuti trovano possibilità di essere ri-elaborati e costituirsi come esperienza significativa.

Da intervista con D. e M., educatrici di Sassoleone

M.: Io raramente intervengo nei discorsi dei bambini. Per esempio, andando a fare una gita io mi sono appuntata tutto quello che si sono detti tra di loro durante il percorso, perché avevano fatto tutte delle riflessioni incredibili, sul panorama, sono uscite delle cose stupende, e poi mi sono ripromessa di riportare tutto, perché per loro poi rileggere è importante. Questa secondo me è una predisposizione personale, poi rinforzata dalla formazione e dal fatto che vedi anche che hai dei riscontri secondo me...perché poi ad esempio i genitori leggono quello che hanno detto i bambini e li senti che commentano

D.: Sono cose importanti...per esempio nelle scuole dei miei figli queste cose non le hanno mai fatte, tu entri e non vedi le cose che dicono e fanno i bambini, solo queste cose stampate, colorate... Sai cosa anche noi lasciamo molta libertà ai bambini, libertà di espressione

M.: Se no è tutto privo di emozione, tutte quelle cose uguali...no...oddio può capitare la volta che serve fare una cosa tutti insieme, però di solito no, cioè se un bambino fa una cosa non è detto che tutti la debbano fare, faranno un'altra cosa

Da intervista con L.P., coordinatore pedagogico di Sassoleone:

noi dedichiamo tanto tempo e tante risorse alla documentazione, qualsiasi esperienza che i bambini fanno viene documentata nel giro di pochissimi giorni e quando vanno a casa portano la documentazione con ciò che hanno fatto (Luciano Poli)

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2021, Polo Fornace
Riflessioni relative a osservazioni di G., insegnante Polo Fornace

G. (rispetto a commento su osservazione): c'è da considerare che io due anni fa ho lavorato al Di Vittorio (oggi Polo Poggi) e quindi conosco benissimo quegli spazi e l'uso che ne facevamo. La considerazione nasce dal fatto che lo spazio come si diceva, terzo educatore che implica azioni, relazioni, emozioni che sono diverse da bambino a bambino che sono diverse da gruppo a gruppo, diversi anche nella stessa giornata. Ma quello che io ho notato è che se lo spazio è pensato, se c'è un pensiero dietro lo spazio, anche per quanto riguarda i materiali che lo riempiono, se c'è un aggiustamento di questo pensiero in base alle osservazioni su come i bambini giocano si relazionano eccetera, c'è una diminuzione sicuramente dei conflitti e c'è una diminuzione dell'intervento dell'adulto, e questo è importantissimo. E anche che uno spazio secondo me dovrebbe suscitare curiosità interesse, dovrebbe possedere quella fascinazione, per stimolare la motivazione che poi suscita apprendimenti che arrivano in maniera spontanea perché nasce dalla motivazione, e lo spazio crea relazioni e veicola emozioni. Bisognerebbe avere un particolare attenzione alla riprogettazione, rimodulazione dello spazio. Lo spazio del giardino di via Poggi è ad esempio uno spazio ad hoc.

Io: ma rispetto a questo spazio ad hoc tu evidenzi qualche elemento, dici 'porta l'adulto a intervenire meno' 'deve essere ricco di stimoli per il bambino' queste riflessioni fatte rispetto allo spazio esterno ci

suggerisce la suggestione di come andare ad analizzare gli aspetti caratteristici degli spazi che voi riconoscete come funzionali 'la cucina di Fornace', 'il giardino di Poggi' vi permette di andare a riflettere su come portare questi elementi in altri spazi. Ad esempio, tu dici 'il giardino ha elementi che fanno intervenire di meno l'adulto' allora quali sono gli elementi che lo fanno intervenire di più all'interno, sono oggettivi sono soggettivi? Sono legati ad un immaginario di professionalità ad esempio? Di qual è il mio ruolo e cosa devo fare? Quindi cercare di partire dalle cose che funzionano, dagli aspetti che riconosciamo come funzionanti e trasportarli, non nel senso di copiare, ma di interrogarmi su come poter ricreare quelle condizioni in spazi che invece indicate come problematici o poco funzionanti.

Osservazioni e riflessioni di V., educatrice Polo Fornace

Osservazione:

G., L. e P. giocano con le carriere "andiamo lì!" dice G.

E1 ed E2 parlano tra di loro dei bambini mentre E1 spinge il passeggino di D. che si sta addormentando.

M. e A. giocano nella casetta.

N. si avvicina a G. e P. che stanno spostando la tartaruga e cerca di prendere una delle carriere momentaneamente lasciate dai bambini, G. si gira e dice "no!" e lo minaccia con una mano, lui resta un po' in giro e poi si allontana.

L. e B. stanno giocando sullo scivolo. S. si aggira dicendo "palla".

L. è dentro la casa con i giochi, M. si avvicina e lui le dice "no tu no, brutta!" M. si allontana dicendo "cattivo", N. si affaccia alla finestra e Lorenzo gli dà un colpo in faccia con la paletta, lui si lamenta un po' ma resta lì a guardare.

S. ha trovato la palla che stava cercando e ora cammina tenendola abbracciata.

Arriva E3 e Lina le va incontro gridando "mamma mamma", E3 la saluta le ricorda il suo nome e l'abbraccia.

L. ha preso dei secchielli dentro la casa e N. ne prende uno e va a giocare sulla collina. L. invece si avvicina a E1 e le dice qualcosa rispetto a un rumore, parlano di un signore che sta potando gli alberi. M. si avvicina e dice "io non ho paura sono grande" poi si gira a indicare le ventole (portate da E1 il giorno prima e fissate in giardino) e dice "ha girato", E1 dice "hai visto" e M. ribatte "Lorenzo gira hai visto". I due bambini vanno insieme a vederle da vicino, poi si spostano a giocare nella cucina di fango là a fianco. "Tieni" dice L. porgendo delle foglie secche a M.

L. si avvicina e M. dice "Lina no!".

G. intanto in piedi su un tronco chiama a squarciagola "L. C. ...", lui si gira e G. gli corre incontro invitandolo a giocare.

Riflessione:

Il giardino è il luogo di libertà di espressione ed esplorazione. Si è a contatto con la natura delle piante e della terra, ma lo stare "fuori" non è per tutti momento di rilassatezza e di esplorazione. C'è chi si avvicina alla "dada" e chi preferisce tornare sopra un passeggino per cercare la sua zona di confort.

Riflessione di S., educatrice/insegnante Polo Fornace

In giardino tutto cambia, anche le relazioni. I conflitti si stemperano meglio e prima, e le risate sono più fragorose. In giardino si sta sempre meglio. È un'evidenza nel nostro lavoro. Come già detto più volte lo spazio esterno rende tutto più fluido, anche i rapporti bambino/bambino.

Riflessione di V., educatrice Polo Fornace

Spazi e tempi possono essere vissuti sia in modo transitorio che in modo più stabile. Questi spazi come, ad esempio, il giardino permettono uno scambio-contaminazione più fluida delle esperienze. Anche tra gli adulti questo è un luogo di condivisione e di trasmissione delle informazioni.

Lo spazio esterno, oggi più che mai, riveste un'enorme importanza per l'organizzazione della giornata educativa/scolastica: esso dovrebbe essere curato, ben progettato per essere utilizzato dai bambini sia per attività libere di gioco e movimento, sia per attività più strutturate. Spazio interno e spazio esterno dovrebbero dialogare, svilupparsi in continuità, dando ai bambini possibilità di libertà e autonomia di movimento. All'aperto, attraverso l'osservazione e la scoperta, sarà possibile per i bambini incontrare ed esplorare il mondo della natura e dei viventi (Linee Pedagogiche, 2021).

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2021, Polo Fornace
Osservazione e Riflessioni di S., educatrice/insegnante Polo Fornace

Io leggo l'osservazione:

N.(n) sta tirando fuori tutte le cose dal cassetto della cucina.

E1, P.(n), G.(n), M.(s) e C.(s) seduti sul divano stanno guardando delle carte che illustrano delle attività. E1 dice tante parole, fa domande ai bambini, loro rispondono e prendono anche l'iniziativa.

4 bambine della sezione scuola stanno facendo un gioco di finzione, muovendosi tra il dentro e il fuori del paravento.

D.(n) e L.(n) giocano sul tavolo con degli utensili da cucina.

N.(n) sale sulla cassettiera e salta, I1 interviene dicendo "no".

Poi lui si avvicina a E1 e viene coinvolto dal gioco.

A.(n), che era nella stanza della musica, entra nell'altra stanza con una macchinina in mano. Nella stanza della musica sono rimasti ora una bambina della sezione scuola che seduta sul divanetto legge un libro, e un bambino della sezione scuola che gioca con le macchine sul tavolo/pista.

In cucina, D.(n) si sposta dal tavolo e va a vedere dove N.(n) aveva buttato tutto fuori, si aggira lì un attimo e poi si avvicina ad A.(n) che adesso sta giocando con un gioco musicale, lui si sposta. D.(n) si arrampica sulla cassettiera fa un dondolio a 4 zampe e poi va giù.

Io: tutte vi siete concentrate su questa osservazione che rappresenta l'accoglienza a Poggi, che è organizzata diversamente da come avete fatto voi. E ognuna di voi ha sottolineato un aspetto diverso.

Tu hai scritto (leggo il commento che accompagna l'osservazione): Gli spazi aperti permettono il libero transito tra essi dei bambini e dei giochi, moltiplicando così significativamente le opportunità di scambi, interazioni e relazioni eterogenee, con tutto il bagaglio di potenziali apprendimenti che ne consegue. Essi permettono, ancor prima, di fornire un ventaglio di possibilità di gioco molteplice (anche gioco parallelo, personale e autonomo) e una pluralità di centri di interesse. L'attività con l'adulto ne è un esempio, è fruita in maniera libera da vari bimbi che vanno aggregandosi spontaneamente, e ognuno di essi partecipa a suo modo, secondo i bisogni e l'interesse di quel momento.

Aggiungi un elemento rispetto a quanto detto fino ad ora, e cioè quello di moltiplicare i centri di interesse come importante punto di aggregazione spontanea.

S.: Sì, in questa scheda è proprio lampante. Nel momento dell'accoglienza a Poggi si vedono tutti questi spazi disponibili per la fruizione dei bambini. Quindi io in un'unica osservazione ho visto ogni bambino che aveva una miriade di possibilità, aveva più spazi, poteva transitare tra questi. Mentre noi per quanto possiamo mettere in uno spazio diversi centri di interesse, tendiamo a caratterizzare molto gli spazi. Quindi è vero che in uno spazio grande di accoglienza possiamo avere tanti centri di interesse ma è vero che non è come avere tanti spazi aperti, ognuno con diversi centri di interesse. Più spazi aperti abbiamo più centri di interesse disponibili ci sono. Mi sembrava che proprio in queste righe si vedono questi bambini che non solo possono interagire tra loro perché hanno modo di mescolarsi grandi e piccoli man mano che arrivano,

ma possono anche giocare da soli, giocare con quello che vogliono loro, hanno più possibilità rispetto al fatto di stare in un unico spazio di accoglienza per quanto grande. È vero che magari qualcuno mette più l'accento su qualcosa paragonandolo alla situazione in cui lavora, sicuramente questa è un aspetto che a Fornace è diverso e qui salta proprio fuori con il suo bagaglio di opportunità che questa modalità porta con sé.

Io: questo è un tema che tu riporti spesso nei tuoi commenti, l'esigenza di mettere in relazione la riflessione sugli spazi aperti con i centri di interesse, e poi leghi questa riflessione ad altre due. La prima è quanto può essere più rispettoso dei tempi di ciascuno uno spazio aperto rispetto a uno chiuso, e con più centri di interesse piuttosto che uno spazio connotato per un certo tipo di proposta. L'altra è quanto in tutto questo anche il ruolo dell'adulto cambi in questi contesti diversi.

S.: mentre parlavi mi veniva da dire che il tema che mi saltava fuori, anche se non lo stiamo affrontando, era che la molteplicità dei centri di interesse, e soprattutto la possibilità da parte dei bambini di fruirne in uno stesso tempo, cioè fruire di uno oppure di un altro nello stesso tempo, che poi diventa il tempo del bambino, mi sembra un aspetto fortemente inclusivo. Perché permette ad un bambino di giocare a qualcosa a cui lui in quel momento vuol giocare, ha più possibilità di scelta, quindi è più verosimile che in quel momento faccia qualcosa che voglia fare, e soprattutto nel tempo che vuole. Perché quando io predispongo più spazi con tutte le potenzialità di gioco che questa molteplicità di spazi comporta, allora do la possibilità a quel bambino di giocare un tempo lungo in un centro, oppure a un altro di transitare da un gioco all'altro fintanto che non trova un'attività in cui fermare maggiormente la sua concentrazione. Mi sembrano fortemente inclusivi questi aspetti.

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2021, Polo Fornace
Osservazioni e Riflessioni di V., educatrice Polo Fornace

Io: (leggo Osservazione corridoio/sabbiera e riflessione di V.)

Osservazione:

In corridoio 5 bambini(n) con i cappottini aspettano con C1 che torni E1 andata a prendere la sua giacca. Passa E2 con dei grembiulini in mano ed entra in atelier dove ci sono altri bambini(n). Una sezione del nido è con la porta chiusa e al suo interno 2 educatrici e 5 bambini(n).

Passano i bambini della sezione scuola con l'insegnante di religione e I1 per andare nel ristorante per fare le attività di religione.

E1 torna e dice "pronti per il trenino?". E1 e i bambini attraversano il corridoio e arrivano al giardino che è separato in tre parti da alcune panchine. I bambini appena fuori vanno a prendere dei giochi che E1 gli porge mentre ne sistema e pulisce degli altri.

I2 apre la porta del giardino e dice "adesso apriamo la sabbiera", con lei 3 bambini(s). 2 vanno subito fuori, G. si mette dentro il carretto che c'è davanti la porta. I1 gli dice qualcosa con tono affettuoso e lo porta fuori spingendo il carretto. R. e D. si avvicinano dicendo "anche noi" ma poi dopo aver guardato dentro vanno via. Arriva I3 e insieme a I2 tolgono il telo dalla sabbiera. Quasi tutti i bambini (s e n) presenti si avvicinano alla sabbiera.

Riflessione: Spazi e tempi possono essere vissuti sia in modo transitorio che in modo più stabile. Questi spazi come, ad esempio, il giardino permettono uno scambio-contaminazione più fluida delle esperienze. Anche tra gli adulti questo è un luogo di condivisione e di trasmissione delle informazioni.

V.: Questa osservazione è di Fornace, perché mi ci riconosco proprio...quando si parla di sezioni di nido, di porte chiuse. Perché comunque l'anno scorso nonostante la sperimentazione comunque noi, almeno io, ho avuto sempre l'esigenza di tenere sotto controllo il gruppetto che avevo. Purtroppo, il gesto anche solo di chiudere la porta è comunque un gesto di insicurezza perché il bambino che va da un'altra parte provoca nell'adulto un certo tipo di insicurezza. Però gli spazi come il giardino ho visto che quando eravamo sia noi del nido che anche qualche gruppo della scuola infanzia si vedeva comunque una contaminazione, si

vedevano scambi tra bimbi e anche tra noi educatrici perché, ad esempio, molti bambini del nido avevano fratelli a scuola e molti della scuola venivano dal nido, quindi avevamo delle informazioni più complete, sullo sviluppo che stanno affrontando. La cosa su cui dovremmo lavorare di più, anche se quest'anno siamo comunque chiuse, è quello di avere più fiducia nei bambini, in quanto l'autonomia di muoversi in noi educatori viene limitata perché abbiamo il tarlo del pericolo, cosa sta facendo? Come motivo al genitore se succede qualcosa...

Io: però il fatto che tu dici che ci sono spazi che hanno delle caratteristiche, per esempio il giardino, e lo poni in questa osservazione che in realtà parte in corridoio, e molte di voi hanno parlato del corridoio, è interessante al di là dei limiti che tu riscontri può essere interessante andare a evidenziare le caratteristiche di quei luoghi nei quali non riconoscete queste chiusure per andare a ricercare queste caratteristiche anche altrove.

V.: assolutamente, se ci sono degli spazi che comunque agevolano gli scambi tra bambini bisogna, non dico studiarli, però devono essere spazi fluidi. Per cui il corridoio è quel posto dove quando un gruppo passa tutti gli altri lo vedono e magari qualcuno può decidere di aggregarsi o meno.



Figura 23 Corridoio Polo Fornace

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2021, Polo Fornace

G. (Commento a osservazione): Ho immaginato leggendo la tua osservazione, perché ogni volta mi sono sembrate le scene di un film, ovviamente alcune le ho riconosciute in altre mi sono proprio riconosciuta, come penso tutte noi. Mi è venuta in mente una volta che io era infondo al corridoio, dove c'è la reception, e mi sono messa lì un pochino a guardare questo flusso di bambini, questa corrente, e mi è venuto di paragonare il corridoio ad una strada della città, dove ci si incontra, ci si saluta, o si decide di fermarsi e di fare qualcosa. Questo mi fa pensare come lo spazio acquista dei significati e ci dà delle restituzioni che spesso noi non cogliamo subito. La riflessione è proprio su questo non rimaniamo rigidi su alcune proprie concezioni, un corridoio può essere un luogo dove poter sostare, giocare, parlare, poter organizzare...un altro spazio fruibile come tutti gli altri spazi, il potenziale di un corridoio che non viene di solito immaginato che non come posto dove si passa. Ma anche questo fatto che i bambini passano e possono guardare cosa fanno gli altri, perché questi bambini non sono delle isole, si rendono conto che ci sono altri bambini che in quel momento stano facendo altro, e magari hanno anche la possibilità di unirsi a questo altro, insomma grandi possibilità che una situazione del genere implica.

[...]

Io: chiedo a D. di parlare del corridoio perché anche lei ne parla nelle sue riflessioni.

D.: il corridoio per noi è uno spazio particolare ma anche un tempo, perché ci fa transitare da uno spazio all'altro. Ho riflettuto anche io sul corridoio perché da una parte pensavamo di allestirlo, tutte quante con C. (coordinatore pedagogico), perché ha differenza di Poggi dove lo spazio è immaginato più a modi casa e gli spazi sono comunicanti tra loro, permettono il passaggio. Da noi gli spazi sono chiusi, puoi andare da uno all'altro ma passando per questa strada appunto che è il corridoio. Si pensava di allestirlo, però pensavo io vedo due possibilità positive e negative. Allestirlo come spazio ok, dove una di noi potrebbe anche stare fisicamente e rendere fluido il passaggio. Però per noi è anche simbolico, pensavo a quanto ha detto S. anche rispetto alla necessità di pensare un tempo per transitare da uno spazio all'altro da una routine all'altra, da un'attività all'altra...Per noi il corridoio è anche questo: da uno spazio attraversarsi il corridoio per andare a pranzo ed è un tempo in cui i bambini si preparano al pranzo, è già una transizione, fa le veci della canzoncina, del lavare le mani, è un andare verso qualcos'altro. Perciò sarei indecisa se allestirlo come spazio proprio o tenerlo come spazio-tempo per la transizione, anche per andare a nanna ad esempio. Per noi è uno spazio particolare, e poi accipicchia se ci sono le relazioni, perché ogni volta che passiamo c'è il trenino, c'è il guardare dentro le vetrate cosa fanno gli altri bambini, c'è chi vuole andare oltre, ti devi fermare alla stanza da letto e invece vuoi andare oltre, c'è chi va verso l'uscita perché a bo di là sono arrivato con I mamma chissà...

Io: quindi tu dici: riconosco il potenziale del corridoio come spazio che può essere rivisto ma mantenendo la natura di corridoio, come luogo di transito, come diceva G., è già un'identità dello spazio, che può avere degli effetti, suggerire delle azioni, non per forza il sostare.

D: rimane la domanda allestirlo come spazio o lasciarlo come corridoio?

Io: mi viene da dire rispetto alle questioni importantissime che state sollevando, quello che dicevamo poco fa con S. rispetto ai compromessi da trovare e al non leggere le due cose come due cose nettamente in contrasto. Allora probabilmente il fatto di vedere la natura di spazio che viene attraversato che è propria del corridoio, che quindi ha un valore per l'azione che io svolgo dentro, attraversarlo per andare da un punto all'altro, non vederlo nettamente in contrasto con uno spazio che siccome allestito diventa chiuso. Ad esempio, si vede nelle osservazioni, c'è lo spazio dei travestimenti, e quello è uno spazio allestito, il corridoio rimane quella è un'insenatura che però si affaccia. Quello spazio è diverso dalla sezione, con la porta chiusa? È uguale? Lo posso paragonare? Posso partire da lì? Oppure no perché comunque si andava, il numero era quello... Tutta questa riflessione che voi state portando rispetto a questo spazio è importante, perché bisogna partire dalle funzioni che funzionano. Il corridoio ha una funzione che funziona ed è quella dell'attraversamento, se però voglio usare questo spazio, perché comunque è uno spazio grande, è uno spazio che connette le sezioni, per cui ad esempio rispetto al discorso che faceva poco fa S. delle porte aperte se no ti occupi del corridoio non puoi aprire le porte, perché ovviamente non puoi avere

una porta aperta verso il nulla. Devi fare una riflessione, però partendo dagli aspetti che sottolinei tu, che sono aspetti che hanno un loro significato importante.

D.: Sai cos'è che per noi il corridoio è già un fuori. È questo che ci limita anche, la cosa limitante al nostro 'porte aperte' è che il corridoio è un fuori. Quando una di noi va alla porta...noi teniamo spessissimo la nostra porta aperta però i bambini sanno che oltre non si va anche se la porta è aperta, quando una di noi si mette sulla porta perché sta per proporre un altro spazio la maggior parte dei bambini arriva "anch'io anch'io anch'io", se fosse stata un'altra sezione non ci sarebbe stato un "anch'io" perché è un "Anch'io voglio uscire", perché è già andar fuori per noi. Per questo per noi diventa difficile allestire come al Polo Poggi tutto il nostro complesso. Perché il corridoio è già andare fuori.

Io: secondo me è proprio da queste parole che stai dicendo che si può partire. Come faccio a mantenere quelle caratteristiche dell'importanza del fuori se però lo sto inserendo dentro. Cioè, cosa rende attrattivo il fuori, perché tutti i bambini vogliono andare, cosa ci dice questo loro voler andare. Secondo me si può partire proprio da qui.

Osservazioni e Riflessioni di G., insegnante Polo Fornace

Osservazione:

Alcuni bambini nella prima sezione del nido giocano con il tavolo luminoso. E1 esce dalla stanza con 2 bambini(n) e dice "andiamo a fare le mascherine".

I1 va verso l'atelier con 3 bambini(s), M.(s) ha molta fretta di arrivare e corre avanti al gruppo, I1 dice "andiamo a pitturare l'inverno, di che colore sarà l'inverno?"

I ristoranti sono vuoti. Le porte delle due stanze del nido sono chiuse, i bambini dentro giocano liberamente.

I2 sta giocando con 3 bambini(s) nell'angolo dei travestimenti (insenatura del corridoio- spazio aperto). I3 è venuta per parlare con I2 di qualcosa, poi torna su a chiamare i bambini che hanno scelto di andare nella stanza dei salti, che fino ad ora erano rimasti con gli altri e I4 in cucina. I3 chiama i 5 bambini che hanno scelto i salti, G. si mette in fila ma viene fermato, si mette a piangere ma si calma dopo due minuti.

Riflessione:

Da questa osservazione emerge che i/le bambini/e si spostano nel corridoio e utilizzano questo spazio per andare in altri spazi mentre altri vi sostano in quanto una parte del corridoio è stata ripensata e allestita come angolo di travestimenti. Un microcosmo il corridoio, come una strada di una città piena di attività: alcuni si fermano a conversare, altri passano, altri vi sostano.



Figura 24 Nicchia della costruttività nel corridoio del Polo Fornace



Figura 25 Nicchia dei travestimenti nel corridoio del Polo Fornace

Riflessione di S., educatrice/insegnante Polo Fornace

Gli spazi aperti permettono di essere percorsi “avanti e indietro” più e più volte, ma permettono anche di essere sbirciati “dal passeggiato”, così come i giochi che vi si svolgono, fornendo talora delle scene positive e “stimolanti” per chi non è ancora pronto per lasciarsi andare e preferisce restare a guardare.

Riflessione di G., insegnante Polo Fornace

Spostarsi e attraversare gli spazi: i bambini muovendosi per i vari spazi osservano ciò che succede negli altri spazi, incontrano altri adulti e bambini e da giù guardano su e viceversa, acquisiscono la consapevolezza che uno spazio è occupato da altri nello stesso tempo in cui loro fanno altro.

Da incontro con educatrici e insegnanti che svolgono le sostituzioni in entrambi i Poli.

N: lo quest'anno mi occupo del prolungato quindi faccio un turno che va dalle 14 alle 17.45. Sto un tempo in sala nanna e poi il risveglio, la merenda e quella che viene definita riconsegna. Io ho notato che il gruppo di bambini è molto agitato e motorio, e stare in sezione è molto frustrante, moltissimo. Diventa frustrante per i bambini e diventa frustrante per me, perché spesso mi trovo a passare un'ora a dire “non correre è pericoloso”...mi sento più una vigilante che un'educatrice. Questa cosa è molto faticosa, tant'è che ho proposto ieri alle mie colleghe, non so se questo potrà succedere, se succederà, ma ho chiesto di cambiare spazio. Non tutti i giorni, non necessariamente tutti i giorni. Però osservando questi bambini io mi sono proprio resa conto che dopo un po' fanno fatica ad abitare quello spazio, perché magari in quel momento hanno bisogno di altro. Non stiamo utilizzando il giardino ad esempio il pomeriggio, per tutta una serie di motivi, questa cosa però crea una gran frustrazione. Per cui la riflessione che voglio fare io e che voglio condividere è proprio questa: è vero siamo in una situazione emergenziale, siamo costretti per adesso a stare all'interno delle nostre bolle, però perché non poterci muovere comunque in uno spazio diverso da quello della sezione, senza incontrare gli altri che sappiamo che per le norme non lo possiamo fare, però possiamo vivere uno spazio che in quel momento è vuoto, non lo sta utilizzando nessuno. Io, comunque, penso non sappiamo cosa succederà fino a giugno, magari le cose cambieranno, però riflettere sul fatto che il pomeriggio per quanto sia una parte più breve della giornata, però è una parte importante, molto. Per cui è un tempo di qualità quello che dobbiamo restituire ai bambini, e i bambini che sono in questo momento nella mia bolla mi stanno chiedendo altro, perciò io voglio riflettere su questo. [...] È vero che i numeri non sono altissimi, io a volte ho dieci bimbi, però sono bambini che hanno delle esigenze, anche diverse tra di loro, allora mettere il bambino al centro significa riflettere anche su questo. [...] Lo spazio della sezione non è organizzato male secondo me, poi si può fare sempre meglio però secondo me è organizzato bene, però la sezione la viviamo tanto quest'anno secondo me, soprattutto il pomeriggio. La mattina sicuramente si spostano di più. È uno spazio che secondo me non è pensabile immaginare come unico spazio del pomeriggio fino a giugno.

C.: mi piacerebbe ripensare gli spazi anche adesso che siamo divisi in gruppi diciamo omogeneo però in chiave zero sei; perciò, magari osservare il bambino che avrebbe bisogno delle tane e magari quello che invece vuole arrampicarsi...insomma cercare di lavorare su spazi zero sei anche adesso.

Osservazioni e Riflessioni di S., educatrice/insegnante Polo Fornace.

Osservazione:

I bambini del nido E1 ed E2 sono in corridoio e si preparano per andare in giardino.

I bambini della sezione scuola sono in cassetta, stanno aspettando l'insegnante di religione.

I bambini nido una volta fuori corrono alcuni verso le carriole e altri su una struttura con lo scivolo, tre sono in passeggino. B. piange perché un bambino blocca lo scivolo, dopo qualche minuto E2 si avvicina e media tra i due bambini.

Un piccolo viene giù dal passeggino e va a giocare "quando sei stanco torni che facciamo la nanna" gli dice E2

L. va sulla collina.

Riflessione:

Uno stesso spazio, come il giardino, può contenere in realtà una pluralità di "spazi" al suo interno, intesi come centri di interesse diversificati se opportunamente allestito/organizzato. Ugualmente uno stesso tempo, che è quello dell'attività mattutina, diventa il tempo personale di ogni bimbo quando è lasciato libero di giocare, guardare dal passeggino, scendere giù o tornare per fare la nanna se è stanco.

Osservazione:

Arriva in giardino il gruppo di bambini scuola che era con l'insegnante di religione.

Due bambine(s) prendono per mano L.(n). Un bambino(s) prende per mano G.(n).

Alcuni bambini (s) prendono le carriole e corrono. Alcuni bambini (s) riempiono due carriole di foglie raccolte dalla siepe.

Riflessione:

Gli spazi e i tempi condivisi tra nido e scuola, diventano non solo lo sfondo, ma il motore stesso delle relazioni tra i bimbi delle diverse età, e dei conseguenti apprendimenti.

Osservazione:

E1 sta entrando con P.(n) per andare in bagno e lascia la carriola (cassetta della frutta con corda) con la quale stava trainando M.(n). Un gruppo di bambini della sezione scuola prendono la corda e iniziano a trainare loro, lei ride. Dopo pochi secondi I1 interviene e E1 prende M.(n) e la pone fuori dalla cesta. I grandi continuano a trainare la cassetta vuota.

E2 sta parlando con L.(n) di una ciotola sbattuta in testa a qualcuno. Lui si allontana e prende una ciotola, dopo un attimo si avvicina M.(n) e lui le dà la ciotola in faccia. M.(n) si scosta, lui prende un bastoncino e inizia a inseguirla, questo diventa un gioco, M.(n) lo insegue a sua volta sulla collina. I2 e I1 dicono "piano, attento". Il gioco continua e vanno giù dalla collina sempre inseguendosi, tornando alla cucina di fango. L.(n) dà di nuovo la ciotola in testa a M.(n) che si gira ridendo e cominciano a inseguirsi di nuovo. Poi L.(n) le dà un colpo con il bastone e M.(n) piangendo va da E3 che la consola. L.(n) si avvicina e E3 gli dice "le hai fatto male" e lui dice "pistola", E3 chiede "è una pistola?".

Intanto M.(n) si sposta da E3 e inizia di nuovo a correre ridendo, L.(n) la segue e il gioco riprende e vanno a nascondersi dietro l'albero vicino ai passeggini. E3 si alza e va a recuperare il passeggino che era proprio lì con D.(n) dentro. Inizia a spingere il passeggino e L. l'aiuta, arriva anche M.(n) e spingendo si fa posto. E3 dice "tutti insieme, da che parte andiamo?".

Intanto il gioco del carretto continua, adesso dentro c'è L.(n) che ride, alcuni bambini(s) la tirano altri (s e n) corrono intorno.

Riflessione:

Gli spazi/tempi condivisi favoriscono l'intessitura di relazioni amicali allargate (n/s), ma anche sguardi professionali molteplici e incrociati (quelli delle insegnanti sui bimbi del nido, ma anche, viceversa, quelli delle educatrici sui bimbi della scuola), ciò costruisce nel tempo una conoscenza reciproca diffusa che arricchisce potenzialmente di senso il concetto (altrimenti solo parziale e teorico) di continuità educativa verticale.

Incontro di entrambi i Poli del 29 Aprile sul tema Relazioni eterogenee.

C. (coordinatore pedagogico di entrambi i Poli): È proprio l'indeterminatezza dei tempi che dobbiamo accettare, cioè accettare che in questa fase non abbiamo una precisione dei tempi, dobbiamo fare delle scelte ibride, temporanee, di far coesistere prospettive diverse, senza prospettare che queste scelte ci vincolino per il futuro, se consideriamo questo tempo inaccettabile rispetto alla prospettiva di costruire dei poli dell'infanzia che è la nostra prospettiva. I gruppi misti possono essere letti anche come gruppi aperti nella misura in cui noi riprogettiamo gli spazi, aperti alla possibilità dei bambini di scegliere, alla fiducia di educatori e insegnanti in loro, e su questo potremmo capire nel tempo se i gruppi misti intesi in questo senso possono essere una scelta di campo. I gruppi misti in cui gli spazi a disposizione sono più dello spazio sezione e configurati secondo alcune traiettorie, sto pensando alla riflessione che state facendo voi, possono configurare anche in una situazione di bolle la possibilità di essere liberi. Perché se i bambini hanno degli spazi a disposizione progettati in modo per cui possono anche scegliere, i bambini possono essere messi anche dentro una bolla nella possibilità di muoversi tra diverse situazioni: un dentro, un fuori, un altro spazio. Questo potrebbe disegnare una possibilità alla progettazione educativa di dire quest'anno siamo partiti da una tesi pedagogica di base che era i bambini hanno diritto a una rotazione di spazi e abbiamo fatto discendere da questa tesi pedagogica che come tutte le tesi possono essere modificate, la nostra organizzazione degli spazi, questa tuttavia rivista con gli occhi dei gruppi misti potrebbe essere messa in discussione ed essere allargata ad altre tesi pedagogiche ad esempio la tesi che adesso sostenevo di abitare dei contesti dove i bambini siano liberi di scegliere, di fare alcune scelte, di avere degli spazi per avere dei tempi e dei modi che il gruppo di lavoro può progettare di concretizzare questa possibilità. In via Poggi questo lo vediamo già oggi, perché gli spazi della bolla dei piccoli e di quella dei grandi lo permettono, questo è vero solo in parte a Fornace, perché gli spazi e non solo i numeri determinano, a partire da quella tesi ruotiamo gli spazi in modo tale che i bambini ne possano fruire settimanalmente tutti, determina degli esiti educativi diversi, perciò c'è un tema pedagogico a mio avviso che bisogna approfondire ancora una volta sul tema dei contesti e degli spazi, perché la tesi che abbiamo adottato in chiave emergenziale a settembre, una tesi che aveva e ha dei contenuti condivisibili, far ruotare gli spazi significa permettere ai bambini di avere un'esperienza nel tempo più ricca e articolata, e tuttavia come tutte le tesi possono essere affiancate da altre tesi, coesistere con altre tesi, ad esempio quella di permettere ai bambini di fare delle piccole scelte nel corso della giornata. Se mettiamo queste due tesi a fianco possiamo forse progettare avendo esiti diversi. In questo momento è importante anche mettere tra parentesi delle scelte che si erano fatte e farle dialogare con altre che permettono altre soluzioni, perché magari oggi in un contesto emergenziale caratterizzato dalle bolle il fatto di poter scegliere da parte dei bambini all'interno del proprio spazio diventa fondamentale in un progetto pedagogico. Perché la pandemia non può impoverire l'esperienza dei bambini rispetto alla scelta, il rischio è quello di una regressione a modelli adulto centrici in cui il potere dell'adulto è determinante e la possibilità dei bambini di scegliere residuale, c'è stato in tanti servizi lo slittamento a partire dalle pratiche in modelli in cui l'adulto era a prescindere dalle parole con cui si percepisce e si racconta, abbastanza al centro di tutte le scelte. Le scelte che facciamo riguardano senz'altro noi ma riguardano anche il peso che ha il protagonismo dei bambini dentro al nostro progetto. Questa chiave per cui partire dai bambini, a misura di bambino, significa cosa noi offriamo concretamente nell'emergenza ai bambini è un punto dirimente, è una domanda che ci costringe a stare sull'esplorazione di altre temporanee soluzioni.

Nell'organizzazione degli spazi e dei tempi, aspetti di materialità (ampiezza dei locali, distribuzione degli arredi, scelta e disposizione dei materiali, durata delle attività e delle routine ecc.) e vincoli istituzionali (orario del funzionamento, turni di lavoro, tempi di compresenza ecc.) si intrecciano con elementi simbolici e relazionali che influiscono fortemente sul modo in cui lo spazio e il tempo vengono vissuti da chi ne fa esperienza, adulti e bambini (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 134).

Da intervista collettiva di coordinatrici pedagogiche, educatrici e insegnanti di Parma

Coordinatrice pedagogica 1: Il momento del circle time, della conversazione, non è stato solo risignificato, ma ci ha permesso anche di rivedere come possono stare i bambini più piccoli prima che possano avere le competenze verbali e linguistiche per potervi partecipare, quindi tutto, la preparazione, i prerequisiti, quindi ci sono davvero tantissime cose, suggestioni ecco.

Coordinatrice pedagogica 2: Siamo partiti proprio facendo osservazioni su questo tema della conversazione, e ci siamo trovati a fare osservazioni nella sezione dei piccolissimi, cerchiamo di capire cosa significa qui conversazione, il momento della frutta, le configurazioni, tutto quello che è la parte di comunicazione non verbale, di sguardo, quello che si può chiamare un format comunicativo dentro il quale poi piano piano si costruiscono, si installano, tutte quelle che sono le competenze, comunicative, verbali, linguistiche. È stato bellissimo, perché come dici tu, ne parliamo però sono quelle pratiche che sono rimaste, e una volta che tu vedi che bambini molto piccoli agiscono una conversazione allora poi tu hai gli strumenti e le progetti, le faciliti, le sostieni.

B. insegnante: mi viene in mente il nostro circle time, nel tempo è stato costruito, è stato pensato molto. Cosa dobbiamo fare perché 25 bambini, non perché ci debbano stare, però il pensiero deve essere che funzioni per tutti, di tutte le fasce di età, con tutte le caratteristiche, con vissuti personali diversi, a chi è nato il fratellino, chi magari quel giorno non sta bene ed è venuto con un po' di tachipirina, quindi, è un po' giù, con tutte le varie sfaccettature che ogni bambino porta, osa potevamo fare per star bene insieme. Quindi dobbiamo interrogarci, cominciamo con una canzoncina, cominciamo con un gioco di tipo motorio, quale gioco, che possa funzionare per queste due fasce di età, quindi che possa coinvolgere il bambino grande e il bambino piccolo, introdurre una piccola lettura, quale libro, che possa coinvolgere tutti. Sono state prove. Anche il tempo era molto importante, abbiamo iniziato da un tempo molto breve e piano piano lo allunghiamo, le nostre proposte le pensiamo prima e le proviamo insieme.

Mi viene in mente un bambino che quando si legge, lui come abbiamo detto ha un linguaggio che non è di tipo verbale, viene davanti e ti guarda così tutto il tempo, con gli occhi così, che ogni tanto pensi aiuto cosa sto dicendo, anche questo il rimando che ti danno i bambini è importante. Ad esempio il fatto di rimanere...anche quello è sempre calibrato, anche il fatto di aumentare un po' il tempo, non so c'è la lettura e i bambini grandi vorrebbero sviluppare questo piccolo argomento che si è creato e i bambini piccoli dimostrano invece fatica o insofferenza quindi anche lì è il nostro agire, questo momento lo diamo, abbiamo dato un momento a tutti, adesso c'è una possibilità forse da sviluppare con i grandi, quindi rispetto del bambino più grande ma anche del più piccolo, che in questo momento dimostra stanchezza.

Riflessione di L., educatrice Polo Fornace

Trovo fondamentalmente qui quanto detto anche nelle interviste delle colleghe di Parma, che parlavano dello stesso spazio condiviso da bambini piccoli e bambini grandi, proponendo lo stesso argomento, attività, proporzionalmente in base alle possibilità e voglia di fare di tutti. Quindi c'è un pensiero dietro la proposta di un gioco, e che cosa hanno fatto sono andate un po' per prove e tentativi come stiamo facendo noi. Ci può essere una canzoncina, un gioco motorio, una lettura...e vedere il riscontro nell'esperienza, insomma. E altrettanto importante è la tempistica, nel senso di quanto tempo a disposizione. Anche in questo loro hanno cominciato con poco tempo e man mano lo hanno sempre più allungato.

Nello stesso spazio ci può essere la felice convivenza di entrambe le età, con ognuno le proprie modalità. La stessa cosa si può fare seduti e in piedi, si può fare con un foglio grande e con un foglio piccolo, si può fare con materiali diversi, qualunque attività proposta. Lasciando l'interpretazione libera ai più piccoli e provando a offrire un'indicazione man mano che cresce l'età. (educatrice, Polo Fornace)

L'organizzazione temporale di un servizio educativo per l'infanzia non deve essere troppo vincolata alle esigenze istituzionali (turni di lavoro degli educatori/insegnanti, del personale ausiliario, ecc.). La personalizzazione del tempo mostra al bambino che le sue esigenze sono rispettate tenendo conto delle sue effettive capacità e delle sue possibilità evolutive: richiede perciò una certa flessibilità da parte dell'istituzione non sempre facile da realizzare, ma necessaria a far sì che il bambino possa godere delle esperienze offerte e sviluppare progressivamente un senso del tempo condiviso. [...] La personalizzazione del tempo deve però essere accompagnata da un disegno della giornata non caotico, in modo che il bambino possa riconoscerne il disegno e in tal modo strutturare un senso del tempo condiviso (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 161-162).

Riflessioni sulle osservazioni di J., educatrice Polo Poggi

Osservazione:

Sezione scuola, ci sono 7 bambini e I1. Arriva I2, tutti la salutano e poi I1 dice "chi vuole viene a fare colazione e dopo andiamo in giardino?" e intanto distribuisce dei foglietti ai bambini che le sono andati intorno. I1 va con i bambini che hanno il foglietto verso le scale, G. si mette a piangere dicendo che vuole andare anche lui in giardino. I1 dice "prima facciamo colazione e dopo andiamo in giardino", ma lui non vuole e piange e si agita, I1 dice "vuoi prendere il biglietto", ma lui continua a piangere, i bambini davanti al cancellino delle scale iniziano ad essere irrequieti. I1 va giù con 5 bambini e G. rimane su piangendo.

Riflessione:

Due domande: Come fare a praticare l'inclusione passando attraverso la porta delle regole organizzative delle routine? Le 'linee guida' che ci diamo possono essere passibili di aggiustamenti, senza che esse siano totalmente stravolte nel loro significato educativo di scansione della giornata?

Agire l'inclusione può ancora essere difficile all'interno dei servizi scolastici, dove si deve fare i conti con orari, modelli organizzativi e 'tabelle di marcia'.

L'adeguamento dei ritmi individuali a quelli sociali dipende dunque dal progressivo sperimentare da parte del bambino che gli eventi e le occasioni sociali al nido o alla scuola dell'infanzia sono interessanti e piacevoli; non può dunque essere imposto, ma va sorretto sostenendone il coinvolgimento in senso sociale. Occorrerà dunque prestare attenzione al vissuto temporale di ciascun bambino (la sua capacità di attendere, il suo coinvolgimento) nelle diverse situazioni quotidiane, permettendogli anche di stare in solitudine, senza forzare o imporre i tempi della collettività (ad esempio lasciandolo giocare per proprio conto se non è interessato alle attività degli altri). L'autonomia nell'uso del tempo da parte dei bambini dipende anche dalla capacità di negoziare tra i tempi individuali e quelli collettivi, e cioè dalla capacità di organizzare la propria attività in maniera intenzionale tenendo però conto delle esigenze altrui e della situazione in cui si trova. L'autonomia nell'uso del tempo è una conquista evolutiva importante che non è affatto promossa dalla coercizione o dalla pura abitudine; al contrario, l'esercizio della negoziazione tra adulto e bambini circa l'uso del tempo e la possibilità che viene data ai bambini di gestirlo anche autonomamente sono condizioni favorevoli (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 162).

Da Report della visita del 15/11/2019 a Sassoleone

E1 e E2, via via che i bambini hanno finito o si sono avvicinati a noi, hanno messo a posto gli angoli. Al tavolo con il fil di ferro è rimasto un bambino, concentratissimo dice un paio di volte. "devo fare un nodo" e prova, gira il filo da un lato poi dall'altro. Tutte le volte E1 gli passa vicina, lo ascolta, gli fa un sorriso o dice qualcosa che rinforzi positivamente il suo impegno, non tocca l'oggetto, non si sostituisce, non gli dice

come fare. Lui non vuole saperlo, sta provando, ma sa che se volesse potrebbe chiedere. E2 va in bagno con un piccolo gruppetto, ogni tanto qualcuno va verso il bagno, ogni tanto qualcuno torna dentro, piano piano chi non è ancora andato mette un pochino in ordine la cucina e va in bagno o si siede su un tappeto morbido. Mi rendo conto che si stanno preparando per il pranzo, ma nessuno ha interrotto l'attività di nessuno, nessuno ha chiamato i bambini in fila, nessuno ha alzato la voce.

Ci ritroviamo improvvisamente tutti sul tappetone, vicini, qualcuno si corica, qualcuno è seduto. Il bambino al tavolo è ancora lì ad annodare il filo al ramo cercando di arrivare a un punto che lo soddisfi.

E1 invita S. (ricercatrice brasiliana) a raccontare qualcosa del suo viaggio e della ricerca [...] Finito il racconto andiamo a tavola, nessuno chiama o dice che è ora, abbiamo finito di raccontare e andiamo. La mensa è una stanza non grande, con quattro tavoli esagonali e un mobile costituito da tre cassettiere una sopra l'altra. I bambini man mano che entrano prendono tovagliolo, piatto, bicchiere e posate e apparecchiano il proprio posto dove vogliono. [...] E1 e E2 aiutano un po' i bambini un po' C1 in cucina. Alla fine, io e S. ci sediamo ad un tavolo con tre bambini dove erano rimasti due posti liberi. C1 entra e poggia un contenitore con la pasta su un tavolino a fianco del mobiletto. Ogni bambino si alza, un po' alla volta, per prendere la pasta e si fa la porzione che vuole. Nessuno li chiama o dice che deve andare eppure non ci sono mai più di quattro bambini in piedi al tavolo, ognuno aspetta il turno. E1 porta il piatto per G. la più piccola e per A.L. piccolo inserito da due settimane seduto al tavolo con noi.

[...] Il pranzo inizia, in ogni tavolo si chiacchiera a voce bassa, il clima è piacevole.

[...] Verso la fine del pasto G., due anni, era stanca ed è andata da In braccio a E1

Durante tutto il pranzo non c'è stato un momento di tensione, finito di mangiare ognuno ha sprecchiato il suo piatto. E2 ha detto "chi ha già finito può venire a lavare i denti in bagno" e si è avviata, qualcuno l'ha seguita, qualcuno l'ha raggiunta dopo, intanto E1 si è spostata in sezione con G. in braccio e si è seduta sul morbidente iniziando con lei un gioco fisico di coccole e risate.

Osservazioni e Riflessioni di V., educatrice Polo Fornace.

Osservazione:

Sezione scuola ci sono I1 e 6 bambini, gli altri scesi per il secondo turno spuntino sono ancora al ristorante. I1 sta leggendo un libro ad un bambino. C. e N. stanno giocando insieme, a un certo punto si litigano un pezzo e I1 fa una pausa dalla lettura e cerca di mediare.

D. e A. giocano insieme con un trenino.

[...]

G. prende un pennarello e una mucca e si siede al tavolino, inizia a colorare la mucca. Finito di colorare la mucca va da I1 e gliela mostra. I1 dice "molto bella" e poi cerca di parlare con lui del morso. G. comincia a divincolarsi e lei dice "vuoi colorare?" allora lui si calma e si siede nel tavolino accanto a lei, continuando a colorare la mucca.

Arrivano i bambini che erano al ristorante con I2 e dicono "cerchio cerchio!"

A. mostra il morso ricevuto a I3 che è arrivata, G. le mostra la mucca che prima aveva colorato e che adesso sta pulendo con uno scottex.

R. arriva correndo verso di loro e dice "cerchio, cerchio!"

Quasi tutti iniziano a mettere a posto insieme. G. si siede con una giraffa e inizia a colorare anche quella.

N. e C. stanno guardando un libro, R. si avvicina loro e dice "cerchio, cerchio!"

Poi pian piano tutti si vanno a sedere per il cerchio, tranne L. che è seduto a un tavolo con due dinosauri duplo, e G. che colora la giraffa in un altro tavolo.

Inizia il cerchio.

Riflessione:

Qui lo spazio "ristorante" e lo spazio sezione sono i luoghi abitati dai bimbi più grandi dove ognuno ha un proprio modus operandi per vivere quello spazio con quei compagni, soprattutto fino a quando non arriva l'ora del "cerchio" che interrompe tutte le attività.

Osservazione:

Al piano di sopra I1 è con 5 bambini nella zona sezione chiusa da un cancellino basso. 2 bambini giocano seduti al tavolino, 2 bambini sono intorno a I1 e parlano con lei. G. va verso I1 con una collana di costruzioni e le dice che la vuole chiusa, lei gli chiede di prendere altri pezzi, D. lo aiuta a prendere dei pezzi e poi va a giocare al tavolo con gli altri.

G. e I1 sono seduti a terra con i pezzi davanti, I1 dice "vediamo se riusciamo a chiuderla così" e la chiude, G. dice "ecco fatto" e parlano un po' di questa collana molto grande. G. nomina i colori dei vari pezzi che la compongono.

C. intanto va verso il cartellone delle presenze e guarda I1 che le dice "puoi metterla sì...siamo nel giorno...arancione"

G. spinge la collana verso di me, me la mostra, e poi inizia a mettere al suo interno dei pezzi di corteccia. Intanto arriva N., I1 la saluta e dopo essersi scambiate qualche parola, la bambina va a giocare con C.

Riflessione:

I tempi istituzionali qui seguono i tempi individuali.

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2021, Polo Fornace
Osservazioni e Riflessioni di S., educatrice/insegnante Polo Fornace

Io (leggo l'osservazione e il commento di S.):

Osservazione:

Finito il primo E1 inizia a servire i secondi, Melania lancia il bicchiere E1 dice "di nuovo, adesso fai senza, guarda tutta l'acqua per terra"

Samuel sbadiglia e poggia la testa sul braccio.

Le educatrici parlano tra di loro dell'idea di cambiare i loro posti a tavola.

E1 dice "ma cosa fai? Neanche dei grandi ci si può fidare..." si siede e si bagna i pantaloni con l'acqua precedentemente versata sulla sedia.

Bianca spinge il suo piatto su quello di Samuel che per un attimo prende entrambe le forchette. E2 sposta il piatto di Bianca e Samuel continua a mangiare.

E1 si alza a prendere dei bis per i bambini. E2 e E3 preparano i propri piatti.

Bianca si mette in piedi sulla sedia, E3 dice "ti fai male così" e lei si siede.

E3 propone di andare ai salti dopo pranzo e chiede a E1 e E2 se loro vogliono andare fuori, loro rispondono che è uguale.

Bianca si agita nella sedia, E2 le dice "riusciamo a stare un poco seduti?"

Gabriel batte i piedi.

Riflessione:

In questa scena noto un ribaltamento del rapporto spazio/tempo rilevato in altre situazioni osservate, prevalentemente di gioco. In queste ultime infatti, erano inquadrati più spazi, e/o più centri d'interesse, ma un tempo fluido e comune a tutti i bimbi, quello del gioco; mentre nella scena presente lo spazio è unico, comune a tutti, ma sembra che i tempi dei bimbi (o almeno alcuni di essi) siano diversi: c'è chi sbadiglia e ha sonno, c'è chi gioca a lanciare il bicchiere, chi si mette in piedi sulla sedia e non riesce a star seduta senza agitarsi, chi batte i piedi... Sembra come se il tempo "pranzo" abbia interrotto il flusso regolare del gioco, in cui qualcuno è rimasto "impigliato". Questa riflessione mi aiuta a ripensare in maniera costruttiva la mia stessa giornata con i bambini e mi suggerisce due domande:

- Una transizione (più) graduale tra i due momenti della giornata avrebbe cambiato (e se sì in che misura) i dettagli di questa scena?
- Può essere che il bisogno motorio espresso da alcuni bimbi sia l'effetto di un gioco mattutino fortemente connotato in questo senso, che non abbia trovato modo e tempo sufficiente per "rallentare" e confluire nella routine del pranzo?

S.: Mi veniva in mente proprio questo ribaltamento, in tutte le situazioni inquadrare dalle osservazioni si vedono i bambini immersi in un'attività di gioco, in un'immagine fluida in cui sembra che il gioco li metta d'accordo tutti. Qui, invece, nel momento in cui in qualche modo si chiede ai bambini di stare tutti nello stesso spazio...è anche un tempo che dovrebbe accomunare tutti, perché è una routine il pranzo, eppure sembra che abbia scombuscolato i tempi di tutti, più che di tutti dei bambini che hai evidenziato nell'osservazione. Quindi mi veniva in mente se forse rallentando un po' rendendo più graduale, non lo so, osservando ho avuto come la sensazione che dei bambini siano stati messi lì e non abbiano avuto modo di entrare in quella nuova dimensione temporale spaziale, è come se non abbiano avuto modo di transitare in maniera fluida dal gioco alla routine del pranzo che necessariamente richiede...no? C'è un'educatrice che a un certo punto dice "riusciamo a stare un poco seduti? È come se alcuni bambini fossero rimasti impigliati, mi veniva di usare questa parola, nel loro bisogno motorio di gioco. E allora mi veniva in mente: come poter vedere una scena diversa? Chiedendomi ad esempio se avessi vissuto io quella scena, da educatrice, da protagonista, magari domani proverei a proporre, che ne so, a cantare una canzone, a rilassarci un attimo, un momento di relax in cui possiamo anche ripensare al gioco fatto, e annunciare per tempo l'arrivo della pappa, così per prepararsi.

Io: rispetto alla vostra istanza di rivedere il momento del pasto, tu hai allargato un po' l'oggetto della riflessione. Nel senso che dici che per occuparsi del pranzo bisogna andare ad analizzare anche il pezzettino prima, e magari anche quello dopo. Andare a vedere, quindi, come transitiamo da un momento all'altro.

Transizioni fluide e graduali tra i vari momenti della giornata predispongono i bambini al cambiamento e ai nuovi compiti, alle continuità e alle discontinuità, evitando frettolosità e tempi vuoti, creando aspettative positive, segnando i ritmi e i tempi di attesa (durante il pranzo, prima delle uscite, aspettando i genitori) come momenti di tranquillità e conversazione. I bambini imparano così a vivere il tempo in modo autoregolato e senza ansia. L'organizzazione del tempo quotidiano comporta una ricerca di equilibrio dei bisogni e degli interessi del singolo con le esigenze istituzionali e organizzative (Linee Pedagogiche, 2021).

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2021, Polo Fornace
Riflessioni di V., educatrice Polo Fornace

Io: qui tu dici i tempi istituzionali corrispondono ai tempi individuali, e lo dici evidentemente in contrasto con altre osservazioni in cui non ti era sembrato così...e inserisci questo elemento molto interessante per la nostra riflessione. Non so se vuoi spiegarci cosa intendi...

V.: si sicuramente i tempi istituzionali sono quelli che scandiscono maggiormente la giornata a scuola e indubbiamente delle volte sono anche in contrasto con i tempi dei singoli bambini, con le tappe che stanno affrontando. Perché comunque sia tra i bambini del nido e quelli della scuola ci sono delle differenze ma anche tra bambini abitano la stessa sezione hanno ognuno un tempo diverso uno dall'altro, allora C. che 'fa il suo dovere' diciamo del tempo istituzionale, segnando la sua presenza, può non collimare con il gioco che sta facendo G. Il discorso è un pochino capire come cercare di far collimare, o magari cercare di dare più importanza ai tempi individuali dei bambini e di, non dico ridurre l'importanza del tempo istituzionale, ma di dare più importanza al tempo individuale perché è quello che dà valore alla crescita del bambino, anche se quello istituzionale è quello che dà l'impalcatura, dà le norme generali al bambino, sulle quali fondare la sua crescita. Però secondo me in questa età, nel periodo zero-sei, è molto più importante il tempo individuale.

Io: tu rispetto a un'altra osservazione poi dici sempre rispetto a questo tema una frase molto forte, dici 'finché non arriva l'ora del cerchio che interrompe tutte le attività', e non lo dici con una modalità polemica sull'osservazione m come una lettura di quello che sta accadendo

V.: si è arrivato il momento, da come si legge l'osservazione, del tempo istituzionale che interrompe tutte le altre attività. Da come l'ho interpretata io mi sembra un momento di rottura.

Io: la cosa importante che tu sollevi è, un po' come faceva prima S. con lo spazio, dire allarghiamo la riflessione quando ci occupiamo di tempi istituzionali, quando pensiamo come organizzare il cerchio, per esempio, lo facciamo immaginando che tempo e che spazio ogni bambino occuperà in modo da essere un momento inclusivo, ma perché questo effettivamente avvenga è importantissimo andare a vedere che cosa succede prima e che cosa succede dopo. È quel transitare di cui parlava S. poco fa sul pranzo, ed è uguale per tutti i tempi istituzionali, se noi proponiamo qualcosa che irrompe in una situazione che esiste già ci dobbiamo interrogare non solo sulla nostra proposta ma anche su cosa si va a posizionare.

V.: Certo è che i tempi scanditi in modo istituzionale uno li pensa anche in modo inclusivo però purtroppo non tutti i bambini reagiscono allo stesso modo però, magari per il 90 per cento dei bambini è bello stare seduti in cerchio o fare merenda tutti insieme, ma per il restante dieci per cento non dico che è un momento di emarginazione, ma c'è chi non ha piacere a fare il cerchio chi non ha piacere a fare merenda. Il discorso è come invogliarli, come rendere più piacevole quel momento, perché ad esempio il momento del pranzo per quanto tu possa mettere la massima flessibilità, ci sono dei tempi con cui non si può fare altrimenti. Bisognerebbe un pochino inventarsi reinventarli proprio perché doventi un momento più piacevole, visto che non è una cosa che può essere saltata.

Osservazione e Riflessione di S., educatrice Polo Fornace

Osservazione:

Finito il primo E1 inizia a servire i secondi, M. lancia il bicchiere E1 dice "di nuovo, adesso fai senza, guarda tutta l'acqua per terra"

S. sbadiglia e poggia la testa sul braccio.

Le educatrici parlano tra di loro dell'idea di cambiare i loro posti a tavola.

E1 dice "ma cosa fai? Neanche dei grandi ci si può fidare..." si siede e si bagna i pantaloni con l'acqua precedentemente versata sulla sedia.

B. spinge il suo piatto su quello di S. che per un attimo prende entrambe le forchette. E2 sposta il piatto di B. e S. continua a mangiare.

E1 si alza a prendere dei bis per i bambini. E2 e E3 preparano i propri piatti.

B. si mette in piedi sulla sedia, E3 dice "ti fai male così" e lei si siede.

E3 propone di andare ai salti dopo pranzo e chiede a E1 e E2 se loro vogliono andare fuori, loro rispondono che è uguale.

B. si agita nella sedia, E2 le dice "riusciamo a stare un poco seduti?"

G. batte i piedi.

Riflessione: Leggo questa osservazione soprattutto al tempo. Spesso i tempi degli adulti, ma soprattutto dei servizi educativi per la prima infanzia non coincidono ovviamente con i tempi dei bambini, soprattutto perché sono momenti collegiali che non coincidono sempre con i bisogni del singolo. Un bambino, ad esempio, può avere sonno e non fame, come nell'osservazione viene rilevato. Per l'adulto, inoltre, seguire il gruppo di bambini e allo stesso tempo mangiare ed interagire con i colleghi è impegnativo. Occorrerebbero tempi più lunghi e dilatati, mentre spesso il ritmo è incalzante, purtroppo.

I tempi sono elementi chiave per il benessere del bambino, per incoraggiarlo ad esplorare, a interagire con gli altri, ad apprendere: tempi distesi consentono ai bambini (e agli adulti) di vivere esperienze umanamente ricche e di stabilire relazioni significative. I singoli momenti della giornata e le ritualità che li accompagnano

aiutano i bambini a orientarsi nel tempo, ad organizzare le attività, ad affrontare le novità e gli imprevisti (Linee Pedagogiche, 2021).

Osservazioni e riflessioni di S., educatrice Pollo Fornace

Osservazione:

E1 entra al ristorante con i bambini che erano in bagno con lei, poi dopo due secondi entrano quelli che erano in bagno con E2 che li segue.

E1 aiuta i più piccoli a sedersi mentre i grandi si siedono da soli.

Lorenzo si gira dal suo posto e saluta con la mano Daniel che è girato e lo guarda.

E3 porta i bambini che erano in bagno con lei e torna indietro per recuperare Samuel che era rimasto indietro.

Riflessione:

Spazi uguali (bagno) in tempi diversi consentono una fruizione più ordinata e serena anche quando i bimbi sono tanti, organizzandoci in piccoli gruppi.

Da Focus Group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2021, Polo Fornace

Riflessioni sulle osservazioni di S., educatrice Polo Fornace

Io: Anche tu dici rispetto al tempo, per esempio in relazione all'accoglienza di Fornace dove la mamma della scuola si ferma e parlare con le educatrici (leggo un pezzo dell'osservazione e il commento di S.)

Porto questa osservazione perché tu inserisci il tema del tempo che va pensato anche come tempo per gli adulti.

S.: io ho scritto così perché leggendo l'osservazione viene da dire ma come queste parlano tra di loro e non guardano i bambini. Invece, vabbè l'occhio c'è sempre perché anche quando sembra che si stia parlando dell'organizzazione sei concentrato su quello che sta succedendo e se lasci la situazione dei bambini in libera gestione è perché credi, non dico sai, ma credi di potertelo permettere ecco. I ritmi erano molto incalzanti soprattutto durante l'accoglienza, soprattutto durante i primi mesi quando sei venuta a fare le osservazioni, perché eravamo un po' disorganizzate, perché era tutto nuovo e c'era tanto da capire anche per noi su come muoverci. Il tempo degli adulti si ritaglia sempre un po' in corridoio o mentre vai da una parte all'altra, ma serve per organizzare la giornata ma per quanto lo puoi organizzare prima magari hai da ridiscutere alcune cose in base all'esigenze che hai osservato nel bambino. Perché magari se hai uno spazio che implica un tipo di motricità e vedi che quel giorno hai bambini che sono piuttosto fiacchi o che hanno bisogno di uno spazio più raccolto, devi riconfigurarlo con le colleghe.

Da intervista di gruppo con coordinatrici pedagogiche, educatrici e insegnanti di Parma

coordinatrice pedagogica: c'è stato un cambiamento corrispettivo nei contenitori degli adulti. Quello che stiamo facendo per esempio adesso dalle 13,40 alle 15 avviene per tutte le sezioni ogni settimana una volta a settimana. Quindi il contenitore dell'incontro di sezione visto che le zero sei si vanno ad installare nell'impianto organizzativo del nido consente di potersi incontrare dentro la giornata, a gruppo sezione, e credo che per quello che abbiamo un po' accolto dalle esperienze delle situazioni zero sei vediamo che questi contenitori rappresentano delle occasioni importanti per accompagnare quelli che sono dei piccoli cambiamenti ma quotidiani. Dove tu cambi un particolare si modifica tutto, però le colleghe lo descrivono benissimo, non ti puoi permettere di cambiare fare trasformazioni in sezione perché ci sono degli equilibri talmente complessi, la composizione è talmente varia, dei gruppi, delle storie dei bambini come sempre,

della formazione e delle esperienze del personale, quindi, è proprio un approccio un po' per volta, ma basta pochissimo perché si modifichi tutto il quadro. Che poi è anche il fascino di questa esperienza.

Da focus group "SPAZI TEMPI" del 10/12/2020 al Polo Fornace
Interventi conclusivi

Io: (mostrando il foglio di sintesi delle riflessioni individuali) Dove potete vedere come si legano tutte le cose che avete scritto. Ho cercato di fare una breve sintesi di cosa veniva fuori in maniera più frequente in tutte e ho segnato:

- L'esigenza di aumentare gli spazi e i tempi condivisi, sia per i bambini che per gli adulti (per gli adulti rispetto al discorso dell'esigenza di un confronto costante e di un tempo adulto. E per bambini inteso come gruppi diversi);
- Il corridoio come spazio ricco di potenziale, ancora da esplorare;
- La cucina e il giardino come spazi che funzionano, e quindi l'esigenza di andare a interrogare questi spazi per comprendere quali elementi determinano il funzionamento e riflettere sulla possibilità e la modalità per esportarli in altri spazi;
- La riflessione sui centri di interesse, e sulla relazione tra centri di interesse e spazi aperti, come concetti da approfondire per comprendere il potenziale e approfondire il legame con il concetto di inclusione. Lo ha sollevato S. con forza, ma lo dicono anche S., N., G....perciò questa è un aspetto che va senza dubbio esplorato, tenendo in considerazione quanto ci ha detto C.: "non basta moltiplicare gli spazi e i centri di interesse, bisogna fare una riflessione diversa che tenga conto anche del posizionamento dell'adulto";
- Il momento dell'accoglienza e il momento del pranzo vengono fuori come momenti su cui bisogna interrogarsi perché poco funzionali, allargando la riflessione come si diceva prima non occupandosi solo del tempo pranzo e dello spazio ristorante ad esempio, ma il tempo che c'è prima, quello del pranzo, quello che viene dopo, lo spazio in cui questo avviene e come si posizionano al suo interno adulti e bambini; quindi, è una riflessione molto molto complicata. Un punto di partenza può essere, come è venuto fuori dalle vostre riflessioni, il confronto/scontro tra tempo istituzionale e tempo individuale, e l'intreccio tra gli spazi e il ruolo dell'adulto. Quindi invece di interrogarci sul momento del pranzo pensando al ristorante come lo organizzo, oppure a cosa faccio prima e cosa faccio dopo, forse si potrebbe provare a riflettere su questi momenti problematici, seguendo queste suggestioni che avete portato con le vostre riflessioni, cioè: quanto spazio hanno i tempi individuali e come influisce il posizionamento dell'adulto in questi momenti.

G. (insegnante Polo Fornace): volevo dire che ci potremmo prendere questo tempo in cui siamo chiusi in queste sorte di isole, per osservare come i bambini si muovono in questo tempo e nello spazio, per poi potere arrivare a un ripensamento degli spazi sull'osservazione dei bambini. Io vedo i bambini che per esempio in sezione da noi, utilizzano il pavimento, fanno delle costruzioni, dei giochi assolutamente organizzati, su un pezzo di pavimento, che loro lo considerano come chiuso. Pensavo osserviamoli come si muovono nel tempo e nello spazio per riprogettare. Prendiamoci questo tempo in cui è tutto così ovattato in cui ci muoviamo in maniera non naturale, in cui facciamo tutti una gran fatica ma siamo anche molto brave, e anche i bambini sono veramente bravi, sanno che non possono andare...Allora osserviamo come loro crescono e noi cresciamo, un po' una considerazione filosofica.

Non più bambini dell'"istante", ma bambini visti in una dimensione prospettica; non più bambini del "prima" e del "dopo", ma bambini osservati nei loro processi di sviluppo quotidiani (Venturelli & Cigala, 2017, pag. 108)

5.2.1.1 La riflessione sul tema SPAZI/TEMPI

Nella costruzione di questa scheda tematica ho cercato di mantenere la linearità di due ragionamenti prevalenti (sotto-temi) che si sono sviluppati parallelamente durante i focus group. Un primo sotto-tema, legato agli spazi, è stato il tema del riconoscimento di alcune caratteristiche specifiche di alcuni spazi nei quali il personale si sente più a suo agio nell'accogliere bambini di entrambi i gruppi (0-3 e 3-6). Il lavoro su cui ci siamo concentrate durante gli incontri e che ho cercato di riproporre all'interno delle schede è stato quello di orientare la riflessione sulle caratteristiche di questi spazi, attraverso l'osservazione, e sull'influenza che queste possono avere su altri aspetti del lavoro educativo, come la relazione adulto-bambino o tra pari, e viceversa. Il percorso è stato quindi quello di una graduale assunzione di responsabilità rispetto non solo all'allestimento ma anche all'osservazione di come i soggetti coinvolti vivono il contesto, e alle eventuali modifiche da apportare. La sollecitazione è stata, dunque quella di riflettere in maniera approfondita sulle caratteristiche degli spazi "che funzionano" per poter esportare alcune caratteristiche in altri ambienti. Rispetto al giardino, ad esempio, è spesso venuto fuori durante gli incontri e le riflessioni individuali come sia un ambiente in cui si realizzano alcune condizioni dichiarate dal gruppo di lavoro come obiettivi (la libera scelta degli spazi e delle attività da parte dei bambini, ad esempio, o il favorire l'incontro dei gruppi in chiave eterogenea, per farne un altro). Riflettere su quali caratteristiche del giardino favoriscano il raggiungimento di tali obiettivi, non vuol dire pensare come poter riprodurre l'ambiente giardino in sezione, ma significa assumersi la responsabilità di leggere quelle caratteristiche (spazi aperti vs porte chiuse, ad esempio; incontro spontaneo di bambini di età diverse e no guidato dall'adulto, per farne un altro) che possono favorirne il raggiungimento anche in altri spazi del servizio. Significa riconoscere come le scelte dell'adulto in merito non solo all'allestimento, ma anche alla definizione del come si abitano certi spazi piuttosto che altri, influiscano sul reale vissuto di bambini e adulti all'interno di questi spazi. Poter fare questo tipo di ragionamento partendo dalle pratiche, dall'analisi di situazioni concrete in contesto, all'interno del proprio servizio, ha permesso al gruppo di lavoro di visualizzare in maniera concreta alcuni concetti che già padroneggiavano e tradurli in una riflessione ancorata a singoli spazi, come nel caso del corridoio riportato nella scheda.

Il secondo sotto-tema trattato nella scheda è quello del rapporto tra tempo istituzionale e tempo individuale. Questo aspetto è stato sollevato con forza da alcune educatrici/insegnanti e ha trascinato il gruppo in un discorso molto ricco e interessante sulla possibilità reale o meno di poter conciliare questi due tempi, ma soprattutto sul legame che questa possibilità ha con i temi delle

transizioni e dell'inclusione. In questo caso il mio sostegno, come facilitatore, è stato quello di mantenere aperta la domanda, sottolineando di volta in volta questi legami. Il ragionamento si è allora spostato, anche in questo caso, sulla possibilità o meno di essere coerenti con alcuni obiettivi educativi posti dal gruppo senza una riflessione approfondita dei diversi momenti in cui si era osservato il prevaricare del tempo istituzionale su quello individuale. Sempre attraverso il meccanismo che dalla riflessione più ampia porta attraverso le pratiche osservate a riflettere su questioni specifiche, sono stati affrontati alcuni aspetti riconosciuti fondamentali per rivedere alcuni momenti, soprattutto di routine, all'interno della giornata educativa (il pranzo, o i bagni, ad esempio). Tenendo insieme questi aspetti di riflessione più teorica e l'analisi di alcuni momenti specifici ho sottolineato come questo portasse il gruppo a interrogarsi sulle transizioni, o meglio sulla possibilità o meno di attraversare gli spazi e i tempi in maniera fluida da parte di bambini e adulti, e su come l'interrogarsi su questo fosse la modalità per rispettare quegli obiettivi che ci si poneva nel definire il bambino al centro delle scelte organizzative oltre che educative del servizio.

5.2.2 Ruolo adulto

In questa scheda tematica ho cucito insieme le riflessioni individuali e collettive di educatrici e insegnanti del Polo Poggi, foto scattate in entrambi i Poli, alcune osservazioni e interviste raccolte nei servizi sperimentali coinvolti in fase esplorativa, due interviste a un'educatrice del Polo Fornace e a una insegnante del Polo Poggi relative al tema della riapertura post-covid dei servizi, indicazioni contenute nelle Linee Pedagogiche per il sistema integrato e, infine, riflessioni sollevate dalla letteratura. Anche in questo caso, tutti i riferimenti bibliografici fanno riferimento a testi che si trovano nella biblioteca "Spanizzo" dei servizi educativi del comune di San Lazzaro.

SCHEDA TEMATICA: RUOLO ADULTO

Intervista a B. M., Coordinatrice Pedagogica Sesto Imolese:

Dal punto di vista pedagogico una delle scelte che è venuta subito dopo è stata ok quest'anno abbiamo attivato degli incontri tematici ed è stato l'adulto a guidare, la domanda successiva è stata se è vero che abbiamo visto queste cose interessanti tra i bambini grandi e i bambini piccoli come possiamo fare a creare un ambiente dove siano loro a scegliere e non sia l'adulto a dovere scegliere per loro le situazioni che ipotizza come più adeguate. E' sempre un po' una scommessa, noi abbiamo pensato che quelle potessero essere le situazioni migliori ma può non essere così, i bambini sanno cosa è bene per loro, una delle grandi sfide quando si affronta un lavoro anche con i gruppi eterogenei è fidarsi dei bambini, se non ci fidiamo

dei bambini e del fatto che loro siano in grado di scegliere le situazioni e le relazioni che vanno bene per loro diventa dura, se siamo disponibili a concedergli questa possibilità e a fidarci del fatto che loro sanno fare molto bene, allora le cose funzionano diversamente. [...].

Bisogna vedere le cose da un punto di vista molto meno adultocentrico allora forse certe cose diventano anche molto meno faticose da gestire, questo modo di lavorare non è per niente faticoso anzi è un piacere. Anche il fatto della fluidità dei bambini, all'inizio c'era un po' una resistenza, anche perché la struttura...c'è questo angolo retto per cui i bambini quando spariscono dalla visuale di qualcuno...devi fidarti che siano entrati in quella di qualcun altro, ci vuole una gran fiducia anche tra gli adulti, bisogna fidarsi del fatto che c'è qualcuno che osserva in ogni luogo del servizio.

Sono proprio le situazioni quotidiane, che impegnano i bambini nella vita dei contesti educativi, a fornire agli adulti il punto di avvio per giocare il proprio ruolo proponendosi come modello in forme di apprendimento guidato che non implicino la trasmissione di soluzioni o risposte rigide alle domande e alle questioni poste dai bambini ma l'operare condiviso nel contesto, mettendo a disposizione dei bambini le proprie competenze di adulti. Di volta in volta le forme di intervento degli educatori/insegnanti assumono quindi modi e modulazioni diverse: possono porre una domanda capace di parlare ai pensieri e ai dubbi dei bambini; esplicitare e chiarire mettendo in parola il problema con cui sono alle prese i bambini; nominare il nome corretto di un oggetto, di un'azione, di un elemento naturale; agire attivamente nel contesto mostrando come si fa ad esempio ad usare uno strumento o un materiale ; suggerire verbalmente gesti e azioni che i bambini possono fare propri per affrontare una situazione critica; osservare e decidere che invece è più opportuno aspettare e dare tempo ai bambini per intervenire dopo, se necessario; o ancora favorire l'intervento tutoriale di un bambino più esperto (Infantino, 2019, pag. 59)

Da focus group "RUOLO ADULTO" del 1/12/2020 al Polo Poggi
Osservazioni e Riflessioni di C., educatrice Polo Poggi

Io (leggo osservazione):

Intanto E2 sta mettendo in fila un gruppo di bambini e dice "vado nel 2?" E1 risponde "noi aspettiamo E4 e andiamo nell'altro allora", mentre lo dice prende in braccio un bambino che si era avvicinato.

E2 domanda "ma quanti ne prendo?" E1 risponde "uguali cifre direi 5 e 5, poi quando arrivano tutti ci dividiamo. 5 ...quelli che vuoi te...magari un gemello..."

E2 domanda a un bambino "vuoi venire te massimo?"

C.: il focus su cui mi sono concentrata è lo scambio, il dire di una maestra quello che ha pensato ma allo stesso tempo anche di ricevere indietro un'altra organizzazione, uno scambio che secondo me funziona nella gestione degli spazi, dei gruppi di bambini...il chiedere anche ai bambini le loro preferenze. Non solo io maestra o io educatrice che decido ma chiedere anche ai bambini le loro preferenze, dove vogliono stare. È questo che mi aveva colpito e mi è molto piaciuto, perché è quello su cui punto anche io.

Io: è il legame tra l'organizzazione del contesto e la relazione

C.: Questo mi ha colpito, ogni giorno è nuovo, organizzazioni nuove, relazioni nuove

Io: sì in questa osservazione sono solo educatrici e bambini di nido, però il giorno dopo, ad esempio, i gruppi erano in parte mescolati, e questa flessibilità dell'organizzazione si presta all'accogliere bambini di un altro gruppo.

I bambini non hanno voce. Sono gli adulti che parlano per loro, dove il parlare significa interpretare i loro bisogni, definire i loro interessi, predisporre contesti, proporre esperienze. Compito della ricerca e della pedagogia dell'infanzia è di dare voce ai bambini" (Bondioli, 2017, pag. 51).

Osservazione Polo Fornace

I1 entra e C1 chiama i bambini che entrano tutti in bagno.

Intanto arriva Riccardo con la mamma e il fratellino piccolo. Lei prova a farlo entrare ma lui non vuole. I1 esce dal bagno e va verso di loro, si mette per terra (come loro) e chiede a Riccardo se vuole entrare o andare su, lui dice "su". Allora la mamma e i bambini vanno tutti contenti verso le scale.

Intanto i bambini in bagno con C1 lavano le mani, poi uscendo prendono il bicchiere e siedono a un tavolo. Gabriele, adesso sereno, viene a sedersi vicino a me su una panca. C1 gli dice "non vuoi la pera Gabri?", lui dice "si" va verso il carrello la prende e poi va e sedere con gli altri bambini.

L'apprendimento è sociale e culturale, il bambino apprende nella partecipazione a relazioni interpersonali fondate sulla reciprocità, osserva gli altri, ricorda imita le sequenze a cui ha preso parte, rilancia e reinterpreta gesti e modi d'uso propri del contesto culturale verificandone il significato, accertandosi del consenso e della comprensione da parte degli adulti, in un dialogo costante con gli altri. [...] In questa visione il ruolo dell'adulto sarebbe quindi quello di porsi come modello nella relazione di costruzione della conoscenza condivisa con i bambini. Non trasmette, non dirige, non anticipa ma allo stesso tempo non si pone al di fuori dei processi conoscitivi dei bambini, non si limita ad allestire, essere presente, osservare e incoraggiare. Si offre attivamente come modello (Infantino, 2019, pag. 54).



Figura 26 Insegnante impegnata in attività con bambini 0-6

Da focus group "RUOLO ADULTO" del 1/12/2020 al Polo Poggi
Osservazioni e riflessioni di C., educatrice Polo Poggi

Io (leggo):

E1 dice tante parole, fa domande ai bambini, loro rispondono e prendono anche l'iniziativa.

C.: anche qui era il chiedere tante volte, il parlare con i bambini. Che poi si lega a quello che ci dicevi del bambino più grande che magari un giorno si sente in una fase di regressione e si può sentire libero di stare in uno spazio del nido.

Io: e infatti quella è un'osservazione dell'accoglienza da voi dove E1 sta facendo questa attività inizialmente con un bambino ma dopo si crea intorno un capannello e partecipano anche i piccoli di scuola dell'infanzia. Questo è un pezzo di un'osservazione che ha molto peso secondo me rispetto al ruolo dell'adulto, che sarebbe stato bello corredare anche di immagini perché anche l'atteggiamento di E1 era molto accogliente, in mezzo ai bambini, faceva parte di questo discorso, e proprio per questo ha un valore perché ci aiuta a legare il tema dell'adulto a quello dell'inclusione. Nel senso che, in questo piccolo momento di questa attività nata per caso su richiesta di un bambino, durante il momento dell'accoglienza, quindi non un'attività strutturata e programmata, non c'era stata una pianificazione, una direzione fortemente adulta, ma c'è un adulto che si mette a disposizione della richiesta del bambino e ha le competenze per trasformarlo in un momento collettivo, inclusivo, e in più essendo un gioco articolato sul linguaggio, dove l'obiettivo educativo è quello di ampliare il lessico padroneggiato dai bambini, l'importanza che questo gruppo sia composto da bambini di nido e del primo anno di scuola.

Io (leggo):

Un bambino(s) va dall'insegnante di religione e le domanda se il gioco che stanno facendo i bambini alla siepe faccia male alle piante. L'insegnante si avvicina, parlano, poi lei torna dove era prima e i bambini con le carriole vanno via mentre i bambini alla siepe rimangono lì. Tra i bambini della sezione coinvolti in questa azione si apre una diatriba sulla raccolta delle foglie "Fanno male alle piante", "le piante sono viventi..."

C.: mi era piaciuta la modalità in cui...e mi piace come ogni volta la modalità in cui viene trattato il tema magari delle foglie degli alberi, non una risposta ma risposte stimolanti che aprono e danno lo spazio ad altre domande questo mi piace molto del ruolo dell'adulto.

Io: hai detto una cosa molto importante. Sicuramente nel ruolo dell'adulto nei servizi educativi c'è il fatto di non chiudere le domande dei bambini, ma di rilanciare sempre, vediamo dove possiamo arrivare. In questo caso io non sento cosa si dicono i bambini all'insegnante, ma vedo che lei va vicina e va con un atteggiamento interlocutorio. Allora non solo il sostenere le domande, ma anche solo il preservare lo spazio perché vengano poste delle domande apre a una situazione in cui i bambini tra di loro si rilanciano le domande e mettono in moto una discussione che si articola che non è solo strappi la foglia si fa non si fa, ma prevede l'articolazione.

Un adulto incoraggiante. Un approccio rispettoso, emotivamente positivo, gioioso, aperto e attento alle sollecitazioni e alle richieste esplicite e implicite del contesto caratterizza le figure educative che si occupano dell'infanzia. L'adulto tiene conto dell'ampia variabilità nei tempi e negli stili di apprendimento, mantiene una sintonia emotiva e intellettuale con i bambini, sia con i singoli sia con il gruppo, promuove un ambiente educativo che sia inclusivo, democratico e partecipativo, che ascolti e dia voce a tutti i bambini. Svolge funzioni di esempio, accompagnamento, facilitazione e mediazione, valorizza e prende spunto dal gioco e dalle iniziative dei bambini per articolare le proposte, fa propria la ricerca dei bambini e li aiuta a esplorare, ampliare, comunicare le proprie scoperte e a riflettere su di esse. Garantisce e promuove la continuità delle

esperienze in modo che esse possano integrarsi tra loro e costituire un tutt'uno significativo (Linee Pedagogiche, 2021).

Da focus group RUOLO ADULTO del 23/02/2021

Osservazioni e Riflessioni di M.C., insegnante Polo Poggi

Io (leggo):

I1 mi presenta e spiega ai bambini che sono lì per osservare i loro giochi, essendo una futura maestra

[...]

C1 inizia a chiamare i bambini in bagno, O. dice di essere appena andata in bagno ma viene chiamata lo stesso.

[...]

Alcune bambine tornate dal bagno sollevano la questione di prendere le tessere da terra con le mani pulite, I2 propone che a prenderle sia solo un bambino che poi andrà a lavare le mani e si prosegue così.

M. C.: Ho segnato questa osservazione perché forse sarebbe stato bello fare delle domande ai bambini su chi eri, no? Arriva questa persona, fornire immediatamente la spiegazione...E poi l'altra cosa che mi ha colpito è O. che dice di essere già andata in bagno e viene mandata di nuovo, queste sono cose che sono cambiate, oggi se O. dice che ha già lavato non viene rimandata in bagno, ci fidiamo di lei. Fidarsi dei bambini, conoscerli, osservarli, noi sappiamo che ci sono bambini molto autonomi che hanno una grande consapevolezza rispetto ai propri bisogni e che possono assolutamente gestirsi, il ruolo dell'adulto è quello di osservare per sapere se c'è qualcuno che ha bisogno di essere accompagnato nelle autonomie. Ma questa omologazione della procedura, questa livella per cui questa procedura va mantenuta indiscriminatamente è uno degli aspetti su cui abbiamo lavorato e siamo migliorate in questo anno, dando maggiore spazio ai bambini. L'adulto ha fatto un passo indietro, e da un lato ne ha fatto uno avanti utilizzando meglio quelle conoscenze quella capacità di osservare i bambini che c'è sempre stata ma che è stata sistematizzata, rendendole più precise.

Io: in questo senso, pensi che sia stato diverso riflettere, ad esempio sulle autonomie dei bambini, all'interno di un Polo? C'è stato un contributo dal confronto con le colleghe educatrici oppure è un percorso che pensi avreste fatto lo stesso, a cui sareste arrivate comunque?

M. C.: è uno stimolo, perché essere a contatto, anche attraverso il lavoro collegiale, con bambini più piccoli e vedere i percorsi di autonomia che vengono sviluppati nella fascia 0-3 ti stimola a lavorare in un certo modo nella fascia 3-6, nel momento in cui ti esemplificano quello che si può fare con i bambini più piccoli ovviamente sei più stimolato rispetto ai bambini più grandi. Questo percorso però secondo me lo avremmo fatto comunque, perché c'è stato un grosso impulso da parte di C. (coordinatore pedagogico) rispetto al fatto che i bambini possono fare molto di più da soli e noi possiamo fare questo famoso passo indietro e fidarci di più di loro. C'era forse questo timore riguardo le conseguenze di un mancato intervento, sembrava che se noi non fossimo intervenute sempre sarebbe successo qualcosa di ...lo vivevamo come una mancanza, un tirarci un po' indietro rispetto a quanto dovevamo fare in termini di cura del bambino. E poi l'altro contributo che ci ha dato C. è stato quello di usare l'osservazione in maniera sistematica e abbiamo conosciuto meglio i bambini, perché comunque nel giorno per giorno nelle attività ti perdi degli aspetti che poi vai a ritrovare scrivendo, fotografando, vedendoli, e in questo c'è stato un cambiamento nei nostri approcci, per esempio rispetto a quella routine del bagno che era molto lunga, molto richiestiva nei confronti dei bambini che erano molto fermi...e questo portava poi a tutta una serie di interventi di richiamo, perché era un tempo effettivamente troppo lungo, lo abbiamo stracompattato.

Da Report della visita del 15/11/2019 a Sassoleone

E1. invita S. (ricercatrice brasiliana in visita con me) a raccontare qualcosa del suo viaggio e della ricerca, tutti i bambini si girano verso di noi curiosi. Si parla del Brasile, di lunghi viaggi, di mezzi di trasporto, di animali, della fatica di lasciare il conosciuto, del piacere di scoprire altro, del potere dell'amicizia, di ricerche universitarie. I bambini sono molto partecipi, ognuno a modo suo, chi facendo molte domande, chi raccontando, chi ascoltando con gli occhi dentro i nostri, chi disteso con gli occhi sognanti, chi ascoltando con attenzione mentre arrotola un filo di ferro a un ramo. Finito il racconto andiamo a tavola, nessuno chiama o dice che è ora, abbiamo finito di raccontare e andiamo.

Abbiamo già accennato all'importanza di un clima culturale che tenga in considerazione le opinioni dei bambini. Questo desiderio fondamentale di ascoltare e di coinvolgere i piccoli è un prerequisito necessario se vogliamo che i loro punti di vista e le loro esperienze influenzino le relazioni quotidiane tra gli adulti e i bambini nei servizi per la prima infanzia. [...] l'ascolto dei bambini non può essere un'attività svolta in modo frettoloso. Più il bambino è piccolo, meno è possibile e auspicabile basarsi su domande dirette. [...] l'ascolto dei punti di vista dei bambini è un compito delicato, che implica la necessità di stimolare e allenare la consapevolezza (Clark & Moss, 2014, pag. 117-119)

Stralcio di intervista a L., educatrice del Polo Fornace:

Ad esempio, nella mia bolla, sette bambini, due di questi un piccolo e un grande erano fortemente in difficoltà al momento del rientro e sia lasciare il gioco libero che seguire un'attività proposta da parte mia, non davano riscontro se non nel senso della chiusura. Allora ho provato a mettere un tavolo un po' defilato con sopra una proposta di incastri di legno, poi non gli ho detto niente semplicemente li ho invitati con lo sguardo a vedere cosa c'era sul tavolo. Io sono contraria alle spinte, sia fisiche che verbali, puoi farlo quando vedi che manca poco e allora un dito o un sorriso fungono da sostegno, non puoi partire da un rifiuto e spingere un bambino a fare qualcosa. Prima è andato il bambino più grande, e io sono andata a mettermi vicino agli altri bambini che giocavano con la fattoria, e il piccolo lo guardava. A un certo punto gli ho fatto un cenno di sostegno con gli occhi, e si è andato a sedere vicino al bambino più grande e lui allora ha girato il gioco dove c'era l'altra sediolina come a dire "vieni qui che facciamo questa cosa".

[...]

Anche il fuori ha avuto bisogno di uno spazio contenitivo, l'uscita è stata bene accolta e gli stessi bambini che avevano avuto bisogno di defilarsi dal gruppo, quando sono usciti erano comunque un po' estraniati dal gruppo, li ho visti che non erano a proprio agio e ricordandomi la situazione del tavolino, ho avvicinato loro due macchinine non con l'idea di usarle per andare ma proprio per ricreare una tana. Allora il primo si è seduto e si è sentito raccolto per il fatto di avere il volante, il tettuccio, tutta una serie di cose che lo proteggevano da quella situazione che al momento lo metteva in difficoltà. Il piccolo gli è andato dietro anche in questa occasione. Così per mezz'ora sono rimasti seduti lì a guardare gli altri sulle macchinine. A un certo punto quando mi sembrava che volessero andare con gli altri, sono andata vicino a una macchinina e ho offerto il mignolo, perché a volte una mano è troppo, come dire se vuoi ti aiuto a scendere. Allora sono venuti fuori entrambi e son partiti, con il proprio tempo.

Forse osservare i bambini a partire da una prospettiva olistica dello sviluppo e dell'educazione dell'infanzia crea le premesse perché gli adulti si interrogano e mantengano un atteggiamento di apertura euristica sulle vicende che riguardano la vita quotidiana dei bambini nei servizi, a ancor di più nel Sistema integrato, evitando soluzioni già praticate, rigide o didatticamente impostate, consapevoli che mentre i bambini esplorano e comprendono il mondo si struttura la loro identità in quanto individui dotati di una propria vita interiore, di un'identità culturale e sociale (Infantino, 2019, pag. 51)

Osservazione e Riflessione di J., educatrice Polo Poggi

Osservazione:

Finito il primo E1 inizia a servire i secondi, Melania lancia il bicchiere E1 dice “di nuovo, adesso fai senza, guarda tutta l’acqua per terra”

Le educatrici parlano tra di loro dell’idea di cambiare i loro posti a tavola.

E1 dice “ma cosa fai? Neanche dei grandi ci si può fidare...” si siede e si bagna i pantaloni con l’acqua precedentemente versata sulla sedia. Bianca si mette in piedi sulla sedia, E3 dice “ti fai male così” e lei si siede.

Riflessione:

Ho voluto inserire quasi interamente questa osservazione sul pranzo dei piccoli perché è relativa a un modello organizzativo di un momento della giornata specifico che è stato discusso e rivisto. Abbiamo pensato che vivere il pranzo, e la preparazione al pranzo, con caoticità rende sia gli adulti che i bambini più ‘nervosi’. Abbiamo riformulato la nostra posizione fisica di adulti in quel momento, la nostra collocazione nello spazio. Ci alziamo poco da tavola, prepariamo tutto l’occorrente (brocca dell’acqua, carta per asciugare l’acqua che può cadere, quaderno per scrivere i pasti) accanto a noi e con un po’ di anticipo, e la collaboratrice si occupa di portare i piatti a tavola. In questo modo riusciamo a ‘stare sedute con i bambini’. ‘Stare sedute anche noi con i bambini’ in un momento significativo della quotidianità dove a loro si richiede appunto di stare seduti, in un momento in cui cerchiamo di insegnarglielo, è un linguaggio non verbale che nella nostra riformulazione è stato - è fruttuoso, e porta il beneficio di una serenità globale. Riusciamo a stare a tavola anche per un tempo più lungo rispetto al passato.

Si ritiene che la cura non debba coincidere con la custodia, ma sia un aspetto imprescindibile dell’educazione per almeno due ragioni: perché il modo in cui vengono gestiti i momenti di cura – il cambio, la pulizia, il pasto, il sonno – ha una forte ricaduta educativa, riguardando la percezione che il bambino ha del proprio corpo, avendo a che fare con angosce tipiche che vanno rielaborate, interessando situazioni di scambio affettivo e comunicativo con il caregiver e di interazione sociale con i pari, fonti perciò di curiosità e di scoperte; perché la dimensione della cura, intesa come capacità di ascolto e di relazione sensibile e supportante, è condizione indispensabile affinché il bambino possa dedicarsi con agio e sicurezza all’esplorazione dell’ambiente e a far uso della sua mente per comprendere il mondo (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 34).



Figura 27 Merenda del mattino Polo Poggi

Dunque, gli educatori e gli insegnanti non possono esimersi dal provvedere alle cure – e nel modo migliore – delegandole a figure non educative (inservienti, personale ATA) né possono pretendere dalle famiglie che i bambini che si avviano a frequentare la sezione primavera o la scuola dell'infanzia abbiano raggiunto un grado di autonomia tale da rendere poco impegnative le cure corporee. Non è squalificante per un insegnante di scuola dell'infanzia accudire i bambini nel momento della pulizia personale o del sonno o del pasto; al contrario: in queste situazioni si giocano aspetti evolutivi ed educativi fondamentali (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 51)

Da Report della visita del 15/11/2019 a Sassoleone

Ogni bambino si alza, un po' alla volta, per prendere la pasta e si fa la porzione che vuole. Nessuno li chiama o dice che deve andare eppure non ci sono mai più di quattro bambini in piedi al tavolo, ognuno aspetta il turno. E1 porta il piatto per G. la più piccola e per A.L piccolo inserito da due settimane seduto al tavolo con noi. Lui guarda il piatto e urla, E1 gli dice che non ha mai visto quella pasta ma è buona, gli chiede se vuole provare, lui spinge il piatto inorridito e terrorizzato. E1 porta il piatto in cucina e torna con della pasta in bianco, il bambino si rasserena e inizia a mangiare, lei gli dice che la pasta con il pesto è buona che lei e gli altri la mangiano sempre e piace tanto, magari di provarla la prossima volta. Nel farlo è accovacciata e lo guarda, lui la ascolta mentre mangia i primi bocconi, poi lei si allontana e lui si guarda intorno. Il pranzo inizia, in ogni tavolo si chiacchiera a voce bassa, il clima è piacevole.

Al tavolo dove siamo sedute noi si parla soprattutto di animali, dei cavalli di A., delle mucche di N. e di come lui abbia ascoltando e provando trovato il verso giusto per richiamarle, del cane di N. che mangia le galline, della mamma del mio cane che le mangiava. Si parla di molte cose e si mangia. Il secondo è uovo strapazzato, è la prima volta che lo mangiano qui, quasi tutti ne mettono pochissimo e poi si alzano a prendere il bis, sempre in autonomia sempre senza intoppi. A.L. al tavolo con noi non parla, è qui da poco e non parla ancora bene italiano, ma è sereno e ascolta, soprattutto osserva cosa fanno gli altri per sapere quando alzarsi cosa prendere. Ogni tanto E2 o E1 si avvicinano e gli dicono qualcosa con dolcezza, rispetto al pranzo "è buono?", "ne vuoi ancora", lui dice sì o no con la testa e poi prima di decidere se andare o no e a prendere cosa guarda cosa fanno gli altri bambini. Ascolta gli adulti e guarda i bambini e sembra perfettamente orientarsi. Nel suo piatto del secondo A.L. aveva messo poche carote, poi quando A. le ha mangiate dicendo che ruminava l'erba arancione come le mucche di N., anche lui le ha messe in bocca, e poi ne ha prese ancora. Verso la fine del pasto G., due anni, era stanca ed è andata da In braccio a E1. Durante tutto il pranzo non c'è stato un momento di tensione, finito di mangiare ognuno ha sparecchiato il suo piatto. E2 ha detto "chi ha già finito può venire a lavare i denti in bagno" e si è avviata, qualcuno l'ha seguita, qualcuno l'ha raggiunta dopo, intanto Debora si è spostata in sezione con G. in braccio e si è seduta sul morbidente iniziando con lei un gioco fisico di coccole e risate.

Una giornata in un contesto educativo offre ampie possibilità a educatori e insegnanti per dare forma, sullo sfondo di processi che coinvolgono il gruppo, a una relazione individualizzata con i singoli bambini, partecipando ai loro progetti nelle modalità che di volta in volta appaiono più funzionali (per esempio scegliendo di disegnare accanto al bambino, oppure di utilizzare gli stessi strumenti affinché il bambino possa osservarne le modalità di impiego, o ancora guidare con indicazioni/suggerimenti/domande i gesti del bambino) (Infantino, 2019, pag. 82)

Da Report della visita del 15/11/2019 a Sassoleone

I1 è seduta ad un tavolo con due bambini e li sta aiutando nella realizzazione di due maschere, interviene solo quando le viene chiesto un aiuto, anche lei sta costruendo una maschera e nel frattempo chiacchiera con i bambini, anche quelli seduti nel tavolo a fianco. Nel secondo tavolo cinque bambini intenti a realizzare delle composizioni con legni, pigne, foglie e fil di ferro. Il filo si solleva, si sposta, viene tagliato, si annoda e rigira intorno ai rami. I bambini lavorano con attenzione, concentrazione e competenza.

[...]

Al tavolo con il fil di ferro è rimasto un bambino, concentratissimo dice un paio di volte. “devo fare un nodo” e prova, gira il filo da un lato poi dall’altro. Tutte le volte E1 gli passa vicina, lo ascolta, gli fa un sorriso o dice qualcosa che rinforzi positivamente il suo impegno, non tocca l’oggetto, non si sostituisce, non gli dice come fare. Lui non vuole saperlo, sta provando, ma sa che se volesse potrebbe chiedere.

L’esperienza educativa non è qualcosa di statico e di ripetitivo; ma è un processo dinamico al quale contribuiscono l’adulto e i bambini: l’adulto con i suoi intenti, la sua capacità di cogliere e stimolare gli interessi e le potenzialità infantili, la predisposizione dell’ambiente, le modalità del suo intervento; i bambini con le loro iniziative, le loro reazioni i loro rimandi (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 27).

Da Report della visita del 15/11/2019 a Sassoleone

E1 è seduta per terra su un tappeto, davanti a lei un cesto pieno di ovetti sonori e altri piccoli strumenti musicali, intorno a lei tre quattro bambini. E1 canticchia e prova ogni tanto un ritmo con un ovetto, i bambini fanno avanti e indietro verso lo specchio, o le girano intorno, si accovacciano sul cesto provano uno strumento o un altro, ridono e interagiscono spesso con lei rispetto a quello che stanno facendo. Si muovono in uno spazio che si estende per tutta la lunghezza della sezione occupandola per metà rispetto alla profondità. Sul pavimento di questa metà ci sono dei tappeti morbidi, di quelli grandi e sottili che non si spostano, che permettono di correre, ma anche sdraiarsi o sedersi comodamente.

Educatori e insegnanti riescono a stare efficacemente in dialogo con i bambini quando sanno osservarli e ascoltarli avendo in mente proprio quei bambini lì e non genericamente i bambini, l’infanzia come categoria astratta (Infantino, 2019, pag. 60).

Intervista a D., Educatrice di Sesto Imolese:

Per quanto riguarda le paure iniziali per noi come educatrici, visto che noi lavoriamo con il metodo della figura di riferimento, c’era un po’ la paura di perdere la relazione privilegiata che ognuna di noi aveva con i propri bambini di riferimento. Visto che si era lavorato tanto su questo concetto e su questa cosa, noi ci siamo chieste ma vabbè però dopo come riusciamo a conciliare le due cose, riusciremo ad essere ancora dei punti di riferimento fermi per i nostri bambini anche in un gruppo così ampio, anche nel momento in cui tu magari sei in supervisione ad un ambiente e non necessariamente i tuoi bambini di riferimento scelgono di stare in quell’ambiente in cui sei tu. Per cui per noi è stato difficile sicuramente lavorare su questo poi dopo ci siamo accorti che fondamentalmente la paura era la nostra perché i bambini hanno comunque senza nessun tipo di problemi mantenuto il riconoscimento della figura di riferimento, che poi figura di riferimento non significa rapporto simbiotico con il bambino, significa essere soprattutto all’inizio del percorso del bambino un punto fermo che gli dà fiducia e che lo spinge verso l’autonomia. [...]

Avere a che fare nel qui e ora con il gruppo zero-sei è diverso, perché magari tu adesso ti relazioni con un bambino di due anni poi dopo cinque secondi con uno di cinque, quindi la tua mente, il tuo pensiero deve essere flessibile, per cui devi cambiare in una frazione di secondo il tuo registro comunicativo, devi pensare

a come può ragionare in quel momento il bambino di due anni che viene piangendo perché gli hanno portato via qualcosa e tre secondi dopo invece devi metterti con il pensiero magari nei panni di un bambino di cinque anni che ti pone delle domande magari sulla conoscenza del mondo.

Riflessione di M.C., insegnante del Polo Poggi:

Fidarsi dei bambini, fidarsi degli adulti.

In questa diade vedo, soprattutto in questo anno così speciale, se così vogliamo definirlo, il senso dell'esperienza che stiamo vivendo al polo Poggi.

La fiducia nella capacità dei bambini di scegliere cosa è meglio per loro (una competenza ed un diritto che ormai è riconosciuto dalla ricerca e dai documenti prodotti a livello Europeo sugli orientamenti da dare alle istituzioni educative 0/6), cosa è adatto a loro, a loro misura. E questo vale per le attività, i tempi, le modalità con cui si sviluppano le relazioni.

Il cambio di prospettiva è notevole, quasi una rivoluzione copernicana, e implica tempi e riflessioni considerevoli.

Innanzitutto, secondo me, va considerata e compresa la sensazione che insegnanti ed educatori possono provare: quella di essere di fronte ad un tramonto del ruolo dell'adulto, prima che dell'educatore. E' quello che spesso ci capita di vedere in relazioni fra genitori e figli che si appiattisce su di una dimensione quasi di "coetaneità": bambini adultizzati da genitori eternamente adolescenti....

Le osservazioni però ci restituiscono il rovescio di questa medaglia: una presenza spesso troppo direttiva, invasiva.

La fiducia nei bambini, se accompagnata alla fiducia in sé stessi, nel progetto e in chi ci accompagna nella sua attuazione (fidarsi degli adulti), ci permette di fare il necessario passo indietro.

Da focus group RUOLO ADULTO del 23/02/2021 al Polo Poggi

Riflessione di M., educatrice Polo Poggi

M.: Anche io riconosco che stiamo facendo un lavoro incredibile, perché da quando C. (coordinatore pedagogico) è arrivato ha portato molte novità e noi siamo state brave, all'improvviso tutte le certezze vengono messe in discussione, devi rimetterti in gioco, non esistono più le sezioni, è cambiato completamente il modo di vivere lo spazio, questa spinta a uscire fuori, le tute e tutto quanto, sembrano piccole cose ma...anche noi come diceva prima M.C. rispetto ai bagni, facevamo tutto prestabilito a una certa ora, era tutto a soldatino, e quindi abbiamo scardinato completamente tutto in maniera completamente positiva, perché i bambini stanno meglio e stiamo meglio anche noi. Non so penso ai turni, la prima volta che ci è stato proposto di cambiarli...prima avevamo il turno di pomeriggio alle 11, se ti svegliavi alle sette avevi tutta la mattina, ora entriamo alle 10, alcuni alle 9,45, hai perso tanta libertà nella vita personale, però effettivamente ci eravamo sempre lamentate di avere poca compresenza, questo ha portato a una leggerezza lavorativa che prima non avevamo. Quindi mamma mia quanti cambiamenti, che noi siamo anche molto giovani ma c'è chi come me ha tanti anni di lavoro alle spalle e...hai sempre fatto così, e invece ci è stato detto no, proprio perché hai sempre fatto così adesso provi a cambiare.

Da focus group RUOLO ADULTO del 23/02/2021

Osservazioni e Riflessioni di M.C., insegnante Polo Poggi

Io (leggo):

Arriva E3 e L. le va incontro gridando "mamma mamma", E3 la saluta le ricorda il suo nome e l'abbraccia.

Lo. invece si avvicina a E1 e le dice qualcosa rispetto a un rumore, parlano di un signore che sta potando gli alberi. M. si avvicina e dice "io non ho paura sono grande" poi si gira a indicare le ventole (portate da E1 il giorno prima e fissate in giardino) e dice "ha girato", E1 dice "hai visto"

Io: Tu hai fatto tutta una riflessione che spingeva molto rispetto alla centralità del bambino, in questa scena che può sembrare banale, c'è un po' tutta quella rivoluzione copernicana di cui parlavi. Perché tu dicevi prima che L. sta facendo un percorso di differenziazione, allora qui c'è intanto l'accoglienza di L. fisicamente, e poi anche del percorso, che accolgo, ti dico il mio nome e te lo ridirò sempre però intanto ti accolgo nel tuo percorso.

M. C.: si mi viene in mente il discorso dell'intenzionalità, nel senso che noi possiamo avere tutto questo in mente, ma dobbiamo riportarlo ogni giorno nel contesto in cui stiamo lavorando con i bambini, e come un dover ogni giorno rimettere a punto quelli che sono i nostri principi, le cose che abbiamo imparato negli anni, che vanno proprio praticate. La differenza tra quello che abbiamo imparato, sui libri, negli anni, e la pratica, la pratica intenzionale, secondo me in quello c'è proprio tutta la fatica ad esempio di M., che anche io provo, che prova la V., che ti fa un attimino... Io lo sto provando quest'anno che stiamo portando avanti un progetto di inclusione nella sezione grandi, ed è tutto chiaro e un percorso che io ho già fatto, perché comunque vengo da quel mondo, però ri-portarlo, ampliarlo, praticarlo ogni giorno è veramente una grossa richiesta che facciamo a noi stessi. Dobbiamo essere professionali sì, ma anche accogliere noi stessi e i nostri colleghi, perché stiamo facendo un cammino duro. Anche questo riposizionamento della nostra figura rispetto al bambino, qui sono veramente decenni, secoli, che vanno in frantumi, no? Perché c'è sempre stata inculcata questa idea direttiva dell'adulto che educa mettendo dentro al bambino delle cognizioni, delle norme, e l'idea di cambiare punto di vista e ribaltarlo fidandosi del bambino, delle sue scelte, dei suoi percorsi, accompagnandolo con fiducia, praticarlo veramente è un impegno grande.

Io: assolutamente. Tu, infatti, dicevi nelle riflessioni "bisogna considerare le fatiche degli adulti" perché quello che viene richiesto è un cambiamento enorme. È un cambiamento enorme di sistema, lo è per i gruppi di lavoro, ma anche di ruolo storicamente inteso. È ovvio che poi per i singoli questa fatica può essere di più o di meno perché tanti erano già dentro un percorso. Questo discorso bisogna averlo in mente, le trasformazioni, le teorie, le ricerche, le riflessioni, niente viene dal nulla, tutto nasce da pratiche. Questo filone dentro cui ci si sta muovendo, adesso in maniera esplicita, è in realtà un terreno già fertile da molto tempo, proprio grazie alle pratiche di chi dentro i servizi lavora, a partire da voi. Nel senso che faccio fatica a immaginarvi completamente diverse, quindici anni fa, però è vero che è molto più faticoso stare dentro un sistema che te lo chiede in maniera professionale, e il discorso che facevi tu rispetto all'intenzionalità, piuttosto che come un aspetto di noi. Ci sono delle cose che qualcuno ha sempre fatto, una certa modalità relazionale, una certa capacità di mettersi in gioco, perché faceva parte di sé, però non era richiesto. La non richiesta esplicita comporta due aspetti, da un lato la gratificazione per cui io faccio delle cose che funzionano non me lo ha detto nessuno ma funzionano e questo mi gratifica, dall'altro la giustificazione, la volta che non riescono non fa niente. Non mi viene richiesta continuamente una prestazione di livello, se ci riesco bene se no... dovere mettere, invece, la qualità a sistema perché mi viene richiesto in maniera esplicita ovviamente aumenta quello che tu chiamavi il fattore di stress. Che deriva, come dicevi, dal fatto che sei dentro come professionista ma anche come persona. Più bravi siamo a riconoscere le nostre fatiche (in questo senso essere indulgenti che non vuol dire accettarsi per quello che si è e non modificare niente ma riconoscere i propri limiti e le proprie difficoltà per crescere professionalmente) più siamo in grado di ritagliarci degli spazi che abbiamo pensato e progettato di riflessione su quello che facciamo, in collettivo, spazi di autovalutazione.

Comprendere non implica assegnare un significato certo e univoco al comportamento, ai gesti, alle parole formulate dai bambini: significa al contrario accogliere il richiamo ad assumere un atteggiamento di autentico interesse e rispetto per il mondo dell'altro, ponendosi in una postura di ascolto, di apertura. [...] Interrogarsi implica la disponibilità a decostruire e smontare attribuzioni di significato immediate e stereotipate,

generiche e astratte, lontane dalla peculiarità dell'esperienza che è in corso per quel bambino in quel momento (Infantino, 2019, pag. 76).

Stralcio intervista L., educatrice Polo Fornace:

Ho pensato proprio a un capovolgimento quando siamo rientrati e allora ho recuperato queste osservazioni che avevo appuntato, perché sai tutti i giorni ti perdi nel tran tran e non pensi delle volte, invece mi ero proprio messa d'impegno, perché l'osservazione più la fai più ti viene di farla, nel momento in cui ti lasci andare ti perdi. Ecco in quel momento (a luglio) mi ero proprio imposta di farlo, e tutti i giorni scrivevo quello che mi balzava agli occhi, poi l'ho condiviso con le altre e per tante cose è stato utile per progettare la riapertura di settembre. È stato utile. Per esempio, nell'allestire gli spazi abbiamo riportato quello che avevamo osservato rispetto al bisogno di spazi contenuti e neutri, e lo abbiamo fatto non soltanto negli spazi principali di riferimento di ogni gruppo, ma anche negli altri. Per esempio, nell'atelier abbiamo previsto un piccolo spazio tranquillo, soft, da lettura, da...comunque da non coinvolgimento rispetto a quello che si sta facendo, visto che l'atelier è uno spazio dove vai con un progetto, la maggior parte delle volte almeno. Anche lì abbiamo creato una tana, un posto morbido dove poter stare, con a disposizione dei libri, ma proprio come posto dove stare a guardare anche. Questo anche per cercare di compensare il fatto che non potendo mescolare i bambini, offrendogli quindi più opzioni, avevamo l'esigenza di differenziare ogni spazio al suo interno per poter permettere la scelta del bambino, che non può essere più quella di abbandonare quello spazio.

Un adulto accogliente. L'accoglienza è un riferimento culturale che attraversa l'educazione 0-6: il lavoro degli adulti, la qualità degli spazi e dell'organizzazione, le relazioni con i genitori. Va collocato in questa cornice l'ambientamento, cioè il processo in cui si struttura la relazione tra i soggetti e il nuovo ambiente, in una dinamica che produce in tutti cambiamenti e adattamenti reciproci. La delicatezza del primo ambientamento dei bambini (cioè del primo periodo di frequenza) chiede una progettualità attenta e specifica dei tempi, degli spazi, dei materiali, condivisa nel gruppo di lavoro e con i genitori al fine di mettere in campo tutte le risorse disponibili. L'accoglienza, che è prima di tutto una postura professionale, trova pienezza nella predisposizione di condizioni coerenti che la rendono obiettivo comune del gruppo di lavoro (Linee Pedagogiche, 2021).

Da focus group RUOLO ADULTO del 1/12/2020 al Polo Poggi
Osservazioni e Riflessioni di C., insegnante del Polo Poggi

Io (leggo): Dopo pochi secondi I1 interviene e E1 prende M.(n) e la pone fuori dalla cesta.

E2 sta parlando con Lo.(n) di una ciotola sbattuta in testa a qualcuno. Lui si allontana e prende una ciotola, dopo un attimo si avvicina Ma.(n) e lui le dà la ciotola in faccia. Ma.(n) si scosta, lui prende un bastoncino e inizia a inseguirla, questo diventa un gioco, Ma.(n) lo insegue a sua volta sulla collina. I2 e I1 dicono "piano, attento". Il gioco continua e vanno giù dalla collina sempre inseguendosi, tornando alla cucina di fango. Lo.(n) dà di nuovo la ciotola in testa a Ma.(n) che si gira ridendo e cominciano a inseguirsi di nuovo. Poi Lo.(n) le dà un colpo con il bastone e Ma.(n) piangendo va da E3 che la consola. Lorenzo(n) si avvicina e E3 gli dice "le hai fatto male" e lui dice "pistola", E3 chiede "è una pistola?".

Intanto Ma.(n) si sposta da E3 e inizia di nuovo a correre ridendo, Lo.(n) la segue e il gioco riprende e vanno a nascondersi dietro l'albero vicino ai passeggini. E3 si alza e va a recuperare il passeggino che era proprio lì con D.(n) dentro. Inizia a spingere il passeggino e Lo. l'aiuta, arriva anche Ma.(n) e spingendo si fa posto. E3 dice "tutti insieme, da che parte andiamo?".

Intanto il gioco del carretto continua, adesso dentro c'è L.(n) che ride, alcuni bambini(s) la tirano altri (s e n) corrono intorno.

C.: Mi sono chiesta se il ruolo dell'adulto sia troppo. Il ruolo dell'adulto a volte è un apripista come, per esempio, quando la collega va a prendere il passeggino e poi diventa un gioco, coinvolgendo altri bambini,

come quando con il carretto si gioca e parte dall'adulto e poi continuano i bambini. Noi diamo gli strumenti ma poi noi osservando loro vediamo verso che orizzonti prende il gioco. In questo caso vediamo che l'adulto è molto presente. Io ho cercato di capire quanto l'adulto fosse presente, mi sono chiesta leggendo le osservazioni se la nostra presenza è a volte troppo, mi sono interrogata anche su questo. In questo caso no, qui la presenza non ostacola ma osserva, ma in generale...

Io: Sì qui l'adulto è sempre presente ma è un osservatore che solo a volte interviene in un modo possibile solo perché ha osservato, il riuscire a dire quelle due parole che arginano e orientano un possibile conflitto in un gioco...

C.: poi riconfiguri tutto sempre sull'osservazione dei bambini, perché tu pensi gli spazi, i materiali, le attività, ma poi aggiusti il tiro, sono sempre loro che ci guidano in un verso o nell'altro. L'importanza sia del gruppo che del singolo, e quindi ascoltando le esigenze di tutti...

Io: Rispetto a questo, per esempio, il discorso che facevamo prima con C. nel confronto con le colleghe c'è una differenza, una possibilità in più nel Polo? Penso a quando vi siete confrontate per allestire gli spazi comuni, è diverso dal decidere con la collega come allestire la sezione...

C.: per me il confronto con più persone è una ricchezza, non mi ha mai bloccato, anzi a prescindere che fortunatamente siamo un bellissimo gruppo, e siamo tutte persone completamente diversa e con competenze diverse. Insieme mettiamo le nostre competenze e ci siamo trovate sempre bene nell'immaginare setting e situazioni nuove.

Da intervista collettiva a Parma

Educatrice: L'essenza io penso che sia un po' l'elasticità del pensiero, non tanto dell'agito perché prima di agire molte volte ci siamo anche dovute fermare per parlare, però poi è diventato molto più spontaneo, automatico. Io penso appunto che sia questo il discorso, il rispetto della professionalità dell'altra figura. Questo è essenziale perché se tu lavori con un'altra persona che non considera valido la tua formazione professionale, il tuo pensiero, il tuo modo di lavorare con i bambini, il tuo modo di avvicinarti, le decisioni che prendi, perché ne prendi tante durante la giornata di decisioni che si spera siano educative però a volte si può anche sbagliare no. Io penso che questa cosa di potersi confrontare sapendo di essere considerata dalle tue colleghe, ti può permettere anche di muoverti meglio, io penso che questo sia molto importante.

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

perché la regia è importante, ogni adulto presidia uno spazio sostanzialmente ma presidia anche le relazioni che si svolgono all'interno di quello spazio, per far sì che nessuno si senta a disagio, quindi ai bambini grandi si chiede di avere un'attenzione anche al rispetto di alcune regole concordate con loro che prevedono ad esempio un accesso agli spazi sulla base anche della loro capienza della loro potenziale capacità di accoglienza di quello spazio e anche dei bisogni dei bambini che sono collocati lì. Gruppi di bambini grandi spesso vanno in visita nell'area dei piccoli si fermano a giocare con loro o a giocare anche per conto proprio con i materiali dei piccoli, ovviamente li usano in maniera diversa e va benissimo e questo succede. È difficile che debba intervenire l'adulto per regolare i flussi, perché quando i bambini sono liberi di scegliere, scelgono le situazioni dove c'è benessere e quindi capita veramente di rado che l'adulto debba intervenire e consigliare magari a un piccolo gruppo di spostarsi, però insomma sono piccoli interventi che ogni tanto sono necessari nella gestione quotidiana ma neanche tanto. Solitamente i bambini si distribuiscono in sottogruppi in maniera spontanea e anche molto equilibrata.

Un adulto “regista”. Si è spesso parlato di professionisti riflessivi, di educatori/insegnanti progettisti, di interventi “non intrusivi”. Il concetto di “regia educativa” ben rappresenta una didattica prevalentemente indiretta nella quale, a fianco della proposta meditata e calibrata sulla base dell’osservazione del singolo bambino e del gruppo, hanno un grande spazio le riprese, i rilanci, gli sviluppi progettati a partire dai comportamenti, dalle esplorazioni, dalle ipotesi, dalle domande, dalle discussioni dei bambini. Questi aspetti si declinano diversamente nelle diverse età man mano che si passa dalla conquista delle prime autonomie e del primo controllo delle emozioni allo sviluppo del linguaggio, alla formulazione di teorie e ipotesi, alla capacità di concentrarsi e impegnarsi nella soluzione di problemi. Un adulto responsabile A educatori e insegnanti viene chiesto di portare progressivamente i bambini ad acquisire autonomia, capacità di temperare e di esprimere le emozioni intense dei primi anni, e progressiva tolleranza alle frustrazioni inevitabili nella vita di gruppo (Linee Pedagogiche, 2021).

Da focus group RUOLO ADULTO del 1/12/2020 al Polo Poggi

D.: Rispetto a questa scena della cassetta volevo dire che M. mi aveva chiesto espressamente di fare un gioco con lei, che poi volevano fare anche gli altri allora io poi l’ho passato a loro, e poi M. non ha voluto più giocare e lì si è inserita L. e poi anche gli altri. È un gioco che è durato poi un’ora.

J: scusate, non è durato solo un’ora è durato un mese e mezzo

D.: si dopo ce lo siamo portati dietro tantissimo

Io: è interessante questa cosa che raccontate, il valore di un gioco proposto dall’adulto che si mette a disposizione con il proprio corpo per soddisfare una curiosità, un bisogno, che è di coccola ma anche di divertimento, che dopo diventa qualcos’altro perché il gioco si trasforma si inseriscono altre persone...mettersi a disposizione rispetto ad un’attività del genere e dopo accogliere la trasformazione e allora “no la scatola la può trascinare solo D. perché se no è pericoloso”

D.: questo intendevo, la relazione tra bambino e adulto, anche dare la fiducia poi ai grandi di poterlo fare, e poi nel tempo anche ai piccoli perché poi anche loro lo facevano di trascinare. E il discorso che faceva prima M.C. della fiducia, loro erano in grado di farlo, c’era poi sempre la supervisione dell’adulto. Ma loro erano assolutamente capaci di farlo e di farlo in maniera non pericolosa.

Io: allora il discorso che facevamo rispetto alla mediazione, che non è solo mediare quando c’è che ne so un conflitto o un’incomprensione, ma anche mediare con il proprio corpo, mediare ma anche rilanciare, tu hai una curiosità io ti mostro con il mio corpo ma poi ti do fiducia per continuare e modificare il gioco nel tempo. Andare oltre la mediazione del conflitto quando parliamo di mediazione.

D.: si intendevo anche la mediazione nel gioco. Io mi sono fatta strumento per attivare una situazione della quale hanno fatto un’evoluzione poi

Io: anche questo accorgersi, seguire l’evoluzione, vuol dire osservare. Adesso J. Interviene ad esempio e dice “è andato avanti un mese e mezzo”. Non era lei che ha fatto il gioco nel primo momento ma è sicuramente una situazione su cui vi siete confrontate e così a distanza di un anno abbiamo tutte in mente quella situazione, che è infondo una piccola situazione di gioco, J. Che non era direttamente coinvolta ha benissimo in mente quello di cui stai parlando, capacità di osservare e di condividere le osservazioni con gli altri.

L’adulto è personalmente coinvolto nello scambio relazionale con il bambino, anche sul piano corporale: si pone all’altezza del bambino, lo guarda negli occhi, lo tocca, lo accarezza, ha una postura aperta, pronta ad

abbracciare e prendere in braccio. Ciò non significa che la comunicazione verbale sia assente, ma piuttosto che accompagna con commenti e descrizioni quanto succede nell'interazione, per sollecitare il dialogo, l'esplicitazione e la condivisione di significati, sempre però con misura e con attenzione per il modo (il non verbale del verbale): il tono della voce è pacato, le frasi sono brevi per consentire, e insieme sollecitare, la partecipazione del bambino al dialogo con interventi verbali e no (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 94)

Osservazione Sesto Imolese 5/06/19

ORA 9,35-9,50; DURATA 15 minuti; ATTIVITA' gioco del ristorante; SPAZIO sezione scuola

PARTECIPANTI 7 bambini della sezione scuola all'inizio, 13 bambini misti dopo. 1 educatrice di nido a un certo punto

RAGGRUPPAMENTI misto; GESTIONE libera

Nella sezione di scuola da cui sono appena usciti tutti i bambini della sezione e le due insegnanti restano sette bambini. Seduti in cerchio si confrontano su come organizzare un ristorante. Una bambina regola la conversazione e sulle proposte degli altri organizza i ruoli. Un bambino si alza in piedi e spiega come fare "io mi metto qui e tu mi dici quello che vuoi, tipo pane con..." "non è così che si fa il cameriere" lo interrompe una bambina "dobbiamo costruire il ristorante, andate a prendere i tavoli". Tre bambini escono dalla sezione più volte e tornano portando sedie e tavoli, gli altri costruiscono un muro con i morbironi sulla pedana. Dopo tutti prendono dei teli, alcuni li mettono sui tavoli, altri li usano per dei travestimenti. "Ok, la tovaglia...perfetto" dice una bambina.

Entrano due bambini della sezione nido, due si mettono seduti sul tappeto sotto la pedana, due restano in piedi. Entra E1 e si siede per terra di fronte la pedana, oltre il tappeto. "Guardate uno spettacolo?" chiede ai bambini seduti sul tappeto, loro la guardano, una bambina (s) "no stiamo facendo un ristorante", "volete andare a mangiare al ristorante?" chiede un'altra. Una bambina (n) che era in piedi si siede vicino a E1 e alcuni bambini (s) prendono dei fogli e iniziano a prendere ordinazioni da alcuni bambini (s) seduti ai tavoli sulle pedane, da E1 e la bambina (n) sedute al tavolo davanti la pedana, gli altri bambini della sezione nido guardano. Sulla pedana due bambini sono seduti e quattro prendono le ordinazioni, una continua a costruire il ristorante. I1 si affaccia alla porta e dice "non mettete le sedie sul bordo" e va via. Il bambino che era rimasto in piedi va via, i due seduti per terra rimangono seduti e guardano. Due bambini che fanno i camerieri spostano un tavolo dalla pedana al tappeto, dove sono sedute E1 e una bambina. "M. mi legghi?" chiede una bambina porgendo un telo che lei le lega come un grembiule", "M. vuoi un ghiacciolo?", "si". Passa un bambino (n) nel corridoio e si affaccia a guardare, va via. Due bambini (s) escono dalla sezione e rientrano dopo poco con due bambolotti in braccio.

Si affaccia I2 e domanda "c'è qualcuno di voi che vuole andare...?" (propone un centro di interesse che si trova in un'altra sezione) "no" rispondono tutti. Continua il gioco delle ordinazioni, quattro sono i camerieri, due i clienti, gli altri si stanno facendo aiutare da E1 a legare i teli per fare dei travestimenti. Entra una bambina della sezione nido, si aggira un po' guardando, sembra cerchi qualcosa. Vede una bambina e si dirige sicura da lei e le butta le braccia al collo. La bambina le sorride e le spiega il gioco che stanno facendo, le prende la mano e la porta al tavolo sulla pedana, sono contente. Il bambino di prima passa di nuovo in corridoio e si ferma a guardare dalla porta, poi va via. I due bambini seduti sul tappeto si vanno a sedere al tavolo con E1.

La chiave per sciogliere l'apparente incompatibilità tra educazione e gioco è proporre come finalità educativa l'attività ludica, vale a dire rapportarsi come educatori al gioco per sostenerlo: diventare educatori ludici (Bondioli & Savio, 2018a).



Figura 28 Educatrice e bambina nel piano casetta del Polo Fornace

In una prospettiva di continuità tra gioco e lavoro la disposizione e le condotte ludiche dei bambini, le loro occupazioni spontanee e 'definalizzate', possono anche essere sostenute, integrate, orientate dalla progettazione di contesti e percorsi finalizzati, senza costrizioni o manovre forzate, ad arricchire il mondo dei significati portati dai bambini (esplicitati o agiti), a promuoverne la condivisione, ad espanderne le loro possibilità di azione e conoscenza, di relazione e trasformazione della realtà (Braga & Morgandi, 2012).



Figura 29 Educatrice e bambini nella sabbiera al Polo Poggi

Riconoscere la centralità del gioco, nei contesti 0-6, significa predisporre spazi adeguati e concedere tempi dilatati a quest'attività, arricchirla attraverso proposte di esperienze educative finalizzate ad espanderne i contenuti e le trame (mediante letture, conversazioni, costruzione di materiali, allestimenti, visite, ecc.), partecipare al gioco dei bambini secondo una strategia delicata e interattiva, che consente non solo di arricchire i loro giochi, ma anche di ampliare le loro conoscenze (Linee Pedagogiche, 2021).



Figura 30 Insegnante e bambini in giardino al Polo Poggi

L'adulto sarà sempre un passo indietro negli scambi tra bambini, intervenendo delicatamente secondo modalità precise, tra cui: rispecchiamenti incrociati, facendo cioè presente a un bambino l'iniziativa del suo compagno e viceversa; domande di spiegazioni incrociate, affinché sia favorita l'esplicitazione dei punti di vista e la negoziazione di prospettive condivise; rilanci con elementi congruenti alle proposte dei bambini, che possono stimolare l'attività comune attivare le capacità potenziali. Con lo stile relazionale descritto, l'adulto "contiene" i vissuti negativi suscitati dai conflitti, promuove gli scambi finalizzati a prendere accordi e a stabilire regole comuni, sostiene un approccio relazionale alle conflittualità considerandole come problemi da risolvere (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 121).

Osservazione Polo Poggi

I bambini nido una volta fuori corrono alcuni verso le carriole e altri su una struttura con lo scivolo, tre sono in passeggino. B. piange perché un bambino blocca lo scivolo, dopo qualche minuto E2 si avvicina e media tra i due bambini.

Un piccolo viene giù dal passeggino e va a giocare "quando sei stanco torni che facciamo la nanna" gli dice E2

L. va sulla collina.

Un bambino nel passeggino guarda un amico che sta lì a giocare sulla panchina davanti a lui con due palette, poi si alza e si avvicina, giocano insieme.

L. dalla collina chiama gli amici, vanno su in due con le carriole.

E1 fa scendere D. rimasto sul passeggino dicendo "vuoi venire un po' giù?", camminano con la manina, lui è un po' incerto.

E2 richiama i bambini sulla collina perché si avvicinino un poco al gruppo.

Una bambina lancia la palla, due amici corrono uno dice "palla" "palla" ma un bambino arriva prima e la prende, poi però giocano tutti insieme.

B. piagnucola perché non sa girarsi sullo scivolo sia E2 che E1 La incoraggiano e alla fine riesce.

Osservazione Polo Poggi

N. si avvicina a G. e P. che stanno spostando la tartaruga e cerca di prendere una delle carriole momentaneamente lasciate dai bambini, G. si gira e dice "no!" e lo minaccia con una mano, lui resta un po' in giro e poi si allontana.

L. e B. stanno giocando sullo scivolo. S. si aggira dicendo "palla".

Lo. è dentro la casa con i giochi, Ma. si avvicina e lui le dice "no tu no, brutta!" Ma. si allontana dicendo "cattivo", N. si affaccia alla finestra e Lo. gli dà un colpo in faccia con la paletta, lui si lamenta un po' ma resta lì a guardare.

S. ha trovato la palla che stava cercando e ora cammina tenendola abbracciata.

Arriva E3 e L. le va incontro gridando "mamma mamma", E3 la saluta le ricorda il suo nome e l'abbraccia.

Lo. ha preso dei secchielli dentro la casa e N. ne prende uno e va a giocare sulla collina. Lo. invece si avvicina a E1 e le dice qualcosa rispetto a un rumore, parlano di un signore che sta potando gli alberi. Ma. si avvicina e dice "io non ho paura sono grande" poi si gira a indicare le ventole (portate da E1 il giorno prima e fissate in giardino) e dice "ha girato", E1 dice "hai visto" e Ma. ribatte "Lo. gira hai visto". I due bambini vanno insieme a vederle da vicino, poi si spostano a giocare nella cucina di fango là a fianco. "Tieni" dice Lo. porgendo delle foglie secche a Ma.

L'adulto, spesso, ritiene di dover inibire l'aggressività del bambino semplicemente bloccandone l'espressione [...]. L'adulto trascura molto spesso, invece, l'importanza dell'identificazione che è stata sempre più riconosciuta come uno dei principali inibitori dell'aggressività: riconoscere l'altro come uguale a sé non solo può impedire di fargli male ma può stimolare anche il comportamento empatico e prosociale. Nell'evoluzione del bambino il pre-requisito della capacità di identificazione è un buon rapporto affettivo con l'adulto, un rapporto capace di infondere sicurezza e fiducia nel bambino. È anche necessaria, però, un'educazione che sia attenta a stimolare una ricca esperienza sociale nella quale permettere la condivisione di eventi significativi per l'esperienza dei bambini (Tosi, 1995, pag. 25-26).

Da focus group RUOLO ADULTO del 1/12/2020 al Polo Poggi
Osservazioni e Riflessioni di D., educatrice Polo Poggi

Io (leggo):

Sezione scuola ci sono I1 e 6 bambini, gli altri sono ancora al ristorante, per il secondo turno spuntino.

I1 sta leggendo un libro ad un bambino. C. e N. stanno giocando insieme, a un certo punto si litigano un pezzo e I1 fa una pausa dalla lettura e cerca di mediare.

D. e A: giocano insieme con un trenino. G: arriva correndo e si fionda sul tappeto alle loro spalle, A. grida verso di lui. G. prende un vagone e scappa via. A. dice a I1 cosa è successo e lei chiede a G. di prenderne un altro, lui risponde "no". I1 si alza per andare a cercare altri vagoni, A. si fionda e grida a G. "è mio!".

Mentre I1 sta cercando altri vagoni G. corre dove stava giocando A. e prende tutto il treno. I1 si avvicina ai bambini tra i quali scoppia una grande tensione e cerca di mediare, G. sparpaglia tutti i vagoni, A. gli va addosso. G. dà un morso ad A., I1 lo solleva e lo sposta, lui allora si allontana e I1 consola A.

Il bambino con cui I1 stava leggendo il libro la segue e gli riporta il libro.

G. prende un pennarello e una mucca e si siede al tavolino, inizia a colorare la mucca. Finito di colorare la mucca va da I1 e gliela mostra. I1 dice "molto bella" e poi cerca di parlare con lui del morso. G. comincia a divincolarsi e lei dice "vuoi colorare?" allora lui si calma e si siede nel tavolino accanto a lei, continuando a colorare la mucca.

D.: questa è un'altra tipologia di mediazione, qui la collega ha mediato su una situazione che poteva anche diventare pericolosa, perché un morso noi sappiamo che un morso può portare a una situazione spiacevole

sia a casa che poi nella relazione con il bambino, perché noi sappiamo che da un morso si può andare anche oltre, e quindi la collega interviene e tronca. Poi G. ha cercato di distogliere l'attenzione e quando la collega ha cercato di tornare sul punto il bambino non ha accettato e ha distolto il suo pensiero, tra l'altro se non mi ricordo male G. è un bambino che ha qualche difficoltà; perciò, su di lui le colleghe hanno anche un'attenzione particolare. Allora questa è una mediazione rispetto a un conflitto che la collega ha pensato non si potesse risolvere da solo, perché invece noi ad esempio, in sezione abbiamo tante volte evitato la mediazione perché i bambini erano assolutamente in grado di risolverla da soli. I momenti in cui la situazione diventa un po' concitata noi ci siamo accorte che a volte basta solo una parola e i bambini se la risolvono da soli, questo evidentemente non era il caso, anzi assolutamente non era il caso.

Io: mi interessa molto questa lettura che fai perché metti insieme due aspetti: la necessità di intervenire perché la situazione può diventare incandescente, che è rinforzata dal fatto che poi in effetti finisce con un morso, e quindi l'intervento è di mediazione ma in realtà è di chiusura, e dici "probabilmente lei capisce che non può lasciarlo scorrere, che non saranno in grado di gestirlo da soli". C'è una situazione che rende secondo me molto interessante questa osservazione che rende interessante questa escalation, in cui c'è una mediazione che in realtà non possiamo ritenere tale perché c'è una separazione. Nell'osservazione per come l'hai riportata manca l'incipit, che però probabilmente manca anche a lei, perché è occupata in una lettura con un altro bambino in maniera totalmente legittima, e non può osservare tutto contemporaneamente. Perché nell'incipit noi leggiamo che G. viene allontanato in maniera preventiva da A., e la tensione nasce lì. Per cui a lei mancano proprio gli elementi di partenza per potere leggere la dinamica e quindi potere intervenire. Quindi qua ci sono due aspetti che si mettono insieme, importanti non tanto per andare a dire se ha funzionato o meno perché mille volte l'intervento dell'adulto può non raggiungere l'obiettivo che si era prefissato, ma perché può essere utile andare a leggere quali elementi possono andare a favorire o sfavorire. Questa è una delle poche osservazioni in cui l'adulto è solo, nelle osservazioni del Polo vediamo che ci sono sempre due tre adulti contemporaneamente in azione, perché siete tanti e avete studiato un modello organizzativo che vi permette di avere molta compresenza, in questo momento invece no, e quindi cambia completamente la possibilità dell'adulto di potersi trovare occupato in un'attività come quella della lettura con un bambino e contemporaneamente all'interno di un conflitto, cosa che sarebbe stata completamente diversa se ci fosse stato un altro adulto in sezione. Però c'è anche il fatto, e si vede in questa osservazione ma anche in un'altra, che è quella di L. che lancia l'oggetto all'arrivo dell'educatrice, e anche lì in realtà guardandole da fuori; quindi, non essendo io coinvolta in maniera attiva, in entrambi i casi questi conflitti tra bambini nascono da una sfida o un allontanamento preventivo da parte di chi poi subisce l'attacco, che è una forma di attacco anche quella però, ma l'intervento dell'adulto è su uno solo dei bambini G. in un caso e L. nell'altro, e la reazione dei bambini è immediatamente attiva: il morso, il barattolo in testa. Perché dico questo, perché rispetto a quello che dicevamo prima dell'intervento a gamba tesa dell'adulto, della possibilità di intervenire il meno possibile come dici tu, di potere intervenire il meno possibile ma anche di conoscere quale è la situazione, cosa sta succedendo veramente. In quel caso probabilmente, nel momento in cui tu non lo puoi sapere, come si vede in altre osservazioni quando l'adulto è interlocutore, come nel caso in cui E1 parla con L. della pistola, che leggevamo prima, in quel caso c'è l'adulto che se vuole mediare deve mediare e quindi non prendere una posizione ma cercare di conoscere. Quando questo non succede e l'adulto interviene con un'azione perché come dici tu "ce n'è bisogno" perché percepisce una tensione, era da sola...non si tratta di andare a scovare l'errore

D.: diverso era se aveva una collega in aiuto, era da sola e si è sentita di dover fare così per interromper il conflitto

Io: Certo, quello che però per noi può essere interessante è utilizzare questa situazione per apprendere qualcosa. Per esempio, vederle tutte insieme queste osservazioni di momenti in cui c'è tensione tra bambini, perché questo succede, e deve succedere anche perché il conflitto il confronto è un momento di crescita, inevitabile, ci fa vedere come reazioni diverse portino ad azioni diverse. Era interessante per me il fatto che tu avessi scelto due osservazioni in cui il ruolo dell'adulto è diverso, perché la situazione è

diversa, e provoca reazioni diverse, un gioco che continua insieme e uno che si interrompe, che va bene, ma è una risoluzione di un conflitto, meno una mediazione.

Osservazione Polo Poggi

Lorenzo(n) sta facendo con molta concentrazione il gioco di lanciare due ciotoline giù dalla rampa. Un bambino(s), che tiene Gabriel(n) per mano, va lì e gli dice “che fai qui”, prende il bicchiere lo lancia dicendo “si fa così”, poi si volta verso Gabriel(n) e dice “Lorenzo si fa la cacca addosso perché è piccolo nanananana”.

Lorenzo(n) continua a fare il suo gioco, lui allora lo trascina dicendo “vieni via da qui”, Lorenzo(n) si dimena e si libera, prende una delle giacche sul muretto e la butta a terra e poi continua con le altre. Il bambino grande grida “no!”, allora E1 si avvicina e Lorenzo(n) da un pugno in faccia a Gabriel(n). E1 interviene portando via Lorenzo(n) dalla rampa dicendo “non sai giocare con gli amici...” lo prende per mano e lo porta verso le panchine e i passeggi, E2, che sta formando un gruppetto di bambini per iniziare a entrare, si avvicina e dice “andiamo a preparare il pranzo, non è una punizione...”. E2 Entra con un gruppetto di bambini(n).

E3 interviene sul gioco che alcune bambine (s) stanno facendo con Lina(n) dicendo “Lina non è un giocattolo”.

L’adulto deve avere una un importante ruolo di mediazione delle interazioni conflittuali: partire da una corretta comprensione delle cause dei comportamenti aggressivi, l’educatrice può aiutare i bambini ad acquisire alcune possibilità di negoziazione del conflitto. L’uscita dal conflitto non sarà una soluzione del tipo “vincitore-vinto”, come quando l’adulto, ponendosi come “giudice”, attribuisce la ragione ad uno dei due protagonisti; non sarà neppure quella di “vinto-vinto”, soluzione che si ha quando l’adulto divide i litiganti deviando la loro attenzione su altri obiettivi (e frustrandoli entrambi). La soluzione più adeguata sarà invece quella di aiutare i bambini a trovare vie di uscita dal conflitto che siano adeguate alla situazione e sufficientemente gratificanti per entrambi i bambini (Tosi, 1995, pag. 90).

Da focus group RUOLO ADULTO del 23/02/2021 al Polo Poggi

Osservazioni e Riflessioni di M.C., insegnante Polo Poggi

Io (leggo):

Catalin(s) fa le coccole con I1. Irene(s) dice “lui lo ha messo in bocca” indicando Ale(n) con un cucchiaino in bocca, E1 dice ad Ale(n) di fare per finta e spiega a Irene(s) che sta ancora imparando.

M.C.: In questo caso mi sembra che l’intervento dell’educatrice sia quello giusto, interpretando il comportamento di A. restituisce a I. il significato, non come un comportamento che va immediatamente denunciato come gravissimo all’insegnante, le apre una prospettiva diversa. Fornisce una chiave inclusiva, e non è sanzionatoria nei confronti di A., non gli toglie l’oggetto ma gli offre un modo in cui può far finta. Fa un intervento positivo, secondo me, su entrambi i bambini.

Io: un intervento di apertura e non di chiusura, come dicevamo.

M.C.: esatto.

Io: come diceva M. prima si vede quando un adulto nel dire un no propone un'alternativa, in questo caso non dice neanche il no ma suggerisce direttamente l'alternativa. Stiamo vedendo proprio, anche se sono pochissime osservazioni, come ci sia una differenza tra un intervento che ha queste caratteristiche e uno che non le ha. Secondo me su questo aspetto abbiamo fatto delle riflessioni veramente importanti, e non era detto che venisse fuori tanto questo come ruolo dell'adulto, ci sono altre mille sfaccettature, e invece sta venendo fuori con forza questo aspetto.

Fin da piccoli, i bambini litigano fra loro, si spingono, si tirano calci e qualche volta si mordono. [...] i conflitti e le dispute verbali fanno parte integrante delle culture dei pari. [...] Se guardiamo più da vicino il conflitto nelle interazioni fra pari, e più in particolare i dibattiti e i litigi verbali, possiamo vedere che questo conflitto serve spesso a rafforzare alleanze interpersonali e ad organizzare gruppi sociali (Corsaro, 2003, pag. 193)

Riflessione di S., educatrice Polo Fornace

Anche il morso fa parte della relazione, è un approccio molto fisico e spesso lascia spiazzati per quanta rapidità e istinto si cela in quel gesto che sostituisce ogni parola. Sì, da educatrice la cosa che colpisce in questa osservazione più delle altre è il morso.

Il conflitto e la differenziazione sociale costituiscono elementi centrali della cultura dei pari. Gli psicologi dello sviluppo hanno lungamente sottolineato l'importanza del conflitto come fonte di squilibri e di indizi che permettono l'elaborazione di nuove strutture e abilità cognitive. Più recentemente, psicologi, antropologi e sociologi hanno sostenuto che la natura dei conflitti non è puramente cognitiva ma anche relazionale e che essi sorgono spontaneamente nell'interazione tra bambini e adulti e con i compagni.

[...]

il conflitto contribuisce all'organizzazione sociale dei gruppi dei pari, alla riaffermazione dei valori culturali specifici, allo sviluppo individuale e all'espressione di sé (Corsaro, 2003, pag. 217).

Da focus group RUOLO ADULTO del 1/12/2020 al Polo Poggi

Io: Si osserva poco in maniera sistematica, lo si fa tanto continuamente e ci si confronta con le colleghe, ma lo si fa mentre si è anche coinvolti dall'azione, e non è uguale. Mi ricordo che quando sono stata da voi durante la mattina soprattutto con voi del nido mentre eravamo in giardino tutte voi vi siete avvicinate in momenti riconoscendo che questo ruolo esterno di osservatrice sarebbe servito anche a voi, il poter seguire una azione dall'inizio alla fine. Poter seguire il gioco odi L. e M. dall'inizio alla fine senza dovere nel frattempo preoccuparmi di D. nel passeggiare, senza essere interrotta da P. che deve andare in bagno, senza dovermi occupare di tutte quelle cose che nel frattempo succedono. Poter osservare quel gioco, e anche leggerlo o rivederlo con i colleghi, ti può, alla fine far dire se l'educatrice stava osservando, stava seguendo, è riuscita a mediare, cosa ha fatto, che strategie ha messo in atto, come si muoveva fisicamente, era lontana, era distratta, stava parlando con un altro adulto, stava giocando con i bambini, ha costruito la scatola, tutta una serie di elementi che non sono per niente irrilevanti rispetto poi a come si sviluppano gli eventi che vengono raccontati. Ma al di là del raccontare o di fare una riflessione generica come quella che stiamo facendo noi stasera, può avere il senso di sviluppare delle strategie, di sapere che se, come dicevamo prima, ad esempio entro in un certo modo rispetto ad un conflitto tra bambini perché non ho seguito la scena non è detto che raggiunga l'obiettivo che mi pongo. Questo può sempre succedere, però se io per tante volte lavoro su delle osservazioni di conflitti tra bambini e vedo che novanta volte su cento

che si entra in quel modo il risultato finale non è quello che mi aspettavo, non è quello che desideravo, anche la volta in cui io non ho potuto osservare la situazione dall'inizio o non ho tutte le informazioni mi verrà di mettere in atto quell'atteggiamento fisico, verbale, prossemico, che ho potuto vedere essere invece funzionale alla risoluzione del conflitto. Quindi l'osservazione è fondamentale.

D.: Si perché a volte, faccio un esempio, se tu sai che hai quel bambino che sistematicamente morde durante l'arco della giornata, oppure sai che hai quel bambino che sistematicamente va da quell'altro e gli toglie il ciuccio e lo butta per terra, allora tutte le volte che quei bambini entrano in relazione tu hai già il campanello dall'allarme che suona, anche se stai leggendo, mi sto immedesimando nell'osservazione di prima di G., cioè se uno sa che sistematicamente quel bambino lì ha quelle reazioni là appena A. e G. entrano in relazione uno in automatico va a bloccare la situazione per evitare tra virgolette il peggio. Poi magari quella volta non sarebbe neanche successo...

Io: osservare ti permette di potere modificare

D.: la tua reazione

Io: la tua reazione sicuramente, perché come abbiamo visto nelle osservazioni le reazioni dell'adulto modificano, perché siamo spesso guidati da quello che pensiamo succederà piuttosto che da quello che sta realmente accadendo, e questo influisce sulla dinamica, perché essendo in un contesto di relazione la relazione è tra tutti quelli che stanno partecipando, se io come adulto partecipo all'azione in un certo modo provo una determinata reazione oppure ne provo un'altra, questo sicuramente. È importante osservarsi osservare gli altri, ma è altrettanto importante andare ad osservare gli elementi di contesto. Quando è che quel bambino va a togliere il ciuccio a quell'altro? Lo fa sempre in un momento della giornata, lo fa sempre in un certo posto, cosa gli fa venire in mente di fare questa cosa? Guardare dall'esterno, non avere la responsabilità ad esempio in quel momento di dover comunque accogliere il dolore di chi il morso lo ha ricevuto o di chi il ciuccio lo ha avuto tolto, perché è ovvio che c'è anche questo aspetto, non ci si può solamente interrogare sul come intervengo in una dinamica di conflitto solo rispetto ad una delle due parti, allora è molto difficile mentre cerco di mediare tra istanze molto diverse tra loro andare a leggere anche le dimensioni di contesto che possono aver partecipato all'innescarsi del conflitto stesso. Per questo è importante osservare le situazioni da fuori, poterle guardare ogni tanto da fuori, prendervi il tempo quando c'è qualcosa che vi solleva più difficoltà, sarebbe bello farlo a prescindere ma il lavoro è sempre tanto e il tempo sempre poco, però almeno quando ci sono delle situazioni che ci mettono in difficoltà, quando si accende il campanello che dicevi tu D., allora è necessario osservare e osservarsi per non rimanere incastrati in una dinamica. Vivo con la paura che quel bambino dia un morso e sono sempre pronta a saltare in aria, perché poi so che il morso significa dolore per il bambino, discussioni con la famiglia, so che implica tutto un carico di lavoro, che si ripercuote sul resto della giornata, del gruppo, e quindi mi carico di ansia e cerco di intervenire in un determinato modo. Dedicare invece una parte di lavoro e di tempo in maniera preventiva ti può aiutare a cercare di leggere le situazioni e intervenire in maniera diversa.

L'osservazione, infatti, è uno strumento per potenziare la competenza degli adulti di comprendere la complessità degli eventi relazionali: l'attenzione osservativa viene, perciò, tutta rivolta a cogliere e comprendere i comportamenti dei bambini, e le reazioni degli adulti, per ipotizzare strategie di intervento mirate e efficaci (Tosi, 1995, pag. 26).

Da focus group RUOLO ADULTO del 23/02/2021 al Polo Poggi

M.: Adesso io non so chi sono se E1, E2 o E3, però sono sempre un po' dure le cose che abbiamo detto e fatto, ecco. Questa è la riflessione generale che ho fatto. Sono proprio brutte, molto forti alcune, tipo "ah come sempre", "son più bravi i piccoli dei grandi", con delle parole proprio...

Io: allora c'è una questione che rende fondamentale questo lavoro di osservazione, e il fatto di mettersi fuori, che non vuol dire che quello che stava realmente succedendo era come dici tu "i bambini hanno vissuto una brutta situazione" o io stavo offrendo qualcosa di brutto. Per esempio, io ho avuto delle sensazioni molto positive rispetto a quello che ho visto a Poggi in particolare nella sezione di nido, perché siamo state anche di più insieme, ma anche probabilmente c'entra il fatto che io mi sono appassionata alle dinamiche che stavo osservando e facevo fatica ad andare via, perché aveva un senso osservarne lo sviluppo. Dopo è chiaro che io non ho scritto tutto il tempo e che leggere degli estratti ti mette davanti ad esempio alla singola parola detta. Ma questo è importante perché ci fa capire che anche quando noi costruiamo dei contesti con grandissima attenzione e cura, perché per esempio quella è una mattina in cui voi portate fuori il telo, i libri, siete molto dedicate, state tutte facendo qualcosa con piccoli gruppi di bambini, siete molto coinvolte; quindi, c'è un livello secondo me molto alto dell'offerta, dentro un clima dal punto di vista relazionale molto forte. Però è vero che dopo c'è per esempio tutto il parlato degli adulti...

M.: infatti perché io quello ho preso. Lo so che forniamo una cornice buona però il nostro parlato, non so "non sai giocare con gli amici" è troppo perentorio, puoi dire "adesso il gioco che hai fatto non va bene" ma non puoi dire "non sai giocare con gli amici", staremo più attenti

Io: Sì il senso è fare attenzione a delle cose che non sono direttamente pensate per i bambini, nel momento in cui programiamo e pensiamo un contesto e anche un certo modo di relazionarci con i bambini, come dicevamo l'altra volta se ad esempio mi dispongo o meno al gioco, però poi noi siamo molto ingombranti in quanto adulti, occupiamo uno spazio, quello che diciamo ha un volume, ha un'importanza anche per il ruolo che rivestiamo. Tu questo percepisci dalle vostre osservazioni indipendentemente dal giudizio, secondo me quello che ti spiazza, e infatti ti succede nel leggere le vostre piuttosto che quelle degli altri, e non è vero che c'è un dislivello perché tu, ad esempio, dici la scuola dell'infanzia e il rapporto con G. ma l'altra volta abbiamo discusso un'ora dell'intervento a gamba tesa dell'insegnante, per cui è vero fino a un certo punto. Quello che tu percepisci è la potenza, la potenza della singola frase che magari pensiamo di dire alla collega. Non so ho un'osservazione di Quarto Inferiore, così ci distraiamo un attimo da noi, dove tutta l'osservazione riporta una situazione molto equilibrata, dove ci sono piccoli gruppi che fanno delle attività, chi da soli, chi con gli adulti, un'educatrice a carponi vicino a un bambino che sta facendo un'attività, un bambino che era stato agitato durante la mattina ma che adesso è molto concentrato e gratificato, quindi tutta un'osservazione di una situazione molto positiva. All'improvviso su questa scena arriva dall'alto l'altra insegnante, che prima era con dei bambini in bagno, e rivolgendosi all'educatrice che è impegnata in questo gioco di incastri con il bambino, le dice "non ce la può fare". Non vuole essere una cosa forte, lei non arriva correndo dal bagno gridando al bambino che è un idiota e che non potrà mai fare qual gioco, non è una scena di violenza o dell'orrore, ma è chiaro che sia l'educatrice che l'insegnante nel rileggere quell'osservazione, dopo l'impegno dedicato a creare una situazione così armoniosa, restano spiazzate. Questo è importante, perché siccome queste cose succedono, è importante riflettere anche su questi aspetti, cosa diciamo come lo diciamo, perché siamo potenti, perché siamo molto più alti, siamo più forti, abbiamo un ruolo di potere, perché quello che diciamo a volte suona come monolitico e segna. Questo sta venendo fuori nel tuo commento e secondo me è una riflessione importante.

M.: e comunque in generale il famoso 'Less is more' è sempre valido, secondo me parliamo troppo, commentiamo troppo, interveniamo troppo, sia nei contesti educativi che in generale nella vita, imparerò.

La mia presenza di insegnante, che non può passare inosservata agli occhi degli alunni durante la lezione o a scuola, è di per sé una presenza politica. Così, per il fatto di essere una presenza, non posso essere un'assenza

ma un soggetto che opera delle scelte. Devo dimostrare agli alunni la mia capacità di analizzare, di confrontare, di valutare, di decidere, di fare delle scelte, di effettuare delle rotture. [...] E per questo la mia testimonianza deve essere etica (Freire, 2014, p.82).

Da intervista a M. C., insegnante Polo Poggi

Noi abbiamo affrontato il tema della morte, a me non era mai capitato di affrontarlo così in maniera frontale. Il nonno è morto, allora può morire anche la mamma? Io mi sono dovuta sedere, perché mi tremavano le gambe. In quel momento tutto quello che avevo pensato fino ad ora di dire, non serviva più a niente. Ho capito che non avevano paura per loro, ma della perdita. Allora abbiamo parlato del fatto che il papà e la mamma sapevano proteggersi oltre che proteggere loro, che le mastre sapessero proteggersi. Proteggiamo voi e proteggiamo noi, tutta una catena in cui uno con l'altro ci proteggiamo. Per loro è stato proprio come un grande sospiro di sollievo collettivo. Una sensazione che non mi dimenticherò mai più. Anche accettare che i bambini possano avere dei momenti di tristezza, che non debbano essere sempre felici, questa idea performante del bambino...

Attraversare tutti un evento come questo...per me è stato un momento veramente difficile, dal punto di vista personale. Un momento rivoluzionario, un cambiamento nel modo di vedere tante cose.

Un adulto partecipa. Un ulteriore tratto di professionalità è la capacità di relazione e comunicazione tra educatori/insegnanti e genitori. Una buona comunicazione con i genitori - accogliente, calibrata, coerente, professionale - è decisiva per stabilire e mantenere il patto educativo. I genitori hanno il diritto di sentirsi ascoltati, interpellati, riconosciuti quali protagonisti dell'educazione dei loro bambini; hanno idee, valori che devono essere presi in considerazione e portano una varietà di voci e di posizioni che devono essere ricondotte ad unitarietà, affinché tutti i bambini sentano la sintonia tra la famiglia e la scuola/il nido, pur nella necessaria distinzione delle responsabilità (Linee Pedagogiche, 2021).

Stralcio da Intervista a M.C., insegnante Polo Poggi

È stato molto bello quest'anno confrontarci, collaborare, ed è raro, perché poi siamo stati tutti chiusi, ma è stato proprio come aprire una finestra. Ci sono tante strade per arrivare, io penso ad esempio di non essere mai stata così vicina ai genitori come quest'anno, senza averli mai toccati, eppure c'è stato uno scambio intenso.

Io, per esempio, ho paura di parlare davanti a tante persone, allora io mi focalizzo su qualcuno e mi sento più serena.

Abbiamo condiviso tutti, per la prima volta, la stessa esperienza. Di questa pandemia siamo tutti portati a vedere i lati terribili, però se ci pensi può essere anche spiegato come un gigantesco tentativo per la prima volta nella storia, di cercare di salvare tutti, in qualche modo, avere cura globalmente di tutti.

[il] professionista democratico deve sentirsi a proprio agio con l'incertezza, la complessità e prospettive molteplici; non deve avere problemi a confrontarsi [...]; deve accettare il fatto che la propria interpretazione sia solo una delle tante possibili e che come tale dovrebbe essere valutata insieme alle altre all'interno di processi democratici di deliberazione pubblica; in ultimo, deve identificarsi in un individuo che apprende e co-costruisce conoscenza (così come i bambini con cui lavora) (Moss, 2014, pag. 26).

Da intervista con L.P., coordinatore pedagogico di Sassoleone

Qui abbiamo avuto nel tempo la necessità di spiegarlo bene ai genitori questo servizio, perché una decina di anni fa sorgeva il dubbio ma allora i bimbi piccoli devono per forza fare le cose dei grandi e i grandi faranno le cose dei piccoli, ecco questo è stato un momento di grande riflessione anche per noi.

Da intervista con B. M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Devo dire che noi, con molta onestà, gli abbiamo sempre raccontato mano a mano quello che succedeva. Non siamo arrivati dicendo abbiamo questo grande progetto che adesso vi illustriamo, semplicemente li abbiamo costantemente aggiornati sulle sperimentazioni che avvenivano e sulle cose che vedevamo fare dai bambini, questo molto semplicemente è stato il processo con i genitori, perché credo che sia la cosa più semplice e anche quella che funziona meglio, insomma vogliamo creare dei rapporti di fiducia con i genitori dobbiamo essere onesti, per cui onestamente gli si è raccontato mano a mano i cambiamenti che si mettevano in atto quello che succedeva con i bambini come i bambini avevano reagito. Ci sono state delle assemblee e degli incontri in cui sono stati portati anche dei video su dei momenti di quotidianità, e di problemi non ce ne sono stati assolutamente.

Sistemi di educazione e cura democratici e partecipati [...] possono realizzarsi e diffondersi se adulti e bambini – innanzitutto in qualità di cittadini – si trovano nelle condizioni di esprimere opinioni e talenti, di sviluppare risorse e potenzialità, di dialogare incessantemente, di tessere relazioni e interrogarsi, di prendere decisioni insieme e di costruire cultura dell'infanzia attraverso un processo di apprendimento reciproco che coinvolge tutti e che si mostra in continua trasformazione (Guerra & Luciano, 2014, pag. 10).

Da intervista a M., educatrice di Sassoleone

Se no è tutto privo di emozione, tutte quelle cose uguali...no...oddio può capitare la volta che serve fare una cosa tutti insieme, però di solito no, cioè se un bambino fa una cosa non è detto che tutti la debbano fare, farà un'altra cosa.

Poi per esempio ieri sera li abbiamo coinvolti dei lavori così, anche con i chiodi i martelli, qualcuno ha fatto degli alberelli di natale, ma altri hanno fatto...un bambino è arrivato e ha detto "guarda cosa ho fatto" e aveva fatto una cosa dove mettere la chiave della sua moto, lui ha una moto e si era fatto un portachiavi, si è fatto un regalo, carino tra l'altro, non avevamo dato dei limiti...usavano la colla a caldo, un genitore mi ha detto "ma io non la so usare la colla a caldo" e io "guarda che R. la sa usare" così lo ha fatto con sua figlia di 4 anni...

Una sinergia tra i servizi Ecec, i genitori, il vicinato e gli altri attori della società civile può sviluppare una collaborazione tra diversi servizi in grado di costruire un approccio globale e onnicomprensivo dei servizi, capace di offrire risposte più aderenti ai bisogni e alle potenzialità dei bambini e di tutte le famiglie, comprese quelle in situazioni di svantaggio sociale (Guerra & Luciano, 2014, pag. 8).

Da intervista con L.P., coordinatore pedagogico di Sassoleone

Abbiamo un'utenza molto variegata che va dagli extracomunitari di cultura araba, abbastanza presenti perché comune e asl hanno messo a disposizione degli appartamenti [...] poi abbiamo una presenza a volte forte a volte meno di autoctoni e poi c'è una presenza variegata, che però è costante nel tempo, di famiglie che vengono dalla città per vivere un'esperienza ecco un po' new age, queste famiglie per noi montanari

un po' strane, però ci fa molto piacere che ci siano. Questa è un po' la composizione, è ovvio che gli uni e gli altri hanno esigenze anche molto diverse, gli uni hanno in mente la scuola roussoniana, gli altri hanno in mente la loro esperienza nel Marocco o in Tunisia e i nostri hanno un'esperienza pregressa che sanno che va comunque bene, insomma quindi giostriamo anche i laboratori che facciamo a secondo dei bambini che abbiamo. Una esperienza di laboratorio fisso è sempre quello di attività musicale (con degli atelieristi esterni), che viene ripetuta tutti gli anni, tanto i bambini cambiano e se sono gli stessi si approfondisce in modo diverso. Un'esperienza che abbiamo sempre è quella dello yoga, che è una cosa molto bella che piace ai bimbi piccoli, che piace ai grandi, che piace ai genitori, tanto è vero che al pomeriggio a volte l'amministrazione comunale da l'autorizzazione per utilizzare i suoi spazi per autorganizzare corsi.

[...]

Poi utilizziamo molto i genitori che hanno delle competenze, a volte capita che ci sia la musicista o l'attore, il pittore o il ceramista e allora noi andiamo a nozze perché l'idea che tutta la comunità sia interessata ai percorsi di crescita dei bambini è un'idea bella, insomma è una grande opportunità sia per le famiglie che per i bambini, è un'opportunità per le famiglie perché imparano a condividere il progetto educativo nel proprio complesso e un'opportunità per i bambini perché fare esperienze che a casa non possono fare è sempre un motivo di arricchimento.

[...]

Un'altra cosa è che abbiamo costruito una forte relazione con quello che è possibile avere sul territorio quindi coinvolgiamo la pro loco, magari ci viene a fare la marronata con i bimbi, la banca locale ci paga qualche laboratorio, cioè tutto quello che è possibile costruire insieme alle realtà locali noi lo facciamo ma non solo per avere qualche risorsa in più ma proprio perché il servizio venga avvertito come il servizio della comunità, del territorio a cui ognuno può dare qualche cosa perché cresca meglio, in fondo sono poi ...è facile questo lì perché sono quei bambini che tra quattro cinque anni sono dei ragazzini e allora tutti hanno interesse che quei ragazzini siano educati, sereni, che avvertano i vicini come una parte di se stessi che li ha aiutati a crescere.

Nel lavoro educativo, e in quello con le famiglie in particolare, anche se questo è scomodo e a tratti molto faticoso, l'assunzione di responsabilità della relazione spetta ai servizi educativi. [...] significa individuare forme e modi per entrare in dialogo con ciascuna di esse, impegnarsi a comprendere anche ciò che non viene esplicitato, prestare un'attenzione diffusa e costante a ciascuno individualmente e a tutti nel loro insieme, interrogarsi criticamente ogni volta che il rapporto con una famiglia attraversa delle difficoltà e propone delle questioni, indagando innanzitutto all'interno del servizio e delle sue proposte le possibili origini e operando per individuare strategie alternative (Guerra & Luciano, 2009, pag. 23-24).

Da intervista con L.P., coordinatore pedagogico di Sassoleone

Noi facciamo diverse attività per tenere coeso il gruppo dei genitori, per esempio una o due volte l'anno organizziamo delle feste, ad esempio l'anno scorso e anche quest'anno abbiamo fatto un percorso, l'idea di fondo era la multiculturalità, ed era "fate colazione insieme a noi, ogni mattina per due settimane ci si poteva fermare dalle 8, no dalle 7,30 lo avevamo anticipato per chi doveva andare a lavorare, alle nove poteva fermarsi a fare colazione purché portasse una cosa sua tipica, della sua colazione, un dolce o un fiore...una cosa, e questo ha avuto grande successo; poi organizziamo le classiche gite insieme ai bambini, l'anno scorso per esempio che i bimbi avevano fatto un bel percorso musicale siamo andati alla Fenice, dove i bimbi hanno chiuso il loro percorso con gli strumenti musicali a corda e i genitori hanno assistito nel frattempo a una pre prova dell'orchestra quindi, i genitori si sono divertiti da morire sono stati insieme, hanno passato una giornata per Venezia e i bambini hanno fatto il loro percorso ecco. Quando si organizzano delle situazioni che esulano dal contesto esperienziale dei genitori bisogna cercare di accompagnare anche loro nella crescita, in modo che i dubbi e le perplessità emergano e sia possibile ragionare con loro, pensare, cambiare se le cose che si sono pensate vanno..ecco in un servizio zero sei

sperimentale, che è sempre sperimentale, perché i bambini che arrivano sono sempre nuovi, bisogna farsi carico anche dell'accompagnamento dei genitori.

Si è poi aiutati dal fatto che i genitori si fermano quattro anni...

I genitori del secondo anno del nido solitamente sono genitori in uscita, e anche avviliti da questo, non si riesce a fare gruppo realmente, se i bambini arrivano che anno dei mesi allora si c'è un anno in cui i genitori possono fare l'accompagnamento di quelli che arrivano, ma se entrano bambini, come spesso avviene che hanno 16 o 20 mesi, questi ci stanno un anno, perché l'anno dopo magari vanno anticipati alla scuola, perché essendo le rette più alte al nido...

La progettualità zero-sei si colora naturalmente di molte più storie in momenti diversi della loro costruzione, storie di bambini che a età più o meno vicine o distanti entrano nello stesso contesto e lo vivono, costruendo insieme ad adulti e altri bambini storie più variegata e plurali (Zaninelli, 2018, pag. 41).

Osservazione Polo Fornace

Una mamma che intanto era andata a portare su un secondo bambino della sezione scuola, tornando giù viene salutata con affetto da E1, così si avvicina e racconta un aneddoto del bambino, poi saluta e va via.

Osservazione Sassoleone

Si avvicina un bambino con la nonna al cancello, Morena va verso di loro, "sono stato promosso" dice, "Bravo!" risponde lei, "Grazie!". Debora si avvicina e comincia a chiacchierare con lui di cosa fa in questi giorni a casa. Alcuni bambini si avvicinano salutano, ascoltano un pochino e poi tornano al fango.

Una trama di relazioni e di storie che si moltiplicano ulteriormente assumendo più età infantili, situazioni di sviluppo e storie familiari e genitoriali in momenti diversi del loro svolgersi e dei loro ruoli. Il percorso unitario zero-sei, in altre parole, è per sua natura ancor più eterogeneo, vede e si connota per una varietà e variabilità più evidente e visibile di bambine e di bambini, delle loro potenzialità ed età, che in gruppi diversamente organizzati e insieme si trovano a condividere una pluralità di esperienze in interazione con più adulti, educatori e insegnanti, con diverse formazioni e storie alle spalle, e con i genitori (Zaninelli, 2018, pag. 41-42).

Riflessione di S., educatrice/insegnante del Polo Fornace

L'anno scorso, per una serie di circostanze, ho avuto modo di affiancare la collega di ruolo sul gruppo della scuola dell'infanzia appena costituitosi, nell'ambito della sperimentazione 0-6 che ha segnato il passaggio del Nido Di Vittorio a Polo d'infanzia Fornace. Questa opportunità ha dato modo, a me educatrice, di continuare ad accompagnare le esperienze di gioco e crescita di alcuni bimbi che avevo accolto al nido piccoli, in alcuni casi piccolissimi, ed essere testimone delle loro storie durante ed oltre la parentesi temporale dei 3 anni. Tale esperienza, interrotta purtroppo troppo presto dal lockdown e ripresa, con modalità differenti nel mese di luglio, ha permesso comunque a me e quei bimbi di allungare un pò il tragitto comune, con tutto il bagaglio di eventi, di sguardi, di emozioni, di interazioni che il tempo condiviso ha costruito e nel quale ha preso sempre più corpo e forma la nostra reciproca conoscenza. Dallo scorso settembre, il mio lavoro è di nuovo tornato sui piccoli; la previsione organizzativa del Polo di due gruppi

distinti, di scuola e di nido, unita alla necessità sanitaria contingente di mantenere “isolati” i vari gruppi, ha reso pressoché nulle le possibilità di dar seguito a quelle relazioni, a quei rapporti, eppure la natura stessa del Polo, la permanenza di quei bambini nella stessa struttura dove io lavoro, la contiguità degli spazi abitati, gli inevitabili “incroci” nei vari transiti, hanno conservato le occasioni di vedersi, di sorriderci, di salutarsi, di scambiarsi qualche parola, seppur da lontano. Sembra poco, ...anzi, forse lo è, pedagogicamente parlando, ma poi ci riflettevo e a me non è più sembrato poco poter continuare ad osservare come cresce un bimbo, nutrire e poter soddisfare l’interesse di sapere direttamente da lui come sta andando la sua nuova esperienza, ritrovarsi a parlarne ancora con la collega insegnante in ogni momento buono... E allora contemporaneamente mi chiedo se quel filo che mi lega a quei bimbi sia anche per loro un filo in più, e tutti i volti incrociati delle colleghe educatrici, delle dade, i loro sorrisi, i loro brevi scambi con gli stessi e con le loro mamme, i loro papà, alla loro presenza, i variegati fili di una trama sempre più densa, che negli anni lunghi della loro scuola possa radicare significativamente il loro senso affettivo, relazionale e di conseguenza identitario. Mi piace pensare infine che quella “rete” diffusa che io vedo intendersi grazie allo spazio-tempo dello 0-6, possa (ri)trovare, oltre questa inedita fase pandemica, occasioni costanti e significative per sedimentare i propri contenuti, connettere vissuti, consolidare reciproche conoscenze, perché in questo movimento, per ora appena accennato nella mia attuale percezione quotidiana, sperimento il valore più concreto di quella “comunità educante” di cui credo possiamo tanto beneficiare noi adulti, umanamente e professionalmente, ma soprattutto i bambini.

5.2.2.1 La riflessione sul tema RUOLO ADULTO

Nel costruire questa scheda ho cercato di mantenere la linearità di un percorso di riflessione che ha fatto da sottofondo a tutto il confronto che è quello legato alle caratteristiche che vengono richieste in maniera esplicita, adesso, dalle Linee Pedagogiche, ma che già facevano parte delle richieste professionali fatte all’adulto (l’adulto regista, l’adulto partecipe, ecc.). Questo discorso è stato particolarmente interessante, secondo me, perché in un primo momento la riflessione sul ruolo adulto si è articolata su questi aspetti in maniera astratta come un compito mnemonico in cui il gruppo ripeteva le caratteristiche che sapeva dover appartenere alla propria professionalità, osservazione e riflessione ricorsiva, ad esempio, per poi scendere attraverso le osservazioni in una analisi più dettagliata di cosa vuol dire nella realtà interpretare questi aspetti professionali. Quante volte osserviamo? Siamo capaci di farlo? Ne abbiamo il tempo? Condividiamo le nostre osservazioni con il gruppo di lavoro? Siamo in grado di tradurre in scelte operative le riflessioni scaturite dall’osservazione? Per rimanere sull’esempio delle osservazioni, queste sono alcune delle domande che sono emerse durante il confronto, e che attraverso la riflessione condivisa e focalizzata sui temi, è giunta a una presa di consapevolezza maggiore come racconta bene l’educatrice che fa riferimento alle scelte prese per l’allestimento sugli spazi nella riapertura di settembre. Ho cercato quindi di riportare queste riflessioni nella scheda, accostando le definizioni date dalle Linee Pedagogiche e le indicazioni teoriche già in possesso delle educatrici/insegnanti con momenti e riflessioni concrete

da parte loro rispetto nel tentativo di sostenere il faticoso lavoro di tradurre in pratica una competenza professionale, interrogandosi costantemente sulla riuscita o meno dell'operazione.

Contestualmente ho cercato di inserire all'interno di questa riflessione, due ulteriori sotto-temi che si sono proposti con forza durante gli incontri: la relazione tra l'adulto e il conflitto tra bambini; la responsabilità relazionale dell'adulto con bambini e famiglie e le implicazioni, con le relative implicazioni educative e politiche nel legame con il tema dell'inclusione.

Il primo aspetto, il conflitto, è stato estremamente interessante per me, non solo rispetto ai contenuti che sono emersi ma anche al fatto che credo che l'emersione del tema stesso sia strettamente legata al metodo di lavoro. Sono state le osservazioni, infatti, a rendere evidente la centralità dell'adulto nella dinamica di conflitto tra bambini, non solo come mediatore passivo che riconosce nell'esistenza del conflitto all'interno dei servizi 'un problema con il quale deve fare i conti', soprattutto a livello di effetti collaterali (eventuali 'danni' fisici da riportare alle famiglie, ad esempio); ma come soggetto attivo e attore. Anche in questo caso il lavoro di sostegno, come facilitatore, è stato quello di orientare la riflessione sugli aspetti di responsabilità dell'adulto, nel definire i contesti e contribuire al clima dentro cui possono alimentarsi i conflitti, nel riconoscimento della trasmissione di un messaggio educativo attraverso il proprio posizionamento all'interno del conflitto, nel sottolineare la discrepanza tra risultato che si vuole raggiungere e comportamento reiterato in assenza di riflessione e analisi delle situazioni. In questo caso, analogamente al discorso fatto sugli spazi, si è cercato di lavorare sugli aspetti emergenti le osservazioni per cercare di individuare quei setting di comportamento più in linea con gli obiettivi enunciati rispetto al conflitto tra pari, da parte del gruppo di lavoro.

Occuparci del posizionamento dell'adulto rispetto al conflitto e alle situazioni di tensione ha portato ad analizzare un aspetto spesso, direi sempre, omesso della professionalità di educatori e insegnanti: il potere esercitato. Vedersi e ascoltarsi nelle osservazioni ha provocato sgomento in alcune educatrici/insegnanti, che si sono percepite come violente, potenti, cieche davanti alle esigenze reali dei bambini. Sostenere questo aspetto della riflessione mi ha permesso di portare il gruppo a ragionare sulla responsabilità politica e educativa della propria professionalità, portandoci al secondo sotto-tema emerso: la responsabilità relazionale e le conseguenze dei comportamenti, espliciti e no, della comunicazione verbale e non verbale, delle scelte continue a cui sono chiamati i professionisti dell'educazione.

Anche questo tema, nel suo articolarsi, ha spinto la discussione verso il tema dell'inclusione di bambini e famiglie come obiettivo e al riconoscimento della riflessione continua sulle transizioni come possibilità di concentrare osservazione e riflessione sui soggetti che realmente abitano il servizio.

5.2.3 Relazioni eterogenee e apprendimenti

In questa scheda tematica ho cucito insieme le riflessioni nate dal confronto con le colleghe del polo Falò di Castel de Britti, frazione di San Lazzaro che hanno sperimentato le bolle miste nel corso dell'anno scolastico 2020-2021, durante un gruppo di lavoro congiunto; le riflessioni individuali di educatrici e insegnanti e le osservazioni prese all'interno dei Poli Poggi e Fornace; le riflessioni condivise in un incontro di gruppo in cui si programmavano le bolle per l'anno successivo; foto di entrambi i Poli; le parole e le osservazioni raccolte nei servizi zero-sei della Regione Emilia-Romagna; le suggestioni proposte dalle Linee Pedagogiche e dalla letteratura presente nella biblioteca "Spanizzo" di San Lazzaro.

SCHEDA TEMATICA: RELAZIONI ETEROGENEE E APPRENDIMENTI

Il tema degli apprendimenti dei bambini nei primi sei anni sollecita riflessioni mirate, che rispettino le peculiarità di questa fase della vita. In questi anni l'apprendimento riguarda non tanto la didattica disciplinare ma le relazioni interpersonali tra bambini e adulti e tra bambini. [...] Apprendono senza che gli adulti esercitino esplicite e formalizzate azioni di insegnamento. Ma allo stesso tempo per apprendere e trarre beneficio dalla partecipazione a contesti di vita, come sono i servizi per l'infanzia, è necessario che i bambini trovino contesti pensati e allestiti con intelligenza educativa, nei quali possano essere attivamente coinvolti in relazioni significative con adulti disponibili e interlocutori attivi, partecipando alle loro ricerche (Infantino, 2019, pag. 48).

Da intervista con L.P., coordinatore pedagogico di Sassoleone

L'idea pedagogica che ha retto fino ad ora e che regge tutt'ora è quella che noi non creiamo percorsi educativi specifici in base all'età dei bambini ma creiamo percorsi educativi che sorgono da quelli che sono gli spunti che offrono i bambini li approfondiamo e ogni bambino fa ciò che riesce a fare. Quindi non è che facciamo un programma per il nido e un programma per la scuola, noi prevediamo delle azioni educative, un piano delle attività in cui ogni bimbo può fare ciò che è in grado di fare anche perché ci siamo sempre più convinti che non esistono tappe predefinite abbiamo bambini di tre anni che partecipano in maniera molto attiva ad attività che normalmente si pensa debbano essere dei cinque sei anni, e abbiamo bambini di 4-5 anni che traggono grande vantaggio nel poter abbassare i livelli di prestazione e fare delle cose che magari in una scuola dell'infanzia tradizionale non verrebbero più considerate. Poi il gruppo disomogeneo,

eterogeneo per classi di età, si è dimostrato nel tempo una fonte di arricchimento. Noi partiamo da esperienze comuni che poi vengono approfondite secondo le esigenze dei bambini. Le faccio un esempio molto semplice, se sorge l'esigenza di fare un percorso di narrazione utilizzando i suoni o i colori o la musica in poche parole, si parte da un input comune in modo che tutti i bimbi possano sperimentare cosa è il suono che cosa è la musica poi ci sono dei momenti di approfondimento per i bimbi più grandi ma non separando, lasciando che i bimbi possano partecipare o non partecipare, insomma questa è un po' la nostra metodologia, nel senso che non facciamo un piano di lavoro diviso per età, lavoriamo molto per laboratori, e quindi all'interno dei laboratori ogni bambino sviluppa le proprie curiosità, le proprie abilità, le proprie competenze, i propri saperi e raggiunge le competenze che in quel momento può raggiungere, quindi non ci preoccupiamo di raggiungere degli standard uguali per tutti, anche perché abbiamo bimbi di tre quattro anni che sono molto più competenti di bimbi di cinque sei anni, detto proprio come va detto, gli uni non sono dei fenomeni e gli altri non sono dei ritardati hanno solo tempi diversi. [...] Per esempio, due anni fa abbiamo fatto un bellissimo laboratorio sull'astronomia, sull'osservare il cielo di giorno e di notte, e a un certo punto è arrivata l'esigenza di rappresentare ciò che vedevamo, quindi abbiamo rappresentato il cielo stellato con delle calamite con dei pianeti che si spostavano per dar l'idea che la terra gira attorno al sole che la luna gira attorno alla terra e al sole. I bambini tutti hanno partecipato, i bambini piccoli partecipavano con l'idea che giocavano, si giocava a spostare il sole si giocava a spostare la luna, i bimbi grandi erano invece in grado di ragionare sul fatto che la terra è più vicina alla luna è più vicina alla luna che è lontana, che non moriamo perché non veniamo bruciati dal sole, tutte osservazioni che un bimbo di tre anni o di 24 mesi non può fare, però può divertirsi a pensare che le cose che lui vede lassù sono poi quelle che lui sta rappresentando con dei simboli. Noi non sappiamo se lui è in grado di capire la simbologia che c'è tra un oggetto che vede nel cielo e un pezzo di legno su una calamita, però intanto l'attività avviene nella relazione, perché l'apprendimento si genera all'interno della relazione, non c'è apprendimento senza relazione come non c'è apprendimento senza curiosità e non c'è apprendimento senza problematizzazione quindi tutti i bambini vengono esposti a questa metodologia di lavoro, poi ovviamente ogni bambino l'approfondisce per...per esempio quattro anni fa abbiamo fatto un percorso per vedere se le riflessioni fatte a suo tempo dalla Teberosky sull'apprendimento della lingua scritta (i bambini e l'apprendimento della lingua scritta, giunti), Ferreiro e Teberosky della università del Cile fanno una ricerca e dicono che i bambini arrivano spontaneamente da soli a impadronirsi dei codici della nostra lingua scritta, in che modo osservando quello che gli sta attorno quindi messaggi visivi, e poi stabiliscono anche delle fasi in cui avvengono anche determinate concettualizzazioni. Abbiamo fatto questo percorso abbiamo visto che Teberosky e Ferreiro ci avevano visto giusto, e hanno partecipato fino a un certo punto tutti i bimbi e poi man mano che procedevamo e lavoravamo sulle parole come oggetti i bimbi piccoli si sono automaticamente...e i grandi hanno lavorato invece fino alla fine, fino ad arrivare alla formalizzazione scritta di grafemi e fonemi ecco, però tutti sono stati esposti ad esperienze di gioco con la lingua, le parole lunghe le parole corte, le parole che suonano, le parole che fanno rumore.

Osservazione e Riflessioni di G., insegnante Polo Fornace, e di S., educatrice/insegnante Polo Fornace

Osservazione:

Arriva in giardino il gruppo di bambini scuola che era con l'insegnante di religione.

Due bambine(s) prendono per mano Lina(n). Un bambino(s) prende per mano Gabriel(n).

Alcuni bambini (s) prendono le carriole e corrono. Alcuni bambini (s) riempiono due carriole di foglie raccolte dalla siepe.

Lina(n) gioca con delle bambine(s) che la seguono e si rivolgono a lei come una "bambina piccola", lei sorride dimostrandosi contenta, le spiegano come battere le mani e lei lo fa.

Un bambino(s) va dall'insegnante di religione e le domanda se il gioco che stanno facendo i bambini alla siepe faccia male alle piante. L'insegnante si avvicina, parlano, poi lei torna dove era prima e i bambini con le carriole vanno via mentre i bambini alla siepe rimangono lì. Tra i bambini della sezione coinvolti in questa azione si apre una diatriba sulla raccolta delle foglie "Fanno male alle piante", "le piante sono viventi..."

Riflessione di G.: l'opportunità "educativa" di fruire di un "fuori" si coniuga con l'opportunità di costruire relazioni tra bambini di età differenti: i/le Bambini/e esplorano, sperimentano, giocano, discutono, fanno ipotesi, si confrontano. Tutto ciò è funzionale per apprendimenti significativi.

Riflessione di S.: Gli spazi e i tempi laddove condivisi tra nido e scuola, diventano non solo lo sfondo, ma il motore stesso delle relazioni tra i bimbi delle diverse età, e dei e dei conseguenti apprendimenti. Si osservano allora spontanee interazioni/relazioni di accudimento e cura, che rappresentano un apprendimento reciproco: emotivo/sociale per i più grandi; sviluppo di competenze per i più piccoli grazie all'esempio dei grandi.

Questa scena mi richiama in maniera lampante come l'apprendimento sia una questione squisitamente relazionale, che muove dall'individuazione di una domanda, di una curiosità dei bambini, e quando ha modo di essere costruito progressivamente attraverso lo scambio di punti di vista, di opinioni e saperi dei bambini stessi, con l'opportuna regia dell'adulto, allora e solo allora diventa significativo, costituisce esperienza di reale apprendimento e crescita. I dubbi alimentano questo tipo di apprendimento, perché stimolano la riflessione, l'associazione delle idee, dei propri saperi pregressi, e dal dibattito che ne deriva si costruisce, poco alla volta, la conoscenza.

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Ad oggi la situazione è che l'accoglienza viene sempre gestita insieme perché c'è un'educatrice e un'insegnante, si sceglie uno spazio che può essere diverso anche da un giorno all'altro ma che accoglie tutti. L'accoglienza si prolunga fino al momento in cui il gruppo diventa abbastanza numeroso e si separa per andare a concentrarsi in un'area più specifica dove dopo c'è un momento di saluto del gruppo che si è costituito e fanno un po' di merenda.

La divisione non è necessariamente per età, i bambini possono anche scegliere. All'inizio dell'anno viene più spontaneo che ogni bambino segua l'adulto da cui ha avuto l'imprinting; quindi, la separazione viene un po' da se, nel corso dell'anno questa cosa diventa molto più fluida, è difficile trovare gruppi divisi, nel senso che si dividono due gruppi perché 50 bambini non ci possono stare, però quali gruppi è relativo nel senso che dipende da quello che stavano facendo i bambini in quel momento, che tipo di relazioni stavano coltivando e con chi stavano facendo cose. Solitamente i bambini scelgono di restare con chi stavano facendo qualcosa di interessante. Quindi la mattina c'è questa divisione e poi si ritorna ad una situazione fluida verso le 9,30 dopo aver fatto questo momento di raccoglimento, in cui può comunque capitare che qualche bambino di un gruppo rimanga con quelli dell'altro. Non è tanto l'età che fa la differenza quanto il livello di autonomia, di solito sono i più grandi perché di solito l'autonomia progredisce, ma non è detto ci sono a volte bambini di un anno che si fermano con il gruppo dei grandi o perché hanno strutturato delle relazioni, alcuni hanno dei fratelli, ma non è detto ci sono anche bambini che non hanno fratelli ma che hanno strutturato delle amicizie con bambini più grandi, e ci sono bambini più grandi che hanno anche delle attitudini nell'accudire i piccoli, questo non viene mai richiesto, il tutoraggio è una cosa che non viene mai richiesta da un adulto ma che viene osservata. La nostra idea è che più si insiste più si rischia di ottenere l'effetto contrario, ci sono solo alcuni momenti della giornata...non so quando vanno in giardino che devono fare la scala essendo al primo piano allora si chiede ai grandi di dare una mano a un piccolo, una cosa tecnicamente, insomma fisica...

Osservazione Riflessione di G., insegnante Polo Fornace

Osservazione:

Arrivano i bambini che erano al ristorante con I2 e dicono "cerchio cerchio!"

Alessio mostra il morso ricevuto a I3 che è arrivata, Gabriele le mostra la mucca che prima aveva colorato e che adesso sta pulendo con uno scottex.

Riccardo arriva correndo verso di loro e dice “cerchio, cerchio!”

Quasi tutti iniziano a mettere a posto insieme. Gabriele si siede con una giraffa e inizia a colorare anche quella. Noemi e Carlotta stanno guardando un libro, Riccardo si avvicina loro e dice “cerchio, cerchio!”.

Poi pian piano tutti si vanno a sedere per il cerchio, tranne Leo che è seduto a un tavolo con due dinosauri duplo, e Gabriele che colora la giraffa in un altro tavolo.

Inizia il cerchio.

Riflessione:

Qui il tema osservato è la relazione eterogenea: il gruppo è costituito da bambini/e della stessa fascia d’età ma vi sono livelli di maturazione dello sviluppo diversi. È presente la possibilità di rispettare i tempi e i bisogni dei bambini: Gabriele e Leo non partecipano al cerchio. (L’organizzazione dello spazio diventa funzionale per consentire a tutti i bambini di trovare il loro “spazio”).

Il lavoro recente sulla capacità di comprensione sociale mette in evidenza le considerevoli capacità che hanno già i bambini molto piccoli. Fin dall’inizio dell’età prescolare, la maggior parte dei bambini riconosce i sentimenti altrui, reagisce ad essi e si comporta attivamente per migliorare o peggiorare lo stato emotivo di altre persone. Essi comprendono le connessioni tra le credenze e i desideri degli altri e il loro comportamento. Hanno una qualche idea di quale sia il comportamento morale appropriato per le diverse relazioni. Questo livello di complessità indica che già i bambini molto piccoli possono offrire sostegno, essere preoccupati, avere rapporti intimi ed essere sarcastici nei confronti di altri, oppure possono essere manipolativi e sfuggenti, possono provocare e far arrabbiare intenzionalmente gli altri (Dunn, 1998, p. 137)

Osservazione Polo Poggi

Lina(n) va al cancellino e accoglie con grandi racconti l’arrivo di Gabriel(n), che entra sereno e saluta la mamma.

Entrando nella stanza cucina nota subito la foto appesa da E1, si dicono qualcosa in proposito. Poi Gabriel(n) va a prendere il carrello e lo spinge verso il gruppo di bambini che sta intorno a Catalin(s). Lina(n) va in cucina poi va verso Gabriel(n) e lo chiama per giocare.

La sezione 0-6 rappresenta un’opportunità per ricomporre il bambino in una totalità organizzata: la presenza nella stessa sezione di bambini dai pochi mesi fino ai sei anni consente agli insegnanti di valorizzare tutti gli aspetti dello sviluppo dei bambini in modo integrato, superando quella dicotomia, spesso agita e presente nelle rappresentazioni reciproche di educatori e insegnanti, tra il bambino della cognizione e degli apprendimenti della scuola dell’infanzia e il bambino degli affetti e delle cure del nido.[...] Lo spazio educativo 0-6 offre, ancora, ai bambini l’opportunità di fare l’esperienza “dell’affidarsi all’altro” e “del farsi carico dell’altro”, esperienze fondanti per lo sviluppo del Sé, delle competenze relazionali ed emotive (Venturelli & Cigala, 2017, pag. 29).

Osservazione e Riflessione di S., educatrice Polo Fornace

Osservazione:

Arriva Irene(s), I1 le va incontro. Lei dopo poco entra camminando lentamente e con faccia perplessa. Poi si avvicina a Daniel(n) nel passeggino. E1 le dice “lo prendiamo?” e aiuta Daniel a scendere dal passeggino, lui non è molto contento. Irene(s) inizia a coccolare Daniel(n), parlando con E1 del fatto che lui voglia sempre stare nel passeggino.

Arriva Noemi(s) e Mia(s) la coinvolge subito in un gioco che sta facendo con/per Melania(n).

Riflessione:

Questa osservazione è piena di relazioni, e quelle eterogenee sono quelle che risaltano subito all'occhio. Irene che aiuta Daniel nella "discesa" dal passeggino e lo coccola e un esempio di quanto possa essere arricchente una relazione eterogenea. Si aiutano reciprocamente, in realtà, non in modo univoco. Sicuramente la bambina si sarà sentita preziosa, importante.

La condivisione nella stessa sezione di bambini di età differente, con bisogni pensieri e comportamenti così differenti, mette i bambini in una condizione di discrepanza cognitiva ("Chissà perché lui non riesce a fare il salto...?" "Come fa lei a tagliare così bene con la forbicina...?") che induce curiosità, interesse a capire e trovare spiegazioni, questa attivazione riflessiva promuove attenzione e ascolto reciproco e lo sviluppo della capacità di *perspective taking*, vale a dire la capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro, dei suoi pensieri, delle sue emozioni, delle sue percezioni. Capacità che diversi contributi scientifici individuano essere la base di importanti competenze sociali quali la regolazione delle proprie emozioni, il comportamento adattivo, i comportamenti pro sociali (Venturelli & Cigala, 2017, pag. 29-30).

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

L'idea di lavorare sul tema dello zero sei era presente da anni, tanto è vero che c'è stato un orientamento preciso ad andare nella direzione dei gruppi eterogenei fin dall'inizio degli anni 90. Qui a Imola, prima tutti i nidi poi tutte le scuole dell'infanzia un po' alla volta gradualmente sono passati a gruppi eterogenei in tempi abbastanza lontani. Quindi l'esperienza sul gruppo eterogeneo è già qualcosa di molto consolidato con il quale il nostro personale ha molta dimestichezza. Quindi tutti i valori portati dal fatto di vivere tra età diverse erano già molto presenti, integrare il gruppo 0-3 con il gruppo 3-6 era un po' la conseguenza naturale di questo tipo di approccio perché proprio si era visto nel tempo come ci fossero tutta una serie di valori molto coincidenti con quelli che sono gli obiettivi dei nostri servizi; quindi, la vision e la mission sono legate a tutta una serie di scelte che abbiamo fatto. Il fatto, ad esempio, di privilegiare tutte quelle che attualmente chiamiamo life skills, cioè tutte quelle competenze trasversali che servono alla persona per la sua crescita, per il suo futuro, sono sempre state in primo piano per noi. Anche nella scuola dell'infanzia più che gli apprendimenti formali, essere preparati alla scuola primaria per il futuro percorso scolastico, quello che ci premeva e che abbiamo sempre messo al centro anche del piano dell'offerta formativa era lo sviluppo armonico nel bambino di tutta una serie di competenze anche di vita. [...] C'erano alcuni nostalgici che fino all'ultimo rimpiangevano di non avere più il gruppetto omogeneo dei lattanti che erano tanto carini quando tutti insieme li vedevi crescere, oppure il gruppo dei grandi con i quali potevi fare già questi giochi magari con delle regole, è ovvio che se hai un bambino di sei mesi non lo puoi portare a fare un gioco con delle regole che non capisce; quindi, devi ragionare in una logica diversa, abbandonare magari alcune cose in favore di altre. Però come sempre non si può dire che è tutto meglio con i gruppi eterogenei, però quel meglio che c'è è sicuramente qualcosa di sostanzioso per cui vale la pena, almeno per noi è stato così. Abbiamo cominciato a vedere, per esempio, quanto il vivere con età diverse va a toccare alcuni tasti importanti della loro crescita, per esempio lo sviluppo precoce dell'empatia e della solidarietà verso i compagni, e questo succede solo se i bambini vivono insieme quotidianamente, l'incontro a scuola a spot ad esempio non funziona. Quando, ad esempio, i bambini del nido si incontravano con i bambini della scuola dell'infanzia o con i piccoli del nido, ci sono sempre stati questi momenti, però quello che abbiamo realizzato è che l'incontro una tantum o che avviene anche solo una volta ogni quindici giorni, una volta la settimana, è sempre vissuto un po' in maniera ...non ti fa vedere i reali benefici del gruppo eterogeneo devi vederlo in lungo periodo, come tutti i cambiamenti, anche la possibilità di stare con età diverse è una cosa che avviene un po' alla volta, i bambini devono imparare a conoscersi, a prendere le misure, capire come è fatto l'altro, come ci si può avvicinare, capire quale linguaggio in comune

si può avere con un compagno più grande o più piccolo, è tutto un percorso che non si può pretendere di sviluppare incontrandosi una volta alla settimana, sono cose rarefatte che non potenziano quello che è il vero valore della vita in un gruppo misto. Poi l'altra scommessa era un po' legata al fatto che comunque la divisione per classi di età è qualcosa che è fortemente focalizzato agli apprendimenti formali non ha ragione di esistere in un'età in cui gli apprendimenti formali non sono in realtà al centro, non abbiamo ai nidi e alla scuola dell'infanzia un obbligo di seguire un programma, le materie o qualcosa di più specifico, per cui diciamo le modalità con cui i bambini apprendono anzi acquisisce maggiore ricchezza e una serie di modelli di riferimento molto più ampio rispetto al gruppo omogeneo

Da intervista con M.R., coordinatrice pedagogica di Quarto Inferiore

Noi siamo tutte miste, il nido è tutto misto e anche la scuola, e non torneremmo indietro, è estremamente funzionale, perché hanno dei ritmi e dei bisogni diversi, se tu hai tutti dei grandi devi lavorare tutti contemporaneamente su una determinata necessità, ad esempio il pannolino da togliere, se tu hai una sezione mista puoi dedicarti al bambino grande per questo aspetto e al bambino piccolo sull'autonomia del mangiare, ad esempio. [...] Noi non ci siamo arrivati di default, abbiamo lavorato tre anni, non è stata una scelta dell'amministrazione, è stato fatto un lavoro di ricerca interno, siamo arrivate alle eterogenee un sette otto anni fa.

Da intervista collettiva con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di Parma

B., insegnante: il nostro lavoro comunque è lavorare con i bambini, con i bambini nel loro percorso di crescita, quindi aiutarli, sostenerli, essere con loro. Io dico, all'interno della scuola dell'infanzia, la cosa più importante rimane la relazione, la parte relazionale è fondamentale, ed è fondamentale sempre, con i genitori, con i bambini piccoli, con i bambini grandi; quindi, questa parte che era parte di noi viene riportata e viene arricchita. Viene arricchita perché, ad esempio per quanto mi riguarda, c'è l'arricchimento di quella che è la relazione con i bambini piccoli e con i genitori dei piccoli, che viene costruita e viene inserita nel patrimonio e viene rielaborata, è un pezzo che sta dentro ma poi si riprende e si rimescola, come rimescolare però non degli ingredienti a caso ma delle cose precise, in momenti precisi, in ambiti precisi. Credo che questo ci abbia dato una maggior consapevolezza anche del lavoro che avevamo fatto, di passaggio, di aver fatto della relazione un aspetto così importante, in formazione e come lavoro in cui abbiamo creduto tanto e che adesso ci torna. Come percorso ha una valenza molto importante soprattutto in uno zero sei perché il servizio è stato costruito anche grazie alla relazione. Questo aspetto che era stato curato tanto ai nidi e tanto alla scuola, faceva parte del nostro patrimonio, e ci ha aiutato e ci ha sostenuto. [...]

Non è che i bambini grandi hanno superato alcune tappe per cui adesso facciamo altro, sono tappe che vengono affrontate dai bambini in modo autonomo, non è che tutti i bambini a tre anni hanno superato alcuni momenti di fatica, non ci sono delle tappe evolutive così schematiche, ma ogni bambino a parte l'età ha diritto ad avere il proprio ritmo, è molto importante lasciare ad ogni bambino la possibilità di esprimersi. Le nostre proposte sono pensate in base alle età ma soprattutto alle competenze acquisite, se un bambino non ha ancora acquisito alcune competenze, soprattutto adesso, ha il diritto, ha lo spazio e il luogo per poterlo acquisire. E per poterlo acquisire deve avere non il "tu non hai ancora fatto", non è una colpa, è un percorso che deve ancora maturare. Io credo che qua ci sia questa opportunità. Devo dire la verità, come maestra di scuola dell'infanzia, veniva offerta anche prima, diciamo che qua c'è un'opportunità maggiore, intanto perché siamo in tre che è un rapporto numerico che aiuta. Non ho ancora acquisito questa competenza mi posso permettere di provare e riprovare e vivere serenamente finché non l'ho raggiunta.

Osservazione e Riflessione di S., educatrice Polo Fornace

Osservazione:

Al ristorante ci sono 4 bambini nido.

I1 entra e C1 chiama i bambini che entrano tutti in bagno.

Intanto arriva Riccardo con la mamma e il fratellino piccolo. Lei prova a farlo entrare ma lui non vuole. I1 esce dal bagno e va verso di loro, si mette per terra (come loro) e chiede a Riccardo se vuole entrare o andare su, lui dice "su". Allora la mamma e i bambini vanno tutti contenti verso le scale.

Intanto i bambini in bagno con C1 lavano le mani, poi uscendo prendono il bicchiere e siedono a un tavolo. Gabriele, adesso sereno, viene a sedersi vicino a me su una panca. C1 gli dice "non vuoi la pera Gabri?", lui dice "si" va verso il carrello la prende e poi va e sedere con gli altri bambini.

Intanto si vedono due bambini sopra che sistemano la foto nel cartellone e poi si danno un bacio.

In sezione ci sono adesso 4 bambini.

Al tavolo del ristorante ci sono 6 bambini, I1 accovacciata parla con loro.

Riflessione:

Questa è la quotidianità al Polo, fatta di relazioni tra bambino/bambino, tra adulto/bambino e adulto/adulto. Salta sempre all'occhio il grande lavoro di mediazione che c'è nella relazione educativa e di cura.

Osservazione Polo Fornace

Al piano di sopra I1 è con 5 bambini nella zona sezione chiusa da un cancellino basso.

2 bambini giocano seduti al tavolino, 2 bambini sono intorno a I1 e parlano con lei. G. va verso I1 con una collana di costruzioni e le dice che la vuole chiusa, lei gli chiede di prendere altri pezzi, D. lo aiuta a prendere dei pezzi e poi va a giocare al tavolo con gli altri.

G. e I1 sono seduti a terra con i pezzi davanti, I1 dice "vediamo se riusciamo a chiuderla così" e la chiude, G. dice "ecco fatto" e parlano un po' di questa collana molto grande. G. nomina i colori dei vari pezzi che la compongono.

C. intanto va verso il cartellone delle presenze e guarda I1 che le dice "puoi metterla sì...siamo nel giorno...arancione"

G. spinge la collana verso di me, me la mostra, e poi inizia a mettere al suo interno dei pezzi di corteccia.

Intanto arriva N., I1 la saluta e dopo essersi scambiate qualche parola, la bambina va a giocare con C.

In un ambiente d'età mista, i più piccoli imparano dai più grandi osservando e ascoltando anche quando non interagiscono direttamente con loro. Attraverso l'osservazione delle attività svolte dai maggiori, i minori si fanno un'idea di come funzionano e sono stimolati a provarci. Attraverso l'ascolto del linguaggio e del pensiero (più sofisticati) dei maggiori, i minori allargano vocabolario e pensiero (Gray, 2013, pag. 214).



Figura 31 Bambini di nido e scuola al Polo Fornace

Interagendo con bambini più piccoli, i più grandi si esercitano a dirigere e ad accudire, vivendo l'esperienza di essere l'elemento maturo in un rapporto (importante soprattutto per quelli che non hanno fratelli minori). Inoltre, insegnando questo o quel concetto ai piccini, i grandi ne acquisiscono una comprensione più profonda, spinti come sono a riflettere su quel che sanno o non sanno (Gray, 2013, pag. 221).

Da intervista a educatrici di Quarto Inferiore

li aiutano nelle varie routine, nel fare la fila... soprattutto i primi tempi che li vedono così piccoli, in difficoltà, sinceramente alcuni bambini che io mai avrei detto li hanno aiutati, sì molto. Proprio nel prendersi cura di loro, e questa cura continua anche adesso, hanno come un senso di protezione. Per esempio, C., che è piccolina, ha in N. il suo angelo custode, l'aiuta sempre, N. che è un bambino molto agitato, con lei è sempre delicato, delicatissimo proprio e se ne occupa veramente. Questo fa bene ad entrambi. Anche rispetto al mettere in ordine si aiutano e si spiegano le cose nel gruppo ed è molto più automatico.

Osservazione e Riflessioni di S., educatrice/insegnante del Polo Fornace

Osservazione:

Una bambina lancia la palla, due amici corrono uno dice "palla" "palla" ma un bambino arriva prima e la prende, poi però giocano tutti insieme.

Bianca piagnucola perché non sa girarsi sullo scivolo sia E2 che E1 La incoraggiano e alla fine riesce.

Riflessione:

- Guardare gli altri bambini giocare è uno stimolo spontaneo ad unirsi al gioco, e quindi anche a lasciarsi andare per i bimbi nuovi inseriti...;

- Quando guardare non basta a "lanciarsi", l'accompagnamento emotivo dell'adulto può fare la differenza;

- La scena sottolineata mostra come la relazione sia la culla dell'apprendimento, che spesso non è materiale, ma di natura emotiva: una competenza spesso è già presente "in potenza", ma è l'incoraggiamento adulto che ne attiva la manifestazione. Mi ricorda Emmi Pikler che invitava a non intervenire (subito) nella difficoltà motoria di un bimbo ma a porsi in prossimità stessa del bimbo,

osservandolo attentamente e incoraggiandolo al movimento, fornendo aiuto solo se espressamente richiesto, e in ogni caso sempre indiretto, mai sostituendosi alle braccia/gambe del bimbo.

Il gioco comune viene costruito attraverso tre processi: l'imitazione da parte dei bambini più piccoli, che ampliano e ristrutturano la propria attività ispirandosi a quanto vedono fare ai bambini più grandi; la cooperazione, attraverso proposte, argomentazioni, negoziazioni che vengono principalmente sostenute dai bambini più grandi; l'aiuto tutoriale messo in atto dai bambini più grandi nei confronti dei bambini più piccoli, con azioni dimostrative o direttive che vengono accettate ma anche, in alcuni casi, rifiutate. È evidente che il vantaggio maggiore in termini di progresso socio-cognitivo riguarda i bambini più piccoli, i quali avrebbero modo di ampliare il proprio gioco e di mettere in atto livelli di complessità ludico-sociale che non sarebbero in grado di raggiungere da soli. [...] D'altra parte, se si considera il significato socio-affettivo della situazione studiata, si può evidenziare come le dinamiche descritte possano incidere positivamente sulla costruzione di un'immagine valorizzata del sé, con le importanti implicazioni evolutive che questo comporta sia nei bambini più piccoli sia nei più grandi: semplificando ciò che è complesso, si può dire che, per quanto riguarda i primi, il fatto che i bambini più grandi ci tengano a coinvolgerli, siano attenti alle loro attività e li aiutino a integrarle con le proprie comunica loro che "sono preziosi"; per quanto riguarda i secondi, il fatto che i bambini più piccoli li imitino, seguano le loro proposte e direttive, si lascino guidare comunica anche a loro che "sono preziosi" (Bondioli & Savio, 2018a, pag. 102-103).

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

I bambini sanno misurare anche le attenzioni che hanno verso i piccoli, difficilmente instaurano delle relazioni di dipendenza, i bambini di cinque anni non hanno nessun interesse ad avere un bambino piccolo che dipenda da loro; quindi, lo coinvolgono fintanto che vedono che la cosa funziona e poi lo mollano, appena questo è autosufficiente la dipendenza si sfrangia e sparisce, perché loro non hanno interesse. E poi secondo me i bambini sentono anche che non hanno delle finalità, l'adulto ha la finalità che il bambino sia inserito, che smetta di piangere, ha sempre un obiettivo, i compagni più grandi l'obiettivo non lo hanno quindi è totalmente disinteressato quello che fanno nei loro confronti, e provoca piacere, come quando fanno i pagliacci per farli ridere, ed è fine a sé stesso, è il piacere di vedere qualcuno che si diverte. Queste sono quelle cose che aiutano anche nella gestione di questi momenti per cui se i bambini più piccoli sono testimoni di una conversazione in cui i loro compagni più grandi sono molto appassionati difficilmente se ne andranno da lì anzi quando ci sono due grandi che discutono c'è la platea di piccoli che va intorno ad ascoltare, perché è interessantissimo per loro sentire come si fa a risolvere un problema e non si muovono finché la questione non è risolta.



Figura 32 Bambini di nido e scuola al Polo Fornace

Da intervista a educatrici di Quarto Inferiore

Pian pianino abbiamo visto che funzionava, perché comunque i bambini piccoli che entrano abbiamo notato che arrivano prima alle autonomie di quando erano tutti della stessa fascia di età quindi osservando e vivendo tutti i giorni con i bimbi più grandi per loro è comunque una stimolazione continua ecco. Anche il momento dell'inserimento è stato molto più semplice, pochissimi pianti direi quasi nulli sinceramente, perché gli altri bambini erano già inseriti quindi non piangevano più. Inserisci ogni anno un piccolo gruppo e ha lo specchio del gruppo che gioca tranquillo, mentre quando erano tutti di tre anni spesso si contagiavano a vicenda. Poi anche il tipo di gioco di un bambino più grande, il bambino di due anni si avvicina a un gioco che per lui è più interessante.

I servizi educativi e la scuola dell'infanzia sono luoghi di vita nei quali i bambini incontrano altri bambini con i quali giocare, dialogare, condividere esperienze, sviluppare amicizie e rapporti di aiuto reciproco. In questi contesti sociali imparano ad apprendere con gli altri, percepiscono di appartenere a un gruppo, interiorizzano gradualmente le regole di comunità (nelle routine, nel gioco, nella conversazione) cogliendone il significato e imparano a negoziare e gestire i conflitti (Linee Pedagogiche, 2021).

Osservazione e Riflessioni di S., educatrice Polo Fornace

Osservazione:

E1 entra al ristorante con i bambini che erano in bagno con lei, poi dopo due secondi entrano quelli che erano in bagno con E2 che li segue.

E1 aiuta i più piccoli a sedersi mentre i grandi si siedono da soli.

Lorenzo si gira dal suo posto e saluta con la mano Daniel che è girato e lo guarda.

E3 porta i bambini che erano in bagno con lei e torna indietro per recuperare Samuel che era rimasto indietro.

Intanto E1 mette i bavaglino, C1 prepara i piatti, E2 aiuta i bambini a sedersi e sistemare i bicchieri.

Passa un'altra collaboratrice e chiude la porta.

Melania rovescia l'acqua e anche Patrick, Bianca lancia il bicchiere.

Lorenzo allunga la mano verso Samuel e dice “amico”, Samuel lo scaccia, E2 dice “adesso non ha voglia”. Tutti gli adulti distribuiscono i piatti a tavola e i bambini iniziano a mangiare.
E2 dice “buon appetito, che buona questa pappa...”
E1 imbecca Daniel e dice “Melania non con le mani” poi offre a Lorenzo e Melania dei cucchiari.

Riflessione:

In questa osservazione mi ha molto colpita l’interazione di Lorenzo con gli altri bambini, il suo “cercare” la relazione. Il saluto in bagno e il tocco accompagnato dalla parola “amico” mi ha molto fatto tenerezza. Il Polo scolastico deve assolutamente essere luogo di relazioni, che portano legami e vissuti significativi. Mi piace molto l’idea dell’adulto che aiuta chi ha necessità mentre i bambini guardano i più grandi che fanno da soli. Il senso del polo scolastico è anche questo nella mia visione: imparare guardando gli altri e vivendo esperienze insieme. Bellissimo anche, ai miei occhi, la relazione con l’educatrice che verbalizza il non verbale del bambino per renderlo più comprensibile all’altro (“adesso non ha voglia”), denota tanta attenzione ai bambini.



Figura 33 abbraccio tra un bambino ‘di scuola’ e una bambina ‘di nido’ al Polo Fornace

“Le relazioni di bambini con altri bambini, al di fuori della cerchia familiare, vanno dalla conoscenza occasionale all’amicizia profonda e includono relazioni diadiche intime e affettuose, scambi quotidiani più o meno distaccati con compagni di classe e relazioni problematiche del tipo vittima-oppressore. Tali relazioni includono anche far parte di un gruppo più ampio di coetanei, all’interno del quale il bambino può avere un ruolo sia di primo piano, sia marginale. [...] Alcuni ricercatori hanno sostenuto che le relazioni tra pari assumono un ruolo speciale in diverse aree dello sviluppo, comprese quelle che riguardano competenze sociali fondamentali, quali la risoluzione dei conflitti e la capacità di assumere la prospettiva dell’altro (Dunn, 1998, pag.77).

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Ovviamente allargando la forbice dell'età e includendo anche bambini più piccoli la dinamica si muove ancora in altre direzioni rispetto a quello che magari era già stato acquisito rispetto al fatto che comunque erano eterogenei anche i bambini della scuola dell'infanzia. Partiamo comunque dal presupposto che i bambini non vadano allenati a stare fermi, seduti, lo fanno nella misura in cui quello che succede in quel luogo è interessante per loro, e quindi è sempre l'adulto che si deve interrogare sul perché non è abbastanza interessante quello che propone. Poi ci sono delle strategie per aiutare i bambini magari ad essere più coinvolti anche quando non sono motivati a intervenire direttamente, non hanno voglia di parlare, però può essere che attraverso delle strategie che possono essere un voto per alzata di mano, un compagno che illustra... lo ho notato questa cosa, lo dico proprio come osservazione mia, se è l'adulto a dirigere la situazione la noia arriva molto facilmente, se si rendono protagonisti i bambini, anche per esempio proprio i bambini i più grandi che hanno tutta una serie di competenze per fare delle cose, i piccoli sono magicamente attratti da quello che fa il bambino più grande e quindi l'attenzione cade molto più difficilmente. Perché il modello del bambino più grande è prossimale al bambino più piccolo, e per quanto noi adulti possiamo sforzarci di trovare delle strategie per coinvolgere i bambini i loro compagni più grandi ne sanno sempre di più di noi, questa è una cosa che io ho proprio imparato da loro e ogni volta che parlo con delle insegnanti mi testimoniano queste cose. Loro sanno intuire le strategie giuste per essere in sintonia con i loro compagni più piccoli.

Interagendo con i compagni di gioco negli asili e nelle scuole materne, i bambini producono la prima di una serie di culture dei pari in cui le conoscenze e le condotte infantili si trasformano gradualmente nelle conoscenze e nelle abilità necessarie alla partecipazione al mondo adulto. [...] non è semplicemente un processo imitativo o di appropriazione del mondo adulto, ma prevede la ricostruzione creativa di informazioni provenienti dal mondo adulto. I bambini trasformano le informazioni provenienti dalla realtà adulta per rispondere alle preoccupazioni del proprio mondo, e questa peculiarità rende le culture dei pari una costruzione autonoma (Corsaro, 2003, pag.72).

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Questo è risultato lampante già nelle classi eterogenee di nido e di scuola dell'infanzia, come comunque i bambini fossero innanzi tutto motivati a trasmettere le regole ai più piccoli, e diciamo che i bambini mediamente sono abbastanza rigorosi, anzi l'adulto a volte deve intervenire per fare capire che a volte ci possono essere delle eccezioni, più che dare le regole, perché loro sono ferrei proprio su certe cose, ovviamente questo alleggerisce moltissimo l'adulto, le regole se le trasmettono in gran parte tra di loro. Ovviamente, facciamo un passo indietro, le regole sono qualcosa di funzionale alla comunità, alla sua vita, e che il bambino deve poter capire, allora sono veramente poche. Ci sono delle cose che sono autoevidenti, per esempio, si pranza a quell'ora perché a quell'ora è pronto, le altre regole quelle che non sono legate a qualcosa che succede in quel modo, dovremmo essere in grado noi di gestirle insieme ai bambini e concordarle con loro in qualche modo. Ad oggi ormai ne parlano tutti i documenti europei noi abbiamo il dovere di farli partecipare e di dare seguito alle loro idee anche nell'organizzazione della loro vita quotidiana, ormai dovrebbe essere passata l'epoca in cui sono gli adulti a decidere quali sono le regole che i bambini devono acquisire e allenarli a rispettarle, se un bambino ha capito perché la regola dovrebbe rispettarla, se non la rispetta non è perché non la conosce per cui è inutile stargliela a ripetere venti volte, se non la rispetta avrà i suoi motivi, raramente non l'ha capita più spesso ha delle ragioni per cui non la vuole accettare, e allora diventa un altro il modo in cui affrontare la questione.

I bambini si sforzano di acquisire maggior controllo sulla loro vita in vari modi. Uno dei più importanti consiste nell'opporsi alle regole e all'autorità adulte e nel metterle in discussione. Essi, inoltre, tentano di far fronte alla confusione, alle preoccupazioni, ai timori e ai conflitti che emergono nella loro vita quotidiana creando o prendendo parte a varie pratiche all'interno della loro cultura. [...] Complessivamente, impegnandosi in forme condivise di gioco e di fantasia e attraverso la produzione di routine rituali, i bambini colgono meglio

le rappresentazioni sociali del male e dell'ignoto e imparano a farvi fronte nel contesto sicuro offerto loro dalla cultura dei pari (Corsaro, 2003, pag. 191-192).

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Questo è risultato lampante già nelle classi eterogenee di nido e di scuola dell'infanzia, come comunque i bambini fossero innanzi tutto motivati a trasmettere le regole ai più piccoli, e diciamo che i bambini mediamente sono abbastanza rigorosi, anzi l'adulto a volte deve intervenire per fare capire che a volte ci possono essere delle eccezioni, più che dare le regole, perché loro sono ferrei proprio su certe cose, ovviamente questo alleggerisce moltissimo l'adulto, le regole se le trasmettono in gran parte tra di loro. Ovviamente, facciamo un passo indietro, le regole sono qualcosa di funzionale alla comunità, alla sua vita, e che il bambino deve poter capire, allora sono veramente poche. Ci sono delle cose che sono autoevidenti per esempio si pranza a quell'ora perché a quell'ora è pronto, le altre regole quelle che non sono legate a qualcosa che succede in quel modo, dovremmo essere in grado noi di gestirle insieme ai bambini e concordarle con loro in qualche modo.

Da intervista con D., educatrice di Sesto Imolese

Perché se ci sono due bimbi più piccoli, 0-3, che entrano in conflitto per un giocattolo o per un'altra cosa, l'intervento di un bimbo più grande che fa un po' da paciere e da mediatore, funziona tantissimo. Oppure magari riesce a distrarlo, coinvolgerlo in un altro gioco, funziona molto; infatti, paradossalmente noi abbiamo un clima un poco più teso nei momenti in cui siamo 0-3. Il clima è molto più sereno quando siamo in modalità 0-6.

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Ci sono tante cose di cui dovremmo parlare, per esempio la potenza che ha la volontà di voler appartenere a un certo gruppo, la manifestano in maniera molto evidente, c'è un momento in cui vogliono proprio essere integrati nel gruppo dei grandi e prendono delle posizioni molto esplicite in questa direzione, per esempio sono stata presente una volta durante un pranzo in cui c'era questa bambina due anni e mezzo che era a tavolo con un gruppetto di bambini grandi nell'area dei grandi e aspettavano la distribuzione dei piatti che per l'organizzazione che si sono data viene fatta dai bambini stessi, ci sono due addetti che quel giorno distribuiscono i piatti, la regola è che per rispetto a loro che sono a servizio degli altri, si aspetta che si siedano con il loro piatto allora si comincia tutti quanti a mangiare il segnale è il buon appetito, questa bambina che era seduta con il gruppo dei grandi evidentemente aveva una fame...come ha avuto il suo piatto sotto ci si stava avventando immediatamente, aveva preso la forchetta e stava partendo, i bambini di fianco le hanno detto no devi aspettare il buon appetito anzi le hanno detto solo no devi aspettare, lei ha capito subito e ha detto buon appetito, aveva capito benissimo cosa si era persa, e allora ha cominciato a mettere in atto tutta una serie di strategie per resistere alla tentazione di mangiare [...] questa bambina ha messo in atto nei tre minuti che sono trascorsi tutta una serie di strategie per riuscire a resistere, e pensare che una bambina di due anni e mezzo si riesca a dare una regola diciamo interiore per voler aderire alle regole di quel gruppo, è riuscita a fare una cosa enorme secondo me in termini di resistenza a un impulso, e nessun adulto è intervenuto o ha detto nulla.

Riflessione di S., educatrice/insegnante del Polo Fornace

Gli spazi/tempi condivisi favoriscono l'intessitura di relazioni amicali allargate (n/s), ma anche di sguardi professionali molteplici e incrociati: quelli delle insegnanti sui bimbi del nido, ma anche viceversa delle

educatrici sui bimbi scuola. Ciò costruisce nel tempo una conoscenza reciproca diffusa che arricchisce potenzialmente di senso il concetto, altrimenti solo parziale e teorico, di continuità verticale.

Intervento di C., coordinatore pedagogico di entrambi i Poli, all'incontro con S. e M., educatrici del Polo Falò, del 25/03/2021

Oggi conviene ascoltare e approfondire molto, perché l'esperienza di Falò è l'esperienza che a settembre inizierà cambiando temporaneamente qualcosa anche Sesto Imolese, che abbiamo visitato. Molti gestori stanno in questo momento su questa opzione, ci stiamo confrontando come pedagogisti dell'area provinciale, e il dibattito è molto aperto. Quindi è importante avere la calma ma anche la lungimiranza in un momento in cui possiamo avere davanti ancora uno o forse due anni così, qual è l'approccio più pratico, più concreto ma anche ibrido che ci permette di far coesistere la nostra prospettiva pedagogica che rimane quella dei gruppi aperti e non dei gruppi misti, e la situazione della pandemia, che ci porta a ripensare l'idea dei gruppi misti.

Sintesi delle domande poste da educatrici e insegnanti dei Poli Poggi e Fornace a S. e M., educatrici del Polo Falò di Castel de Britti, frazione di San Lazzaro, durante un incontro tenutosi online il 25/03/2021

Domande	Risposte
<ul style="list-style-type: none">- come conciliate orari delle routine per grandi e piccolissimi?- cosa ha agevolato gli inserimenti secondo voi?- quali riscontro vi hanno dato i genitori riguardo a questo sistema integrato?- quali sono state le vostre paure?- come organizzate il pisolino il pomeriggio?- a tavola fate grandi e piccoli insieme?- avete orari critici in cui il rapporto numerico è alto e voi siete una e non due? O riuscite a essere sempre in compresenza?- lasciate che ci si possa alzare prima da tavola o dal letto per chi ha tempi più stretti?- i bimbi dell'ultimo anno fanno attività prescolastiche tipo pre-grafismo?- Con i bambini più piccoli, riguardo le varie proposte mattutine, come vi muovete? capita ad esempio che un bimbo segue un amico/a più grande o educatrice/insegnante, poi però non partecipa all'attività proposta, gli/le proponete di seguire un altro gruppo, o lo lasciate libero di fare altro o proponete voi alternativa nello spazio in cui vi trovate?- Le educatrici sono interscambiabili o hanno riferimento alcune sui grandi altre sui piccoli?	<ul style="list-style-type: none">- sono i bimbi, infatti, che scelgono la mattina in base alla proposta di esperienza e con quale educatrice andare.- la preoccupazione maggiore soprattutto dei genitori, è stata sulla crescita dei bimbi più grandi...avevano il timore che tornassero indietro...ed è qui che abbiamo lavorato soprattutto sugli incarichi, sul dare loro delle responsabilità.- dormono tranquillamente tutti insieme, prima addormentiamo i piccoli e i grandi attendono nel loro lettino mentre raccontiamo una storia o ascoltiamo una ninna nanna.- siamo sempre due in compresenza, 15 bambini in una bolla e 17 nell'altra.- i grandi imparano anche ad avere pazienza ed aspettare i tempi dei piccoli...i piccoli mangiano quasi subito in modo autonomo perché vedono i compagni e iniziano da subito a interagire durante il pranzo.- dopo una formazione sul linguaggio, ad esempio, abbiamo iniziato ad attaccare i nomi dei bambini dove loro possono se vogliono iniziare a venire a contatto con le lettere...e quest'anno hanno iniziato a copiare le lettere in autonomia.- noi abbiamo notato che in realtà in base alle esperienze, sono proprio loro che ci fanno capire di cosa hanno più bisogno e come.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- nei primi mesi dell'anno facciamo davvero un grande lavoro di organizzazione ...iniziamo a respirare verso gennaio febbraio e ne vediamo i frutti. |
|--|--|

Intervento conclusivo mio, all'incontro con S. e M., educatrici del Polo Falò, del 25/03/2021

Grazie a S. e M. per queste testimonianze importanti che hanno portato. Io ho segnato alcuni passaggi nei quali ho ritrovato moltissimo delle parole che ho raccolto in quella fase esplorativa. Per me, ma in realtà per tutti, è quindi un'ulteriore conferma rispetto ad alcuni punti e alcune questioni che abbiamo deciso di indagare. Questo non vuol dire però che tutte le situazioni siano uguali, come diceva giustamente S. non esiste una formula, ogni servizio educativo è diverso dall'altro, questo sta proprio nella natura del servizio, perché nasce in un determinato territorio, perché è abitato da certe famiglie e certi educatori piuttosto che altri. [...] Quindi ho cercato di recuperare un po' le esperienze raccolte in fase esplorativa, un po' la memoria di quanto ci siamo dette su questi aspetti in tutto questo percorso lungo, e da questo vengono fuori tanti aspetti in chiave trasversale, legandosi, allo spazio, al ruolo adulto, e non solo alle relazioni eterogenee. Poi ho cercato di recuperare qualche spunto dalla letteratura, che può sempre servire per darci una cornice, riconoscersi nelle parole degli altri è sempre utile, non solo nelle nostre. E poi ho preso qualcosa dai progetti pedagogici, dei servizi che avevo incontrato, ma anche dal vostro. [...] Adesso seguo gli appunti che ho preso da S. e M. e magari ogni tanto mi ricollego a questi altri appunti che avevo preso. Allora, intanto ci dice S., abbiamo avuto la possibilità di continuare a lavorare come Polo e questo sembra banale ma è molto importante ed è esattamente il motivo per cui ci stiamo ponendo noi questa questione: continuiamo con le bolle così come le abbiamo fatte o ci stiamo perdendo qualcosa rispetto alle riflessioni che avevamo fatto nell'anno precedente la apertura come Polo e l'anno scorso fino a che abbiamo avuto la possibilità di essere Polo? Rispetto a questo mi sembrava interessante recuperare del vostro progetto pedagogico che cosa si diceva in proposito, perché un punto di partenza buono può essere nel momento in cui ci immaginiamo di dover organizzare un servizio in base a un'emergenza può essere, come abbiamo deciso di fare, rimanere concentrati sulle riflessioni sui temi, per non perdere il senso di quello che stavamo facendo, però se poi le pratiche si sviluppano per tanto tempo all'interno di bolle che vi riportano a quello che c'era prima di questa riflessione, questa cosa potrebbe non funzionare più. Questo è quello che io ho percepito parlando con C., ma anche dall'ultimo incontro che abbiamo fatto a Poggi, in cui c'era tanto questo interrogativo, come facciamo, dobbiamo rivedere qualcosa.

Allora leggo dal vostro progetto:

“Crescere insieme in un polo di infanzia

i bambini:

- *affrontano gli stessi compiti evolutivi*
- *possono nello stesso gruppo vivere più in profondità ed a lungo l'esperienza educativa*
- *condividono uno stesso contesto educativo*
- *conoscono e sperimentano relazioni con differenti adulti (educatori, insegnanti, collaboratori)*
- *trovano contesti e condizioni per stare bene, insieme a genitori e operatori*

I bambini grandi e piccoli - da 1 a 6 anni – possono vivere e sperimentare insieme una occasione formativa originale, emozioni potenti, tempi lenti per provare e riprovare, toccare e sentire, con tutto il corpo. Nei poli per l'infanzia possono condividere spazi e alcuni momenti educativi, più autonomia e possibilità di scelta. Luoghi buoni e sicuri, che suonano e profumano di casa, e allo stesso tempo sono differenti per tanti versi dalla propria casa. I bambini apprendono e costruiscono saperi con più facilità e prontezza nel rapporto con i compagni, specialmente di età diverse. L'educazione “dispari”, favorisce l'incontro con tutti i processi di crescita dei bambini, anche dei percorsi più fragili e vulnerabili. Li accolgono gruppi educativi integrati, composti in ogni polo per l'infanzia da educatori, insegnanti e collaboratori, attenti e riflessivi, chiamati a pensare - e sognare – tutti i bambini con cui lavorano e convivono. Accanto, una regia pedagogica comunale.”

Questo è un piccolo stralcio però ci dice tanto rispetto a verso cosa stavate tendendo, cosa volevate creare dentro i vostri Poli, cosa vi siete dette, cosa avete detto alle famiglie. Secondo me è importante ripartire da qui, perché qualunque formula su cui ragioneremo, sceglieremo, deve avere un legame con quello che era il progetto prima dell'emergenza sanitaria. [...]

Quando abbiamo visto all'inizio del nostro percorso le differenti forme dello zerosei, no, la sezione sperimentale zerosei non è uguale a un Polo, alcuni aspetti coincidono altri no. Voi avete fatto delle scelte rispetto a questo. Allora mantenere queste informazioni ma poter continuare a lavorare, come dice S., come Polo, e forse le bolle di sezione, gli spazi per come li abbiamo pensati, tutto quello che abbiamo raccolto quest'anno anche come fatica, non sta funzionando, o non sta funzionando totalmente. È migliorabile e modificabile per rimanere più fedeli al percorso che stavamo facendo per diventare un Polo. Vado avanti con gli spunti che ci hanno dato S. e M., allora troverete negli appunti che vi manderò, in modo da poterlo rivedere con più calma, dice a un certo punto Sara che ci sono delle peculiarità rispetto alle età ma i bisogni sono gli stessi, mi viene da dire che i bisogni sono gli stessi perché sono tutti diversi. Rispetto a tutti i discorsi che abbiamo fatto sull'idea di bambino, sul benessere dentro i servizi come diritto del bambino, come abbiamo visto nelle Linee Pedagogiche, dobbiamo prescindere dal modello organizzativo che ci siamo date, bolle miste, polo, nido, scuola, tenere in considerazione i bisogni di tutti i bambini e ogni bambino ha sì dei bisogni che sono uguali a quelli degli altri ma anche delle caratteristiche e delle peculiarità specifiche, legate strettamente all'età anagrafica? Ci dicono le ricerche e le riflessioni europee degli ultimi vent'anni, e anche prima, ma anche le esperienze di zerosei che esistono, che le peculiarità dei bambini non sono strettamente legate all'età anagrafica, e che questa all'interno della cornice dello zerosei non deve essere automaticamente un discriminante. Questo, per esempio, lo riportano S. e M., e lo avevamo visto anche nei servizi che avevamo incontrato prima. Lo diceva la coordinatrice di Sesto Imolese, ad esempio, dove avevamo anche osservato. Io ricordo che quando siamo andate a Sesto, c'era Caterina ad esempio, e abbiamo osservato una bambina molto piccola che tendeva ad andare sempre a guardare fuori dallo spazio in cui si trovano i piccoli la mattina, e avevamo fatto il ragionamento di come un comportamento del genere in un servizio che lavora a gruppi e porte chiuse, provoca nell'adulto un disagio, il bambino che vuole andare continuamente fuori dalla porta, che magari crea attorno a questo disagio una lettura che può andare dal 'qual è il problema di questo bambino?' all'iperattività, all'incapacità di farsi coinvolgere dalle attività proposte dall'adulto, o magari cercando di leggerne i bisogni ma senza avere la possibilità di rispondere in maniera esaustiva. In quel caso osservare questa bambina piccola che si spingeva continuamente fuori dalla porta, come ci raccontava S. del bambino piccolo che passando la giornata a guardare sta già facendo tanto, ecco questa bambina andava guardava dentro gli atelier dove i più grandi stavano facendo delle attività e poi tornava indietro. Confrontandoci con l'educatrice ci ha detto "si questa è un'attività che lei fa spesso" e intorno a questo avevano costruito una serie di letture rispetto alla curiosità, a quello che diceva S. quando parlando del bambino che sta a guardare ci dice "tu però lo vedi nell'occhio che è curioso, che si sta facendo delle domande". L'idea che noi abbiamo di bambino influenza come organizziamo gli spazi, ma anche come organizziamo gli spazi, come ci dividiamo in gruppi, quali opportunità diamo ai bambini di stare a contatto con bambini diversi, per età anagrafica diversi per competenze, per capacità, influenza la nostra idea di bambino, quindi le due cose sono legate, è come un circolo.

V. a questo punto del discorso domanda "e la programmazione?", come facciamo a programmare rispetto a bambini che hanno bisogni in parte diversi, competenze anche molto diverse. S. allora ci parla di una modalità diversa di programmare, di programmare per progetti, di proporre delle esperienze che possono essere vissute e costruite insieme a bambini di età anche molto diversa tra di loro, che era quello che vi avevo riportato, ad esempio, rispetto a Sassoleone. Il coordinatore di Sassoleone ci diceva "noi proponiamo, spesso rilanciando le richieste dei bambini ma anche seguendo una nostra idea di programmazione, noi proponiamo delle attività che ognuno segue secondo le proprie competenze e i propri interessi, non è detto che tutti i bambini del gruppo dei piccoli facciano esattamente quello che ci aspettavamo dal gruppo dei piccoli e non è detto che tutti i bambini del gruppo dei grandi facciano esattamente quello che ci aspettavamo dal gruppo dei grandi". Quindi spesso dentro a questi gruppi misti per età veniamo stupiti come adulti rispetto agli equilibri che si vengono a creare all'interno del gruppo. Allora anche rispetto alla questione delle attività prescolari, che è venuta fuori durante il confronto, lui ci racconta di un progetto di lettoscrittura che hanno fatto una volta seguendo una suggestione rispetto a

una ricerca che si concentrava sulla lettura di bambini anche piccoli, simili in parte a quelli che sono venuti fuori oggi pomeriggio, e lui diceva questo percorso lo abbiamo fatto tutti insieme, alcuni bambini hanno vissuto di più l'aspetto dei materiali, ad esempio Valentina diceva l'argilla, i più piccoli hanno fatto un lavoro in parte diversi seguendo alcuni aspetti che interessavano e li facevano stare a loro agio, mentre i grandi (alcuni grandi, forse non solo i grandi), hanno fatto tutto il percorso. Però cosa succede nel farlo insieme, lo abbiamo visto anche noi nel nostro percorso, per esempio rispetto all'organizzazione di spazi rivolti a una fascia di età più grande risultano più inclusivi per tutti, ecco allora succede questo che il bambino di tre anni che già sa scrivere il suo nome, che esiste come ci ricorda oggi S., come quello di quattro che sa leggere, è motivato e gratificato nel trovarsi dentro quel tipo di attività, e il bambino di cinque anni che magari ancora non lo sa fare non è mortificato rispetto al fatto che ha la possibilità di vivere questa esperienza in un certo modo, che non vuol dire che a un certo punto non arriverà anche lui. Perché la modalità...quando noi pensiamo al benessere dei bambini all'interno dei servizi, dobbiamo pensare anche alla modalità in cui viviamo le esperienze, che influenza anche quelle successive, se io mi trovo davanti a un compito che è lontano dalle mie competenze attuali e non sono messo nelle condizioni di poterci arrivare per esempio sostenuto dai pari, con i miei tempi, quello che mi rimarrà di questa esperienza sarà una sensazione negativa che non è detto che abbia l'effetto che noi abbiamo immaginato. V. diceva "si può fare un po' e un po'", certo l'idea del cambiamento non è prendere e buttare tutto quello che abbiamo fatto fino ad ora, tutto quello che siamo state, l'esempio della prescrizione e uno, ma questo discorso si può fare su moltissimi altri aspetti, abbiamo parlato delle autonomie del bagno ad esempio l'altra volta. Quindi non prendere e buttare tutto ma cercare di calibrarlo su un'idea di gruppi misti o di polo che lavora per gruppi aperti e che quindi si sta interrogando su una fascia di età più ampia e interrogarci sul come faccio a mantenere gli aspetti che funzionano all'interno di un contesto diverso. Non devo immaginare all'improvviso qualcosa che non ho sperimentato, ma pensare come fare le cose se le organizzo intorno al bambino, e se penso a un bambino zero-sei, come lo sto organizzando. S. e M. ci dicono "lo abbiamo pensato facendolo" e questo è quello che ci hanno detto tutti, lo hanno detto a Parma, a Sassoleone, a Sesto Imolese, ci dicono avevamo delle idee ma queste non hanno determinato le pratiche in maniera rigida, più che altro guidavano la motivazione, per questo vi ho riportato il progetto pedagogico, ritrovare la motivazione in quello che vorreste essere, cosa aveva spinto il diventare polo, per fare qualcosa che oggi viene vissuto come la possibilità di salvare quello che volevamo essere. Ma sul come farlo, al di là di alcune riflessioni che è sempre utile fare, legate all'organizzazione di base che ci deve essere per partire, come li compongo i gruppi, quali spazi, ma su questi aspetti legati ad esempio alla programmazione, a come lavoro sulle autonomie, a come creo il senso del gruppo...ad esempio se penso a una sezione omogenea di tre anni si fa un grandissimo lavoro sul senso del gruppo, magari molti bambini vengono dal nido e hanno vissuto questa esperienza, ma in un contesto diverso, con un rapporto numerico molto diverso, e comunque non tutti vengono dal nido, e allora si fa questo lavoro, perché si fa, per trovare il modo di convivere tutti insieme in un unico spazio. Allora come faccio a pensare un lavoro sulla convivenza, sulle relazioni, rispetto allo stare insieme al nido, alla scuola dell'infanzia, e con i grandi o con i piccoli di questi diversi gruppi, come faccio. Questo viene facendolo, e poi dipende molto dal gruppo di bambini, se le scelte vengono dall'osservazione, sui bisogni di quei bambini concreti che abitano quegli spazi. Se questo lo abbiamo messo alla base, e lo avete fatto sui gruppi omogenei, fa parte di voi, il meccanismo sarà lo stesso. Attraverso l'osservazione troverete le risposte a molte delle domande che avete fatto oggi a S. e M., che ci faremo tra di noi la prossima volta, che ognuna di voi si chiede.

Intervento di C., coordinatore pedagogico, al gruppo di lavoro congiunto Poli Poggi e Fornace del 29/04/2021

Sembrerebbe che qualsiasi tipo di bolla andiamo a fare, non sono dati di ricerca ma dati di esperienza, di esperienze comunali a noi vicine, in ogni caso ci dicono che le bolle miste funzionano. E che non c'è un unico modo di costruire le bolle perché il criterio non deve essere l'età, ma i bisogni dei bambini e in particolare i bisogni dei bambini che entrano, quindi i piccolissimi, e di quelli che escono, quindi i cinque-seienni, e le relazioni già esistenti tra bambini (come il criterio che stanno utilizzando a Sesto Imolese). I

temi dominanti quindi, ma non dirimenti, nel senso che si possono miscelare, sono quale tipo di mescolanza consente di contemperare i gruppi tenendo conto di questi due elementi sensibili.

Partiamo dai bambini, scegliendo criteri nella composizione dei gruppi diversi dall'età anagrafica ma che tengono in considerazione i bisogni dei bambini, partendo da quelli con bisogni speciali, e le relazioni già in atto tra di loro o tra le famiglie. Se noi ragioniamo rispetto ai bambini e ai contesti è più interessante immaginare differenziazioni piuttosto che bolle tutte uguali, perché le competenze dei bambini e degli adulti sono diverse, così come le relazioni, non possiamo applicare un criterio quantitativo.

Intervento di L., educatrice del Polo Fornace al gruppo di lavoro congiunto Poli Poggi e Fornace del 29/04/2021

Mi hanno colpito tante cose, tra quello che ho letto nel materiale, esaustivo e denso, che ci ha dato Lucilla e quanto detto l'altra volta. Due temi mi hanno colpito: il tema dell'apprendere dall'altro collega, considerando che ci sono delle età che non sono state direttamente sperimentate; nel senso che abbiamo avuto occasione di stare insieme prima delle bolle, quindi molto importante sarà una collaborazione, un'organizzazione, un sostegno una fiducia, un rapporto fra di noi per porre le basi per l'attuazione di una bolla mista. L'altro tema è una cosa sulla quale avevo riflettuto quando avevo letto le osservazioni delle sperimentazioni, il dubbio di essere meno presenti con i piccoli; Ho letto come l'ha vista l'esperienza un'insegnante che era contenta del rapporto numerico che era stato abbassato con il fatto che erano presenti i piccoli con il fatto che questo permetteva di dedicarsi meglio al singolo bambino, poi ho letto in osservazioni successive di un educatore che essendo in una bolla mista non se fosse educatrice o insegnante che lamentava il fatto che mentre cambiava un piccolo aveva già tre bambini che chiedevano l'attenzione dell'educatore, e quindi era come se si sentisse in difficoltà di finire velocemente per dare attenzione ai bisogni degli altri bambini. Quindi non so se questo deriva da un pensiero di nido di tanti anni, e quindi voler dedicare un tempo più lento un'attenzione più dilatata nel tempo a un bimbo piccolo che si scontra con la voglia, il piacere, di sapere delle cose da parte dei bambini più grandi, il bisogno di un'attenzione immediata. Quindi da una parte ho visto la contentezza di avere un rapporto più dedicato al singolo dato dall'abbassamento dei numeri ma anche la preoccupazione di perdere un po' i tempi del nido, dove vediamo le cose per dire un po' più dedicate al piccolo, e quindi l'educatrice si sente di togliere qualcosa al piccolo. Quindi grandi e piccoli insieme visti anche dal punto di vista dell'educatore.

Intervento di J., educatrice del Polo Poggi al gruppo di lavoro congiunto Poli Poggi e Fornace del 29/04/2021

Non temo il discorso dei gruppi misti per quel che riguarda i bambini, perché già le esperienze fatte prima della pandemia mi hanno fatto vedere che trovano soluzioni ottime. Non sono tanto convinta del rapporto numerico che si alzerebbe perché già è qualcosa di cui ci lamentiamo adesso.

Intervento di V., insegnante del Polo Poggi al gruppo di lavoro congiunto Poli Poggi e Fornace del 29/04/2021

Il fatto che in alcuni grandi calasse l'aggressività quando stavano con i piccoli. Grandi normalmente molto agitati si sentivano più distesi quando erano con i piccoli tanto da richiederlo loro stessi. Altri però mi viene il dubbio, potrebbero provare segni di gelosia, nel senso magari che con i piccoli...butto lì questa riflessione.

Intervento di C., educatrice del Polo Fornace al gruppo di lavoro congiunto Poli Poggi e Fornace del 29/04/2021

Una cosa che ci terrei a dire è che i bambini di due anni sono molto importanti per i piccoli, non vorrei che si ghezzassero i piccoli ecco. È questo che mi attira che ci siano i bambini di 5 anni con quello di 1 e non che i bambini di due anni se ne vadano con i grandi, ecco. Ma per il resto mi attira molto per quello che ho sentito dire alle colleghe di Castel de Britti e per quello che abbiamo visto nel Polo.

Intervento mio al gruppo di lavoro congiunto Poli Poggi e Fornace del 29/04/2021

Rispetto al discorso della necessità di riprogettare in una situazione di emergenza restando fedeli a quanto si era progettato prima, tenendo conto di quanto detto fino ad ora rispetto alla centralità dei bambini, al diritto rispetto a scelta e esperienza educative di qualità, oltre al rischio che muove l'interrogativo di oggi e quindi che il perdurare di questa situazione per uno o due anni possa andare a ledere il percorso fatto fino ad ora, secondo me la variabile tempo inserisce anche un'altra questione rispetto ai bambini che è una questione di responsabilità e che non è una questione a voi nuova perché ad esempio quando si è rientrati dopo la prima fase di lockdown l'anno scorso era forte la responsabilità rispetto a quelli che potevano essere i bisogni dei bambini in quel momento cioè a fronte di un'emergenza anche traumatica. La variabile del tempo modifica questa cosa perché non è più un'emergenza però dall'altra parte ci sono dei bisogni che nascono, che in parte sono nuovi, e di cui i servizi devono prendersi la responsabilità. Rispetto a questo discorso il tema della scelta degli spazi diventa centrale perché nel momento in cui abbiamo costretto le vite di ciascuno e quindi anche dei bambini in degli spazi sempre più limitati il fatto che i servizi educativi offrano la possibilità di spazi diversificati e la possibilità di scelta diventa centrale più di prima e in qualche modo allargare il ventaglio dell'eterogeneità delle relazioni nel momento in cui togli le dinamiche libere al parco, nelle ludoteche, gli incontri di famiglia allargata... Nel momento in cui non solo gli spazi ma anche le relazioni si restringono secondo me su questi due temi bisogna fare anche un discorso di responsabilità, è un discorso etico. Se stiamo cercando di rispondere ai bisogni del bambino non possiamo fare finta che il bambino che abbiamo davanti oggi sia lo stesso che avevamo davanti due anni fa, cioè è un bambino la cui vita è completamente diversa e lo è soprattutto in termini di chiusura, e quindi noi dobbiamo cercare nei servizi il più possibile di aprire, stando dentro la normativa.

5.2.3.1 La riflessione sul tema RELAZIONI ETEROGENEE/APPRENDIMENTI

Nella stesura di questa scheda ho cercato di riportare il difficile compito assegnatomi di mediazione tra quanto letto dal ricercatore collettivo nei materiali raccolti e quanto emerso dal confronto con due colleghe del gruppo di lavoro del Polo Falò, di Castel De Britti, chiamate a raccontare la loro esperienza di Polo con 'bolle miste' durante l'anno 2020/2021. Ho ritenuto necessario riportare quasi interamente il mio intervento di mediazione del primo incontro, così come quello conclusivo del secondo incontro, poiché entrambi riportano la narrazione del percorso e la sintesi delle riflessioni fatte dal ricercatore collettivo, rispetto al tema. È stato importante far emergere dalla scheda tematica il fatto che, nonostante il tema delle relazioni eterogenee era stato percepito come messo tra parentesi dall'esperienza delle 'bolle' divise per fasce di età, la riflessione dei gruppi relativamente agli altri temi trattati fino a quel momento, il continuare a confrontarsi in gruppi di lavoro congiunti tra educatrici e insegnanti, e a riconoscersi all'interno di un progetto educativo,

così come dichiarato, abbia tenuta accesa la riflessione e influenzato le scelte organizzative ed educative del servizio. Il fatto di continuare a condividere gli spazi attraverso il sistema delle rotazioni, ad esempio, ha obbligato il gruppo di lavoro a continuare a confrontarsi relativamente all'allestimento degli stessi in chiave zerosei, continuando a condividere osservazioni all'interno degli stessi per portare le eventuali modifiche. Il lavoro di sostegno, sintesi e memoria delle scelte e delle pratiche sperimentate, ha sostenuto i gruppi di lavoro nel mantenere viva la riflessione su un tema chiave dei servizi zerosei, anche davanti alle limitazioni che questi progetti stavano incontrando concretamente a causa della pandemia. Questo aspetto ha giocato un ruolo chiave nella tenuta del progetto educativo di fronte al rischio di sottomettere il piano pedagogico a quello sanitario vissuto dai servizi del sistema integrato durante tutta questa fase emergenziale. Il lavoro sul tema delle relazioni eterogenee ha permesso ai gruppi di lavoro di rimanere ancorati alle proprie scelte, il confronto con le colleghe, sintetizzato in chiave di un botta e risposta su questioni molto stringenti e centrali la giornata educativa, ha permesso di visualizzare il passaggio tra riflessione-sperimentazione-riflessione-pratiche. Il mio ruolo, in questo senso, è stato quello di sottolineare il valore etico e politico di questa responsabilità in un momento caratterizzato dalla chiusura, di spazi, tempi, relazioni. Questa riflessione ha portato nuovamente alla luce, non solo il legame tra i diversi temi, ma anche il potenziale di una loro risignificazione in chiave zerosei, per due ragioni: la prima è che ragionare all'interno di un Polo per l'infanzia sui temi educativi ha portato il personale a domandarsi continuamente sul come fare le cose, in maniera inedita, rinvigorendo una riflessione spesso schiacciata dall'aspetto routinario del lavoro all'interno dei servizi; la seconda ragione è che riflettere sulle pratiche, immaginare soluzioni inedite e farlo in chiave zerosei ha 'costretto' il professionista ad allargare maggiormente lo sguardo, per includere bambini di età diverse e famiglie con esigenze/preoccupazioni/esperienze diverse. Il valore di entrambi questi livelli della riflessione può acquisire un potenziale formativo non solo per i servizi impegnati in sperimentazioni zerosei ma per tutti i servizi del Sistema Integrato, come sarà ancora più evidente nel prossimo capitolo affrontando i temi delle transizioni e dell'inclusione.

CAPITOLO 6

LE TRANSIZIONI, COME NUOVA CORNICE TEORICO/PRATICA DI RIFERIMENTO,

E L'INCLUSIONE, COME OBIETTIVO DEI SERVIZI EDUCATIVI

Cap. 6 Le transizioni, come nuova cornice teorico/pratica di riferimento, e l'Inclusione, come obiettivo dei servizi educativi

In questo capitolo tratterò gli ultimi due temi: le transizioni e l'inclusione. Come anticipato nel capitolo precedente, la riflessione portata da me, come formatore, all'interno del ricercatore collettivo (Barbier, 2007) ha portato a individuare nelle transizioni un meta-tema: nel senso di tema che trasforma il punto di vista, su sé stesso (risignificazione) e sugli altri temi trattati fino ad ora, offrendosi come cornice di riferimento. L'inclusione, invece, per come il tema è emerso attraverso un lavoro di sintesi dei materiali raccolti, è stata presentata come tema-meta: nel senso di obiettivo a cui tendere come servizi zerosei, raggiungibile (o meno) attraverso la ricorsività tra riflessione sui temi educativi trattati e le pratiche messe in atto. Come esporrò nel prossimo capitolo potrebbero essere questi due temi, a mio avviso, ad acquisire un valore centrale nella formazione all'interno del sistema integrato zerosei, poiché aiutano a definire forma e direzione allo stesso. Per questo potenziale formativo abbiamo scelto di dare anche a questi due temi la struttura delle schede tematiche, in modo da prestarsi anch'essi subito a una lettura operativa, al pari degli altri temi. Ho curato io, anche in questo caso, l'assemblaggio delle schede tematiche, cercando di mantenere una struttura simile alle schede precedenti pur essendo diverse le modalità di acquisizione dei dati/contenuti. Nel caso delle transizioni ho riportato soprattutto le mie riflessioni, l'idea che mi sono fatta del ruolo che il tema delle transizioni assume all'interno dello zerosei, attraverso l'analisi delle testimonianze e delle osservazioni raccolte nella fase esplorativa e nella prima fase di accesso al campo con i gruppi di lavoro dei due futuri Poli di San Lazzaro. Questa riflessione originaria ha trovato, a mio avviso, riscontro nell'analisi degli altri temi emersi e affrontati durante il percorso di ricerca-formazione, andando ad affiancare il ruolo della continuità come cornice teorica di riferimento, offrendone una traduzione in termini operativi centrale dal punto di vista formativo. Dedicherò tutto il prossimo capitolo all'approfondimento di questa tesi, ragione per cui in questo capitolo riporterò solo la scheda tematica senza accompagnarla con ulteriori riflessioni.

Rispetto al tema dell'inclusione il lavoro di costruzione della scheda è stato più simile a quello realizzato per gli altri temi, poiché pur non avendo affrontato l'argomento durante un focus group specifico, sono state raccolte durante il percorso di ricerca-formazione numerose riflessioni individuali, attraverso il lavoro di analisi delle osservazioni svolte dal gruppo di lavoro del Polo Poggi e le interviste, e di gruppo, espresse durante incontri dedicati ad altri temi. Questo aspetto ha

prodotto nel ricercatore collettivo l'idea di trattare il tema dell'inclusione come un tema-obiettivo analizzabile attraverso l'analisi degli altri temi e il riconoscimento delle relazioni che intercorrono tra un livello di riflessione e di sperimentazione nelle pratiche legato ad altri temi educativi e lo sviluppo del potenziale inclusivo di un servizio. Queste relazioni sono quelle che ho cercato di mettere in luce nel momento di stesura della scheda tematica, arricchendo ognuna di esse con riflessioni sollecitate dai coordinatori pedagogici e le educatrici/insegnanti incontrate durante la ricerca esplorativa e esempi pratici tratti dalle osservazioni e le riflessioni che queste hanno stimolato nel ricercatore collettivo. La struttura stessa di questa scheda riporta in maniera evidente i legami tra l'inclusione gli altri temi, e accoglie numerose riflessioni mie sul tema, essendo anche in questo caso sbilanciato su di me il lavoro di produzione dei contenuti.

6.1 Le transizioni

In questa scheda tematica verranno integrate riflessioni mie, stralci da interviste e osservazioni della fase esplorativa della ricerca, riferimenti alla letteratura. La bibliografia di riferimento in questo caso non è stata individuata solo all'interno dei testi selezionati e acquistati del Comune di San Lazzaro, ma anche ad altri contributi, soprattutto di letteratura straniera, che mi hanno guidato nel ragionamento sul tema. Da questi riferimenti ho prodotto degli estratti che sono stati condivisi con il ricercatore collettivo, andando quindi a formare anche in questo caso, un punto di partenza per la riflessione teorica da approfondire individualmente e in gruppo.

SCHEDA TEMATICA: TRANSIZIONI

Riflessione mia

Le sperimentazioni zerosei possono essere allora l'occasione per tornare a riflettere su temi e prassi dei servizi rinnovando la riflessione e cercando di ancorare maggiormente ad essa le pratiche. Il tema della continuità, pur essendo il primo ad aver messo in dialogo il settore 0-3 con quello 3-6, si è trovato anch'esso rimesso in discussione, con la necessità da un lato di rendere più forte il suo valore di cornice di significato oggi ancora più attuale e dall'altro di rivedere completamente le declinazioni pratiche, spesso percepite e attuate in maniera burocratica (Infantino, Zuccoli & Goulart De Faria, 2017). In Italia abbiamo utilizzato un unico termine per definire la natura pedagogica e politica della *continuità* come caratteristica dei percorsi di sviluppo (apprendimento e vita) e i diversi passaggi che avvengono all'interno dei percorsi stessi "continuità scuola-famiglia", "continuità tra diversi servizi per la prima infanzia", "continuità tra nido e scuola dell'infanzia", rendendole ancora più astratte attraverso l'utilizzo delle più generiche *continuità orizzontale* e *continuità verticale*. Questo ha forse contribuito sia all'irrigidimento di pratiche legate più al percorso che ai soggetti coinvolti, sia allo schiacciamento del significato pedagogico (culturale, filosofico e

politico) della continuità alle pratiche con cui realizzarla. Nella cultura anglofona, ad esempio, si sono mantenuti due termini distinti: la continuità per descrivere la caratteristica del percorso, parlando così di continuità strutturale, di continuità professionale, di continuità pedagogica; e poi si è utilizzato il termine transizioni, verticali e orizzontali, per descrivere il passaggio, l'attraversamento dei soggetti coinvolti all'interno di percorsi, relazioni, spazi e contesti (Dunlop & Fabian, 2002). Nel linguaggio tecnico della cultura dei servizi per la prima infanzia in Italia, il termine transizioni è stato rimpicciolito e utilizzato nei termini di microtransizioni, indicando tutti quei momenti di passaggio all'interno di un servizio e di una giornata educativa, transizione da un'attività all'altra, da un piccolo gruppo al gruppo allargato, da un ambiente all'altro all'interno del servizio, o dall'interno all'area esterna dello stesso; mentre il termine continuità è stato utilizzato per definire la cornice di riferimento e al tempo stesso le pratiche che si sviluppavano al proprio interno.

Lo sviluppo va inteso come una ricostruzione ripetuta della continuità; evolversi per un individuo significa affrontare continue de-strutturazioni e ri-strutturazioni a vari livelli (cognitivo, emotivo, interattivo, relazionale, di conoscenza, linguistico, motorio, percettivo ecc.) sempre interconnessi tra loro. Questa prospettiva [...] prevede che una competenza non compaia nello sviluppo immediatamente nella sua forma piena, quanto piuttosto che essa venga acquisita attraverso un tempo nel quale sono evidenti nel bambino/gruppo dei bambini dei progressi e delle regressioni, delle andate e dei ritorni, delle oscillazioni tra le modalità/competenze acquisite e quelle da acquisire, delle microtransizioni. [...] [queste], rappresentano, nelle traiettorie di sviluppo dei bambini, momenti trasformativi che riguardano sia i contenuti, vale a dire acquisizione di nuove abilità e conoscenze, sia le modalità interattive che rendono possibili queste nuove acquisizioni (Venturelli & Cigala, 2017, pag. 23-24).

Riflessione mia

Mi sono avvicinata ai servizi 0-6 avendo interrogato la letteratura sul tema della continuità e cercando da esso di farmi guidare nelle osservazioni e nella lettura dei dati per estrapolare quei temi che potessero essere letti, appunto, in chiave di continuità tra un servizio 0-3 e uno 3-6. Da quando ho intrapreso questo percorso, sin dalla fase esplorativa della ricerca, mi sono trovata spesso a incontrare il termine transizione, o ad ascoltare descrizioni e riflessioni che parlassero del transitare. Mi sono interrogata in prima battuta del perché non avessi mai incontrato questo termine durante la lungamente frequentata formazione sia professionale che accademica relativa alla scuola dell'infanzia. Solo raramente potevo aver incontrato il concetto di microtransizioni, ma appunto intese come qualcosa che sta dentro la riflessione più ampia sui concetti di spazio e tempo, qualcosa che avviene e che va osservato ma che non guida e non orienta la riflessione generale sul servizio.

Durante le prime fasi dello studio di caso ho seguito le riflessioni di due gruppi di lavoro, uno di un servizio nido e uno di una scuola dell'infanzia, che si sarebbero trasformati in due poli 0-6 l'anno scolastico successivo. Nei verbali degli incontri precedenti la fusione, entrambi i gruppi di lavoro hanno lavorato sui concetti di spazio e di tempo utilizzando come chiave di lettura la continuità. Il lavoro fatto è stato, infatti, quello di programmare una linea del tempo e immaginare allestimenti che potessero essere vissuti da un servizio nido e da una scuola. Le riflessioni sono avvenute in momenti diversi, da un lato lo spazio e dall'altro il tempo, e sono stati guidati dal fatto di mettere insieme queste riflessioni cercando il più possibile di armonizzare diverse esigenze e percorsi, in chiave di continuità verticale.

Ma cosa succede se non basta più pensare a spazi e tempi che, rispondendo ad un progetto pedagogico congiunto, siano strutturati in modo che il percorso da un servizio all'altro risulti coerente, in continuità? Quando i percorsi di entrambi i servizi avvengono contemporaneamente nel tempo e nello spazio, è sufficiente il costruito di continuità per guidare la progettazione?

Sia dai dati emersi durante le interviste e le osservazioni della ricerca esplorativa che da quelli relativi ai verbali delle riunioni dei gruppi di lavoro coinvolti nello studio di caso sembrerebbe di no.

Quando l'anno successivo, a poli dell'infanzia già operativi, i gruppi di lavoro hanno cominciato a parlare di transizioni, ho capito che dovevo interrogare questo concetto/termine con più attenzione.

La sezione 0-6 offre ai bambini e agli adulti l'opportunità di fare l'esperienza della continuità e della discontinuità. [...] Il contesto disomogeneo per età consente a tutti, adulti e bambini, di fare l'esperienza della dimensione longitudinale dello sviluppo e quindi di avere maggiore consapevolezza dei bambini nel tempo; in un tale contesto i processi di sviluppo dei bambini, e non esclusivamente gli esiti, sono la qualità emergente. La sezione 0-6 consente l'esperienza di uno spazio e di un tempo di microtransizione [...] questo diventa un contesto nel quale i bambini hanno la possibilità di esperire, vivere e co-costruire questi spazi di microtransizione: è l'esperienza del poter esplorare il nuovo, con la possibilità di tornare allo spazio noto, conosciuto, sicuro. Dall'altro canto, in queste microtransizioni, gli insegnanti e gli educatori possono "vedere" questi processi, renderli visibili, significarli per averne anche maggiore consapevolezza: è l'esperienza dell'adulto di poter so-stare nel cambiamento dei bambini (Venturelli & Cigala, 2017, pag. 27-28).

Osservazione del 24/05/2019 a Parma

In cassettera sono seduti i bambini più piccoli della sezione con le due educatrici, giocano a "pepino di Majorca". I1 esce dal bagno con il gruppo dei bambini più grandi e mettendosi al centro li fa sedere, gestendo l'ordine dei bambini. E1 si alza e porta 4 bambini in bagno dove c'è una collaboratrice. Il gioco viene interrotto, adesso è I1 a gestire il gruppo cantando una canzone in inglese. E2 che era seduta per terra si sposta e va al posto della collega che ora è in bagno, e coinvolge cantando e mimando i bambini seduti vicini. Tutti partecipano. Alcuni sono seduti per terra, altri su dei morbidi e alcuni su panche e sedie. Alcuni bambini non cantano e non mimano ma seguono quello che fanno gli altri. Sulla panca, di fronte all'insegnante, ci sono cinque bambini di cinque anni che partecipano attivamente. I bambini di fianco a I1 guardano loro per sapere cosa fare. Finita la canzone viene chiesto ai bambini cosa vogliono cantare, decidono insieme e la cantano. Intanto E1 torna con i bambini e ne prende altri. Alcuni bambini cambiano posto, un bambino siede su un mobile lì vicino.

I1 dice "abbiamo giocato adesso dobbiamo fare ...?" "la sorpresa" gridano quasi tutti i bambini, "oggi è il giorno...?" "venerdì" "cagnolino", "e avevamo detto che oggi ci sarebbero state due sorprese, però un gruppo resta qua con una sorpresa e un altro va in atelier con l'altra. Aprite le orecchie perché lo dico piano..." inizia a bisbigliare: "il gruppo che va in atelier si siede e comincia...è un lavoro magico, molto magico...". E1 viene fuori dal bagno seguita dai bambini e canticchiando "la la la" sottovoce, E2 si alza con gli altri piccoli che seguono il richiamo sonoro dell'educatrice che canticchia e vanno tutti in fila verso l'atelier. Si chiude la porta. Intanto i bambini rimasti in sezione si siedono tutti intorno a un tavolo grande. E1 torna in sezione con la macchina fotografica in mano. E1 prende due bambini che erano ancora in bagno e vengono accompagnati da C1 in sezione e li accompagna in atelier. C1 va via. E1 rientra. Sono 9 bambini e due adulti, adesso I1: "quanti siamo noi tanti o pochi?", "siamo pochi e nell'altro gruppo sono tanti", "siamo nove" dice un bambino, "aspetta ci conta A.", "1,2,3..., siamo nove" "come avevo detto io". Entra una bambina. I1 dice: "Avete sgranato gli occhi, perché? la C., lo sapete che noi siamo grandi e piccoli insieme e i piccoli imparano guardando i grandi". "Adesso siamo in dieci" dice il bambino che aveva contato prima.

Da intervista collettiva con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di Parma

Coordinatrice pedagogica: Noi sulle transizioni abbiamo lavorato dall'inizio, tantissimo, e devo dire che nel tempo sono cambiate tanto. Perché prima ci deve essere un percorso in cui l'adulto ha le idee ben chiare su cosa vuole da quel momento, su come far star bene i bambini, ci si confronta e si costruisce insieme, dopo i bambini lo vivono sicuramente bene se c'è questo passaggio. Abbiamo fatto diverse prove per

vedere come poteva essere funzionale, perché poi è solo attraverso l'agito dei bambini, tu mandi un input poi se l'agito dei bambini è positivo vuol dire che è anche funzionale. Devo dire che nel tempo ne abbiamo fatti tanti di aggiustamenti e credo che però sia anche questo il fatto di continuare a osservare, non c'è una situazione "adesso funziona è finito e ci affidiamo a questo" tipo una formula su cui andiamo. [...] Forse anche quello che diceva prima Beatrice (insegnante), è proprio vero che nello zero sei proprio perché tu devi ridiscutere o comunque rivedere tutto sei più propensa a metterlo sotto quella lente e a renderlo rinnovabile comunque. Quindi probabilmente tu porti un pensiero comunque a prescindere più dinamico più aperto perché non sai com'è, non sai come andrà devi essere più attento, ricettivo, più in grado di rilanciare, di far fronte a richieste che in un certo senso sono meno prevedibili e quindi hai probabilmente un atteggiamento più dinamico, più aperto alla messa in discussione delle situazioni. Interpreto con queste parole quanto diceva prima Beatrice, quando diceva le transizioni le abbiamo riviste tanto sono cambiate molto durante l'anno ecco. Perlomeno, si fa anche nei servizi, senz'altro, di scuola dell'infanzia, si risponde in maniera differente, però con meno consapevolezza circa il fatto che si sta attivando una situazione di attenzione sopra l'organizzazione con l'intento di modificare, c'è meno deliberazione cosciente su questi aspetti, qua invece sullo zero sei mi sembra che siamo molto tutti noi attori, consapevoli di queste piccole transizioni, di questi piccoli momenti che sono sottoposti a cambiamento e che vengono messi sotto la lente, interrogati sul significato. Anche tutto il lavoro che è stato fatto sulla risignificazione di alcuni momenti come per esempio il circle time, vanno in questa direzione.

Insegnante: mi viene in mente il nostro circle time, nel tempo è stato costruito, è stato pensato molto. Cosa dobbiamo fare perché 25 bambini, non perché ci debbano stare, però il pensiero deve essere che funzioni per tutti, di tutte le fasce di età, con tutte le caratteristiche, con vissuti personali diversi, a chi è nato il fratellino, chi magari quel giorno non sta bene ed è venuto con un po' di tachipirina quindi è un po' giù, con tutte le varie sfaccettature che ogni bambino porta, cosa potevamo fare per star bene insieme. Quindi dobbiamo interrogarci, cominciamo con una canzoncina, cominciamo con un gioco di tipo motorio, quale gioco, che possa funzionare per queste due fasce di età, quindi che possa coinvolgere il bambino grande e il bambino piccolo, introdurre una piccola lettura, quale libro, che possa coinvolgere tutti. Sono state prove. Anche il tempo era molto importante, abbiamo iniziato da un tempo molto breve e piano piano lo allunghiamo, le nostre proposte le pensiamo prima e le proviamo insieme.

Coordinatrice pedagogica: C'è stato anche un momento durante l'anno in cui ci siamo interrogate, perché era anche qual momento in cui si innestava anche il momento del pomeriggio, abbiamo dovuto rivedere alcune situazioni, anche io a veder qual momento, è vero che c'era un'altra situazione che poi abbiamo delocalizzato in un altro spazio, ma ci siamo anche chieste anche quanto fosse meno fluida questa situazione di genitori che entrano in uno spazio così piccolo e si siedono partecipano alle attività, ci siamo anche interrogate su questa situazione e su quanto potessimo in un certo senso renderla più snella perché comunque lo stanziamento del genitore va in un certo senso problematizzato, ma non perché diventa un problema ma per la situazione, ci sono i bambini che pian piano si alzano, quindi entrano e si devono ricongiungere un po' con il gruppo, ci sono adulti nuovi in sezione ma ancora non c'è la mia mamma non c'è il mio papà, è un tempo di attesa ma nello stesso tempo di attività, di relazione, in cui l'educatore si deve relazionare a più livelli, con il bambino con il genitore, con il bambino appena alzato quindi anche differenti o potenzialmente differenti bisogni anche primari ecco, è vero che c'è l'operatrice, però ecco questo momento lo avevamo un po' messo sotto la lente, anche ripensando lo spazio, lo spazio era piccolo il tavolino a ridosso dell'entrata, l'avevamo vissuta anche come situazione di ingombro. Poi dopo abbiamo delocalizzato i bambini del pomeriggio e probabilmente la situazione è diventata più fluida, però ...e poi dopo avete pensato di rimanere in quello spazio per fare la riconsegna...

Insegnante: Si non l'abbiamo cambiato perché siamo riusciti a stabilizzare dopo il momento della merenda. Su questo passaggio è stato fondamentale l'osservazione del momento della merenda, cioè dargli un significato un tempo e anche una transizione privilegiata a questi bimbi che rimangono, e anche una lettura del momento dell'uscita che facciamo con i genitori nei colloqui individuali ma anche collettivi, dove dici nel momento in cui tu entri in una sezione ti fermi un momentino però ci sono anche altri bambini perciò comunque ...

Coordinatrice pedagogica: Perciò secondo me anche questo continuo provare, gli spazi che si modificano, i tempi che si modificano, questo modificare, questo aggiustamento che però deve essere sempre molto delicato, in modo che non si creino dei momenti di confusione. Non dobbiamo mai creare dei momenti di confusione nei bambini ma fare in modo che riescano a leggere le situazioni in modo chiaro, per starci bene. In base all'osservazione vengono riportati e costruiti e vissuti insieme a loro, non c'è oggi facciamo questo perché è così, ma abbiamo pensato questo perché dalle osservazioni ci sembra importante e lo facciamo insieme come verifica. E poi ogni giorno ci sono dei piccoli aggiustamenti che sono in realtà piccolissimi che però nel tempo ...

Educatrice 1: fanno uno spettacolo molto diverso, perché poi anche spostare un tavolo perché c'è quel bambino lì, nel senso se vedi che il comportamento di quel bambino è un comportamento che incide molto sul gruppo devi anche fare dei cambiamenti proprio per quello, e dopo magari il bambino cambia comportamento. Io mi ritrovo spesso a farlo, perché se trovi l'equilibrio del gruppo, poi l'equilibrio del gruppo regge. Anche l'atelier è un po' quello anche, il filo conduttore di tutto il pomeriggio, sai chi si sveglia, sai come e così cerchi di prepararti ad accogliere ognuno, il bambino e il gruppo, che tipo di gruppo hai e chi c'è dentro.

Educatrice 2: che tipo di proposte puoi andare a fare...

Educatrice 1: che tipo di proposte che devi invece

Riflessione mia

Mi sono iniziata a interrogare su come in un servizio zero-sei non sia più sufficiente pensare a spazi e tempi che, rispondendo ad un progetto pedagogico congiunto, siano strutturati in modo che il percorso da un servizio all'altro risulti coerente, in continuità. Dall'analisi dei dati raccolti, in entrambe le fasi di ricerca, è emerso come in fase di sperimentazione le riflessioni su spazio e tempo vengano sostituite o accompagnate da una riflessione continua e ricorsiva sulle transizioni. Il concetto viene preso dalla pratica di analizzare le microtransizioni, presente già nei servizi, ma viene ampliato fino ad includere altri temi rilevanti e rilevati (posizionamento adulto, processi di apprendimento, relazioni) proponendosi come caratteristica propria dello zero-sei.

Intervista a D., educatrice di Sesto Imolese

Avere a che fare nel qui e ora con il gruppo zero-sei è diverso, perché magari tu adesso ti relazioni con un bambino di due anni poi dopo cinque secondi con uno di cinque, quindi la tua mente, il tuo pensiero deve essere flessibile, per cui devi cambiare in una frazione di secondo il tuo registro comunicativo, devi pensare a come può ragionare in quel momento il bambino di due anni che viene piangendo perché gli hanno portato via qualcosa e tre secondi dopo invece devi metterti con il pensiero magari nei panni di un bambino di cinque anni che ti pone delle domande magari sulla conoscenza del mondo.

Riflessione mia

I dati emersi da osservazioni e interviste nei servizi sperimentali 0-6 descrivono un contesto in cui non ci si può più interrogare sullo spazio e il tempo del qui e ora, ma è necessario interrogarsi continuamente sul

prima, il durante e il dopo, sul dentro/fuori, lo spazio strutturato e non strutturato, e bisogna farlo contemporaneamente e per ciascun soggetto coinvolto:

Alla luce di quanto analizzato mi sono interrogata sull'ipotesi che non fosse soltanto la continuità del percorso ma la possibilità di transitare al suo interno a caratterizzare specificatamente lo 0-6.

Da intervista con B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Ci sono bambini, per esempio, dell'ultimo anno di nido che da un certo momento in poi dell'anno non tornano quasi mai indietro, una volta integrati nel gruppo dei grandi oramai si sentono già appartenenti a qual gruppo. Poi ogni tanto tornano dalle educatrici per un momento insieme, ma questo lo faranno fino ai sei anni, però si vede proprio che sono pronti al passaggio. Anche questo fatto che noi decidiamo che c'è un mese in cui tutti devono essere pronti, ovviamente è necessario per una questione organizzativa, però dobbiamo essere consapevoli che è una questione organizzativa, invece se facciamo scegliere ai bambini non è detto, qualcuno è pronto a febbraio, qualcuno a marzo, qualcuno a maggio, però diciamo che avviene in modo abbastanza naturale in quel contesto, per cui non esistono più gli ambientamenti, il passaggio è fluido, cominciano a stare sempre di più con il gruppo dei grandi fino a non tornare più indietro o tornarci per solo per fare un po' di retrospettiva, sperimentarsi un po' come ero da piccolo, e poi si fanno raccontare un sacco dalle educatrici "ma io cosa facevo quando ero come lui?" "hai ancora le mie fotografie?" Loro hanno ovviamente tutta la documentazione lì a disposizione, perciò, c'è moltissimo questa cosa di ripercorrere la propria storia avanti e indietro che è una cosa molto interessante.

Qui possiamo ricordare che il passaggio nido-materna non riguarda soltanto né principalmente i singoli bambini ma soprattutto genitori e le educatrici che inviano e quelle che ricevono i bambini.

Reti di relazioni fra i bambini, fra bambini e adulti, fra educatrici e genitori si sciolgono, mentre altre reti devono essere ritessute; ritmi di vita quotidiana, sistemi di regole e norme già consolidati sono rimessi in discussione e modificati; aspettative reciproche vengono ridefinite: colui che è il "grande" al nido diventa il "piccolo" alla materna; affetti consolidati e rassicuranti devono essere ricostruiti; nuovi compiti (compresi quelli cognitivi) devono essere affrontati (Carugati, 1991, pag. 202) .

Sono questioni su cui possiamo agire: rendere le transizioni meno improvvise e meno spaventose [...], e fornire risorse che aumenteranno la resilienza dei bambini (Brooker, 2008, trad. mia).

Riflessione mia

Continuità è una caratteristica. È il percorso ad essere continuo, per permettere ad ognuno di attraversarlo potendo dare un senso alle esperienze vissute al suo interno (Dewey, 2014). Per rendere un percorso continuo ci si impegna nel definire i tempi, gli spazi e i linguaggi/contenuti che li abitano in modo che siano armonici tra loro, non discordanti. Si riconosce il prima per metterlo in dialogo con il dopo, in una chiave lineare di un percorso che va dallo 0 al 6.

Transitare è un'azione, avviene in un tempo e in uno spazio (mentale, fisico, relazionale) e necessita un soggetto. C'è quindi un soggetto che transita all'interno di un percorso che ponendo lo 0-3 e il 3-6 in continuità si inserisce tra lo 0 e il 6. Questo implica due questioni: il transitare all'interno di un percorso non prevede che il passaggio sia lineare ma permette di muoversi dentro di esso in più direzioni, anche in maniera discontinua; il transitare implica un soggetto, ma i soggetti della relazione educativa all'interno di un Polo sono svariati e ognuno vi transita contemporaneamente, si deve parlare quindi di transizioni.

La continuità è una caratteristica, declinata al singolare, di un percorso. Le transizioni, declinate al plurale, descrivono il passaggio che diversi soggetti agiscono all'interno di tale percorso. Occuparsi di transizioni,

porre al centro della riflessione pedagogica di un progetto educativo, pone un cambio di prospettiva dal percorso ai soggetti che lo attraversano.

Da intervista con educatrici di Sassoleone

Noi abbiamo un bimbo che è arrivato che aveva due anni con una fama da bambino “ua è terribile, non lo vorranno nelle scuole...”, e la mamma era preoccupatissima, poi il bambino è un bambino vivace, intelligentissimo, un bambino assolutamente nella norma, anzi. Con la mamma abbiamo sempre cercato di tranquillizzarla: “adesso sta qui a scuola e poi vediamo...noi siamo qui e lo osserviamo, il tempo passa e se ci sarà...”. Questo bambino negli anni ha fatto tutto, con i suoi tempi, poi adesso a settembre andrà a scuola. Si tende a mettere tanto questa pressione e poi a non dare i riconoscimenti [...] a molti bambini adesso dicono che sono disturbati, dipende molto dal contesto in cui ti mettono.

Le transizioni possono essere viste come opportunità di apprendimento per i bambini, ma ci sono dei rischi che i bambini che sperimentano transizioni difficili avranno difficoltà ad adattarsi alla scuola, farsi amici, e che affrontino problemi emotivi e di salute (Neuman, 2002, trad. mia)

Riflessione mia

Definire il concetto di transizioni come concetto guida potrebbe favorire nella pratica quella centralità del bambino che rischia spesso di rimanere relegata a documenti e programmazioni. Potrebbe essere l'occasione per interpretare la natura e il potenziale inclusivo dei servizi, così come posta in ambito europeo (Lazzari et al., 2020; Vandebroek, 2011), come un elemento che gioca un ruolo chiave nella relazione tra qualità dei servizi e capacità di promuovere i cittadini a livello sociale (Tarozzi, 2015).

Possiamo vedere le attività di transizione come esperienze quotidiane che offrono ai bambini l'opportunità di imparare e svilupparsi in compagnia degli altri. La natura delle attività di transizione potrebbe consentire ai bambini di impegnarsi nel cambiamento durante attività con il gruppo dei pari, con bambini più grandi e diversamente esperti e, addirittura, con gli adulti (Dunlop & Fabian, 2002, trad. mia)

Riflessione di N., educatrice Polo Poggi

Si pone il bambino al centro, accompagnandolo verso l'autonomia che apprende in contesti che lo aiuteranno ad esplorare e a scoprire le sue capacità di elaborare, organizzare e interpretare le conoscenze per trasformarle in competenze. Competenze e non più solo conoscenze che rimandano a un sapere basato sul sapere, saper fare, saper essere, saper comunicare e saper condividere quello che si sa o si è appreso. Lo sviluppo della conoscenza reclama una didattica attiva centrata sulla curiosità del bisogno e sull'imparare ad imparare, volta a sostenere la motivazione e l'apprendimento. Essa riesce a coniugare motivazione e autonomia, cooperazione e creatività, innescando e promuovendo un processo di cambiamento/apprendimento finalizzato all'acquisizione di competenze trasferibili in un preciso contesto. L'educatore coniugherà il suo sapere fare e il suo agire come presupposti di guida nella ricerca dei modi più efficaci per comunicare e per riflettere sull'azione, sia in quella dei metodi più idonei, affinché il processo di crescita del bambino possa avvenire in un concreto ambiente generativo per l'apprendimento basato sulla co-costruzione di conoscenze che verranno distribuite e condivise tra educatori e bambini, per

la valorizzazione di stili cognitivi differenti e di intelligenze multiple. Si può parlare di apprendimento e di educazione permanente lungo tutto il corso della vita e di acquisizione di competenze specifiche.

[La] concezione ecologica, co-costruttivista e partecipativa amplia notevolmente gli orizzonti della ricerca sulle transizioni. Estende il ruolo del tempo: il tempo del viaggio del bambino nell'educazione dell'infanzia, il tempo della pedagogia dell'infanzia. La qualità delle esperienze di apprendimento che si svolgono nel corso di un lungo periodo di tempo ha il potenziale di creare un'immagine positiva di sé, interesse per l'apprendimento e la resilienza nel successo e nel fallimento. Queste esperienze creano un capitale educativo ricco di disposizioni per imparare [...] [che] si allarga con le esperienze precedenti vissute nel tempo dell'istruzione infantile, vale a dire, prima di andare alla scuola primaria: i trasferimenti tra la famiglia e il servizio per la prima infanzia, le transizioni tra diversi spazi, i trasferimenti tra l'asilo nido e la scuola dell'infanzia, le transazioni tra diversi servizi per la prima infanzia. Le transizioni oggi diventano un modo di vivere la vita fin dalla nascita, e possono (o no) costituire un capitale educativo e culturale per la vita e l'apprendimento (Oliveira-Formosinho et al., 2016, pag. 60, trad. mia).

Una pianificazione consolidata è fondamentale per offrire ai bambini le migliori opportunità per rendere queste transizioni un'esperienza positiva. In una scuola inclusiva i diversi prerequisiti e le esperienze dei bambini sono ritenuti importanti e viene prestata particolare attenzione a questi aspetti nel disegnare le prime transizioni (Hellblom-Thibblin & Marwick, 2017, trad. mia).

6.2. L'inclusione

In questa scheda tematica ho integrato riflessioni mie, stralci da interviste e osservazioni della fase esplorativa della ricerca, riflessioni di educatrici e insegnanti dei Poli Poggi e Fornace, dei grafici dove si evidenziano la dipendenza dagli altri temi trattati utilizzati in sede formativa dal ricercatore collettivo, riferimenti alla letteratura. Anche in questo caso la bibliografia di riferimento, non è tutta riferibile a testi della biblioteca del comune, ma il materiale è stato condiviso precedentemente, come ulteriore stimolo formativo.

SCHEDA TEMATICA: INCLUSIONE

La scelta di includere non si esaurisce in un progetto annuale, in un modulo svolto in ambito scolastico o in un percorso monodimensionale [...] l'inclusione è molto molto di più. È un processo multidimensionale (Sabatano, 2015, pag. 27).

L'adulto ha una responsabilità importante per l'influenza che può esercitare in merito all'immagine che i bambini costruiscono non solo di sé e degli altri, ma del mondo che abitano, della convivenza, della diversità stessa, del rispetto per le differenze. In questo senso, stili e modalità dell'educatore, insieme ad altri elementi nodali quali gli obiettivi e i contenuti educativi o il tipo di organizzazione di un servizio o di una scuola, costituiscono fattori di fondamentale importanza nella definizione del percorso di crescita e sviluppo dei più piccoli. Occorre dunque essere consapevoli di ciò che si trasmette, esplicitamente e implicitamente,

attraverso la proposta complessiva del servizio o della scuola, fatta di ambienti, occasioni, modi, ma anche con i propri pregiudizi, gli stereotipi, le rappresentazioni costruite sull'altro e sul diverso da sé (Guerra, 2011, pag. 8)

Riflessione di C., insegnante Polo Poggi

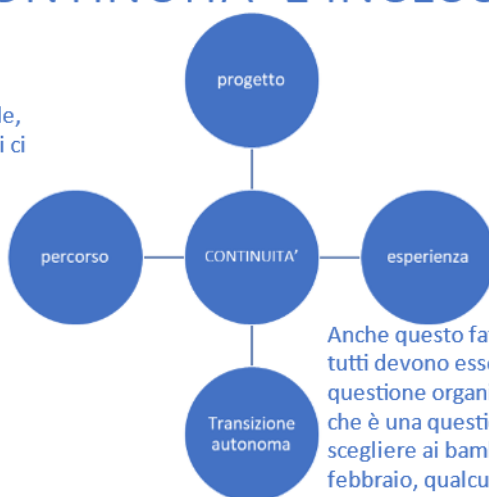
- Finalità di percorso educativo che tenga conto delle diverse età dei bambini, delle loro esigenze (anche del singolo) e delle competenze acquisite;
- La commistione tra nido e infanzia;
- I bambini grandi facilitatori nell'inserimento dei piccoli;
- Passaggio fluido degli ambienti;
- Libertà da parte del bambino di essere, di sperimentare, di esplorare e scegliere.

Da intervista collettiva con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di Parma

Educatrice: Il fatto del rapporto numerico diverso, lo diceva Giovanna, lo dicevamo... il modo di lavorare con lo 0-6 è un'opportunità grande per i bambini piccoli perché per imitazione ma anche per i bambini grandi, sono opportunità per tutti.

CONTINUITA' E INCLUSIONE

accompagni così la crescita del bambino, lo vedi diventare grande, vedi anche le sue fragilità, magari ci sono bambini di 4 o 5 anni che hanno delle fragilità che un bambino di due non ti presenta, questa cosa qua ti dà proprio l'occasione di rivedere i tuoi stereotipi



Anche questo fatto che noi decidiamo che c'è un mese in cui tutti devono essere pronti, ovviamente è necessario per una questione organizzativa, però dobbiamo essere consapevoli che è una questione organizzativa, invece se facciamo scegliere ai bambini non è detto, qualcuno è pronto a febbraio, qualcuno a marzo, qualcuno a maggio, però diciamo che avviene in modo abbastanza naturale in quel contesto, per cui non esistono più gli ambientamenti, il passaggio è fluido, cominciano a stare sempre di più con il gruppo dei grandi fino a non tornare più indietro o tornarci per solo per fare un po' di retrospettiva

Atti della Conferenza Cittadina dei Servizi "Continuità e raccordi tra servizi educativi per l'infanzia", 1/8 Aprile 1989, Milano:

La rappresentazione o immagine dell'infanzia non riguarda soltanto ciò che un adulto si attende da un bambino di tre o quattro anni in termini di capacità o di comportamenti sociali, o la sua rappresentazione di ciò che accade "dentro" al bambino (con tutti gli inevitabili adultomorfismi). Essa riguarda anche aspetti

meno statici del bambino, come le sue possibilità di cambiare anche rapidamente nelle sue capacità e nel suo comportamento.

Consideriamo questo esempio tratto dall'esperienza reale. Un bambino a due anni e mezzo di età, inserito al nido, manifesta un linguaggio del tutto inadeguato rispetto alle "norme" della sua età, sia sul piano della comprensione che su quello della produzione. Poiché è noto nell'esperienza del personale educativo del nido che il momento critico per un rapido progresso del linguaggio è attorno ai due anni, si ritiene e si valuta che il bambino, del quale è nota la situazione di forte svantaggio socio-famigliare e culturale, sia irrimediabilmente ritardato nell'acquisizione del linguaggio. Si fanno tentativi per "stimolare" il bambino svantaggiato, senza successo.

Da qui una prognosi pessimistica sul futuro del linguaggio del bambino, tanto più che la scienza ufficiale (o almeno alcune fonti autorevoli di essa) dicono che "a tre anni è già tardi".

Chi lavora nella scuola materna e ha un minimo di attenzione a problemi di questo genere sa che spesso simili affermazioni, se formulate in modo generico, sono false.

Così capitano alcuni casi di bambini che arrivano in condizione di ritardo apparentemente irrecuperabile, per esempio, nello sviluppo simbolico (compreso il linguaggio) e che "improvvisamente" manifestano una fioritura rapidissima e inattesa delle loro capacità, contrariamente alle più pessimistiche. Sebbene casi del genere non siano frequenti, essi comportano comunque delle aspettative nei confronti del bambino, che possono influenzare sensibilmente le risposte che egli dà a coloro che sono impegnati nella sua educazione.

Da intervista collettiva con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di Parma

Educatrice: [...] i materiali, i gruppi di bambini, chi può fare un'attività, quanti, tutti? Però secondo me siamo arrivati a raggiungere una chiave di lettura che è quella dell'individuo, del piccolo individuo che è il bambino, lo vedi nel suo divenire e già questa è una grande perla, una cosa molto preziosa. A me mancava, vedevo i bambini fino a tre anni e poi, bu? Magari ti capitava che ti venissero a raccontare ogni tanto qualcosa, però tu non te lo immaginavi proprio il bambino, magari dicevi guarda quel bambino sembrava... e poi invece...

Ed effettivamente è vero, perché poi dipende dall'approccio professionale dell'insegnante che trovano, tu come sei stata come educatrice, tante cose. Queste cose messe insieme, poterlo fare assieme, accompagni così la crescita del bambino, lo vedi diventare grande, vedi anche le sue fragilità, magari ci sono bambini di 4 o 5 anni che hanno delle fragilità che un bambino di due non ti presenta, questa cosa qua ti dà proprio l'occasione di rivedere i tuoi stereotipi, un po' in tutti i modi sia professionalmente che ..., magari tu come educatrice sei stata sempre accogliente accogliente accogliente poi vedi che magari con certi bambini non devi proprio essere così. Ti formi proprio a seconda del tipo di bambino che hai di fronte.

Da intervista a M.R., coordinatrice pedagogica di Quarto Inferiore

Ci deve essere un filo conduttore, dove c'è quel bambino che ha l'opportunità effettivamente di passare dal nido comunale alla scuola dell'infanzia comunale, perché abbiamo due scuole statali sul territorio, trova una grande continuità, una continuità reale di pensiero, di proposte, di investimento, di termini, di approccio verso il bambino, il tono della voce, l'abbassamento dello sguardo verso di lui, di rilancio verso le famiglie, questi sono aspetti sul quale è chiaro poi fa da collante il pedagogo. Il pensiero è quello, come vedi il bambino, come lo tratteresti al nido, segui il suo percorso di crescita e così lo tratteresti alla scuola dell'infanzia, chiaramente non c'è differenza.

In questo, la grande sfida sulle scelte che noi facciamo, sono fortemente legate ai bambini certificati [...]. Da qui devo dire che sei sette anni fa capimmo che dovevamo proprio cambiare registro, coincise con tutta la parte della didattica all'aperto, ma noi abbiamo cambiato completamente proposta didattica. Il concetto di curricolo è stato necessario perché, è chiaro che se tu hai molta attenzione per i bambini piccoli altrettanto ce l'hai per i bambini che presentano una difficoltà, e quindi noi proponiamo una proposta che

parte da loro, è oltre lo zero sei. L'attività viene tarata sul bambino certificato, quindi se vai anche in una scuola dell'infanzia più tradizionale in una delle nostre comunque troverai una scuola diversa, non tradizionale, non ministeriale non so come dire... quindi la proposta è fortemente laboratoriale, molto innovativa, molto dinamica, molto tra il dentro e il fuori, tra il fuori e il dentro, dove il bambino può usare le esperienze, intendo tutte le esperienze, quindi il bambino è continuamente immerso nella situazione e questo per una grande convinzione dei team, perché ci devi molto credere, anche le collaboratrici fanno molta formazione con il personale, perché non potremmo riuscire a fare il lavoro che facciamo se non abbiamo il personale collaborativo che ci sostiene, perché gli spazi vengono smontati e rimontati continuamente, e questo ti permette nello zero sei ad esempio...è capitato che sono entrati dei bambini certificati e fisiologicamente lo zero sei si predispone abbastanza bene per una sua connotazione.

[...]

L'idea è che si vada avanti e a un certo punto arrivi una triangolazione e riusciamo a fare le stesse letture, perché questa è un'esperta che ci dà proprio quelli che sono fattori di rischio e fattori di protezione, che sono proprio precoci. Questo per esempio è un tema fortemente sullo zero sei che per noi è importante, cioè non possiamo non avere una lettura più tecnica delle difficoltà del bambino, poi siamo consapevoli che è verso la terza elementare che riesci a fare una diagnosi conclamata però probabilmente a volte non solo non abbiamo la lettura ma rischiamo che a seconda di come facciamo la proposta educativa e didattica facciamo anche dei danni, quindi non è accettabile, bisogna che ci prepariamo e cerchiamo di capire dove sono le difficoltà di quel bambino, che sono quelle zone estremamente grigie molto delicate e sulle quali non c'è una grande riflessione. E quindi approcciarsi alle proposte in un'ottica zero sei ti aiuta molto perché il bambino che è in difficoltà, non riesce a star seduto su una sedia, non riesce a ritagliare una sagoma, se tu dai una consegna e non riesce a capirla la prima volta che gliela dici, non ha dei tempi di attesa, quindi tu hai quei quattro cinque elementi e devi prestare attenzione allora anche nella proposta, capire come devi proporla, ma se la proponi a lui in modo semplificato allora anche un bambino certificato, un bambino straniero, ti comprende e quindi ti permette di muoverti più agevolmente, non solo per il tuo lavoro ma soprattutto per lui, perché se dobbiamo poi andare a creare delle frustrazioni, e poi si deve arrabbiare, e la sua autostima va sempre più in basso, non abbiamo fatto un buon lavoro.

Da intervista collettiva con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di Parma

Coordinatrice Pedagogica: lo ho fatto la coordinatrice di nido per tanto tempo, e adesso seguo due sezioni zero sei all'interno di due nido, quindi una cosa ancora diversa da questa, dove ci sono quattro sezioni zero sei, o altri dove ce ne sono tre, quindi insomma gli spazi ma anche il gruppo di lavoro... lo quello che ho visto, che vedo, è che la sezione zero sei è un'esperienza concreta del concetto di continuità che si realizza dall'inizio dell'anno fino alla fine, mentre molto spesso anche negli altri servizi o nei poli magari fai dei progetti dove fai qualche cosa in comune tra due sezioni, un'esperienza...invece qua fai la continuità quotidianamente, per come è strutturato, c'è una convivenza dei bambini piccoli e grandi, degli insegnanti e degli educatori, hai dalla tua parte il concetto del tempo. E' fondamentale, perché tu costruisci un percorso dall'inizio dell'anno fino alla fine dell'anno e poi ancora negli anni successivi. E allora questo è molto rassicurante e rincuorante sul fatto che la continuità c'è, si può costruire, mentre non dimentichiamo che i due segmenti, lo zero tre e il tre sei anche a livello di storia dei servizi sono sempre stati un po' separati, è sempre stato un po' faticoso. E invece questo aiuta, anche per un coordinatore vedere che esiste realmente, si può fare, quindi cambia completamente la prospettiva.

Nei due servizi che coordino si tratta di nido con sezione piccoli, sezione grandi e sezione zero sei, allora cosa succede che la presenza di questa sezione con educatori dello stesso servizio che sono entrati nello zero sei, qui c'è proprio un'esperienza della condivisione, che partecipano comunque agli incontri del collettivo, piuttosto che su progetti...veramente hanno modificato la prospettiva e l'idea di bambino perché tu comunque hai i grandi che fan delle cose, i piccoli che diventano più autonomi e van dai grandi a far delle cose... Per cui c'è come dire un contesto di vita molto fluido ma anche molto reale, dove piccoli, grandi, gli adulti... Si nei genitori come avete detto magari hanno qualche resistenza iniziale, ma poi vedono quello che si realizza, quello che dicono i bambini, quello che portano i bambini, quindi è sicuramente un valore aggiunto, penso proprio di risignificazione non solo per la sperimentazione ma per

entrambi i due servizi, nido e scuola dell'infanzia, insomma io vedo proprio in modo diverso anche le sezioni dei piccolissimi, anche tutto il discorso delle competenze ...cambia proprio l'idea di bambino, non è più il bambino bisognoso che un pochettino insomma...invece hai proprio l'occasione di vedere realmente, si ci sono i bisogni ma questi bambini hanno delle competenze, che non sono strettamente legate all'età, zero uno faccio, uno due faccio, e invece no, vedi l'individualità, quel bambino che ha tutti questi aspetti. Secondo me è veramente molto significativa questa esperienza, poi senza nulla togliere all'identità e alla specificità del nido e della scuola dell'infanzia, credo però che possa ampliare la cultura dell'infanzia.



Da intervista con M.R., coordinatrice pedagogica di Quarto Inferiore

La cosa che mi ha colpita come la Venturelli, che fa formazione all'università di Ferrara, non parlava per ordini scolastici ma parlava in un'ottica globale, cioè ne parlava veramente come il bambino, non riusciva a fare una differenza tra i 5 e i 6 anni, lei parlava sempre della globalità del bambino non 'erano questi compartimenti stagni, e se noi non ragioniamo in questo modo, e quindi su un asse molto più ampia... Quindi non è il curriculum come lo intende secondo me lo stato che fanno geometria e allora fanno geometria a tre anni in un modo e a cinque in un altro e a dieci in un altro ma avere proprio una lettura del bambino che sia a tutto tondo. Su questa cosa bisognerebbe lavorare moltissimo, e questa idea del curriculum è fatta malissimo secondo me, mentre avere una visione coerente del bambino lo aiuterebbe in un modo diverso. Io credo che la chiave sia la formazione e poter lavorare sulle difficoltà, ma non tanto per problematicizzare ma per relativizzare, sono convinta che se il personale è formato gestirà con più leggerezza le situazioni, non diventa un problema quel bambino ma realmente una risorsa.

Riflessione di J., educatrice Polo Poggi

Agire l'inclusione può ancora essere difficile all'interno dei servizi scolastici, dove si deve fare i conti con orari, modelli organizzativi e 'tabelle di marcia'.

Penso di più al *come* che al *quando*. Il *quando*, secondo me, dovrebbe scomparire per diventare *sempre*. Il *come* dentro al *sempre* è un aspetto sul quale credo ognuna di noi, insegnanti ed educatrici, vorrebbe diventare Maestra.

Osservazione e Riflessione di J., educatrice Polo Poggi

Osservazione:

Sezione scuola, ci sono 7 bambini e I1. Arriva I2, tutti la salutano e poi I1 dice “chi vuole viene a fare colazione e dopo andiamo in giardino?” e intanto distribuisce dei foglietti ai bambini che le sono andati intorno. I1 va con i bambini che hanno il foglietto verso le scale, Gabriele si mette a piangere dicendo che vuole andare anche lui in giardino. I1 dice “prima facciamo colazione e dopo andiamo in giardino”, ma lui non vuole e piange e si agita, I1 dice “vuoi prendere il biglietto”, ma lui continua a piangere, i bambini davanti al cancellino delle scale iniziano ad essere irrequieti. I1 va giù con 5 bambini e Gabriele rimane su piangendo.

Riflessione:

Due domande: Come fare a praticare l’inclusione passando attraverso la porta delle regole organizzative delle routine? Le ‘linee guida’ che ci diamo possono essere passibili di aggiustamenti, senza che esse siano totalmente stravolte nel loro significato educativo di scansione della giornata?

Da intervista con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di Parma

Insegnante: Non è che i bambini grandi hanno superato alcune tappe per cui adesso facciamo altro, sono tappe che vengono affrontate dai bambini in modo autonomo, non è che tutti i bambini a tre anni hanno superato alcuni momenti di fatica, non ci sono delle tappe evolutive così schematiche, ma ogni bambino a parte l’età ha diritto ad avere il proprio ritmo, è molto importante lasciare ad ogni bambino la possibilità di esprimersi. Le nostre proposte sono pensate in base alle età ma soprattutto alle competenze acquisite, se un bambino non ha ancora acquisito alcune competenze, soprattutto adesso, ha il diritto, ha lo spazio e il luogo per poterlo acquisire. E per poterlo acquisire deve avere non il “tu non hai ancora fatto”, non è una colpa, è un percorso che deve ancora maturare. Io credo che qua ci sia questa opportunità.

Da intervista con L.P., coordinatore pedagogico di Sassoleone

in trent’anni di funzionamento non abbiamo mai avuto bimbi certificati. Noi per nostra cultura, sia mia che delle insegnanti, cresciuta insieme alla mia, pensiamo sempre che al bambino van dati i suoi tempi, “non parla, parlerà”. Io faccio consulenza ai genitori quando c’è un problema individuale nel senso che, per esempio avevamo avuto un paio di anni fa un bambino che arrivato ai tre anni e non parlava ancora, allora abbiamo fatto un percorso con i genitori dicendo adesso ci prendiamo un mese di tempo, ci segniamo tutte le parole che dice, poi dopo valutiamo se aumentano, se c’è stabilità allora c’è bisogno che ci preoccupiamo, se c’è evoluzione allora invece vuol dire..., poi devo dire che questo bambino si è evoluto regolarmente. Noi abbiamo più tempo, abbiamo un tempo lungo. Noi siamo sempre stati ripagati da questa scelta, del prendersi tempo, quando abbiamo dei dubbi prepariamo un po' di documentazione e andiamo a parlare con Neuropsichiatria, noi però non i genitori, poi se ci dicono forse è il caso che ci preoccupiamo allora consigliamo alle famiglie di andare, però mi sembra che in 25 anni sia successo una volta sola, non è significativo dal punto di vista numerico. Possiamo permetterci il lusso di dire a tre anni non parla, vediamo cosa succede a quattro, non abbiamo la tagliola del giudizio “questo altr’anno va alla materna”.

Un po' come capita con il ciuccio o il pannolino, a noi non interessa se alla fine del terzo anno ci sono dei bambini che ancora portano il pannolino, io dico sempre che nessuno andrà fidanzato col pannolino.

Da intervista con educatrici di Sassoleone

Noi abbiamo un bimbo che è arrivato che aveva due anni con una fama da bambino "ua è terribile, non lo vorranno nelle scuole...", e la mamma era preoccupatissima, poi il bambino è un bambino vivace, intelligentissimo, un bambino assolutamente nella norma, anzi. Con la mamma abbiamo sempre cercato di tranquillizzarla, adesso sta qui a scuola e poi vediamo...noi siamo qui e lo osserviamo, il tempo passa e se ci sarà...questo bambino negli anni ha fatto tutto, con i suoi tempi, poi adesso a settembre andrà a scuola... Si tende a mettere tanto questa pressione e poi a non dare i riconoscimenti... Tra l'altro la mamma era andata proprio in difficoltà lei eh...perché poi sai, tutti che dicono, e i nonni "fallo vedere"...aspetta, abbiamo tutto il tempo... a molti bambini adesso dicono che sono disturbati...dipende molto dal contesto in cui ti mettono.

Da intervista collettiva di educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di Parma

Coordinatrice Pedagogica 1: Questo dal punto di vista dell'identità professionale è molto forte, perché tu L. hai detto questo, finché ero educatore di nido vedevo diciamo un mondo parziale, rispondevo ai bisogni di quel bambino invece adesso sei costretta in qualche modo a seguire tutta la prospettiva di crescita e ad avere anche rispetto alla richiesta di quel bisogno una prospettiva diciamo più lunga e quindi più interrogante rispetto a ...che cosa comporta il mio intervento educativo anche in relazione alla crescita di quel bambino.

Educatrice 1: E a ritroso anche...

Coordinatrice Pedagogica 2: E non solo perché anche i bambini che entrano nell'età di scuola, io vedo che è più facile che nasca la domanda sulla storia di prima, quindi anche andare a recuperare quel pezzo di vita del bambino che viene prima e che magari non si è giocata nell'esperienza della sezione zero sei. Magari è un bimbo che viene da casa, o che si è trasferito...

E' una linea del tempo che si allunga tantissimo, nel senso che poi farsi delle domande sul bambino come individuo te lo fa pensare anche una persona che dopo va nel mondo, non solo che va a scuola primaria, ma un bambino che avrà un'esperienza, una vita, in rapporto non so agli interrogativi sui grandi temi della vita, della crescita, del cambiamento, che rapporto avrà con il proprio corpo...sulle bambine si ragiona tanto in questo momento...e devo dire che a volte si parla anche di adolescenza all'interno delle riunioni delle sezioni zero sei, cosa che non era proprio all'ordine del giorno, ed è buono che noi ci facciamo delle domande sul tipo di educazione che costruiamo intorno alle famiglie, ai bambini...

Educatrice 2: sono delle basi enormi

Coordinatrice Pedagogica 1: rispetto a questo aspetto forse in modo marginale il fatto di avere un bambino per un percorso così lungo, abbiamo dei bambini che escono che vanno alla primaria che hanno accettato di fare questo percorso interamente, che non è solo un percorso che abbiamo fatto noi, che hanno fatto le famiglie insieme a noi, e noi insieme alle famiglie, ma è un percorso che noi abbiamo rivisto insieme ai bambini. Ad esempio una bambina ci ha riportato in questi giorni alcuni libretti di documentazione che noi periodicamente consegniamo e il fatto di rivedermi insieme quando ero piccola, ero in quello spazio, usavo i colori in quel modo, il rivivere questi momenti insieme è stato...così attraverso questo libretto lo abbiamo rivissuto, però tante volte viene rivissuto, ad esempio tante volte vediamo che una conquista, una competenza, è così ricordare insieme ho imparato questa cosa, ti ricordi prima quando eri più piccola

facevi questa cosa, dare anche a loro, il senso del tempo, prima eri più piccola facevi questo adesso sei più grande, non in negativo.
È una presa di coscienza anche per loro, credo che sia una cosa molto importante da restituire.

Osservazione di M., educatrice Polo Poggi

Una mamma che intanto era andata a portare su un secondo bambino della sezione scuola, tornando giù viene salutata con affetto da E1, così si avvicina e racconta un aneddoto del bambino, poi saluta e va via.

SPAZIO E INCLUSIONE

la domanda successiva è stata se è vero che abbiamo visto queste cose interessanti tra i bambini grandi e i bambini piccoli come possiamo fare a creare un ambiente dove siano loro a scegliere e non sia l'adulto a dovere scegliere per loro le situazioni che ipotizza come più adeguate. E' sempre un po' una scommessa, una delle grandi sfide quando si affronta un lavoro anche con i gruppi eterogenei è fidarsi dei bambini. Per cui si è cominciato a lavorare a porte aperte lasciando ai bambini la possibilità di decidere quando erano pronti ad andare a esplorare un ambiente diverso da quello in cui avevano avuto la prima fase di conoscenza e ambientamento



perché poi anche spostare un tavolo perché c'è quel bambino lì, nel senso se vedi che il comportamento di quel bambino è un comportamento che incide molto sul gruppo devi anche fare dei cambiamenti proprio per quello, e dopo magari il bambino cambia comportamento. Io mi ritrovo spesso a farlo, perché se trovi l'equilibrio del gruppo, poi l'equilibrio del gruppo regge.

Osservazione a Quarto Inferiore

Orario,10,45/10,55; Attività, libera; Spazio, sezione; Presenti, 15 bambini dai 2 ai 5 anni; Raggruppamenti, liberi; Gestione, libera.

3 bambini giocano in cassettera con i lego. Un piccolo è al tavolo con un cannocchiale e ci guarda. Un'insegnante è seduta in un altro tavolo con L. e stanno giocando con dei personaggi, si avvicina il bambino con il ciuccio e si unisce al gioco.

Altri 4 bambini fanno un gioco ad un altro tavolo, un po' seduti e un po' in piedi. Gli altri sono in un angolo vicino alla finestra. Il piccolo con il cannocchiale si alza e inizia ad andare in giro per la sezione guardando tutto e tutti. Nessuno urla ma tutti parlano giocando in angoli separati ma vicini. Una bambina porta un telo all'insegnante per farsi aiutare a metterlo come gonna. Ma poi si siede al tavolo con degli incastri lasciati lì da qualcuno. Il piccolo con il cannocchiale si ferma al tavolo con i pupazzini. Un altro bambino raggiunge la bambina al tavolo degli incastri.

Un bambino di 4 anni gioca adesso da solo nell'angolo vicino la finestra. Il piccolo con il ciuccio va al tavolo degli incastri, la bambina si alza va a prendere un fazzoletto e gli soffia il naso, poi torna seduta. Il bambino con il ciuccio la guarda.

Il bambino di 4 anni che giocava da solo esce dall'angolo e va verso il piccolo con il ciuccio, lo prende per mano e lo porta ad un gioco treno poggiato su un mobile basso. Il piccolo però va via e si dirige nell'altro angolo della finestra dove ci sono i materiali per disegnare e tre bambini. Il bambino di 4 anni lo segue ma quando il piccolo si siede al tavolo, lui gli fa una carezza e torna al suo angolo. Si mette in piedi sulla staccionata e richiama l'attenzione. L'insegnante lo invita al tavolo dei pupazzini "N. giochi con noi" lui va ma resta in piedi a guardare "Allora? Vieni a sedere" "No" dice e va via, tornando al suo angolo (con giochi non strutturati di legno e una fattoria con gli animali).

Da intervista con M.C., insegnante Polo Poggi

Ci sono dei tabù nella scuola, la cassettera è uno di questi. E anzi da quando ho cominciato si è molto ridimensionata. Una volta seguivo un bambino autistico, che era molto in difficoltà, ma bisognava star seduti là, e non si transigeva, con lui che veramente aveva delle crisi mostruose, io ho ancora i segni dei morsi che mi dava. Adesso ci siamo molto ridimensionati. Ma ci sarebbe anche un modo gentile, se volgiamo, che non è l'interrogazione. Perché a volte la cassettera sembra un po' l'interrogazione, facciamo la primaria in piccolo.

Il termine stai composto mi fa impazzire, perché non vuol dire nulla. Diceva una mia collega che era molto pratica, devi mostrare come devono stare le gambe, se vuoi le gambe sotto il tavolo, non puoi di re stai composto...



Figura 34 angolo per circle time Parma che prevede sedute rigide, morbide, ma anche spazi per sostenere piccoli in piedi e contenitori con del materiale

Da intervista collettiva con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di Parma

Coordinatrice Pedagogica 1: Il momento del circle time, della conversazione, non è stato solo risignificato, ma ci ha permesso anche di rivedere come possono stare i bambini più piccoli prima che possano avere le competenze verbali e linguistiche per potervi partecipare, quindi tutto, la preparazione, i prerequisiti, quindi ci sono davvero tantissime cose, suggestioni ecco.

Coordinatrice Pedagogica 2: Siamo partiti proprio facendo osservazioni su questo tema della conversazione, e ci siamo trovati a fare osservazioni nella sezione dei piccolissimi, cerchiamo di capire cosa significa qui conversazione, il momento della frutta, le configurazioni, tutto quello che è la parte di comunicazione non verbale, di sguardo, quello che si può chiamare un format comunicativo dentro il quale poi piano piano si costruiscono, si installano, tutte quelle che sono le competenze, comunicative, verbali, linguistiche. E' stato bellissimo, perché come dici tu, ne parliamo però sono quelle pratiche che sono rimaste, e una volta che tu vedi che bambini molto piccoli agiscono una conversazione allora poi tu hai gli strumenti e le progetti, le faciliti, le sostieni.

Insegnante: mi viene in mente il nostro circle time, nel tempo è stato costruito, è stato pensato molto. Cosa dobbiamo fare perché 25 bambini, non perché ci debbano stare, però il pensiero deve essere che funzioni per tutti, di tutte le fasce di età, con tutte le caratteristiche, con vissuti personali diversi, a chi è nato il fratellino, chi magari quel giorno non sta bene ed è venuto con un po' di tachipirina quindi è un po' giù, con tutte le varie sfaccettature che ogni bambino porta, osa potevamo fare per star bene insieme. Quindi dobbiamo interrogarci, cominciamo con una canzoncina, cominciamo con un gioco di tipo motorio, quale gioco, che possa funzionare per queste due fasce di età, quindi che possa coinvolgere il bambino grande e il bambino piccolo, introdurre una piccola lettura, quale libro, che possa coinvolgere tutti. Sono state prove. Anche il tempo era molto importante, abbiamo iniziato da un tempo molto breve e piano piano lo allunghiamo, le nostre proposte le pensiamo prima e le proviamo insieme.

Mi viene in mente un bambino che quando si legge, lui come abbiamo detto ha un linguaggio che non è di tipo verbale, viene davanti e ti guarda così tutto il tempo, con gli occhi così, che ogni tanto pensi aiuto cosa sto dicendo, anche questo il rimando che ti danno i bambini è importante. Ad esempio il fatto di rimanere...anche quello è sempre calibrato, anche il fatto di aumentare un po' il tempo, non so c'è la lettura e i bambini grandi vorrebbero sviluppare questo piccolo argomento che si è creato e i bambini piccoli dimostrano invece fatica o insofferenza quindi anche lì è il nostro agire, questo momento lo diamo, abbiamo dato un momento a tutti, adesso c'è una possibilità forse da sviluppare con i grandi, quindi rispetto del bambino più grande ma anche del più piccolo, che in questo momento dimostra stanchezza.

Un'altra cosa che dicevamo prima, sempre rispetto agli aggiustamenti, anche la leggibilità di questi aggiustamenti grandi e piccoli. Mi sono venuti in mente i nostri spazi, lo spazio sezione e lo spazio attiguo che è uno spazio dedicato anche al sonno ma anche al gioco motorio, e quindi a come con i grandi abbiamo dato questo messaggio di leggibilità dello spazio, di uno spazio organizzato in un certo modo, un altro in un altro modo, come i piccoli quando ci prepariamo e andiamo a fare il gioco e se li chiami per altre cose magari non vengono ma se li chiami per andare a fare il gioco si attaccano con le manine così. Anche questo, la leggibilità degli spazi, il tempo, la proposta, la costruzione di una proposta che sia condivisa, vado a fare un gioco che li coinvolge e quindi vengono. Ma anche la capacità di capire quando non ci stanno più dentro al gioco



Figura 35 Stanza della nanna di Quarto Inferiore dove sono contemplate diverse possibilità di letto in base alle esigenze, non solo anagrafiche, dei bambini (dall'adulto accovacciato al fianco, all'adulto vicino/tana, all'autonomia)

Da intervista con M.C., insegnante Polo Poggi

È stato importante quest'anno, c'è stata una evoluzione importante. Io mi sono accorta, ad esempio, dei materiali che introduciamo, sono materiali per tutti, ci guardano intorno e pensiamo chi potrebbe utilizzare questo materiale? Lo potrebbero utilizzare i bambini più piccoli? Fa per loro? Gli spazi, allora dove metteremmo un angolo morbido? Allora anche se ancora non ci sono comunque li pensiamo, ce li abbiamo nella mente, e questo secondo me è un passo importante. Anche nell'aver introdotto degli strumenti, come la comunicazione aumentativa, che favoriscono l'autonomia di tutti, ma che effettivamente per chi è più piccolo e non ha ancora l'uso del linguaggio è importantissimo. Noi abbiamo messo la agenda visiva delle attività che componiamo al mattino con i bambini, e rimane lì, e ci siamo rese conto che aiuta tantissimo, non soltanto i bambini più piccoli, ma ad esempio i bambini più ansioso, a vivere la giornata in un altro modo, hanno la possibilità di vedere quante attività restano prima del ritorno

della mamma, non c'è più il peregrinaggio "dov'è la mamma?", perché possono seguire l'andamento, vedono che la giornata si accorcia. I tempi si accorciano, lo vedono, si anticipano anche le attività, perché ci sono momenti che impegnano di più i bambini di altri, allora la possibilità di prepararsi, la vedono, non gli piomba addosso, si predispongono alla transizione. Oppure abbiamo messo delle sequenze per vestirsi per andare in giardino, è stato molto complesso, questa cosa del prepararsi in 25 per andare in giardino, all'inizio dell'anno è stato super frustrante perché ci mettevamo un'ora a prepararci e dopo poco dovevamo rientrare perché ci mettevamo un'ora anche a spogliarci. Invece questa sequenza ha aiutato tanto, perché queste consegne verbali, nel caos, "e poi dopo mettiamo..!", no la sequenza uno se la riguarda tutte le volte che vuole, fa le prove. Secondo me la cosa che ci sta sfuggendo ancora sono le dimensioni, tendiamo ad appendere tutto troppo in alto. Per cui vediamo questi bambini con il collo teso, vanno messe più in basso, sono per loro non per noi. La striscia che abbiamo fatto per apparecchiare il tavolo l'abbiamo messa bene, e infatti sono bravissimi, super autonomi, perché c'era sempre il dilemma "cosa prendo? Il bicchiere, prendo tutto" e questa cosa qui li ha aiutati, e penso che sarà una di quelle cose che manterremo anche con la bolla mista.

Poi mi piacerebbe molto che fossero utilizzati da tutte le bolle, che li sapessimo usare tutti.

RELAZIONI ETEROGENEE E INCLUSIONE



A.L. al tavolo con noi non parla, è qui da poco e non parla ancora bene italiano, ma è sereno e ascolta, soprattutto osserva cosa fanno gli altri per sapere quando alzarsi cosa prendere. Ogni tanto Morena o Debora si avvicinano e gli dicono qualcosa con dolcezza, rispetto al pranzo "è buono?", "ne vuoi ancora", lui dice sì o no con la testa e poi prima di decidere se andare o no e a prendere cosa guarda cosa fanno gli altri bambini. Ascolta gli adulti e guarda i bambini e sembra perfettamente orientarsi. Nel suo piatto del secondo A.L. aveva messo poche carote, poi quando A. le ha mangiate dicendo che ruminava l'erba arancione come le mucche di N., anche lui le ha messe in bocca, poi ne ha prese ancora.

quando diciamo che il gruppo eterogeneo è maggiormente inclusivo diciamo che presenta una gamma di possibilità all'interno della quale ogni bambino può scegliere come posizionarsi, anche giorno per giorno, se quel giorno un bambino vive una fase di regressione perché gli è andato storto qualcosa e per motivi suoi non si sente al meglio, in un gruppo eterogeneo si può avvicinare anche a bambini di una fascia di età più piccola che magari lo rassicurano di più.

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Quando diciamo che il gruppo eterogeneo è maggiormente inclusivo diciamo che presenta una gamma di possibilità all'interno della quale ogni bambino può scegliere come posizionarsi, anche giorno per giorno, se quel giorno un bambino vive una fase di regressione perché gli è andato storto qualcosa e per motivi suoi non si sente al meglio, in un gruppo eterogeneo si può avvicinare anche a bambini di una fascia di età più piccola che magari lo rassicurano di più. Ad esempio succede spesso, abbiamo notato proprio nel servizio 0-6, di bambini con competenze linguistiche non ancora pienamente sviluppate, perché magari sono bambini che a casa parlano una lingua diversa per cui arrivando in una struttura dove tutti parlano

italiano diventa difficile per loro sentirsi adeguati, specialmente nei momenti in cui la parola è centrale, tipo i momenti di lettura, ecco abbiamo notato ad esempio questa cosa interessante di questa bambina che quando si trovava in condizioni di lettura e narrazione con bambini di pari età era sempre silenziosa per cui probabilmente ascoltava osservava ma non si esprimeva, avendo la possibilità di scegliere all'interno del servizio 0-6 ha cominciato a prendersi uno spazio e si è ricavata un gruppo di uditori tra i piccoli ai quali legge o racconta lei le storie. Avere dei bambini con una competenza linguistica inferiore data proprio dall'età, dal livello di sviluppo, la rassicurava, non la faceva sentire troppo sotto esame, non doveva entrare in competizione, [non si doveva per forza identificare con chi è meno, poteva giocare ruoli diversi], questo è un esempio del perché sia inclusivo, proprio perché offre delle possibilità, questa è una delle tante, ma è abbastanza chiaro come funziona il meccanismo.

Riflessione di C., educatrice Polo Poggi

Il focus su cui mi sono concentrata riguarda l'importanza di creare occasioni che favoriscono e potenziano scambi fra bambini di età eterogenee. È molto soddisfacente notare la quantità di stimoli, scambi, cure, esperienze possano nascere. La facilità, spontaneità e necessità di creare relazioni è meravigliosa oltre che vantaggiosa per ambientamenti e apprendimenti. L'accettazione e la successiva inclusione nei gruppi fa riflettere su una pratica educativa che funziona.

Negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia i bambini incontrano per la prima volta una più ampia comunità di coetanei. Questo incontro comporta una enorme quantità di opportunità di apprendimento precoce delle forme democratiche del vivere insieme. I bambini scoprono similitudini e differenze tra di loro, rappresentano i loro desideri e le loro idee, regolamentano le controversie" (Pratt & Preissing, 2006, pag.45)

Da intervista con M.R., coordinatrice pedagogia di Quarto Inferiore

La presenza di età diverse sicuramente permette al bambino che è in difficoltà o che ha una disabilità di avere uno spettro più ampio; quindi, può avvicinarsi alle esperienze di bambini più piccoli come a quelle di bambini più grandi, questo può essere una risorsa per chi è in difficoltà. I bambini sono inseriti benissimo, hai visto S. i bambini la cercano e quando lei ha bisogno va a cercare gli altri bambini, direi che, come sistema, funziona. Aiuta la continuità anche per la relazione con gli adulti.

Da intervista a B.M., coordinatrice pedagogica di Sesto Imolese

Il percorso che abbiamo fatto era legato anche al chiedersi a cosa serve l'agorà, soprattutto deve essere il centro nevralgico della vita di comunità, non è un momento come gli altri nella vita quotidiana in cui i bambini apprendono qualcosa è il centro decisionale, in cui insieme si concordano anche le regole e le modalità di gestione della comunità, ma questo va fatto insieme ai bambini. Loro hanno sempre un sacco di idee, anche quando dobbiamo risolvere un problema organizzativo, noi tendiamo sempre a caricarcene noi come adulti, in realtà loro hanno delle soluzioni che a volte sono anche più funzionali rispetto a quelle che possiamo pensare noi, anche per aiutare delle volte qualche compagno che ha delle difficoltà a rispettare...mi ricordo che in una scuola per esempio c'era questo problema di questo bambino che aveva delle difficoltà a rimaner seduto a tavole per tutto il tempo del pranzo e quindi lui spesso si alzava e anche i bambini erano a volte disturbati dal fatto che si alzasse e andasse intorno ai piatti e allora in agorà ne hanno parlato e hanno provato a discutere di quale soluzione si poteva trovare, lui presente ovviamente che poteva fare le sue proposte, insomma praticamente hanno deciso di portare un timer e che lui avesse

una specie di sveglia, i bambini l'hanno descritta come sveglia "gli portiamo la sveglia perché così lui sa che almeno qual tempo lì deve stare seduto", se l'avesse proposto un adulto sarebbe stato bruttissimo, proposto insieme...hanno chiesto al bambino se gli potesse sembrare una buona idea e se lui era d'accordo a lui è piaciuta l'idea e quindi lui tutti i giorni aveva il suo timer, se lo caricava da solo, e poi anche se finiva di mangiare o aveva quest'ansia di alzarsi era impegnato anche a vedere quanto tempo passava...e per lui è stato un buon allenamento anche ad avere un po' di resistenza rispetto al suo impulso, però ecco deciso dai bambini, concordato dal gruppo, non suggerito dall'adulto altrimenti sarebbe stato un atto di violenza.

Da intervista a L.P., coordinatore pedagogico di Sassoleone

I bambini grandi sanno benissimo organizzare le proprie attività senza creare danno agli altri, sanno benissimo aiutare anzi è un motivo di crescita, e i bambini piccoli diciamo che sviluppano competenze e abilità in maniera molto più rapida se sono in un contesto eterogeneo, perché hanno uno specchio davanti, e i bambini grandi, questo vale al sep come vale nei nidi possono permettersi di fare i bimbi piccoli quando ne hanno voglia perché c'è sempre un bambino piccolo vicino a loro, mentre un bambino di cinque anni alla materna se comincia a fare il bambino piccolo viene subito stigmatizzato[...] Pensiamo a un bambino di sei anni, che ha la possibilità di paciugare con la terra se sono tutti bambini di sei anni "è quello là", ("è quello che vuole sempre sporcarsi...") che crea dei problemi.

Da intervista a M.C., insegnante Polo Poggi

Noi siamo un gruppo 3-6 molto eterogeneo, questo ci aiuterà quando diventeremo una bolla 0-6, perché il salto che c'è tra i nostri tre anni e alcuni sei è gigantesco, più di quanto lo sarà con i due anni, anzi vedendo il gruppo nido so proprio che alcuni di loro sarebbero proprio in grado di amalgamarsi senza problemi. Mentre quando guardo alcuni nostri bimbi, di tre o di quattro anni, penso come gli farebbe bene e quanto si sentirebbero meno sotto pressione se ci fossero dei bambini più piccoli con loro. Perché loro sembrano fuori posto, sarebbero più in un clima di benessere con la presenza di bambini più piccoli in un contesto pensato per loro.

Riflessione mia

Le relazioni tra bambini occupano un ruolo centrale in quel processo di inclusione di cui i servizi del sistema integrato zero-sei dovrebbero essere promotori. Si delineano anche come dinamiche ad alto valore formativo, poiché se, dal punto di vista pedagogico, sosteniamo l'idea di un bambino attivo e attore dei propri processi di sviluppo e apprendimento attraverso il fare, non possiamo ignorare l'importanza del fare-insieme e del confronto tra pari su competenze acquisite o in divenire. Queste relazioni non nascono nel vuoto, vanno stimulate attraverso l'allestimento di ambienti accoglienti e stimolanti, vanno coltivate attraverso la posizione non ingombrante dell'adulto, capace di essere di esempio nell'instaurare relazioni significative e di mediare i conflitti con discrezione e rispetto per tutte le parti coinvolte, vanno rilanciate da adulti capaci di riconoscerle, osservarle e valorizzarle. I bambini costruiscono continuamente contesti di apprendimento dentro le relazioni tra pari, e l'adulto rischia di non accorgersene, di perdere occasioni formative. A volte l'intervento dell'adulto, come emerge anche in alcune osservazioni, lede queste relazioni, interviene per modificarle, le mortifica. Pensiamo a tutte quelle volte in cui vengono separati gli amici durante le attività o le uscite in piccolo gruppo, perché non possono stare sempre insieme, o viene impedito ai bambini di sedere vicino a un amico a tavola o di chiacchierare durante il pranzo. Altri esempi potrebbero essere legati a quei limiti di separazione tra sezioni o all'interno di uno stesso giardino condiviso da più servizi, l'impossibilità di vivere lo spazio in intimità e lontano dallo sguardo adulto, da soli o in piccoli gruppi. La possibilità di superare i nodi legati alle relazioni tra bambini è strettamente legata

alle competenze degli adulti che abitano il servizio, al clima che si determina al suo interno, all'apertura o meno nei confronti delle famiglie, del territorio, degli altri servizi. Se l'idea che l'apprendimento risieda nel fare e nella relazione, sposata sul piano teorico e normativo, vuole entrare a far parte della pratica educativa dei servizi reali è necessario prendere posizioni rispetto allo spazio, al ruolo dell'adulto, alla possibilità per gli adulti coinvolti di confrontare il proprio sguardo con quello di altri professionisti.

RUOLO ADULTO E INCLUSIONE

una delle grandi sfide quando si affronta un lavoro anche con i gruppi eterogenei è fidarsi dei bambini, se non ci fidiamo dei bambini e del fatto che loro siano in grado di scegliere le situazioni e le relazioni che vanno bene per loro diventa dura, se siamo disponibili a concedergli questa possibilità e a fidarci del fatto che loro sanno fare molto bene, allora le cose funzionano diversamente.

Visione del bambino più ampia

Avere a che fare nel qui e ora con il gruppo zero-sei è diverso, perché magari tu adesso ti relazioni con un bambino di due anni poi dopo cinque secondi con uno di cinque, quindi la tua mente, il tuo pensiero deve essere flessibile, per cui devi cambiare in una frazione di secondo il tuo registro comunicativo, devi pensare a come può ragionare in quel momento il bambino di due anni che viene piangendo perché gli hanno portato via qualcosa e tre secondi dopo invece devi metterti con il pensiero magari nei panni di un bambino di cinque anni che ti pone delle domande magari sulla conoscenza del mondo.

RUOLO ADULTO

Maggiore elasticità di pensiero e postura

Capacità di lavorare in equipe complesse

L'essenza io penso che sia un po' l'elasticità del pensiero, non tanto dell'agito perché prima di agire molte volte ci siamo anche dovute fermare per parlare, però poi è diventato molto più spontaneo, automatico. Io penso che questa cosa di potersi confrontare sapendo di essere considerata dalle tue colleghe, ti può permettere anche di muoverti meglio, io penso che questo sia molto importante.

La scelta dell'inclusione parte da una messa in gioco personale. Scegliere di includere vuol dire, prima di ogni cosa, scegliere di includersi, di mettersi in discussione, di ripercorrere la propria storia, di lavorare sulle proprie emozioni, sulla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza. [...] L'inclusione è un processo educativo che parte, pertanto, da se stessi per arrivare all'altro e che richiede di lavorare sulle proprie strutture di pensiero, sui propri sistemi di aspettative, sulle reali motivazioni che muovono il nostro agire, assumendo un atteggiamento critico rispetto ai filtri con i quali guardiamo il mondo. (Sabatano, 2015, pag. 26)

Riflessione mia

Avendo iniziato anche io a lavorare come insegnante di sostegno ho potuto interrogarmi sulla funzione di questa figura, sul tipo di preparazione necessaria, sulle concrete opportunità che la scuola offre ai suoi bambini "certificati". Ho sperimentato approcci sempre diversi, raccogliendo informazioni sul singolo disagio, cercando di conoscere e sentire ogni bambino, chiedendomi come utilizzare al meglio le risorse del contesto. Non trovando sempre lo spazio, non solo fisico, all'interno della classe mi sono ritrovata a lavorare con piccoli gruppi, a proporre esperienze, laboratori, che nascevano dall'osservazione del bambino che avevo in carico, cercando di accrescere i suoi interessi, di potenziare le sue abilità, all'interno

di uno spazio comunicativo denso. Tutti i bambini coinvolti in queste situazioni ne traevano vantaggio: il bambino 'aggressivo' si rasserenava trovando uno spazio dove raccontare le sue tensioni, il bambino 'agitato' si concentrava perché coinvolto dalle attività, al bambino 'silenzioso' veniva voglia di dire la sua, il bambino 'volenteroso' traeva gratificazione dall'aiutare un compagno. Tutte le strategie messe in atto mi hanno aiutato a crescere come insegnante, al di là del ruolo specifico che assolvevo in quel momento. [...]. L'idea che ho consolidato, durante gli anni di servizio e grazie agli studi effettuati, è che una scuola inclusiva non è una scuola dove semplicemente c'è posto per tutti. È, piuttosto, una scuola che riflette su come strutturare i propri percorsi, come organizzare gli spazi, quale materiale predisporre, come trasformare quelli che per qualcuno sono ostacoli in facilitatori per chiunque. Penso, ad esempio, a come le strategie comunicative suggerite dalla dott.ssa Barbot, durante un corso di formazione, per agevolare l'ascolto e stimolare la produzione linguistica nei bambini sordi (porre attenzione al volume della voce, parlare uno alla volta, utilizzare enfasi acustica, attendere il processamento delle parole dette prima di proseguire, modulare il ritmo) siano tecniche fondamentali per rendere efficace la comunicazione con qualunque bambino.

Riflessione di M.C., insegnante Polo Poggi

Penso all'agenda visiva giornaliera, che evidentemente avrebbe una funzione tranquillizzante soprattutto nelle fasi di inserimento, ma che sarebbe un valido strumento per quei bambini che vivono con particolare ansia non solo l'attesa del ritorno dei genitori, ma anche l'incognita del succedersi delle attività della giornata.

La CAA ci offre diversi strumenti che facilitano l'autonomia dei bambini e operano inclusione, ad esempio quando si tratta di individuare il numero di bambini che possono accedere in contemporanea ad una stessa attività (una immagine di una manina, o due o tre, ad individuare il numero di bimbi che possono accedere)...

Sono strumenti "democratici" che promuovono le relazioni orizzontali e stimolano la capacità di problem solving dei bambini, che non sono costretti a rivolgersi all'intervento dell'adulto ogni volta chiamato a derimere dall'alto dispute o a dispensare rassicurazioni.

[...]

Mi spiegava un neurologo che quando noi usiamo il segno, anche con i bambini che non stanno ancora parlando, gli insegniamo i segni, stimoliamo anche il distretto della parola, per questo io uso sempre la lis con i bambini autistici, perché il segno veicola la parola, non sempre, piano piano, ama la stimola. Ma comunque serve a tutti i bambini.

Mi piacerebbe molto che tutti all'interno del polo sapessero utilizzare sia la comunicazione che la lis, che ogni anno aumentassimo il nostro repertorio. Noi abbiamo un archivio in cui io fotografo l'insegnante e faccio una piccola spiegazione, e ogni anno aggiungiamo qualcosa. Questo è un po' il mio lascito.

Io ho lavorato molto su questo. Ho esportato verso gli altri i suoi strumenti, la comunicazione aumentativa, alcuni segni della lis, e se ne sono beneficiati tutti.

Anche perché poi diventa se no una specie di corsia dove tu e il bambino scorrete a fianco agli altri senza incontrarsi mai.

È necessario che gli insegnanti siano consapevoli delle diverse esigenze dei bambini che entrano nel sistema scolastico. Queste esigenze possono essere dovute a specifiche disabilità o possono derivare da alcuni aspetti del background del bambino, come avere un certo background culturale o far parte di una famiglia svantaggiata. L'immensa varietà nello sviluppo e nelle esperienze dei bambini rende unica la transizione di ogni bambino. (Hellblom-Thibblin et al., 2017, trad. mia).

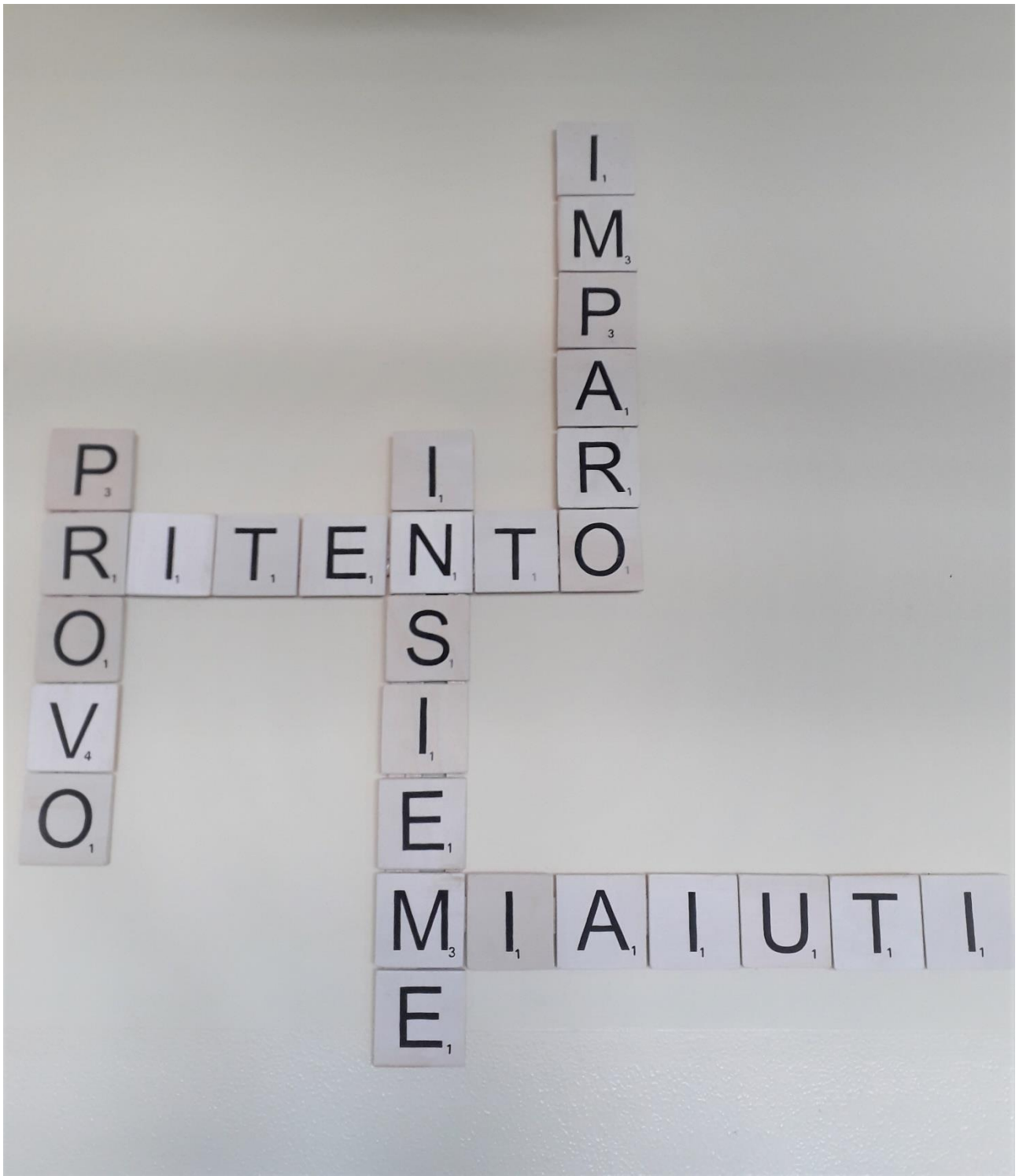


Figura 36 pannello nella stanza dell'accoglienza al Polo Poggi

Da intervista con D., educatrice di Sesto Imolese

Ti arricchisce sotto tanti...allora è bella la relazione perché è una relazione più ricca, di maggior scambio, e fin qui ci siamo, ma soprattutto ti dà anche la prospettiva di quello che il bambino diventa. Prima la mia conoscenza del bambino si bloccava a tre anni, cioè dopo i tre anni sul proseguo c'erano delle idee, neanche così chiare, e quindi il fatto di avere una visione più ampia rispetto al bambino il fatto di vedere

anche quei bambini per un raggio di tempo più lungo, ti crea veramente un'idea di bambino anche diversa da quella che avevi.

Da Report della visita del 15/11/2019 a Sassoleone

E2 porta il piatto per G. la più piccola e per A.L piccolo inserito da due settimane seduto al tavolo con noi. Lui guarda il piatto e urla, E2 gli dice che non ha mai visto quella pasta ma è buona, gli chiede se vuole provare, lui spinge il piatto inorridito e terrorizzato. E2 porta il piatto in cucina e torna con della pasta in bianco, il bambino si rasserena e inizia a mangiare, lei gli dice che la pasta con il pesto è buona che lei e gli altri la mangiano sempre e piace tanto, magari di provarla la prossima volta. Nel farlo è accovacciata e lo guarda, lui la ascolta mentre mangia i primi bocconi, poi lei si allontana e lui si guarda intorno. Il pranzo inizia, in ogni tavolo si chiacchiera a voce bassa, il clima è piacevole.

Al tavolo dove siamo sedute noi si parla soprattutto di animali, dei cavalli di A., delle mucche di N. e di come lui abbia ascoltando e provando trovato il verso giusto per richiamarle, del cane di N. che mangia le galline, della mamma del mio cane che le mangiava. Si parla di molte cose e si mangia. Il secondo è uovo strapazzato, è la prima volta che lo mangiano qui, quasi tutti ne mettono pochissimo e poi si alzano a prendere il bis, sempre in autonomia sempre senza intoppi. A.L. al tavolo con noi non parla, è qui da poco e non parla ancora bene italiano, ma è sereno e ascolta, soprattutto osserva cosa fanno gli altri per sapere quando alzarsi cosa prendere. Ogni tanto E1 o E2 si avvicinano e gli dicono qualcosa con dolcezza, rispetto al pranzo "è buono?", "ne vuoi ancora", lui dice sì o no con la testa e poi prima di decidere se andare o no e a prendere cosa guarda cosa fanno gli altri bambini. Ascolta gli adulti e guarda i bambini e sembra perfettamente orientarsi. Nel suo piatto del secondo A.L. aveva messo poche carote, poi quando A. le ha mangiate dicendo che ruminava l'erba arancione come le mucche di N., anche lui le ha messe in bocca, e poi ne ha prese ancora.

Riflessioni mie rispetto alla rilettura del Report e delle Osservazioni prese a Sassoleone

Leggendo queste osservazioni ci sono degli elementi che risaltano, almeno a chi come me, ha passato molto tempo a studiare e lavorare nelle scuole dell'infanzia, e che quindi conosce la discrepanza tra quanto enunciato da teorie e norme (il bambino competente, il ruolo dell'adulto come sostegno, il rapporto tra relazione educativa e apprendimenti) e le pratiche spesso messe in atto, anche nelle migliori intenzioni, all'interno dei servizi.

Il primo: gli adulti non parlano tra di loro, non escludono i bambini dalle discussioni né da quello che accade, ergendosi alti al di sopra di loro o parlandone in terza persona. Può sembrare una cosa banale, ma non lo è. Non è capitato sempre durante le visite, è stato da sempre per me un tema di confronto /scontro con le colleghe nei posti di lavoro. Le implicazioni di un comportamento del genere, la naturalezza con la quale avviene che ci parla di rispetto, ha a che fare con un tema politico, prima che pedagogico, fondamentale per i servizi per l'infanzia: la centralità del bambino e la sua partecipazione attiva all'interno dei contesti da lui abitati, è un diritto, sancito dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, ricordato negli anni attraverso le direttive europee (Quality Framework, 2014), e oggi affermato esplicitamente nelle Linee Pedagogiche (Miur, 2021). Può sembrare banale, ma non lo è, perché un racconto diverso in cui un gruppo di adulti parlano tra loro, in alto, di un gruppo di bambini che vengono osservati come cavie, facendo a voce alta commenti su eventuali limiti o difficoltà di questo o quell'altro bambino o semplicemente delle scelte messe in atto per raggiungere un dato obiettivo, ecco questo racconterebbe tutt'altra storia.

"Qualunque progetto pedagogico è anche sociale e politico, perché porta in sé la possibilità di trasformazione della società" (Perotto, 2009, p.6), o il desiderio che non si trasformi affatto. Il tema del rispetto del bambino, il riconoscimento dei suoi diritti, di espressione e di partecipazione, è una questione centrale che ha a che fare con la capacità di accogliere l'altro nella sua singolarità e nella diversità, essendo

il bambino “un diverso, più diverso da suo padre di quanto un adulto bianco sia diverso da un adulto nero” (Tonucci, 2005, p.19).

Limitare il rischio che si corre quando all’interno dei servizi si mettono in atto piccole dimostrazioni di supremazia, piccoli atteggiamenti discriminatori nei confronti del bambino in generale, è responsabilità dei servizi educativi, ma porta con sé importanti implicazioni pedagogiche. André Stern, in un’intervista per il documentario “Figli della libertà”, portava l’esempio di una frase tipica del discorso intorno all’infanzia quale “il bambino ha bisogno di...” immaginando come oggi una frase del genere non sarebbe più accettabile nei confronti, ad esempio, della donna, ma che sta alla base di molte limitazioni che venivano, e vengono, imposte. “Il bambino ha bisogno” presuppone che ci sia un bambino, un idealtipo, che ha determinati bisogni, di cui il mondo adulto è a conoscenza, e che in quanto bisogni chiama l’adulto a fare delle cose, anche sgradevoli, pur di soddisfarli. La possibilità di assumere tale posizione nei confronti di una categoria i bambini è in effetti la stessa che permette di assumere fisicamente una posizione dominante, di trascinare, stratonare, tenere fermi e seduti dei bambini per il loro bene, per il bisogno di essere contenuti e limitati. Oltre a limitare la possibilità che questi piccoli orrori quotidiani permeino la vita dei bambini all’interno dei servizi per la prima infanzia, si chiama in causa la relazione con i bisogni, che non vanno intesi come i bisogni di un bambino generico ma come quelli di ciascun bambino, che non sono gli stessi per tutti che non seguono pedissequamente tappe lineari e legate all’età anagrafica. L’implicazione pedagogica riporta quindi al metodo, al progettare percorsi aperti e sempre modificabili, alla capacità di osservare e ascoltare per conoscere, all’agire sempre all’interno di una relazione educativa per seguire il percorso e cercare di aggiustare continuamente il tiro, alla restituzione del percorso per integrare i punti di vista dei soggetti coinvolti: pensiero ricorsivo, osservazione e ascolto, intenzionalità nelle pratiche, relazione, documentazione. Tutti elementi cardine della professionalità educativa.

Secondo elemento: in presenza di adulti competenti che prendono sul serio il bambino, rispettando e sostenendo, incontriamo il bambino competente tanto nominato nella letteratura del nostro paese, e non solo (Gardner, 1993; Malaguzzi, 1995; Edwards et al., 2012; Martini et al., 2020;).

Nel leggere le osservazioni prese a Sassoleone, vediamo bambini impegnati con il fil di ferro, con i coltelli, con i bastoni, che sanno fare e che possono fare, anche quando girano l’angolo, anche da soli. Pensiamo allo scaffolding di Bruner (1984) nel leggere le azioni e le parole di D. e M., nel sostegno dato a chi si impegna per fare un nodo, a chi prova paura per qualcosa che non conosce, a chi ha bisogno di una spinta discreta per arrivare in cima alla collina. Pensiamo alla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1974) leggendo di bambini che si osservano a vicenda, che si scambiano informazioni, che lavorano, mangiano, parlano, sperimentano insieme o uno a fianco all’altro.

Nel seguire qualche bambino arrampicarsi con un bastone in mano per scavare dall’alto, possiamo riconoscere l’importanza dell’esperienza all’aperto, dei limiti da incontrare e superare, delle curiosità scientifiche, delle soluzioni da trovare insieme, della possibilità di mettere il corpo al centro del processo di apprendimento.

Vediamo la possibilità di vivere esperienze reali attraverso le quali costruire e decostruire conoscenze, e quindi apprendere, e pensiamo a Dewey (1938), alla Montessori (2008), a tutta la cultura pedagogica che sta alla base della storia dei servizi educativi del nostro paese.

Terzo elemento: la relazione educativa, come relazione di cura, alla base degli apprendimenti (Carr, 2001; Rinaldi, 2005; Dunlop, 2017; Karlsdottir & Perry, 2017).

I bambini ci invitano a sedere al tavolo della cucina e si prendono cura di noi, porgendoci il cibo, assicurandoci delle sedute comode, parlando con noi che certo dovevamo essere un po' strane lì in piedi in un angolo senza far niente. Nel farlo parlano con noi di vita e morte, di relazione tra verità e finzione. Essere in relazione con i bambini permette di discutere di filosofia in cucina, di emozioni indagando l’ambivalenza che c’è tra la voglia di esplorare e la paura di abbandonare il conosciuto mentre aspetti di andare a tavola. Questi bambini che hanno la fortuna di abitare il Sep sono a loro agio dentro la relazione con l’adulto, lo percepisci subito. Lo sono perché dentro la relazione vivono ogni giorno, circondati da adulti di cui possono fidarsi e che si fidano di loro, che gli permettono di girare l’angolo, di andare a prendere qualcosa da soli, ma che sono sempre presenti con le parole di sostegno, con lo sguardo, con il pensiero. Così come sono a proprio agio nella relazione con i bambini più piccoli, con quelli più grandi, con quelli più agitati come con quelli silenziosi, concentrati, malinconici.

Arriviamo così all'ultimo elemento, che forse non salta agli occhi in maniera evidente: l'inclusione come obiettivo del percorso educativo.

L'inclusione è un obiettivo, lo dicono i documenti europei (Commissione Europea del 17/02/2011; Commissione Europea del 20/02/2013), le Linee Guida 0-6 (Miur, 2020), i percorsi di formazione di base e in servizio, eppure non basta scriverla in programmazione per far sì che un percorso sia inclusivo. Lo si determina attraverso le pratiche, le parole, la prossemica che scegliamo ogni giorno, ogni istante, di mettere in gioco all'interno dei servizi (Vandenbroeck, 2011, 2017, Lazzari, 2016, Lazzari et al. 2020, Guerra & Luciano, 2014). Gli elementi fino ad ora trattati, il rispetto del bambino, la competenza dell'adulto, una relazione densa e ricca tra adulti e tra pari, sono individuati in letteratura come premesse necessarie perché si possa raggiungere la realizzazione di un percorso inclusivo. Si potrebbe dire che alcuni aspetti caratterizzanti il servizio sono legati alla natura dello stesso, un piccolo servizio in una comunità montana. Ma i servizi educativi sono sempre diversi uno dall'altro, perché diverse sono le persone che li abitano, che li pensano e che li sostengono, diversi gli obiettivi concreti oltre che manifesti, diverso il contesto esterno tanto influente per quello interno. Nella singolarità di ogni servizio, però, si dovrebbero trovare come filo conduttore le grandi finalità educative (Pastori, 2020) e le competenze professionali, rintracciabili nella normativa del nostro paese e nei regolamenti della Regione Emilia-Romagna e oggi espresse in maniera inequivocabile dalle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei.

6.2.1 La riflessione sul tema INCLUSIONE

Nel costruire questa scheda tematica, come detto, ho cercato di riportare la centralità del legame tra l'inclusione e gli altri temi emersi. Quello che si evince dalle riflessioni di tutti i soggetti coinvolti, infatti, è come sia impossibile, o quanto meno inutile, dichiarare l'inclusione in maniera astratta come se fosse un obiettivo a cui tendere per volontà. Ho cercato di fare emergere dalla scheda come, invece, l'inclusione sia un obiettivo raggiungibile (o meno), indipendentemente da quanto dichiarato esplicitamente, solo mettendo in atto una riflessione ricorsiva sulle pratiche, che includa gli spazi, i tempi, le relazioni tra adulti e bambini e tra pari (adulti e bambini), il posizionamento dell'adulto (con un'attenzione alla comunicazione verbale e non verbale, oltre alle scelte educativo-organizzative). Il livello di analisi, espresso dai soggetti coinvolti sia in fase di ricerca esplorativa che durante la ricerca-formazione, rappresenta, secondo me, una conferma significativa rispetto a una delle questioni sollevate dal legislatore, e nella letteratura di riferimento (cfr. cap. 1) rispetto alla possibilità per i contesti zerosei di realizzare servizi maggiormente inclusivi. Come è emerso, infatti, dall'analisi di tutti i temi precedentemente trattati, non solo la necessità di rivedere tutte le pratiche e l'organizzazione in maniera innovativa ma soprattutto il farlo in chiave di uno spettro più ampio, capace di accogliere bambini da zero a sei anni, permette di sviluppare un'immagine di bambino meno performante, legata al passaggio continuo da una fase all'altra, e più ancorata ai bambini reali presenti nei servizi. La visione del bambino in divenire all'interno di un percorso lungo e differenziato, non fatto di passaggi lineari e sequenziali, ma di salti e ritorni, resa esplicita

dall'osservazione dei bambini all'interno dei servizi zerosei permette all'adulto di sviluppare un pensiero più flessibile e ampio, come emerge dalle interviste e dalle osservazioni. Questo pensiero se posto alla base dei ragionamenti e della progettazione di spazi, attività, esperienze proposte può portare a realizzare il potere inclusivo dei servizi educativi. Quello che ho cercato di sottolineare nella scheda è, inoltre, come il riconoscimento di questo potenziale restituisca anche il ruolo sociale, di includere in maniera democratica le esperienze di bambini e famiglie all'interno di un tessuto comunitario più ampio, ai servizi del Sistema Integrato zerosei, così come auspicato e richiesto in sede europea. Questa controversa scommessa, che ho riscontrato durante l'analisi della letteratura relativa all'istituzione del Sistema Integrato, sembra quindi trovare una risposta positiva all'interno delle sperimentazioni e delle esperienze dei Poli per l'infanzia. Questo aspetto, seppur ancora da indagare in maniera più approfondita, non può essere ignorato. L'istituzione dei Poli per l'infanzia come presidi del territorio, come centri di educazione e costruzione di cultura pedagogica per la comunità di riferimento, manifestata dal Dgl. 65/2017, trova nell'analisi del tema inclusione una spinta all'investimento e la realizzazione. La condivisione delle pratiche messe in atto all'interno dei Poli, in chiave formativa, che affronterò nel prossimo capitolo, risponde a questa necessità di sviluppare una maggiore consapevolezza del potenziale inclusivo dei servizi di tutto il Sistema Integrato, a vantaggio di tutta la collettività (cfr. Cap. 1).

CAPITOLO 7

CONCLUDENDO: DALLA CONTINUITA' ALLE TRANSIZIONI

Cap. 7 Concludendo: dalla continuità alle transizioni

Il limite di ogni ricerca di natura qualitativa consiste nel fatto che in essa incide in modo molto significativo il contesto nella quale si sperimentano le azioni innovative, rendendo difficilmente ripetibile l'esperienza. Diviene quindi importante riflettere, pur salvaguardando la singolarità di ogni percorso, su che cosa ha funzionato nell'esperienza ma soprattutto sulle motivazioni che hanno favorito il successo realizzato. Ragionare sul processo permette, infatti, di cogliere quegli elementi significativi che possono, questi sì, diventare un solido punto di riferimento per altre sperimentazioni in contesti differenti, a partire proprio dalla lettura delle caratteristiche specifiche di questa o quella scuola e dei suoi utenti. (Balduzzi, 2021, pag.140).

In questo capitolo conclusivo cercherò di esporre alcune delle lezioni apprese durante questo percorso di ricerca-formazione, che ritengo possano dare un contributo al dibattito sulla formazione in servizio come strumento necessario per costruire dove assente e rafforzare se presente il Sistema Integrato zerosei. Nella prima parte del capitolo andrò ad approfondire l'aspetto legato ai contenuti emersi, in particolare al tema delle transizioni e del valore che questo può avere nel traghettare i servizi per la prima infanzia dentro un percorso che sia realmente in continuità. Nella seconda parte mi soffermerò, invece, su quelle riflessioni, portate dall'esperienza svolta, legate alla programmazione e allo sviluppo di percorsi formativi, rivolti al personale impegnato nel sistema integrato zerosei, capaci di sostenere questo cambiamento.

7.1 Perché è necessario ripensare la continuità?

All'inizio di questo percorso di ricerca mi sono avvicinata al concetto della continuità, riconoscendo da una parte i limiti sviluppati nel tempo attraverso le pratiche ma al contempo la ricchezza teorica della riflessione e l'importanza storica che questa ha giocato anche rispetto all'istituzione del sistema integrato (cfr. Cap.1). L'analisi effettuata durante la ricerca ha evidenziato come il desiderio di rivedere e ridiscutere in maniera critica tale concetto (Infantino, Zuccoli & Goulart De Faria, 2017; Balduzzi, 2021) sollevato dal dibattito pedagogico, diventi un'esigenza all'interno di quelle sperimentazioni che interpretano lo 0-6 in chiave operativa.

Come abbiamo evidenziato nello scorso capitolo, il tema della continuità si lega in maniera operativa alla "gestione intenzionale delle transizioni" e può "diventare uno strumento importante per rendere meno difficoltosi i passaggi tra i diversi contesti, domestici e istituzionali" influenzando "in modo positivo" sulla qualità dell'esperienza educativa, in termini relazionali, di costruzione del sé, degli apprendimenti per i bambini e le famiglie coinvolte (Balduzzi, 2021, pag. 118-119). Come evidenziato in numerose ricerche europee, questi vantaggi di natura cognitiva oltre che socio-

affettiva, possono essere agevolati dalla gestione delle transizioni all'interno e tra servizi, così come ostacolati, acquisendo un valore negativo capace di ripercuotersi sull'intero arco della vita, soprattutto nel caso di soggetti e famiglie meno resilienti (Brooker, 2008). Occuparsi di transizioni è quindi una responsabilità educativa, nella misura in cui, un vissuto traumatico o negativo dei momenti di transizione può portare conseguenze in ambito relazionale e nella propria capacità di gestire i cambiamenti, compresi quelli necessari ai percorsi di apprendimento (Neuman, 2002).

Il tema della continuità, tornato alla ribalta nel nostro paese grazie alla Legge 105/2015, necessita quindi di essere ridiscusso non solo in chiave teorico-generale ma anche, e soprattutto, nella sua articolazione pratica attraverso una riflessione profonda sulle transizioni. Questo aspetto diventa cruciale nel momento in cui vogliamo veramente organizzare i nostri servizi del Sistema Integrato in modo che siano inclusivi e che rappresentino la possibilità di partire alla grande (starting strong) richiesta in sede europea (EU, 2019). La riforma che ha istituito il sistema integrato favorisce questa riflessione e al contempo evidenzia il rischio favorito da un'attuazione superficiale di esperienze di continuità di "precocizzare le esperienze educative in un'ottica anticipazionista che, alla rincorsa della 'prontezza del bambino'" si dimentichi dei bambini reali che abitano e attraversano i servizi (Balduzzi, 2021, pag. 119-120). Il rischio nasce dalla possibilità di affrontare nuovamente la continuità sul versante pratico in chiave burocratica e istituzionale, concentrandosi sul percorso piuttosto che su chi lo attraversa. Questo rischio è arginabile, a mio avviso, sostenendo la riflessione continua dei gruppi di lavoro sulle transizioni che, così come emerso dalla scheda tematica, ancorano la riflessione ai singoli soggetti coinvolti (bambini, famiglie, educatori e insegnanti) di volta in volta, rispondendo così anche alla richiesta espressa dalle Linee Pedagogiche (finalmente in maniera esplicita) di porre il bambino al centro delle scelte pedagogiche, didattiche e organizzative dei servizi.

L'esigenza di risignificare alcuni termini propri della cultura dei servizi in chiave 0-6 sollevata dai cambiamenti realizzati e/o auspicati dalla norma (Zaninelli, 2018) da cui ha preso spunto questo lavoro ci porta, quindi, a indagare la continuità ponendola in relazione con le transizioni, per come sono state significate in fase di analisi. Ho trovato una chiave di lettura interessante per questo processo di risignificazione nel confronto tra la letteratura italiana e quella anglofona, per alcuni aspetti, e portoghese, per altri.

In Italia, infatti, abbiamo storicamente utilizzato un unico termine per definire la natura pedagogica e politica della *continuità* come caratteristica dei percorsi di sviluppo (apprendimento e vita) e i

diversi passaggi che avvengono all'interno dei percorsi stessi "continuità scuola-famiglia", "continuità tra diversi servizi per la prima infanzia", "continuità tra nido e scuola dell'infanzia", rendendo questi passaggi ancora più astratti attraverso l'utilizzo delle più generiche *continuità orizzontale* e *continuità verticale*. Questo ha forse contribuito sia all'irrigidimento di pratiche legate più al percorso che ai soggetti coinvolti, sia allo schiacciamento del significato pedagogico (culturale, filosofico e politico) della continuità alle pratiche con cui realizzarla. Nella cultura anglofona, invece, sono stati mantenuti due termini distinti: la continuità per descrivere la caratteristica del percorso, parlando così di continuità strutturale, di continuità professionale, di continuità pedagogica; le transizioni, verticali e orizzontali, per descrivere il passaggio, l'attraversamento dei soggetti coinvolti all'interno di percorsi, relazioni, spazi e contesti (Dunlop & Fabian, 2002).

Nel linguaggio tecnico della cultura dei servizi per la prima infanzia in Italia, il termine transizioni è stato rimpicciolito e utilizzato nei termini di microtransizioni, indicando tutti quei momenti di passaggio all'interno di un servizio e di una giornata educativa, transizione da un'attività all'altra, da un piccolo gruppo al gruppo allargato, da un ambiente all'altro all'interno del servizio, o dall'interno all'area esterna dello stesso; mentre il termine continuità è stato utilizzato per definire la cornice di riferimento e al tempo stesso le pratiche che si sviluppavano al proprio interno. Ma, come abbiamo visto nel capitolo sei, la continuità si presta a descrivere, definire e orientare il percorso, ma non il passaggio al suo interno dei diversi soggetti. È il percorso ad essere continuo, per permettere ad ognuno di attraversarlo potendo dare un senso alle esperienze vissute al suo interno (Dewey, 2014). Nel significato dato alle transizioni, come azione di diversi soggetti all'interno del percorso, nasce la necessità di ampliare il concetto di microtransizioni e di renderlo centrale rispetto al processo di analisi, riflessione e progettazione delle pratiche. Va recuperata la capacità di analizzare e riflettere sulle microtransizioni, cultura professionale di parte dei servizi, soprattutto nel settore 0-3, ampliando lo sguardo oltre il proprio servizio, in chiave, appunto, di sistema.

Come espresso nella scheda tematica, occuparsi di transizioni, porle al centro della riflessione pedagogica di un progetto educativo, pone un cambio di prospettiva dal percorso ai soggetti che lo attraversano. In una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1986) che vede il bambino all'interno di un percorso in cui si incrociano, si intersecano e si sovrappongono, diversi contesti e numerose relazioni, e dove si vivono esperienze di continuità ma anche di discontinuità e di cambiamento, il valore della riflessione sulle transizioni e la capacità di lavorare su di esse in modo da favorire lo sviluppo di competenze, può rendere il soggetto resiliente davanti ai cambiamenti della vita. La

riflessione portoghese, partendo dall'interpretazione anglofona delle transizioni ha articolato il concetto come elemento chiave di sviluppo per i singoli bambini, ma anche per le famiglie, in una chiave comunitaria, in cui le esperienze vissute all'interno delle prime comunità frequentate (i servizi educativi) possono fornire, o privare, il singolo (le famiglie, le comunità di appartenenza) di strumenti adatti ad affrontare con resilienza i cambiamenti della vita, andando a costituire un capitale educativo e culturale per lo sviluppo e l'apprendimento, in società sempre più caratterizzate dalla discontinuità (Formosinho, Monge et al., 2016).

Orientare la ricerca alle transizioni significa rivedere anche il concetto del tempo, plasmando la riflessione pedagogica su un tempo lungo che coinvolge il bambino dall'inizio della vita alle esperienze successive. La qualità delle esperienze di apprendimento che si svolgono nel corso di un lungo periodo di tempo ha può favorire un'immagine positiva di sé, creare aspettative per l'apprendimento e sviluppare resilienza nel successo e nel fallimento. Ogni esperienza crea un capitale educativo, che si allarga e cresce più riusciamo a includere tutte le esperienze precedenti nel proporre e progettare quelle future, e non viceversa (Oliveira-Formosinho et al, 2016).

7.1.1 Rileggere la continuità dal punto di vista del bambino in senso ecologico: le transizioni

La situazione che si è determinata a seguito della pandemia, non solo nel nostro Paese, ha reso tutti più consapevoli dell'importanza di assicurare alle bambine e ai bambini opportunità di crescita, di socialità, di gioco e di apprendimento in contesti educativi sicuri e di qualità. Il documento si innesta su una situazione che oggi sembra mettere in discussione convinzioni pedagogiche diffuse (di scuola aperta, di relazioni sociali intense, di vicinanza e accoglienza), ma intende riconfermarle e rilanciarle con uno sguardo positivo verso un futuro più sostenibile, anche perché a misura di bambino. (Miur, 2021, pag. 4)

Le transizioni educative, per come le abbiamo descritte, vanno intese come processi complessi, che implicano più di un passaggio tra contesti, e che coinvolgono aspetti identitari, di ruolo, relazionali. Le transizioni richiedono una negoziazione tra tutti i soggetti coinvolti, in un processo che è di continuità e al tempo stesso di cambiamento, nel quale vengono riorientate le modalità di coinvolgimento, partecipazione, e vengono costruite nuove relazioni tra i diversi soggetti (Dockett et al., 2017).

Intendere le transizioni come processi, capaci di favorire apprendimenti, significa anche riconoscere il fatto che ognuno di questi processi può contribuire a rinforzare o minare l'esperienza complessiva del singolo nel percorso di crescita e apprendimento (Dunlop, 2017). Per queste ragioni è importante che la ricerca si dedichi alle transizioni come strumento capace di accompagnare

attraverso esperienze positive il soggetto durante un percorso che deve essere fatto di cambiamenti ma non di fratture, soprattutto per sostenere i bambini e le famiglie più vulnerabili. Concettualizzare le transizioni come strumento per accompagnare i cambiamenti permette di ampliare l'analisi a tutti i soggetti coinvolti favorendo il riconoscimento del ruolo delle famiglie, o delle credenze professionali, ad esempio, e dell'interazione che queste hanno con l'esperienza del singolo bambino.

L'obiettivo della ricerca e della riflessione teorica sul tema può essere quello di sostenere, spingere e orientare gli sforzi politici, pedagogici e organizzativi per rendere le transizioni più fluide e rispettose del percorso di ciascuno, andando a vantaggio di chi è in difficoltà (Dockett et al., 2017; Brooken, 2008). L'impegno come detto deve essere prima di tutto politico, come auspicato dall'istituzione del sistema integrato; organizzativo per quanto riguarda le diverse strategie che possono mettere in atto Istituzioni e Enti Locali per limitare le fratture di sistema (split system) uniformando le iscrizioni, ad esempio; ma sono, infine, le esperienze concrete costruite da educatrici e insegnanti attraverso le pratiche e la capacità di leggere il proprio coinvolgimento e la propria responsabilità all'interno dei servizi che possono realmente rendere più fluide le transizioni, sia quelle micro che quelle macro, all'interno sei singoli servizi, tra diversi servizi, con il territorio, con le famiglie. In questo senso possono essere molto interessanti le esperienze realizzate all'interno dei Polo per l'infanzia, che si vengono a delineare come veri e propri presidi educativi del territorio, capaci di accogliere le famiglie e i bambini per i primi sei anni. In queste strutture, come ho potuto raccontare fino ad ora, le educatrici e le insegnanti possono sperimentare pratiche e costruire conoscenza rispetto alle transizioni e al loro potenziale inclusivo, che può essere messo a disposizione di tutti gli operatori del Sistema Integrato, chiamati a trovare forme nuove per reinterpretare la continuità e la discontinuità tra i diversi servizi coinvolti. Non si tratta di annullare le differenze tra i diversi servizi, come ben espresso nelle Linee Pedagogiche zerosei, ma di spostare lo sguardo da una continuità immaginata come obiettivo da realizzare attraverso un percorso uguale sempre e per tutti ad una continuità intesa come cornice teorica di riferimento capace di orientare lo sguardo sul soggetto reale che transita all'interno e tra i servizi.

L'esito del progetto europeo START (progetto europeo "Start – A good Start for All. Sustaining Transition Across the Early Years" finanziato dall'Unione Europea tramite il programma Erasmus+ Azione K2) evidenzia come, pur riconoscendo il valore teorico di quelle ricerche che identificano nei passaggi fluidi un indicatore capace di promuovere successo scolastico nell'arco della vita, nella pratica ci siano ancora tanti percorsi costruiti, sulla base di "prassi abitudinarie e standardizzate", in

modo da risultare frammentati e discontinui. “Percorsi che richiedono ai bambini un maggiore sforzo ad adeguarsi al nuovo contesto, alle regole troppo spesso implicite che li organizzano, alle aspettative degli insegnanti che, mutando il grado scolastico, rischiano di essere non solo differenti ma ambigue e contraddittorie”. Se questa frammentazione e le ambiguità che produce può risultare un ostacolo superabile, magari una sfida di sviluppo, per i bambini che possiedono buone competenze linguistiche e relazionali, che possono fare affidamento sul sostegno della famiglia, che non vanno incontro a stereotipi e pregiudizi da parte degli insegnanti; possono, invece, “tradursi in un ostacolo insormontabile, con ripercussioni negative sulle loro esperienze di socializzazione e apprendimento sia sul breve sia sul lungo periodo” per quei bambini che si trovano in situazioni di vulnerabilità (Balduzzi, 2021, pag. 121; Lazzari & Balduzzi, 2020)

7.1.2 Sostenere il passaggio dalla continuità alle transizioni

I diversi documenti europei che negli ultimi anni hanno evidenziato il ruolo cruciale dei servizi per la prima infanzia nel contribuire allo sviluppo di società maggiormente inclusive e democratiche, ha sempre riconosciuto l'importanza della forza lavoro, spingendo i diversi paesi a impegnarsi sul fronte del riconoscimento salariale, della formazione di base obbligatoria e di una formazione continua con l'obiettivo di coinvolgere nei servizi educativi forza lavoro altamente qualificata e motivata (Vandenbroeck et al., 2016).

Anche nell'affrontare il tema della continuità nella sua articolazione concreta delle transizioni è stato evidente come il coinvolgimento del personale educativo rispetto all'analisi, la riflessione, la sperimentazione di nuove pratiche, sia centrale per giungere a quale cambio di prospettiva che porti a mettere al centro il soggetto piuttosto che un percorso precostituito, uguale per tutti, cieco ai bisogni dei singoli. Le transizioni sono processi complessi che coinvolgono diversi attori, che spesso non si conoscono se non superficialmente, e presenta un dinamismo che non può pienamente essere pianificato in astratto, poiché mette insieme diverse relazioni e interazioni tra soggetti e contesti diversi (casa, servizi per la prima infanzia, scuola, territorio) (Dockett & Einasdotir, 2017). Diventa centrale allora la formazione in servizio che lavori come sostegno allo sviluppo di una riflessione critica su quanto messo in atto fino ad ora, che favorisca la conoscenza reciproca tra servizi, che metta le educatrici e le insegnanti nella condizione di poter sperimentare e condividere in rete nuove pratiche.

Oliveira-Formosinho e colleghi (2016) ci dicono come sia necessario a tal proposito produrre ricerche che analizzino le transizioni non con l'obiettivo di cercare quelle caratteristiche individuali, prevedibili scientificamente e generalizzabili, che porterebbero all'ipotetico successo della transizione, come spesso è stato fatto fino ad ora, poiché evidenze empiriche hanno messo in discussione questa modalità di analisi. L'ipertrofia della ricerca sulle caratteristiche del singolo bambino rientra in quella interpretazione dei processi di continuità che hanno l'obiettivo di determinare il bambino pronto per il passaggio, e non viceversa, il passaggio giusto per ogni bambino. In questa idea di servizi creatori di bambini pronti per gli step successivi, si pone la responsabilità del successo e dell'insuccesso del passaggio al singolo bambino, come se questo non avvenisse in un insieme di relazioni, contesti e individui tutti protagonisti e tutti responsabili della fluidità o meno del passaggio, della quale il bambino, come abbiamo visto, può avere diverse ripercussioni sul percorso di vita, di sviluppo e di apprendimento del bambino (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

Questa tendenza a preparare i bambini per quello che varrà dopo, e quindi, ad esempio, strutturare la scuola dell'infanzia con sezioni che riproducono l'idea di classe e sottoporre i bambini a sessioni di esercizi fortemente strutturati, per prepararlo alla scuola primaria, porta i servizi per la prima infanzia a spostare la propria programmazione più su un versante formativo che su uno prevalentemente educativo, in cui l'aspetto della cura e della relazione viene messo in secondo piano (Balduzzi, 2021). In contesti così organizzati sono soprattutto i bambini provenienti da contesti fragili a trovarsi maggiormente in difficoltà, ma in ogni caso sono tutti i bambini a subire una limitazione nelle esperienze e negli apprendimenti fortemente legati alle relazioni e alla cura in questa fase della vita (Miur, 2021).

Questo aspetto rende ancora più importante il fatto di trasportare la riflessione sui percorsi anche all'interno dei servizi, richiamando le professioni educative a recuperare la propria responsabilità rispetto alle transizioni e al capitale educativo prodotto da esse. Per fare questo è necessario sostenere le capacità riflessive dei gruppi di lavoro sul tema della continuità attraverso l'analisi delle transizioni, delle pratiche, delle relazioni, dei diversi contesti e soggetti che vi partecipano. Questo livello di riflessione deve coinvolgere tutto il gruppo di lavoro, e anche i gruppi di lavoro in rete con esso all'interno del Servizio Integrato, e va sostenuto attraverso l'utilizzo di diversi strumenti capaci di sollecitare la riflessione, sistematizzare le osservazioni e le valutazioni dei diversi soggetti, ampliare la conoscenza reciproca tra i servizi, o tra i diversi settori del Sistema Integrato. È importante in questa fase, caratterizzata da cambiamenti sul piano normativo e pedagogico, non

solo lavorare all'interno dei pochi Poli realmente costituiti, ma mettere in relazione educatrici e insegnanti di servizi nido, scuole dell'infanzia e scuole primarie per lavorare ad un'idea di zerosei che stia innanzi tutto nella testa, come spiega bene la coordinatrice di Quarto Inferiore durante la nostra intervista:

Quindi pur non avendo un polo può essere un polo fatto di connessioni, cioè è difficile che il comune si metta a costruire un nido e una materna insieme, però intanto puoi fare un polo fatto di connessioni, e quindi sono i cervelli che fanno polo, e allora non c'è più differenza tra il bambino di un anno di tre di cinque o dieci.

7.1.3 Cambio di visione

Urban e colleghi al termine della pubblicazione del progetto europeo CORE (Urban et al., 2012), ci dicono come la strada sia ancora lunga per riconoscere il valore della cura, presente e centrale nei servizi per la prima infanzia, come elemento fondamentale della società umana democratica a cui tendiamo. Questo percorso è ancora lungo e passa per i servizi, per la visione politica e pedagogica che orienta e trova alimento dagli stessi, non può essere risolto attraverso azioni limitate nel tempo e nello spazio ma necessità di sforzi a tutti i livelli (Urban et al., 2012).

Se l'istituzione del Sistema Integrato rappresenta un passaggio fondativo, la sua messa in atto necessita di diversi 'sforzi', amministrativi da un lato e pedagogici dall'altro. Sono necessari, in questo senso, percorsi capaci di mettere in relazione saperi ed esperienze, documentazioni, dialogo e confronto tra educatrici di servizi nido e territoriali e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, per costruire un'idea di bambino reale intorno alla quale organizzare i servizi e le transizioni. Non servizi costruiti secondo un'idea statica di tappa evolutiva riferita ad un bambino astratto, ma servizi che dilatando tempi e spazi per poter accogliere un generico bambino 0-6/7 siano in grado di accogliere e lasciar transitare al proprio interno tutti i bambini reali. Questo aspetto richiama fortemente la presenza di un coordinatore pedagogico, e come vedremo di un formatore pratico, capace di sostenere i singoli gruppi di lavoro e guidare la partecipazione a iniziative di sviluppo professionali attraverso la ricerca e il miglioramento delle pratiche, da condividere poi in rete tra servizi (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013).

Le differenze tra i due settori presenti nel Sistema Integrato lo 0-3 e il 3-6 non devono chiudere il proprio dialogo sulle divergenze, pur presenti, ma "comprendere gradualmente che tali divisioni possono rappresentare un'opportunità per pensare in modo divergente, fuori dagli schemi di

matrice istituzionale” riuscendo così a decostruire la visione di bambino e di famiglie precedente, riuscendo a produrre pratiche innovative (Balduzzi, 2021, pag. 162).

Come dice Chitti (2019) nel suo intervento all’assemblea del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, svoltosi a -bologna nel 2019, quello del trovare distinzioni piuttosto che similitudini “è sempre stato il lato oscuro del mondo dei servizi”. Questo, a suo avviso, ha limitato lo sviluppo reale di una visione zeroisei, capace di valorizzare realmente il Sistema Integrato. Proprio perché la realizzazione del sistema 0-6 “ha caratteristiche tali da non poter essere semplicemente copiata da un territorio all’altro, anche molto vicini tra loro, possiamo al massimo ispirarci a ciò che hanno fatto altri. Già non è poco e resta un obiettivo tattico importante condividere le esperienze, ma ciò che davvero conta, è la consapevolezza di stare tutti dentro la stessa Vision (chiamiamola, finalmente, “Visione”) di un sistema di educazione precoce, di tipo comunitario, dove i bambini – e il loro punto di vista – sono realmente al centro”. Il ragionamento di Daniele Chitti a proposito della necessità di sviluppare una visione condivisa in chiave zeroisei dei servizi del Sistema Integrato, indipendentemente dalle possibilità/volontà di realizzare Poli per l’infanzia o servizi sperimentali 0-6 è ben esposto nel corso della nostra intervista, di cui condivido i passaggi più salienti:

Dal nostro punto di vista avere servizi 0-6 è un diritto dei bambini, come dire partiamo da questa idea che non è negoziabile, non è che dato che non è possibile farlo allora non lo faccio. Sarebbe come dire che mangiare è un diritto dei bambini, ma abbiamo poco da mangiare e quindi il diritto non c’è. Il diritto rimane, poi dopo cosa gli diamo da mangiare o come gli diamo da mangiare dipende dalle condizioni locali, però è importante non fare della confusione perché ci indica dove dobbiamo andare. È centrale la differenza tra la vision, cioè la visione che abbiamo del futuro di educazione per i bambini da zero a sei anni, e quello che noi possiamo fare adesso che è la nostra mission, cioè le cose che di anno in anno possiamo fare per migliorare il sistema e arrivare a questa vision che innanzitutto dobbiamo condividere. Ora se la condizione di Imola e di Reggio Calabria sono molto diverse, e la mission che noi abbiamo per l’anno prossimo è ovviamente diversa, è però uguale la vision. Detto questo, per realizzare delle mission, cioè degli interventi nel breve lungo periodo che ci avvicinino a questa vision noi abbiamo bisogno di alcuni interventi che sono quasi tutti interventi di governance, cioè di governo del sistema, che non è solamente il governo delle istituzioni, il governo delle regole o delle procedure ma è anche il governo delle persone. Ora in questo io ci metto da un lato il governo del sistema dei professionisti e dall’altro il governo delle istituzioni. Il governo del sistema dei professionisti si fa ovviamente dal basso, noi abbiamo preso il servizio di Sesto Imolese dove era più facile farlo, dove c’erano dei prerequisiti semplici per realizzare un progetto pilota, una sperimentazione, lì l’abbiamo fatto e quello costituisce un fatto. Cioè non è più una chiacchiera, ma abbiamo trasformato una chiacchiera in un fatto, che non vuol dire trasformare in un modello, però vuol dire porre all’attenzione, e in questo senso è un atto di governo e non solo di pedagogia. Ora si tratta di porre l’attenzione di tutto il sistema, 500 e più addetti che sono nel circondario imolese che si occupano di zero sei sulla possibilità concreta di realizzare questa esperienza; quindi, creare quelli che si

chiamano best marking, dei punti di riferimento, sapere cosa noi vorremmo potremmo fare o a cosa potremmo ispirarci per fare delle cose, sempre ripeto partendo dal fatto che condividiamo una vision. Ed è anche un laboratorio di pratiche, ha tutta una serie di significati nel senso di promuovere una maggiore consapevolezza; quindi, governare in un certo modo la testa degli individui partendo dal basso mettendoli davanti a delle esperienze nuove davanti alle quali possono riconoscersi o meno, dopo ci son tutti i loro procedimenti che vi scaturiscono ma che di fatto rappresentano dei punti di svolta dove effettivamente si passa dalle chiacchiere ai fatti. Questo ha un effetto moltiplicatore se viene fatto bene, perché allora un altro può dire benissimo io non posso fare esattamente come sesto imolese perché non ho le condizioni non ho nido e scuola dell'infanzia nello stesso posto sotto lo stesso io dove me la suono e me la canto, ma posso lo stesso fare una cosa che si avvicina. L'altro è quello di creare le premesse di carattere politico perché tutte queste esperienze vengano poste a valore. Ognuna di queste due cose da sola non basta, insieme fan la differenza secondo me. [...] Allora dov'è possibile fare i Poli facciamo i Poli, dove non è possibile facciamo il massimo dell'integrazione, ma soprattutto creiamo il minimo di fratture possibili nel percorso del bambino da quando entra nel circuito dei servizi che può essere a 5 mesi a un anno due anni tre anni e facciamo in modo che rimanga dentro a un contenitore prevedibile, se non tutto nello stesso luogo e non tutto necessariamente con gli stessi adulti ma almeno con gli stessi bambini e almeno dentro un contenitore che parla un po' lo stesso linguaggio. E quindi anche se sono una scuola e nido distanti tra loro che non possono costituire un polo dal punto di vista fisico, facendo in modo però che i bambini che iniziano una certa esperienza in un certo nido anche per i loro genitori ci sia una prevedibilità di percorso che non è legata a cosa succede al momento dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia ma che in qualche modo si sa che è fatto in un certo modo e che è dentro un progetto che viene condiviso da tutti gli attori in gioco anche se non collaborano quotidianamente nel senso stretto del termine. [...] La prima azione da fare e sicuramente dire che lo vogliamo fare, questo è un compito del comune che deve coinvolgere gli altri attori. Quindi questo atto di governo deve creare un luogo dove tutti gli attori si mettono d'accordo su come implementare questo sistema un pezzo alla volta tenendo presente qual è il risultato finale.

Tutto sommato fare il polo di Sesto Imolese è stata una cosa abbastanza facile perché giochiamo in casa i servizi sono i nostri, non ci sono competitori esterni, le due insegnanti che lavorano là provengono entrambe dal nido, questo non va sottovalutato. Non è che se non è così...però c'è già una sensibilità differente, ci immaginiamo un percorso dove un'insegnante ha fatto solo l'insegnante fa un percorso nelle nostre scuole ecco diventa una cosa sicuramente più complicata. Ad esempio, il fatto di aver fatto la sperimentazione a Sesto Imolese ha creato una sana competizione tra i servizi per cui in altre circostanze dove è possibile si propongono se non proprio di fare una cosa analoga però una cosa che ci si avvicina abbastanza, quindi già esistono strutture nidi e scuole dell'infanzia che già la delibera prevede. Per esempio, noi abbiamo dei poli possibili tra nidi e scuole dell'infanzia statali, con già il transito diretto di bambini, dove non sarebbe impossibile non sarebbe una gran forzatura, lì la forzatura sarebbe far collaborare i lavoratori. Ora su questo intervengono sempre i fatti, ad esempio la volontà di arrivare al coordinamento pedagogico locale, alla formazione. Sempre mantenendo l'autonomia scolastica, non puoi certo chiedere alle insegnanti della scuola dell'infanzia statale di occuparsi dei bambini del nido, però insomma è possibile sicuramente arrivare all'idea, almeno per i bambini, di essere dentro la stessa famiglia. Il privato anche loro a partire dall'esperienza di sesto imolese, ha aperto due servizi

a Imola e uno a Castel San Pietro che sono partiti con lo zero sei. Questo fa parte di quella governance dal basso poi dopo c'è quella di carattere più squisitamente politico, poi dopo si allarga ulteriormente, ad esempio io ho appena portato proposto, e per adesso l'hanno accolta, di fare presso il coordinamento pedagogico territoriale la cosa che io ho chiamato forum dei servizi 0-6, sarebbe importante se si confrontassero se si sentissero un po' parte di un movimento e ragionassero come una comunità di pratiche insieme pur nella loro diversità perché sono tutti diversi questi soggetti, però non fossero la cosa episodica esotica così da vedere per dire che bello, ma cominciasse a far cultura (che già è un rischio insito nel fatto di essere una sperimentazione) e sì, che bravi e poi chi se ne frega. Quello serve ma anche come massa critica, un conto è dire a Imola c'è uno zero sei a Sesto Imolese una frazione, a Castel de Britti ne hanno fatto un altro, a Sala ne hanno fatto un altro, in Valsamoggia hanno fatto il coordinamento pedagogico comunale a favore delle scuole dell'infanzia statali, tutta una serie di sperimentazioni che secondo me dovrebbero un po' rientrare in questa comunità di pratiche che deve produrre cultura. Quindi la governance si fa anche a questo terzo livello si fa anche dal punto di vista culturale, cioè si governa la cultura e per governare la cultura tu devi produrre degli oggetti culturali.

[...]

E' vero che la scuola dello stato ha molta più paura dell'aspetto istituzionale, più che del fatto che gli utenti diretti non siano contenti di quello che tu stia facendo, a volte ragionano così con anche dei paradossi abbastanza particolari, perché ad esempio le scuola dello stato che sono uno dei motivi per cui limitano anche la espressività interna per un problema di sicurezza, anche la partecipazione dei genitori e tutti quegli elementi che renderebbero più umano il contesto scolastico invece viene limitato per motivi di sicurezza, dall'altra parte dimenticano, e non fanno assolutamente niente da questo punto di vista, che la stessa legge che impone i criteri di sicurezza igienico sanitari imporrebbe anche la sicurezza di carattere psicologico, e lo stress lavoro correlato, però ecco è un obbligo di legge anche questo, di cui però nessuno forse lo ha ricordato e quindi non lo fanno. Si tende ad enfatizzare alcuni aspetti piuttosto che altri, diciamo, noi abbiamo lavorato abbastanza duramente, ma perché abbiamo lavorato su un modello. Secondo me quello che manca in alcuni servizi, ad alcuni gestori, è il riferimento a un modello. Tutti hanno in mente un modello ma a volte sono così generici che vogliono dire tutto e niente, queste espressioni "l'idea di bambino", "l'idea di servizio", sono espressioni che io tendo a non usare perché sono completamente vaghe. In realtà il modello è l'assunzione di alcune idee guida di carattere pedagogico organizzativo che hanno a che fare con le finalità del servizio, e con i suoi principi anche, sulla base del quale tu organizzi il tuo lavoro. Noi abbiamo lavorato moltissimo su questo, facendo opportunamente lavorare nidi e scuole in modo separato ma convergente, ad esempio l'adesione al modello senza zaino che abbiamo nella scuola dell'infanzia, in realtà lo abbiamo preso perché è già un modello abbastanza simile a quello che noi avevamo nei nidi. Il fatto di riconoscersi poi in un modello accreditato che uno può accettare o meno, ha il vantaggio di essere un'idea forte, non un pensiero debole, e quindi di darti anche una serie di parametri di carattere anche valutativo dell'attività che tu fai e di poterti confrontare con gli esterni. [...] Quando hai un modello che non è contestabile perché fa delle affermazioni sempre vere o sempre false, non so dice "dobbiamo voler bene ai bambini" be certo, non è un modello con cui puoi confrontarti. Un modello che è criticabile, nasce da una scelta, cioè sono a un bivio invece che di qua vado di là e ho delle conseguenze e perdo le conseguenze che avrei avuto dall'altra parte, ora su quello costruisci la cultura dei

servizi, se no c'è quello non c'è cultura dei servizi e non c'è confronto. Questo è il quarto elemento della governance: il modello è un elemento di governance, perché altrimenti non lo governi, quando tutto va bene, tutto è uguale a tutto, basta che non picchi per dire, basta che sian contenti, che non vuol dire niente, dopo perdi l'occasione per far ragionare il sistema su se stesso. L'attività autoriflessiva non avviene mai perché tu fai delle affermazioni ufficiali non è che ragioni su come deve essere. Su questo ci abbiamo lavorato tanto e ti dico la verità è la cosa che ha dato veramente i suoi frutti. Se devo dire l'elemento irrinunciabile di qualunque tipo di sistema ecco è quello di avere un modello, che non è una cosa che ti ingessa, perché l'equivoco è sempre un po' quello. [...] che alcuni modelli blasonati che vengono poi venduti siano così è vero, sono standardizzati appositamente. Ma tu in realtà il modello te lo puoi anche creare da solo, anche se non facendo mai riferimento a nessun altro fai pure fatica a confrontarti all'esterno, in ogni caso non è vero che un modello ti imbriglia, perché un modello ti permette di pensare. Il linguaggio mi limita perché devo usare un soggetto, un verbo..., ma sarebbe meglio se non parlassi? Il modello è il linguaggio dei servizi, ha una sua grammatica ha una sua sintassi ha una sua logica, è quello che ti permette di dare logica alle cose che fai, di poterle confrontare e di poter fare la valutazione. Altrimenti cosa valuti, il fatto che i bambini stiano bene...è una cosa molto importante ma non è l'unica, i bambini stanno bene anche se li porti in pasticceria, cosa vuol dire è una scuola la pasticceria perché si trovano bene? [...] Questa commistione tra nido e scuola dell'infanzia è molto interessante perché, il nido da noi, intendo in Emilia-Romagna, ha lavorato molto sul tema degli ambienti di apprendimento. È partito dall'idea del bambino competente, per dire che il bambino ha la possibilità di imparare da solo se lo fai vivere in un posto adatto. La scuola dell'infanzia in realtà si è quasi disinteressata dell'ambiente di apprendimento adesso comincia un po' a interessarsene, interessandosi soprattutto dei campi di esperienza quindi focalizzandosi sulle cose che fa il bambino, partendo dall'idea, secondo me corretta, che non tutti i bambini sono capaci di fare l'esperienza da soli se tu gli metti, ma li devi anche per certi versi guidare sostenere favorire, alcuni bambini poi in modo particolare. Il nido ha avuto molta attenzione sul contesto, la scuola sugli esiti, questa cosa qui può essere tranquillamente unita, va fatta dialogare. [...] La scuola dell'infanzia deve anche interrogarsi che si va bene in bambini hanno un loro percorso tu devi stare attento al percorso individuale certo ci mancherebbe altro, però avvengono in un contesto di apprendimento che deve essere differenziato, non c'è un solo modo di apprendere, non è che si apprende da soli, in piccolo gruppo o in grande gruppo, la configurazione del setting scolastico è estremamente varia, la scuola lo ha sempre sottovalutato questo aspetto qui, la scuola primaria non sa neanche cosa sia. Noi, ad esempio, abbiamo aderito al modello senza zaino perché invece è estremamente attento ai contesti di apprendimento. Perché poi è lì che avviene..., il contesto di apprendimento è l'insegnante in più sempre attivo. Quando l'ambiente non è adeguato hai una zavorra da portarti dietro non è che è ininfluente, magari. Ragionando un po' su tutte queste cose qui, queste convergenze, secondo me si arriva con clama, ci vogliono degli anni. [...] partendo dal fatto che ognuno sa che fa un ottimo lavoro vediamo di metterlo insieme, secondo me questa è la cosa migliore da fare, cioè l'unica cosa, non si tratta di colonizzare nidi da parte di nessuno, di aver paura di qualcuno. L'idea è prima essere forti sul tuo per non avere paura di confrontarti.

7.2 Sperimentazione e condivisione di buone pratiche

Perché il cambio di visione auspicato possa prendere piede è necessario mettere in atto, come suggerito da alcuni progetti europei come lo START, o da esperienze di ricerca come questa, o ancora da percorsi formativi locali come quello raccontato da Daniele Chitti e Barbara Molinazzi rispetto al territorio dell'imolese: percorsi formativi congiunti tra educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia e anche primaria, di tutte le tipologie di gestione. Non basta progettare percorsi congiunti, bisogna che questi abbiano delle caratteristiche perché il personale dei servizi e della scuola possano costruire insieme nuove pratiche e progettare contesti educativi inclusivi dentro lo spettro più ampio dello zero-sei. Come è stato evidente già in fase esplorativa della ricerca, vi è innanzitutto un'esigenza di condivisione di pratiche ed esperienze tra chi sta sperimentando situazioni innovative ma anche tra chi vuole solo conoscerle. Il bisogno di una rete di scambio tra i servizi è stato infatti uno dei bisogni rilevati nella fase principale della ricerca, nei servizi che avevano già attuato una sperimentazione, così come nei due servizi che sarebbero divenuti Poli solo l'anno successivo. Creare un dialogo tra diverse esperienze, poter visitare i servizi, visionare le documentazioni e il materiale video prodotto, potersi confrontare con le parole di altre colleghe è stato durante tutto il percorso di ricerca l'aspetto riconosciuto da tutti i partecipanti come l'elemento più importante di crescita e stimolo per la riflessione. Possiamo scorgere spesso nelle parole delle educatrici/insegnanti di San Lazzaro il riferimento ad esperienze altre, alle parole di educatrici e insegnanti di altri servizi, delle quali non c'è stata quindi una lettura superficiale ma una vera e propria appropriazione mettendo le loro parole in dialogo con i propri pensieri. In questa prospettiva il lavoro di analisi delle pratiche, proprie e altrui, permette di spostare ulteriormente il confronto e il dialogo da una dimensione astratta, più mentale e soggettiva, ad una collettiva e fattuale, capace di incidere veramente sui servizi contribuendo alla costruzione di nuove pratiche, favorendo la capacità riflessiva dei professionisti e sviluppando un'intelligenza collettiva all'interno del gruppo che si trova a condividere opinioni sulla medesima situazione osservata (Thollon Behar & Mony, 2016).

La possibilità di trovarsi davanti a pratiche, organizzazioni, posture, modelli pedagogici diversi dai propri permette di mettere in discussione modelli e prassi che spesso all'interno del contesto scolastico vengono date per scontate e reiterate per abitudine. Verificare possibilità altre, non solo per accoglierle come spunti per innovare ma anche, per riflettere nuovamente sulle proprie (Infantino, 2014; Balduzzi, 2021). Questi aspetti, sperimentati durante questo percorso di ricerca-formazione, sono gli stessi che vengono avallati dagli scambi internazionali e nazionali sostenuti a livello europeo (cfr. cap. 4). Riconoscendo il valore che questi scambi possono avere, anche come

esperienza individuale e di gruppo oltre che come valore formativo professionale, ritengo si possano estrapolare alcuni aspetti centrali di queste esperienze e provare a riprodurre un confronto anche tra servizi che seppur vicini dal punto di vista geografico non sono in comunicazione tra loro, come in parte abbiamo fatto in questo percorso con servizi sperimentali che all'interno della stessa regione, ma anche della provincia di bologna, non erano in comunicazione tra loro.

Mettere in relazione gruppi di lavoro diversi in chiave verticale, proporre sistematici momenti di confronto, può rappresentare una strategia fondamentale per lo sviluppo professionale e culturale dei singoli e dei gruppi (Mussini, 2020). Lo strumento delle schede tematiche, in questo senso, può giocare un ruolo importante, perché permette di mostrare immagini, raccontare pratiche, condividere riflessioni, potenzialmente all'infinito, creando quei primi contatti tra servizi che possono poi successivamente concretizzarsi in degli scambi formativi, o in relazioni di altro tipo (percorsi formativi congiunti, scambio tra coordinatori rispetto a progettazione educativa, come è avvenuto nel caso di alcuni servizi coinvolti nella ricerca). La singola scheda tematica, infatti, è stata pensata come una matrice alla quale ogni servizio, gruppo di lavoro o gruppo in formazione, singoli educatori e insegnanti possano andare aggiungendo proprie riflessioni, osservazioni, immagini, per continuare a condividere contenuti ritenuti utili al mantenimento della riflessione su un focus specifico. La divisione in temi, infatti, permette alle schede di non essere un materiale troppo complesso, che pretenda di dare una visione complessiva delle esperienze riportate, ma si ancora a un aspetto specifico sul quale ognuno può decidere di iniziare a interrogarsi, per giungere poi a una visione più ampia e sistemica dei temi. Il fatto, inoltre, che i temi siano temi educativi condivisi dal 3-6 e lo 0-3, permette anche a singoli servizi o scuole di approcciarsi alla scheda con un focus utile per il proprio contesto ma poter affrontare questo stesso in chiave 0-6, ampliando il proprio punto di vista con quello di professionalità ed esperienze diverse dalle proprie.

7.2.1 Professionisti, gruppi di lavoro e comunità di apprendimento

Operare in gruppo significa sentirsi parte di una comunità di apprendimento, pensare e predisporre un progetto pedagogico comune e co-costruito, frutto non di scelte estemporanee e individuali, ma costantemente negoziato e discusso insieme. La dimensione del gruppo sostiene il processo di cambiamento che è alla base della idea di una professione che ricorsivamente rivede sé stessa dentro l'agire quotidiano (Mussini, 2020, pag. 93).

Chi si trova in formazione in un percorso come questo che ho fino ad ora raccontato? Durante il resoconto della ricerca ho fatto riferimento al ricercatore collettivo come a un'Idra, mostro

mitologico le cui tante teste si confrontano e si scontrano con un obiettivo congiunto, dove gli occhi di ogni testa osservano e ritornano sulle osservazioni riportando poi agli altri ciò che hanno visto e pensato, a volte in linea a volte scostandosi dal pensiero degli altri. Un lavoro complesso e articolato, che necessita tempi lunghi, spazi appropriati, l'impegno di tutti, il coraggio di tutti a uscire dalla propria comfort zone e pensare, magari provare qualcosa di diverso, la saggezza di ognuno di tornare su terreni conosciuti quando ci si è sentiti meno stabili.

Imparare in gruppo ha un impatto diverso sia sui singoli che sulle pratiche: per i singoli è più facile aprirsi all'idea di cambiamento all'interno di un'impresa comune, come ci hanno detto spesso le educatrici e le insegnanti dei servizi coinvolti in questa ricerca; solo all'interno di un'impresa comune è possibile andare realmente a sviluppare delle prassi educative comuni, capaci di incidere sull'esperienza di chi abita il servizio, potendo ragionare e innovare ad esempio momenti di routine, spazi, raggruppamenti, come è successo a San Lazzaro nel caso della routine del bagno, ad esempio, o delle nicchie allestite in corridoio, o ancora con il confronto sul fare o meno le bolle miste. La possibilità che gli argomenti trattati durante momenti di formazione trovino un riscontro reale nel contesto è strettamente legata alla natura di formazione proposta: collettiva e ancorata alle pratiche. Un percorso in cui tutti, compreso il formatore, impegnati nella ricerca e nella riflessione sono in formazione.

7.3 Prospettive formative

Negli ultimi anni il dibattito sulla formazione in servizio ha attirato l'attenzione dei ricercatori, come ci dicono Peleman e colleghi nella loro rassegna (2018), da quando cioè è state individuate come cruciali per la qualità dei servizi zerosei le competenze specifiche del personale coinvolto negli stessi. Tuttavia, le competenze dei singoli professionisti non sono, solo, responsabilità del singolo (Vandenbroeck, Urban & Peeters, 2016). Esattamente come per sostenere bambini competenti sono necessari educatori altrettanto competenti, così per sostenere la professionalità degli educatori è necessario che tutto il sistema si renda responsabile di offrire formazione continua di qualità: dall'impianto normativo che la prevede, alla gestione che ne rendiconta e organizza la fattibilità, all'accademia che sperimenta, propone e confronta pratiche innovative, alla realizzazione stessa da parte di formatori capaci di costruire comunità di apprendimento insieme a educatrici e insegnanti e di dedicare ad ogni percorso il tempo necessario (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013).

Diventa, quindi, necessario interrogarsi e confrontarsi su percorsi formativi che sono risultati efficaci nel coinvolgere in maniera attiva e continuativa il personale dei servizi, sostenendo i gruppi di lavoro non solo dal punto teorico ma dentro i servizi, nelle pratiche e nello sviluppo di una maggiore consapevolezza professionale, come i gruppi di riflessione guidati sulle pratiche (Sharmahd et al., 2018).

Vanno sperimentate modalità e modelli formativi innovativi, nei quali i formatori non siano alla ricerca di strategie efficaci per raggiungere un obiettivo, ma siano in grado di entrare in contatto con i gruppi di lavoro, di riconoscere e raccogliere i bisogni educativi manifestati e no, di fornire al gruppo gli strumenti di ricerca necessari per portare avanti ipotesi co-costruite di intervento, accompagnando i professionisti verso percorsi di cambiamento percorribile perché progettato con chi lo andrà ad attuare concretamente (Infantino, 2014).

Il lavoro proposto in questo contributo ha delle caratteristiche, a mio avviso, esportabili come percorso formativo di sostegno a gruppi di lavoro che vogliono cimentarsi in cambiamenti profondi come quello di istituire sezioni zerosei all'interno di scuole o servizi, o di costituire Poli per l'infanzia, ma anche in tutte quelle situazioni in cui, come si diceva, saranno i professionisti stessi a costituire il Polo attraverso lo sviluppo di un pensiero e una progettazione congiunta relativamente ai contesti, alle transizioni, al ruolo dell'adulto, in chiave di continuità zerosei.

Un aspetto fondamentale è sicuramente quello legato al tempo, che deve essere un tempo lungo, articolato in base alle necessità dei diversi contesti, ma sicuramente non individuabile in incontri estemporanei. Il percorso prevede infatti, una fase di conoscenza reciproca attraverso la partecipazione ai gruppi di lavoro, dedicata all'ascolto e alla comprensione della cultura del servizio e al riconoscimento di quelli che possono essere i bisogni formativi del gruppo. Questa è, inoltre, una fase in cui si pongono le premesse relazionali di fiducia e rispetto reciproco, necessarie alle fasi successive. In un secondo momento il formatore dovrà, infatti, accedere all'interno dei servizi e osservare e partecipare alle pratiche, e questo è possibile senza modificarle solo a seguito di un periodo (lungo il necessario) di accettazione da parte del gruppo di lavoro.

I metodi individuati dal gruppo di apprendimento per lavorare sulle pratiche in questa fase possono essere diversi: osservazioni raccolte dal formatore, o dai singoli professionisti; osservazioni nel proprio contesto o frutto di scambi all'interno di sezioni o servizi diversi dai propri; osservazioni cartacee prese utilizzando strumenti predefiniti, documentazioni fotografiche o ancora video-osservazioni; o anche la sovrapposizione di tecniche e strumenti diversi.

In ogni caso è necessario che il formatore trascorra del tempo all'interno del servizio, che ne conosca gli spazi, le routine, le dinamiche relazionali, che conosca per nome bambini e adulti presenti, poiché questo rende il suo contributo durante gli incontri di confronto sulle pratiche un punto di vista esperto rispetto alle pratiche e al contesto, al pari o almeno in parte vicino, rispetto agli altri membri del gruppo di apprendimento. Questo non vuol dire che il contributo dato dal formatore sarà o deve essere lo stesso dei professionisti, ma che per lavorare insieme sulle pratiche in modo efficace e necessario che tutti i soggetti coinvolti nel discorso conoscano e rispettino le pratiche di cui si sta parlando, vi siano anche implicati seppur non in maniera diretta. Anche il formatore, come gli altri membri, deve vivere la potenza di alcuni momenti, percepire la difficoltà di alcuni soggetti, adulti e bambini, sentire i limiti e intravedere il potenziale del contesto mentre è abitato da bambini e adulti, per poter essere in grado di comprendere il confronto successivo e di sostenere le professioniste con strumenti adeguati alle loro esigenze, trovando le modalità che permettano a tutti di trovare un posto all'interno dello scambio sulle pratiche. Il formatore deve essere in grado di 'sporcarsi le mani' con la pratica mantenendo la capacità riflessiva su di essa, solo in questo modo sarà un interlocutore realmente credibile nella fase successiva in cui verrà stimolata la riflessione, lo sviluppo di pensiero critico e l'apertura a quell'incertezza necessaria per poter immaginare altre soluzioni ai problemi quotidiani. Lavorando in maniera democratica con bambini e adulti, inoltre, il formatore può rappresentare anche un modello, un collega saggio, un mentore a cui rivolgersi, capace di stimolare ulteriori riflessioni dei singoli rispetto al proprio posizionamento, arricchendo ulteriormente il confronto successivo (Moss, 2007).

Come abbiamo visto nel corso di questo lavoro, dall'analisi delle pratiche nascono domande dirette e molto concrete, che ciascuno rilancia all'interno del gruppo di apprendimento:

Come fare a praticare l'inclusione passando attraverso la porta delle regole organizzative delle routine?

Una transizione (più) graduale tra i due momenti della giornata avrebbe cambiato (e se si in che misura) i dettagli di questa scena?

Può essere che il bisogno motorio espresso da alcuni bimbi sia l'effetto di un gioco mattutino fortemente connotato in questo senso, che non abbia trovato modo e tempo sufficiente per "rallentare" e confluire nella routine del pranzo?

Io ho cercato di capire quanto l'adulto fosse presente, mi sono chiesta leggendo le osservazioni se la nostra presenza è a volte troppo, mi sono interrogata anche su questo.

come conciliate orari delle routine per grandi e piccolissimi?

lasciate che ci si possa alzare prima da tavola o dal letto per chi ha tempi più stretti?

Sono solo alcune delle domande concrete che educatrici e insegnanti si sono poste durante questo percorso, domande la cui ricerca di risposte, però, porta su terreni molto profondi della riflessione, che vedono coinvolti diversi aspetti della professionalità. Non una riflessione semplice da fare per chi è direttamente implicato nei servizi, né semplice da sostenere per il formatore. Questa tipologia di interrogativi “portano in primo piano le pratiche educative e la materialità delle relazioni, i modi di fare il proprio lavoro”, nonostante la loro centralità “non è scontato, in sede formativa, che queste domande siano accolte e valorizzate dai formatori” come elementi da cui partire per co-costruire apprendimenti (Infantino, 2014, pag. 49). Per poter veramente partecipare, nell’ottica della comunità di apprendimento prima esplicitata, a un dialogo che includa la pratica e le domande da essa sollevate è necessario che il formatore faccia riferimento a un sapere non dogmatico ma sia in grado di riferirsi al pensiero pratico parlando dei modi in cui i problemi incontrati diventano concreti nel contesto del servizio, utilizzando la propria competenza teorica e metodologica per offrire sostegno al pensiero dei pratici parlando il linguaggio dei pratici. Poiché una formazione “di natura esclusivamente teorica” non riesce “a dialogare proficuamente con le criticità di cui si compone l’esperienza del lavoro educativo sul campo, nella dimensione pratica (Infantino, 2014, pag. 50), come esprime il coordinatore pedagogico di entrambi i Poli:

Noi abbiamo un approccio alla formazione a più livelli uno scambio con servizi vicini e lontani, cioè far parte di una comunità di pratiche che si scambia suggestioni idee orientamenti, un accompagnamento formativo in situazione con Lucilla che per tutto l’anno ha cercato di rilanciare le osservazioni e gli ascolti fatti con voi, e poi abbiamo iniziato a fare dei consigli tra i tre poli. Qualsiasi scenario sarà sempre accompagnato dalla formazione, fatta a diversi livelli, perché tuttavia non basta il livello teorico ma serve anche lo scambio pedagogico e di pratiche tra servizi in rete (coordinatore pedagogico, entrambi i Poli).

7.3.1 Il formatore pratico

Agnese Infantino (2014) definisce il formatore con le caratteristiche che ho cercato di mettere in atto durante il percorso e di esplicitare in questo capitolo conclusivo con il concetto di formatore pratico.

Identifica, infatti, come caratteristica fondativa quella del tempo, di un accesso al campo molto lento e rispettoso dei tempi necessari al gruppo di lavoro, composto da una prima fase in cui tessere

relazioni, seguito da una fase di osservazione, per poi poter definire il percorso con i soggetti interessati. “L’osservazione di sequenze abituali di giornata di lavoro, con i bambini, con i loro genitori, con le colleghe, apre al formatore pratico diversi possibili accessi alla cultura educativa del gruppo di lavoro che si manifesta in comportamenti e pratiche professionali osservabili, quindi descrivibili, sulle quali sarà possibile ritornare per ripercorrerle, nominarle, smontarle, interrogarle”. Sarà solo attraverso l’osservazione delle pratiche dentro i contesti situati che il formatore pratico sarà in grado di accompagnare la comunità di apprendimento nel percorso inverso “cioè quello di risalire indietro dai comportamenti messi in atto e appresi alle intenzionalità che li hanno originati e soprattutto alle possibilità di migliorare e potenziare le pratiche acquisendo comportamenti e pratiche nuove, che il gruppo potrebbe considerare più efficaci, adeguate o più coerenti rispetto alle finalità per cui lavora” (Infantino, 2014, pag. 64-65).

Il ruolo del formatore pratico non è, dunque, quello di trovare soluzioni e problemi ma quello di sostenere lo sguardo delle educatrici e delle insegnanti sulle pratiche per interrogare insieme a loro i comportamenti osservati e suggerire quelle possibili aperture di pensiero e cambiamento che possono portare a superare alcuni problemi, andando nella direzione che il gruppo riterrà quella percorribile.

L’esempio del corridoio del Polo Fornace si presta a questo caso, poiché il semplice fatto di aver messo in relazione le diverse riflessioni individuali proposte da due tre colleghe e aver sostenuto il dialogo e il confronto durante l’incontro di gruppo, così come riportato nella scheda tematica SPAZI/TEMPI, ha portato il gruppo di lavoro a riprogettare gli spazi delle nicchie, così come si vede nelle foto della stessa scheda, trovando una soluzione diversa rispetto alle due versioni dicotomiche registrate fino a quel momento: il corridoio come luogo di transito; il corridoio come spazio aperto interamente allestito.

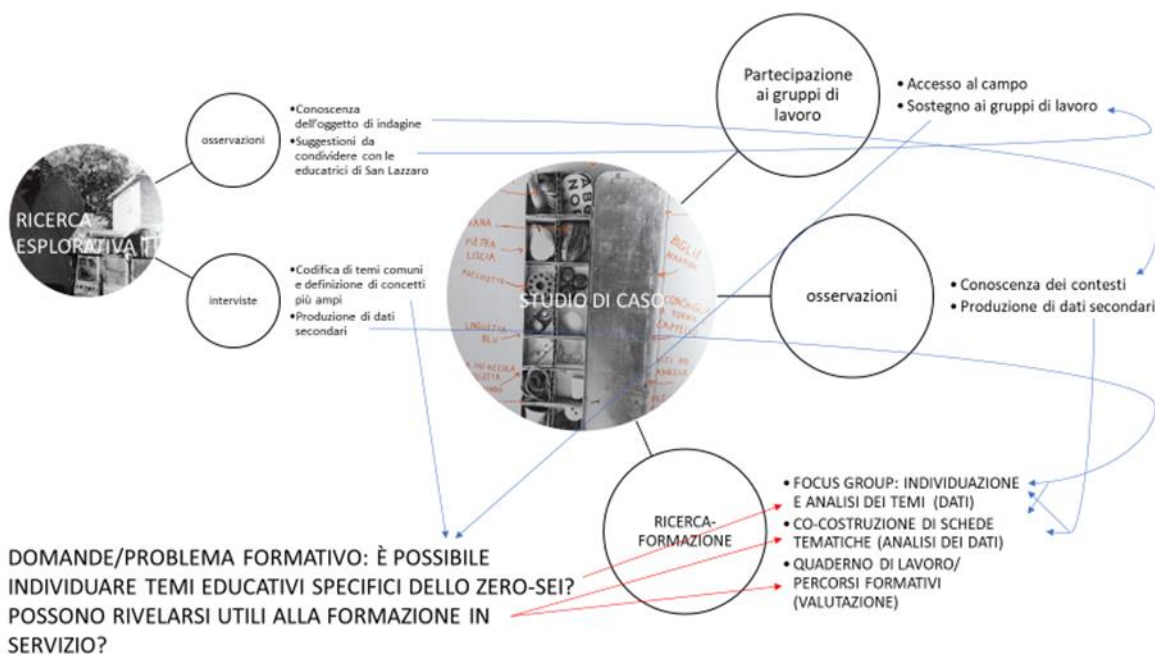
La possibilità di muoversi in uno spazio incerto dove non vengono proposte soluzioni ma viene offerto uno spazio per sostare nell’incertezza, per vedere e rivedere le opzioni fino ad ora proposte e cercare punti di unione piuttosto che di divisione tra diversi punti di vista, può portare a risultati inediti, innovativi, sperimentali, e come tali passibili di ulteriori cambiamenti. Ulteriore compito del formatore è allora quello di conservare memoria e documentare le riflessioni che hanno portato ai cambiamenti, poiché se i secondi possono essere sperimentali e passeggeri, le prime nel loro valore formativo vanno a costituire tasselli di conoscenza e cultura prodotta dal gruppo. Come nel caso del

corridoio, per rimanere su questo esempio, quelle relative agli spazi aperti, al diritto di scelta da parte del bambino, alla necessità di riflettere sui momenti di transizione, per citarne alcune.

Queste riflessioni nel tradursi in pratiche, in allestimenti, in scelte educative da parte del gruppo, diventano apprendimenti capaci di produrre competenze applicabili ad altri spazi, momenti, situazioni. “L’intervento formativo sul campo”, allora, “non prescrive, non addestra, non trasmette acquisizioni predefinite ma persegue la finalità di allargare e aprire la prospettiva professionale delle educatrici facendo sperimentare pratiche educative fondate su nuove possibili modalità d’azione il cui significato e sensatezza non è definito a priori o dato dalla formazione ma costruito nelle forme e nei modi della responsabilità individuale di ogni educatrice e nelle dinamiche di lavoro del gruppo che opera nel servizio” (Infantino, 2014, pag. 79).

7.4 Piste di lavoro future

Infine, tornando alla domanda di ricerca che ha guidato questa ricerca, posso dire che il lavoro e le riflessioni fin qui riportate dimostrano che esistono dei temi educativi che vanno risignificati in chiave zero-sei, dei quali questo lavoro ne ha individuato solo alcuni, e che questo processo se svolto con educatrici e insegnanti all’interno di un percorso di formazione caratterizzato da tempi lunghi, costituzione di una comunità di apprendimento in cui anche il formatore è implicato, come formatore pratico, che abbia come obiettivo quello di analizzare le pratiche e documentare le riflessioni e le scelte scaturite da tale analisi, può avere un alto valore formativo.



Il riconoscimento di tale valore è stato registrato dalla partecipazione e dalla valutazione del progetto data dai gruppi di lavoro coinvolti, con i quali stiamo procedendo la relazione formativa. Continuiamo, infatti, il nostro percorso di apprendimento che abbiamo in parte modificato, inserendo le video-osservazioni e coinvolgendo un terzo Polo del territorio, ma che continua ad essere incentrato sui temi emersi durante la ricerca, e sull'ampliamento delle schede tematiche. Le stesse saranno pubblicate dal centro di documentazione Accaparlante di Bologna come quaderno operativo da mettere a disposizione di educatrici e insegnanti per percorsi di formazione e autoformazione. Le schede tematiche fino ad ora prodotte, insieme ai video prodotti all'interno dei Poli, stanno già trovando utilizzo in un percorso di sostegno alla trasformazione di un Polo di fatto, struttura dove solo fisicamente alloggiavano servizi per la prima infanzia diversi, in un Polo per l'infanzia reale, in cui il personale di tutti i servizi si costituisce comunità di apprendimento e sperimenta nuove pratiche, contesti, transizioni, situato nel Comune di Bologna.

Conclusioni

Questo è il resoconto di un lavoro di ricerca-formazione molto articolato e complesso, che ha rappresentato (e rappresenta) per me, come ricercatrice, come formatrice e come educatrice/insegnante un valore formativo e tras-formativo importante.

Nella stesura del testo ho cercato di rendere leggibile il valore di questo percorso ad uno sguardo esterno. Questo tentativo ha incontrato due principali difficoltà.

La prima è riferibile al tempo dedicato alla ricerca e alla scrittura nel percorso di dottorato, un tempo che fatica a includere una ricerca di natura qualitativa, soprattutto quando questa (come nel caso della ricerca-formazione) deve coinvolgere i soggetti partecipanti in tutte le sue fasi, dall'individuazione della domanda di ricerca/bisogno formativo all'analisi dei dati, fino anche alla scrittura stessa. Cercare di rispettare seriamente la natura della ricerca-formazione e contemporaneamente le richieste accademiche relativamente ai tempi, alle modalità di condivisione dei risultati intermedi e finali, è stato un problema costante durante tutto il percorso. Alcune scelte prese, come spiegato in questo scritto, fanno riferimento alla questione del tempo della ricerca in relazione a quello della ricerca-formazione che ha avuto bisogno di tempi più lunghi; questa discrepanza ha comportato delle scelte che ho cercato di armonizzare con accorgimenti metodologici.

La seconda è stata la condizione pandemica, che come raccontato nei precedenti capitoli, ha influito non solo nel dilazionare i tempi per la raccolta dei dati a causa della chiusura dei servizi educativi, ma anche nel favorire l'emergere di nuovi bisogni formativi all'interno dei gruppi di lavoro coinvolti nella ricerca, derivati da un ulteriore cambiamento nell'organizzazione del servizio. I due servizi coinvolti in questa ricerca avevano già dovuto affrontare la transizione da un servizio nido e una scuola dell'infanzia a due Poli per l'infanzia, si pensava quindi di lavorare su pratiche sperimentali utilizzando come lenti alcuni temi educativi emersi da una prima fase di osservazione in servizi che avevano già intrapreso questo tipo di percorso. Il fatto di aver modificato ulteriormente l'organizzazione del servizio, non solo come Polo ma anche a causa delle direttive sanitarie (bolle, spazi esclusivi, tempi di accesso dilazionati, ecc) non poteva non incidere sulle pratiche osservate, e ha quindi necessitato di un ulteriore spazio/tempo riflessivo e formativo prima di poter tornare al percorso per come lo avevamo immaginato. Durante questo tempo di riflessione ulteriore, sono state inoltre redatte le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato alle quali abbiamo inevitabilmente fatto riferimento come orientamento per ridefinire i confini dei servizi in fase di

riassetto con le nuove regole sanitarie. Anche questo aspetto ha dovuto trovare un posto all'interno del percorso, così come in questa tesi.

Nonostante queste difficoltà, spero di essere riuscita a comunicare il valore del percorso, per tutti i soggetti che lo hanno intrapreso, e che qui ringrazio ancora. La possibilità di restituire un testo che avesse un valore teorico e pratico al tempo stesso, che potesse essere spunto di ulteriore riflessione per tutti i servizi coinvolti, e per altri servizi, oltre che di riconoscimento dell'impegno e del lavoro messo in atto da questi professionisti è stato per me obiettivo costante nel corso della stesura. Il personale educativo che ho incontrato in questi anni si è messo in gioco sovrapponendo le richieste contingenti dovute a una sperimentazione, una situazione pandemica inedita e la partecipazione ad un percorso di ricerca-formazione. Come hanno loro stesse dichiarato, e come testimoniato all'interno delle schede tematiche, questa condizione di cambiamento costante e di richiesta di riflessione continua è stato fonte di stress, provocando fatiche ma anche gratificazioni e crescita professionale. Essere in grado di restituire il valore umano e professionale di tale sforzo è centrale a mio avviso in un lavoro come questo.

In queste conclusioni vorrei, inoltre, provare a condividere il significato che questo percorso può rappresentare per una comunità più ampia rispetto a chi vi ha partecipato. Essa comprende i servizi del Sistema Integrato e chi si occupa di pedagogia, educazione e didattica in ambito accademico.

Come è stato raccontato negli approfondimenti metodologici all'interno di questo lavoro, questo percorso è stato composto da due aspetti quello della ricerca e quello della formazione, in dialogo costante tra loro sul piano delle procedure e anche dei contenuti. Alla fine, però, è possibile trarre dal percorso due tipologie di informazioni, una legata ai contenuti prodotti all'interno delle schede tematiche e l'altra al percorso formativo stesso.

In entrambi i casi, ma in maniera diversa, i risultati raggiunti e le riflessioni scaturite possono interessare il mondo dei servizi e quello accademico, costituendo anche un ponte tra queste due componenti di quell'unica comunità più ampia che lavora alla definizione di una cultura zerosei.

Il mondo dei servizi può trovare nei contenuti materiali per la formazione e l'autoformazione, non solo attraverso l'utilizzo delle schede tematiche come strumento da accrescere, per come è stato immaginato, ma anche attraverso la semplice condivisione di parte di essi. Già in fase di ricerca esplorativa ho potuto registrare, infatti, come uno dei maggiori bisogni emersi dai contesti educativi fosse quello di condividere esperienze, riflessioni e immaginari rispetto al Sistema Integrato appena istituito. In questi anni di dottorato, rimanendo in contatto con i servizi coinvolti in tutte le diverse

fasi, ma anche confrontandomi con altri servizi, ho potuto verificare come la condivisione anche solo di parte dei contenuti presenti nelle schede, come ad esempio le interviste, rispondesse a questa esigenza. Ho potuto, inoltre, verificare come questo materiale seppur relativo a sperimentazioni zerosei avesse il potenziale di suscitare nei diversi settori del Sistema Integrato, nido e scuola, nuove riflessioni su temi educativi che, come detto durante il resoconto, appartengono allo zerosei e quindi anche ai due settori che lo compongono (0-3 e 3-6).

Anche rispetto alla modalità sperimentata di ricerca-formazione il riscontro all'interno del mondo dei servizi è stato positivo. Con i Poli coinvolti in questo percorso abbiamo, infatti, programmato ulteriori fasi di ricerca, arricchite da videoregistrazioni da utilizzare, al pari delle osservazioni nell'esperienza precedente, per continuare a lavorare sulle schede tematiche. Mentre altri servizi, Poli, sia già istituiti che di nuova apertura, del territorio bolognese ci hanno chiesto di condividere parte del percorso con loro o di costruirne di specifici. È molto interessante come anche altri territori provinciali nell'ambito della regione Emilia-Romagna, come alcune Unioni di Comuni, abbiano richiesto di lavorare con procedure analoghe su questi contenuti, in percorsi formativi che mettono insieme servizi 0-3 e scuole dell'infanzia, fino a coinvolgere anche le prime classi delle primarie, prossimi dal punto di vista territoriale, per cominciare a lavorare alla definizione di un Sistema Integrato capace di mettere insieme tutte le anime dello zerosei presenti sul territorio, per offrire a bambini e famiglie transizioni più fluide all'interno di percorsi costruiti in continuità. Questo ulteriore aspetto, insieme alla presenza o alla nuova costituzione di Poli, rappresenta un punto centrale nella possibilità di incidere veramente sulla realizzazione del Sistema Integrato su scala nazionale, nelle città ma anche nelle piccole realtà di provincia. Credo che il materiale prodotto durante questo percorso possa essere utile dal punto di vista formativo, rendendo facilmente comunicabili i contenuti emersi da riflessioni legate a sperimentazioni zerosei, che quindi rappresentano un punto di osservazione privilegiato dal quale guardare anche gli altri servizi. I Poli per l'infanzia, d'altronde, sono stati così immaginati dalla norma e da chi si è occupato di renderla operativa attraverso la stesura delle Linee Pedagogiche.

Per quanto riguarda la condivisione con la comunità scientifica, analogamente, il contributo può essere valutato su entrambi i versanti. Rispetto ai contenuti la riflessione sui temi educativi emersi durante il percorso in chiave zerosei, può contribuire a quel confronto aperto rispetto alla risignificazione di alcuni temi educativi che ha seguito l'emanazione della norma e che trova nella stesura delle Linee Pedagogiche un primo punto di partenza forte e strutturato sul quale continuare a interrogarsi. Relativamente al percorso, invece, credo che il contributo più significativo sia stato

quello di aver mantenuto durante tutte le fasi, dal disegno alla stesura della tesi, l'equilibrio tra ricerca e formazione, così come aver costantemente lavorato alla costruzione e definizione del ricercatore collettivo, rappresentando così ipotesi di fattibilità rispetto a una modalità di ricerca-formazione coerente realizzabile all'interno dei servizi del Sistema Integrato zerosei. Da questo percorso, inoltre, come ho cercato di proporre nel settimo capitolo, ho potuto estrapolare delle ipotesi formative, legate sia al contenuto (le transizioni) che alle modalità (formatore pratico e formazione continua in contesto incentrata sulle pratiche) su cui potrebbe valere la pena continuare a riflettere. La sperimentazione e la definizione di percorsi formativi con le caratteristiche descritte potrebbero portare alla realizzazione di un ponte tra le due componenti (accademia e servizi; teoria e pratica) della comunità chiamata a discutere, costruire e condividere la nuova cultura zerosei.

Analogamente, nel settimo capitolo, ho rimarcato come potrebbe essere utile iniziare a riflettere sulla cornice di riferimento della continuità attraverso il tema delle transizioni, capace di tenere insieme aspetti teorici e pratici, ma soprattutto di focalizzare l'attenzione sui soggetti concretamente coinvolti. Questo aspetto, legato al contenuto necessita, però, di essere inserito in percorsi formativi che abbiano alcune caratteristiche specifiche di ricerca per permettere a formatori, educatori e insegnanti di poter lavorare sugli aspetti pratici e legati al contesto e ai soggetti reali. Per questa ragione ritengo necessaria l'istituzione di una figura, come quella descritta del formatore pratico, capace di mediare tra i due ambiti, accademico e dei servizi, e di portare le conoscenze legate alle metodologie e gli strumenti di ricerca all'interno di un contesto specifico del quale, però, deve avere avuto il tempo di conoscere dinamiche e culture. Il fattore tempo gioca un ruolo fondamentale rispetto alla riuscita o meno di un percorso di ricerca-formazione. La conoscenza, la comprensione profonda del contesto da parte del ricercatore, la fiducia da parte dei professionisti sono elementi imprescindibili per la riuscita di un simile percorso formativo, che mira alla costruzione di una comunità di apprendimento pratico in contesto e tra pari. Per questo ritengo necessario l'impegno scientifico, attraverso riflessioni specifiche, nella definizione di una figura di raccordo. La definizione e la sperimentazione di una figura come quella di un formatore pratico implicato all'interno dei servizi ma con competenze scientifiche specifiche, capace di sostenere i gruppi di lavoro durante la transizione al Sistema Integrato, potrebbe risultare un passaggio fondamentale in una fase di restauro dei servizi educativi come quella aperta dalla Legge 107/2015.

Bibliografia

- Agliati A., Moretti L. (2014), "Pratiche, progetto educativo e cultura del servizio", in Infantino A. (a cura di), *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*, Franco Angeli, Milano, pp. 83-110
- Agrusti G., Guerzoni G., Matteucci M.C. (2018), "I nodi della Ricerca-Formazione", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 170-179
- Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano
- Asquini G., Dodman M. (2018) "La sostenibilità della Ricerca-Formazione, in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 157-169
- Atkinson R. (2002) *L' intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina Raffaello, Milano
- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o Individualizzazione?*, Erikson, Trento
- Balduzzi L., Farné R. (2018), *La posizione di "Infanzia" sulla Continuità 0-6*, in *Infanzia* n°2 Aprile/Giugno 2018, Spaggiari edizioni, Parma
- Balduzzi L., Lazzari A. (2018), "Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca 'con' gli insegnanti", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 63-74
- Balduzzi L., Lazzari A. (2021), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior, Parma
- Balduzzi L., Tutone L. (2021), "Ripensare spazi, tempi e raggruppamenti oltre le bolle: l'eterogeneità come risorsa per la socializzazione e l'apprendimento", in Balduzzi L., Lazzari A. (2021), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior, Parma, pp. 33-60
- Balduzzi L. (2006), *Nella rete dei servizi per l'infanzia tra nidi e nuove tipologie*, CLUEB, Bologna
- Balduzzi L. (2021), *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano
- Barbier R. (2007), *La ricerca-azione*, Armando Editore, Roma

- Baumgartner E., Bombi A.S. (2005), *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*, Editori Laterza, Bari
- Becchi E. (1989), *Atti della Conferenza Cittadina dei Servizi "Continuità e raccordi tra servizi educativi per l'infanzia"*, 1/8 Aprile 1989, Milano
- Benedetti S. (2017), "La qualità diffusa", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 124-128
- Bennet J., Moss P. (2010), *Working for inclusion: an overview of European Union early years services and their workforce*, Children in Scotland, Edinburgh
- Bennet et J., Gordon J., Edelman J. (2012), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged background: findings from a European literature review and two case studies*, Directorate-General for Education and Culture, European Commission, Bruxelles
- Benvenuto G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci editore, Roma
- Bertolini P. (1986), "Il problema della continuità educativa", in Cesareo V., Scurati C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 19-31
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Cortina Raffaello, Milano
- Bonaiuti G., Magnoler P., Trincherò R. (2018), "I rischi della Ricerca-Formazione", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 180-189
- Bondioli A., Savio D. (2015), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani : riflessioni ed esperienze*, edizioni Junior, Bergamo
- Bondioli & Savio, (2018a), *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci Editore, Roma
- Bondioli A., Savio D. (2018b), ""Promuovere dall'interno": la ricerca come formazione, in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 75-83
- Bondioli A., Savio D. (2021), *Le 'bolle' in prospettiva. Considerazioni a partire dalle parole delle insegnanti*, in Zeroseiup Magazine, 2, Zeroseiup, Bergamo, pp. 8-13

- Bondioli A. (1986), "Un progetto di raccordo nido-materna in provincia di Pavia", in Cesareo V., Scurati C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 237-247
- Bondioli A. (2017), "Valutare per riflettere e riprogettare: per un'etica della responsabilità", in Lichene C., Zaninelli F., Pagano M.T. (a cura di), *curricolo è responsabilità. La sfida del progetto 0-6 e oltre*, Zeroseiup edizioni, Bergamo
- Boog, B. (2003), *The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art*, Journal of Community and Applied Social Psychology, 13, pp. 426–438
- Braga, P., Bove, C. (2014), *Osservare e osservarsi al nido*, Bambini ,8, Spaggiari, Parma, pp. 20-23
- Bove, C., Cescato, S. (2013), *Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development*, RICERCHE DI PEDAGOGIA E DIDATTICA, 8(2), pp. 27-44
- Bove C., Jensen B., Wysłowska O., Iannone R.L., Mantovani S., Karwowska-Struczyk M. (2018), *How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland*, Eur J Educ, 53, pp. 34–45, <https://doi.org/10.1111/ejed.12262>
- Bove, C. (2009), *Ricerca Educativa e Formazione. Contaminazioni Metodologiche*, FrancoAngeli, Milano
- Bove C. (2019), *Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale*, EducazioneInterculturale, Vol 17, Riviste digitali Erikson
- Braga P., Morgandi T. (2012), *Il gioco nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, edizioni Junior, Bergamo
- Braga P., Tosi P. (1985), "L'osservazione", in Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*, Developmental Psychology, Vol. 22, No. 6, pp. 723-742
- Bronfenbrenner U., Ceci S.J. (1994), *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*, Psychological Review, 101 (4), pp. 568-586
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Harvard, Harvard University Press
- Brooker, L. (2008), *Supporting transitions in the early years*, Open University Press, Maidenhead

- Bruner J. (1976), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma
- Bruner J. (1984), *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano
- Cagliari P. (2017), *I cento linguaggi dei bambini: creativi come?*, in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 97-99
- Cappa F., Del Negro G. (a cura di) (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto / Jack Mezirow*, Raffaello Cortina, Milano
- Cardarello R. (2018), "Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 42-51
- Carr, W., Kemmis S. (1983), *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*, Deakin University Press, Victoria
- Carr M. (2001), *Assessment in Early Childhood Settings*, SAGE Publications, London
- Carugati F. (1991), "a proposito di sviluppo infantile e di continuità educativa", in Manini M., Borghi B.Q. (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa*, La Nuova Italia, Firenze
- Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, FrancoAngeli, Milano
- Catarsi E. (1994), *L'asilo nido e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze
- Cerini G. (2017), "La scuola dell'infanzia: un'agenda aperta", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 136-140
- Cerini G. (2019), "Un'agenda per la scuola dell'infanzia e lo 'zerosei'", in Cerini G., Mion C., Zunino G. (a cura di), *Scuola dell'infanzia e prospettiva zerosei*, Homeless Book, Faenza (RA)
- Cerini G., Mion C., Zunino G. (a cura di) (2019), *Scuola dell'infanzia e prospettiva zerosei*, Homeless Book, Faenza (RA)

- Cerini G., Spinosi, M. (a cura di) (2021), *Le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato: documenti, commenti, normativa*, Tecnodid, Napoli
- Cesareo V., Scurati C. (a cura di) (1986), *Infanzia e continuità educativa*, Franco Angeli, Milano
- Cescato S., Bove, C., Braga, P. (2015). *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*, Form@re. Open Journal per la formazione in rete, Vol. 15, 2, pp. 61-74
- Chitti D. (2019), Documento presentato all'assemblea del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, Bologna, 16 marzo 2019
- Clark A., Moss P. (2014), *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*, edizioni Junior, Bergamo
- Cocever E., Chiantera A. (a cura di) (1996), *Scrivere l'esperienza in educazione*, CLUEB, Bologna
- Conti P. (2019), "Curricolo (verticale)", in Cerini G., Mion C., Zunino G. (a cura di), *Scuola dell'infanzia e prospettive zerosei*, Homeless Book, Faenza (RA)
- Corrao S. (2000), *Il focus group*, Franco Angeli, Milano
- Corsaro W. (2003), *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna
- Corsaro W. (2020), *Sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano
- Cortese C.G. (2002), "Introduzione", in Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina Raffaello, Milano
- Dahlberg G., Moss P. (2012), *Contesting Early Childhood...and Opening for Change*, Routledge, London
- Dewey J. (1916/2018), *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Anicia, Roma
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo : una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia,
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Di Giandomenico I, Musatti T., Picchio M. (2011), "Analizzare la qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia: la documentazione scritta", in *Guida metodologica ERATO*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma, pp. 49-61, www.istc.cnr.it/sites/default/files/u101/guida_erato_0.pdf

Dockett S., Einarsdottir J. (2017), "Continuity and Change as Children Start School", in Ballam N., Perry B., Garpelin A., *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*, Springer, pp. 133- 150

Dockett S., Perry B., Garpelin A., Einarsdottir J., Peters S., Dunlop A.W. (2017), "Pedagogies of Educational Transition: Current Emphases and Future Directions", in Ballam N., Perry B., Garpelin A., *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*, Springer, pp. 275-292

Dunlop A.W., Fabian H. (2002), *transitions in the early years*, Routledge, Oxon

Dunlop A.W. (2017), "Transitions as a Tool for Change", in in Ballam N., Perry B., Garpelin A., *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*, Springer, pp. 257-273

Dunn j. (1998), *Affetti profondi. Bambini, genitori, fratelli, amici*, Il Mulino, Bologna

Edwards C., Gandini L., Forman G. (2012), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo

Fiorin I. (2017), "Un curriculum educativo per l'infanzia e oltre Italo Fiorin", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curriculum e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 25-32

Fiorucci M. (2015), *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, Formazione & Insegnamento, vol. XIII, 1, pp. 55-69

Formenti L. (2016), "Postfazione", in Cappa F., Del Negro G. (a cura di), *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto / Jack Mezirow*, Raffaello Cortina, Milano

Formosinho J, Monge G., Oliveira-Formosinho J. (2016), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*, Porto Editora, Portugal

Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino

Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino

Fruggeri L. (2014), "Famiglie contemporanee e servizi educativi in Italia: la necessità di una relazione co-evolutiva", in Guerra M., Luciano E. (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, edizioni Junior, Parma, pp. 33-46

- Gandini L. (1995), "Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia", in Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo, pp. 235-252
- Garaffo T. (2021), *Se le 'bolle' fermano le fatine dei denti. Lo 0/6 di fronte alla pandemia*, Zeroseiup Magazine 2
- Gardner H. (1987), *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano
- Gardner H. (1993), *Educare al comprendere : stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano
- Gariboldi A. (2007), *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo
- Giudici C. (2017), "Curricolo: interpretazioni e sfide", in Lichene C., Zaninelli F., Pagano M.T. (a cura di), *curricolo è responsabilità, la sfida del progetto 0/6 e oltre*, Zeroseiup edizioni, Bergamo, pp. 71-74
- Gray P. (2013), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, edizioni Junior, Parma
- Guerra M. (2011), "Educare nel cambiamento per vivere la diversità", in Vandebroek M., *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, edizioni Junior, Parma
- Hellblom-Thibblin T., Marwick H. (2017), "Diversity and Pedagogies i Educational Transitions", in Ballam N., Perry B., Garpelin A., *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*, Springer, pp. 15-27
- Infantino A. (2002), *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*, Guerini Reprint, Milano
- Infantino A. (a cura di) (2014), *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano
- Infantino A. (2019), *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*, Guerini Scientifica, Milano
- Infantino A., Zucchi F., Goulart De Faria A.L. (2017), *Ripensare la continuità educativa grazie a Paolo Freire: una ricerca tra Italia e Brasile*, Sapere pedagogico e Pratiche educative, 1, DOI:10.1285/i9788883051333p105

Infantino, A., & Zaninelli, F.L. (2020), *La formazione rivolta ai responsabili dei servizi*, METIS, pp. 124-136

Johansson I., Sandberg A., Vourinen T. (2007), *Practitioner-oriented research as a tool for professional development*, https://www.researchgate.net/publication/249047376_Practitioner-oriented_research_as_a_tool_for_professional_development

Kanizca S. (1993), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*; La Nuova Italia, Firenze

Kanizca S. (1998), "L'intervista nella ricerca educativa", in Mantovani S., Gattico E. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano

Kanizca S. (a cura di) (2007), *Il lavoro educativo. L'importanza delle relazioni nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano

Karlsdottir K., Perry B. (2017), "Creating Continuity Through Children's Participations: Evidence from Two Preschool Context", in Ballam N., Perry B., Garpelin A., *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*, Springer, pp. 167-182

Lazzari A., Balduzzi L. (2020), "Early childhood education and care in times of transition: the role of policy reforms and advocacy processes in improving the accessibility of services for young children and their families", in *The Policies of Childcare and Early Childhood Education: Does Equal Access Matter?*, Edward Elgar, London/New York, pp. 108 - 132

Lazzari A., Vandenbroeck M., Peeters J. (2013), "The early years workforce: a review of European research and good practice in working with children from low-income and migrant families", in *Transatlantic Forum on Inclusive Early Years: discussion documents from the second meeting*, King Baudouin Foundation, Brussels, pp. 1 - 12 (atti di: Workforce Preparation and Curriculum Innovations., New York, 10-12 July 2013)

Lazzari A., Pastori, G., Sità C., Sorzio P. (2020), *Prospettive educative per i servizi zero-sei*, edizioni Junior, Parma

Lazzari, A. (2011), *Continuing professional development of the early years workforce: Italian case study*, Deutsches Jugendinstitut, unpublished Report, Munich

Lazzari A. (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, ZeroSeiUp, Bergamo

Lazzari A., Picchio M., Musatti T. (2013), *Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners professionalisation in the Italian context*, *Early Years: An International Research Journal*, 33, 2, pp. 133-145

Lichene C. (a cura di) (2017), *Conoscere lo 0-6*, Quaderni di Zeroseiup, Bergamo

Lichene C. (a cura di) (2019) *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*, Zeroseiup edizioni, Bergamo

Lichene C., Zaninelli F., Pagano M.T. (a cura di) (2017), *Curricolo è responsabilità*, Zeroseiup edizioni, Bergamo

Losito B., Pozzo G. (2005), *La ricerca azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma

Losito B. (2018), "Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione, in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 52-60

Luppi E. (2018), "La Ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 204-209

Magnoler, P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa multimedia, Lecce

Malaguzzi L. (1995), "La storia, le idee, la cultura", in Edwards C, Gandini L., Forman G. (a cura di), *100 linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Bergamo, 1995

Manini M., Borghi B.Q. (a cura di) (1991), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa*, La Nuova Italia, Firenze

Mantovani S., Bondioli A. (a cura di) (1987), *Manuale critico dell'Asilo Nido*, FrancoAngeli, Milano

Mantovani, S., & Premoli, S. (2020), *Le nuove Linee di orientamento pedagogiche per i servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano: significati, processo elaborativo e principi fondamentali*, METIS, Progedit, Bari, pp. 36-51

Mantovani S. (1985), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano

Mantovani S. (1986), "Continuità nella specificità fra asilo nido e scuola materna", in Cesareo V., Scurati C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 126-140

Mantovani S. (2017), "Identità pedagogica e modelli organizzativi", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 37-42

Mantovani S. (2019), "Prefazione", in Zaninelli F.L. (a cura di), *Sperimentando lo zero-sei. Ricerca e formazione a Parma*, edizioni Junior, Parma, pp. 13-16

Martini D., Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., Gariboldi A. (2015), *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6*, edizioni Junior, Parma

Martini D., Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., Gariboldi A. (2020), *Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*, edizioni Junior, Parma

Maviglia M. (2019), "La legge sullo 'zerosei'", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 59-72

Meirieu P. (2009), *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*, edizioni Junior, Parma

Mezirow J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*, (a cura di) Francesco Cappa e Gaia Del Negro, Raffaello Cortina, Milano

Mignosi, E. (2019), "Il gruppo di lavoro nei servizi educativi", In Lichene L. (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienza*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 103-114

Ministero dell'Istruzione (2020), *D.m 80/20 Adozione del Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*, MIUR, Roma

Mion C. (2019), "Psicologia dell'apprendimento", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 19-31

Montessori M. (2008), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza : il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma

Mortari L. (2017), "Cura e educazione: oltre gli steccati", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 13-18

Moss P, (2007), *Bringing politics into the nursery; Early childhood education as a democratic practice*, Fondazione Bernard van Leer, Paesi Bassi

Moss, P. (2013), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*, Routledge, London

Moss P. (2014), *Trasformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*, Routledge, London

Mussini I. (2020), "Il gruppo di lavoro: una comunità d'apprendimento", in Martini D., Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., Gariboldi A., *Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*, adizioni Junior, Parma, pp. 93-100

Neuman M. J. (2002), "The wider context. An international overview of transition issues", in Fabian H., Dunlop A.W., *transitions in the early years*, Routledge, Oxonm pp. 8-22

Nigris E. (2018), "L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 27-41

Oliveira-Formosinho J., Araujo S. (2011), *Educação em creche: Participação e diversidade*, https://www.researchgate.net/publication/279572900_Educacao_em_creche_Participacao_e_diversidade

Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, *Pedagogy-in-Participation: Childhood association educational perspective*, Porto Editora, Portugal

Oliveira-Formosinho J. (2016), *A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico*, https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico

Palumbo C. (2017), "Indicazioni nazionali e scuola dell'infanzia", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 5-6

Pastori G. (2011), "Identità e differenze: teoria e pratica educativa dei servizi in Italia", in Vandebroek M., *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, edizioni Juniro, Parma, pp. XVII-XXXVIII

Pastori G. (2017), *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, edizioni Junior, Parma

Pastori G. (2020), "Vita, relazioni e apprendimenti: il curricolo zero-sei in prospettiva sociocostruttivista", in Lazzari A., Pastori, G., Sità C., Sorzio P., *Prospettive educative per i servizi zero-sei*, edizioni Junior, Parma, pp. 75-134

Peeters J., Vandebroek M. (2011), "Child care practitioners and the process of professionalization", in Miller L., *Professional issues, leadership and management in the early years*, Sage, London, pp. 62– 76

Peeters J., Urban M., Vandebroek M. (2016), "Lesson learnt and debate to be continued", in Vandebroek M., Urban M. & Peeters J. (a cura di) (2016), *Pathways to professionalism in Early Childhood Education and Care*, Routledge, London, pp. 132-136

Peleman B., Lazzari A., Budginaite I., Siarova H., Hauari H., Peeters J., Cameron C. (2018), *Continuous professional development and ECEC quality: findings from European systematic literature review*, in European Journal of Education, 53, 1, pp. 9-22

Perotto N. (a cura di) (2009), "La scoperta del significato delle cose di ogni giorno", in *La quotidiana relazione con i bambini in difficoltà*, FONDAZIONE Paideia Animazione sociale n°10, pp.39-46

Piaget J. (1974), *Lo sviluppo e l'educazione dell'intelligenza. Antologia di scritti*, Loescher, Bologna

Pillati M. (2017), "Scuola dell'infanzia ed enti locali", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 117-119

Pontecorvo C. (1989), *Un curricolo per la continuità dai quattro agli otto anni*, La Nuova Italia, Firenze

Pontecorvo C., Fornisano M. (1986), "Continuità e discontinuità nell'educazione di base", Cesareo V., Scurati C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 46-57

Prott R., Preissing C. (2006), *Integrare le diversità un Curriculum per l'educazione dell'infanzia*, edizioni Junior, Bergamo

Rinaldi, C. (2005), *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare, apprendere*, Reggio Children Editore, Reggio Emilia

- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, Oxford University Press, New York
- Rogoff, B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano
- Rogoff B. (2006), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Cortina, Milano
- Sabatano F. (2015), *La scelta dell'inclusione*, Guerini Scientifica, Milano
- Sandberg G., Ekstrom K., Hellblom-Thiblin T., Kallberg P., Garpelin A. (2017), "Educational Practice and Children's Learning Journeys from Preschool to Primary School", in Ballam N., Perry B., Garpelin A., *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*, Springer, pp. 239-253
- Scurati C. (1986), "Introduzione", in Cesareo V. & Scurati C. (a cura di), "Infanzia e continuità educativa", Franco Angeli, Milano
- Selmi G. (2010), *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*, Il Mulino, Milano
- Sharmahd N., Peeters J., & Bushati M. (2018), *Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice*, European Journal of Education, 53,1, pp. 58-65
- Sharmahd, N. (2012), *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, edizioni Junior, Bergamo
- Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajković S., Contini L., Giovannini D. (2017), *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, NESET II report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, doi: 10.2766/74332.
- Shon D. A. (2006) *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma
- Sugarman L. (2003), *Psicologia del ciclo di vita: modelli teorici e strategie di intervento*, Cortina, Milano
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Cortina, Roma

Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano

Tartarini P., Volta M.C. (2018), *I servizi sperimentali per la prima infanzia in Emilia-Romagna*, <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/temi/politiche-educative/servizi-educativi-2/i-servizi-sperimentali/report-servizi-sperimentali-2018-web-2.pdf>

Terzi N. (2017), "I perché del 20° convegno Nazionale", in Lichene C., Zaninelli F., Pagano M.T. (a cura di), *Curricolo è responsabilità*, Zeroseiup edizioni, Bergamo. 39-44

Thollon Behar M.P., Mony, M. (2016), "A training for Early Childhood educators combined with full-time employment in Lyon", in Vandebroek M., Urban M. & Peeters J. (a cura di), *Pathways to professionalism in Early Childhood Education and Care*, Routledge, London, pp. 29-42

Tonucci F. (2005), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari

Tosi P. (1995), "Alcune questioni teoriche", in Braga P, Mauri M, Tosi P., *Interazione e conflitto: bambini 'aggressivi' e adulti in difficoltà*, edizioni Junior, Parma

Urban, M., Vandebroek M., Van Laere K., Lazzari A., Peeters J. (2012), *Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care: Implications for Policy and Practice*, European Journal of Education 47, pp. 508–526.

Vandebroek M., Peeters J., Urban M., Lazzari A. (2016), "Introduction", in Vandebroek M., Urban M. & Peeters J. (a cura di), *Pathways to professionalism in Early Childhood Education and Care*, Routledge, London, pp. 1-14

Vandebroek M., Urban M. & Peeters J. (a cura di) (2016), *Pathways to professionalism in Early Childhood Education and Care*, Routledge, London

Vandebroek M. (2011), *educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, edizioni Junior, Parma

Vandebroek M. (2017), "Il curricolo come espressione della società più ampia", in Lichene C., Zaninelli F., Pagano M.T. (a cura di), *Curricolo è responsabilità*, Zeroseiup edizioni, Bergamo, pp. 45-58

- Vannini I. (2017), "Il profilo delle competenze: 3-14 anni", in Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecnodid, Napoli, pp. 91- 93
- Varin D. (1989), *Atti della Conferenza Cittadina dei Servizi "Continuità e raccordi tra servizi educativi per l'infanzia"*, 1/8 Aprile 1989, Milano
- Venturelli E., Cigala A. (2017), *Lo sviluppo psicologico tra continuità e cambiamento. Verso un sistema integrato 0-6 anni*, edizioni Junior, Parma
- Vygotskij L.S. (1974), *Storia delle funzioni psichiche superiori*, Giunti Barbera, Firenze
- Vygotskij L.S. (2006), *Psicologia pedagogica : manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Erickson, Trento
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge
- Weyland B., Galletti A. (2018), *Lo spazio che educa. Generare identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*, edizioni Junior, Parma
- Yin R. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*, Armando, Roma
- Zammuner V.L. (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna
- Zaninelli F.L. (2010), *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*, FrancoAngeli, Milano
- Zaninelli F.L. (2017), *Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, University Press, pp. 185-198, DOI: 10.13128/RIEF-22399
- Zaninelli F.L. (2018), *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, edizioni Junior, Parma
- Zaninelli F.L. (a cura di) (2019), *Sperimentando lo zero-sei. Ricerca e formazione a Parma*, edizioni Junior, Parma
- Zaninelli, F.L. (2021), *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Carocci Editore, Roma

Zucchermaglio C. (1995), "Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi", in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Zanichelli, Milano

Riferimenti Normativi

Circolare Ministeriale 16 novembre 1992, n. 339 , *Continuità educativa*

Commissione Europea (2002), *Conclusione della Presidenza del Consiglio di Barcellona, 15 e 16 marzo 2002*, archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/barcellona2002.pdf

Commissione Europea (2011), *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, 17/02/2011 COM(2011) 66, Brussels

Commissione Europea (2013), *Raccomandazione della Commissione "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale"*, eur-lex.europa.eu

Commissione Europea (2019), *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia*, eur-lex.europa.eu

Commissione Europea (2021), *European Child Guarantee*
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>

Commissione Europea/EACEA/Eurydice, (2019), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2019 edition. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, doi:10.2797/894279

D.lgs n.65/2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, Miur

DM. 3 giugno 1991, n. 139, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, Miur

Eurydice (2009), *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*, EACEA, Brussels

Eurydice (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, Eurydice and Eurostat Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, Miur

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

Legge Regionale 10 gennaio 2000, n. 1, *Norma in materia di servizi educativi per la prima infanzia*, Regione Emilia-Romagna

Legge Regionale 28 luglio 2008, n. 14, *Norme in materia di politiche per le giovani generazioni*, Regione Emilia-Romagna

Legge Regionale 30 giugno 2003, n. 12, *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*, Regione Emilia-Romagna

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Miur, Roma

MIUR (2021a), *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato zero-sei*, Commissione nazionale per il Sistema Integrato di educazione e istruzione, MIUR

Miur (2021b), *Analisi dei dati delle consultazioni sulle Linee Pedagogiche*,

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato>

06/allegati/Analisi%20dati%20consultazione%20Linee%20pedagogiche%200-6.pdf

ONU (1989), *Convenzione sui diritti del fanciullo*,

www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf