



Comune di Bologna



Scuola
è Bologna

Progetto Pedagogico DEI SERVIZI EDUCATIVI 03 ANNI: NIDI D'INFANZIA E CENTRI PER BAMBINI E FAMIGLIE



Aprile 2018

A cura di:

la stesura del Progetto Pedagogico 03 anni è stata curata dal gruppo di lavoro che si è occupato della Valutazione della qualità educativa nei nidi di infanzia nell'anno 2016-17. Insieme a Paola Vassuri (responsabile dell'Area Zerosei) hanno partecipato Lorella Bertelli, Corrado Bosello, Alessia Cingolani, Teresa Di Camillo, Davide Donati, Nadia Fornasari, Sara Munerato, Michelangelo Saldiglioria.

Il gruppo si è avvalso di modalità di lavoro cooperativo.

La bozza del Progetto Pedagogico è stata discussa e integrata grazie al percorso di incontri dedicati alla formazione in servizio a cui hanno partecipato tutti i Gruppi di Lavoro Educativo (GLE) dei Nidi d'infanzia e dei Centri per bambini e famiglie (CBF) coordinati dai Pedagogisti.

Dalla raccolta dei contributi è nato il Quaderno del percorso partecipato che ora accompagna il Progetto Pedagogico.

Premessa

Il presente documento è stato elaborato a partire dalle riflessioni e dai preziosi materiali prodotti negli anni dal coordinamento pedagogico cittadino e dai gruppi di lavoro dei nidi e centri per bambini e famiglie.

Pertanto il ringraziamento per i contributi è allargato a molte persone, che ci auguriamo possano riconoscersi nel testo, e a tutta la città.

La stesura del Progetto Pedagogico tiene conto delle indicazioni elaborate dalla Regione Emilia-Romagna a proposito del lavoro educativo.

Il progetto è dedicato a tutte le bambine e i bambini che frequentano i nidi di infanzia e i centri per bambini e famiglie e ai loro genitori.

A tutto il personale va il riconoscimento per il prezioso lavoro di cura, attenzione, riflessione, confronto.

Indice¹

1. Il Progetto Pedagogico dei servizi educativi 03	p. 7
2. Le finalità del lavoro educativo: le tesi pedagogiche prioritarie	p. 9
3. La progettazione: orientamenti per il lavoro educativo e l'esperienza	p. 15
4. Gli strumenti per la progettazione e l'organizzazione educativa del servizio	p. 24
5. La documentazione	p. 24
6. La valutazione della qualità educativa	p. 24
7. La prospettiva zerosei	p. 25
8. Durata del Progetto Pedagogico	p. 25
9. Appendice	p. 26

¹ Per non appesantire il testo, nella definizione del personale e dei bambini, non si è differenziata la doppia declinazione di genere maschile e femminile.

1. Il Progetto Pedagogico dei servizi educativi 03

Questo documento è la seconda edizione² del Progetto Pedagogico dei servizi educativi 03 comunali. Esso contiene i paradigmi educativi generali e le linee pedagogiche per la progettazione educativa di tutti i servizi 03, nella consapevolezza dell'importanza del terreno pedagogico comune. I servizi che compongono il sistema hanno funzioni differenti e complementari fra loro: i nidi d'infanzia sono dedicati ai bambini in collaborazione con le famiglie, i Centri per bambini e famiglie sono orientati a sviluppare contesti rivolti ai bambini insieme ai loro genitori o *care giver*.

La funzione principale del Progetto Pedagogico è di descrivere i **fondamentali** del processo della qualità educativa e di costituire un tessuto comune e unitario.

Esso è intenzionalmente rivolto a tutte le figure professionali che operano e che interpretano il lavoro educativo nella quotidianità; nella comunicazione con le famiglie e con i genitori, svolge il compito fondamentale di rappresentare il piano culturale dell'educare.

Il documento è dunque centrato sulla crescita dei bambini nel contesto cittadino e sul lavoro educativo di tutti coloro che si occupano dei bambini e delle loro esperienze.

Il lavoro educativo si basa sulla **progettazione dell'esperienza educativa** e ha come **punto di partenza l'incontro con i bambini e i loro genitori** attraverso le seguenti azioni, nonché obiettivi:

- conoscere i bambini (percorsi di crescita, piccole biografie, storia familiare, osservazione delle espressività corporee e delle modalità comunicative proprie di ciascuno, individuazione delle modalità di gioco, di esplorazione degli oggetti, dell'ambiente, degli altri, ecc);
- avere cura dei bambini dando attenzione alla globalità corpo-mente;
- allestire validi contesti di gioco prestando impegno alla predisposizione dello spazio interno ed esterno e ai ritmi temporali;
- realizzare tipologie di esperienze quotidiane aperte e sperimentali coerenti con i processi di crescita dei bambini;
- riflettere e confrontarsi quotidianamente intorno all'esperienza delle relazioni affettive, dei gesti di cura, dell'organizzazione del contesto, delle modalità e degli stili di intervento.

Il **lavoro educativo** di ogni giorno, intenzionalmente progettato, si avvale di metodologie basate su:

- l'attenzione continua degli adulti nella comunicazione con i bambini;
- la disponibilità e la responsività nella relazione con i bambini (l'attenzione ai segnali, ai contenuti delle comunicazioni);
- la cura nell'incontro quotidiano con i bambini e i loro genitori;
- la ricerca e l'innovazione delle pratiche educative;
- l'aggiornamento delle competenze professionali e la formazione in servizio;
- lo scambio di informazioni con i genitori per ciò che riguarda le conquiste e l'evolversi nella crescita.

Il Progetto Pedagogico è anche un **documento di ritorno** dell'esperienza svolta attraverso il processo di valutazione in cui sono impegnati i gruppi di lavoro educativo e i coordinatori pedagogici.

Dunque, va aggiornato **ricorrentemente**.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Legge regionale 25 novembre 2016, n. 19, "Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della L.R. n. 1 del 10 gennaio 2000";

Direttiva in materia di requisiti strutturali e organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia n. 85/2012;

Linee guida sperimentali per la predisposizione del Progetto Pedagogico e della metodologia nei servizi educativi per la prima infanzia, Delibera Giunta regionale n. 1089/2012.

Legge nazionale 107/2015 "La buona scuola" e relativo decreto n. 65/2017 che istituisce il Sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e i bambini in età compresa dalla nascita ai sei anni.

² Il primo documento del Progetto Pedagogico dei nidi di infanzia è stato redatto nel 2010, mentre il documento pedagogico dei centri per bambini e famiglie (CBF ex CBG) è contenuto nella pubblicazione *Le parole dell'oggi nascono ieri*, Bologna 2011.

SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO

Al Sistema formativo integrato partecipano i servizi comunali, privati autorizzati al funzionamento e il coordinamento pedagogico territoriale costituito in attuazione della Legge regionale n. 19/2016.

Il Progetto Pedagogico dei servizi educativi per l'infanzia concorre a realizzare il percorso formativo nell'ambito zerosei: la continuità è intesa non solo come raccordo fra i nidi/CBF e le scuole dell'infanzia, ma come visione comune della formazione dei bambini in questo periodo fondamentale della vita.

Vengono dunque promossi gemellaggi, scambi, confronti fra i diversi servizi per conoscere e confrontare le operatività e gli sviluppi.

Il Progetto Pedagogico si inserisce in un **contesto cittadino** che in ambito educativo si caratterizza per **alcune scelte**:

1. **un sistema formativo integrato** composto da tutti i gestori di nidi d'infanzia e di servizi educativi per la prima infanzia autorizzati al funzionamento e che riguarda l'accesso, la qualità dei servizi stessi, la cultura dell'infanzia diffusa;
2. **la dimensione zerosei** anni che tiene insieme nidi d'infanzia, scuole dell'infanzia, centri per bambini famiglie e servizi educativi territoriali nel percorso formativo della crescita dei bambini e delle loro famiglie;
3. **l'educazione aperta e l'outdoor education** come importante attenzione al gioco, all'apprendere esplorando, alla scoperta del mondo e ai sani stili di vita;
4. l'appartenenza dei servizi comunali a Bologna la **"Città dei bambini e delle bambine"** nelle sue diverse articolazioni territoriali, ove i servizi si trovano;
5. **l'aggiornamento** in servizio di tutto il personale: operatori prima infanzia, educatori, coordinatori pedagogici, responsabili di area.

Sulle definizioni di queste scelte il **Progetto Pedagogico** costituisce il terzo documento di indirizzo cittadino unitamente a:

- **Linee guida per le carte dei servizi all'infanzia**, approvate nel luglio 2014 dal Consiglio Comunale con PG N. 201687/2014 e **Manifesto pedagogico**, elaborato in collaborazione tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e il Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna;

- **Carta dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia comunali**, approvata dal Consiglio Comunale con PG N. 116931 /2016.

Si tratta di tre documenti scritti in base alle esperienze concrete dei servizi comunali nell'attività e interconnessi per obiettivi, contenuti, metodologie. A essi si rimanda per tutti i contenuti non esplicitati.

1.1 Dalle origini all'attualità dei servizi educativi per la prima infanzia a Bologna³

A Bologna il primo nido comunale è stato aperto nel novembre del 1969, in un edificio donato da una famiglia bolognese, i Signori Patini.

Inizia così la storia dei nidi comunali, allora definiti "asili nido" e non ancora regolati da normative nazionali. Dopo la legge del 1971, istitutiva del servizio, nella città si assiste all'apertura di altri nidi e nel 1975 al passaggio dei nidi ex ONMI⁴ (Opera nazionale maternità infanzia) alla gestione comunale.

Negli anni '70 e '80 l'incremento è continuato, per poi attestarsi negli anni '90 e 2000 sui numeri della situazione attuale.

I primi centri per bambini e genitori - oggi centri per bambini e famiglie - sono nati nel 1989 anche grazie al prezioso contributo della ricerca regionale che osservava i cambiamenti delle famiglie e degli ambienti sociali. Nasceva in quegli anni una nuova attenzione verso le famiglie attraverso il carattere sperimentale e innovatore dei servizi integrativi al nido.

³ Lorenzo Campioni, Franca Marchesi, *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna*, Reggio Emilia, Edizione Junior, 2014.

⁴ L'Opera è stata un ente assistenziale italiano fondato nel 1925 allo scopo di proteggere e tutelare madri e bambini in difficoltà. L'Opera è stata sciolta nel 1975.

Vari passaggi, istituzionali, organizzativo/gestionali e pedagogici, hanno scandito la storia dei servizi 03 nelle diverse stagioni della nostra città. Per ricordarne solo alcuni si rimanda all'Appendice.

Bologna è oggi una città con 388.567 (dato 2017) abitanti di cui più di 9.000 in età tra 0 e 2 anni.

Il territorio cittadino è suddiviso amministrativamente dal 2016 in 6 quartieri che presentano caratteristiche demografiche e socioeconomiche abbastanza variegata. Bologna è anche il Comune Capoluogo dell'omonima città metropolitana dal 2016 e si confronta con una realtà allargata e con esperienze educative variegata.

Attualmente la situazione socio-demografica della città si caratterizza per una forte componente di famiglie che si differenziano per condizione, origine e composizione: ad es. nuclei familiari monoparentali, famiglie con storie migranti provenienti da aree culturali e geografiche molto diverse del mondo, famiglie migranti italiane, famiglie omogenitoriali ecc.

I bambini che frequentano i nidi d'infanzia provengono da situazioni familiari diverse, ma che hanno in comune le funzioni della responsabilità genitoriale.

A fronte di una realtà sociale così complessa, il nido d'infanzia e il centro per bambini e famiglie rappresentano per le famiglie il **primo luogo sociale organizzato**, con funzioni di servizio, che favorisce l'incontro e il confronto: una sorta di **"cortile della modernità"** dove le famiglie a Bologna possono trovare il necessario riferimento per una **cultura dell'infanzia comune**, per un'esperienza educativa collettiva quale premessa di una cittadinanza di uomini liberi.

2. Le finalità del lavoro educativo: le tesi pedagogiche prioritarie

Il nido d'infanzia è un servizio educativo che accoglie il bambino all'interno della relazione con i suoi genitori, con i quali costruisce un'alleanza educativa per affrontare e gestire insieme la separazione e le progressive acquisizioni delle autonomie. Il centro per bambini e famiglie accoglie genitori e bambini insieme e dedica ai genitori attenzioni e strumenti in supporto dello sviluppo delle funzioni di responsabilità genitoriale.

Per ogni bambino l'incontro con il nuovo ambiente si configura come esperienza complessa che apre la strada alla costruzione di nuovi legami di relazione con i bambini e con gli adulti.

In coerenza con la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, votata nel 1989 dalle Nazioni Unite, e recepita dallo Stato Italiano con la Legge n.176/1991, i nidi d'infanzia del Comune di Bologna e i centri per bambini e famiglie hanno la finalità di realizzare condizioni basilari e favorevoli a corrispondere i diritti fondamentali dei bambini e in particolare quelli di maggiore rilevanza nei primi tre anni di vita:

- il diritto all'accoglienza;
- il diritto alla cura;
- il diritto al sostegno nella costruzione della dimensione sociale e cognitiva;
- il diritto a un'integrazione rispettosa delle differenze.

L'ambientamento e la cura educativa costituiscono il filo conduttore del lavoro educativo e il cuore dei servizi 03.⁵

Per ulteriori approfondimenti sui diritti si rimanda all'Appendice.

Il Progetto Pedagogico cittadino e la progettazione educativa tendono a realizzare quotidianamente le seguenti tesi:

- **i bisogni del bambino e il ruolo dell'adulto**: costituiscono un nucleo basilare dell'attenzione professionale. La rappresentazione dei bambini nella mente di educatori, pedagogisti, operatori è l'oggetto del lavoro educativo e orienta la relazione affettiva;

- **il nido come comunità di pratica**: il gruppo di lavoro educativo (originariamente "collettivo") come luogo di mediazione continua tra le singole individualità nella direzione di uno stile educativo condiviso e riflessivo;

⁵ Cfr. Per l'esperienza relativa al processo dell'ambientamento e della cura a Bologna: AA.VV., *Entrare al nido a piccoli passi. Strategie per l'ambientamento*, Ed. Junior, 2001.

- il rapporto con le famiglie: "educare insieme" alle famiglie (comunicazione, confronto e negoziazione).

2.1 I bisogni del bambino e il ruolo dell'adulto

Dal Manifesto pedagogico (2014): "L'infanzia è un soggetto di diritto che chiama in causa le responsabilità educative e di cura di tutta la comunità nel garantire il pieno sviluppo del benessere sociale e psicofisico delle bambine e dei bambini".

Domanda

Guardo (osservo) i bambini e quali indicatori dello sviluppo tengo in evidenza? Cosa mi aspetto di vedere? Guardo/mi guardo, osservo me stesso e i colleghi e rifletto...

Il ruolo dell'adulto e i bisogni dei bambini si intrecciano in una inevitabile reciprocità, che cambia di momento in momento alla luce della naturale spinta biologica ed evolutiva dei bambini, che deve essere supportata da un adulto maturo e capace di adattamento ai loro diversi progressi evolutivi.

APPROFONDIMENTO

L'osservazione è uno strumento essenziale per gli educatori, essenziale per la realizzazione di uno stile relazionale in sintonia con le modalità comunicative dei singoli bambini.

L'osservazione dei luoghi e delle modalità abitative dello spazio da parte dei bambini consente di organizzare l'ambiente in modo ottimale, individuando in itinere piccole e grandi modifiche da apportare e mettendo a fuoco gli interessi del gruppo, da strutturare in attività di gioco organizzate.

Il confronto collegiale realizzato attraverso la discussione dei fenomeni osservati e dell'auto-osservazione concorre in modo significativo alla qualità dei processi educativi che il nido realizza.

La moderna psicologia è ormai concorde relativamente al fatto che, per raggiungere l'età adulta, l'essere umano debba superare due delle più importanti tappe evolutive: l'infanzia e l'adolescenza. L'infanzia coincide con il periodo della vita che va dalla nascita ai 6 anni circa che si connota per aspetti evolutivi segnati da veloci e molteplici cambiamenti all'interno della medesima tipologia.

Il periodo dai 0 ai 3 anni viene identificata come *prima infanzia*.

Nel corso dell'infanzia i bambini presentano in modo personale e individualizzato bisogni legati per lo più alle dimensioni:

- dell'accudimento primario (piccoli e medi del nido);
- dell'identificazione (grandi del nido e 3 anni della scuola d'infanzia);
- della relazione sociale propriamente detta (4 anni e 5 anni della scuola d'infanzia).

Questa suddivisione deve essere considerata in modo flessibile, pensando a un processo evolutivo complesso, mutevole e personalizzato.

I bisogni dei piccolissimi riguardano:

- i *bisogni organici*: considerando che vengono accolti bambini di pochi mesi di età le attenzioni cui fare riferimento sono relative a necessità primarie quali mangiare, bere, dormire, adattarsi alle temperature dell'ambiente. L'adulto dovrà pertanto essere in grado di leggere, riconoscere e soddisfare questi bisogni per aiutare i bambini nel processo di crescita;

- i *bisogni di cura del corpo*: il neonato, per evolvere, oltre che essere nutrito e protetto, deve anche essere toccato, accarezzato, coccolato, pulito e curato. L'adulto dovrà essere in grado di avvicinarsi al bambino per mantenere il suo corpo stimolato con affetto e attenzione all'apertura verso il mondo esterno;

- i *bisogni di protezione*: il bambino comincia a percepire un mondo esterno da sé dal quale è completamente dipendente e verso il quale non può ancora autonomamente interagire. Sarà compito dell'adulto svolgere la funzione di "filtro" fra il bambino e tutti gli stimoli ambientali, così da poterlo far entrare in contatto con quelli piacevoli e adattivi e allontanarlo da quelli disturbanti o dolorosi. Una buona interazione con l'ambiente consentirà pertanto di introiettare parti del mondo esterno che lo aiuteranno a costruire le prime rappresentazioni mentali;

- i *bisogni di fiducia nell'adulto*: cominciando un processo di interazione con contenuti piacevoli e dolorosi, il

bambino presenterà in modo evidente il bisogno di trattenere e vivere quelli piacevoli ed espellere quelli spiacevoli, attraverso le manifestazioni emotive del pianto, della rabbia, della disperazione e, purtroppo talvolta, dell'angoscia.

I bisogni dei bambini della seconda fase di frequenza del nido rientrano nelle seguenti aree:

- *il bisogno di fusione e il bisogno di separazione*: dopo aver cominciato a individuare un mondo esterno e uno interno il bambino inizia a vedere nell'adulto o negli adulti di riferimento un essere umano altro da sé, al quale aggrapparsi e distanziarsi a seconda dei momenti della giornata e delle situazioni ambientali. L'adulto consapevole di questa necessità saprà “fondersi” con lui nel momento di richiesta di vicinanza e “distanziarsi” per promuovere con sicurezza i primi passi di autonomia, in particolare nel gioco. Questo determinerà la fiducia di poter essere tranquillamente da solo in alcuni momenti e completamente sostenuto in altri. Particolarmente complessa in questa fase è per l'adulto la decodifica di necessità diametralmente opposte e in continuo divenire nel giro anche di pochi minuti. Continuando il processo di andata e ritorno verso l'adulto, il bambino arriverà a sperimentarsi come essere separato dalla figura educativa di riferimento. L'adulto, deve a questo punto “allontanarsi”⁶, per rispettare le azioni ludiche dei bambini, rispecchiarne la possibile intenzione, dando parola.

- *il bisogno di autonomia*: se i momenti evolutivi precedenti sono stati affrontati senza particolari ostacoli è a questo punto che si può percepire nel bambino il bisogno e il piacere dell'autonomia, del fare da sé, dell'affrontare la paura ma anche il piacere della solitudine, del fare libere scelte, dell'affermare con un sano atteggiamento oppositivo ciò che è gradito e ciò che non lo è, del distanziarsi sempre di più dalla figura di riferimento primario per sperimentare relazioni diverse con adulti anche non troppo conosciuti e con i coetanei, in un vero e proprio scambio relazionale.⁷

- *il bisogno di dipendenza consapevole*⁸: questo bisogno è maggiormente osservabile nel primo anno della vita alla scuola d'infanzia, ma già alla fine del percorso del nido è possibile verificare la competenza dei bambini di “chiedere aiuto”, competenza decisamente diversa dal chiamare a sé l'adulto con il proprio linguaggio corporeo e non verbale, tipico delle fasi precedenti; l'acquisizione della parola, anche solo nelle sue forme iniziali, permette di avere già una minima consapevolezza di ciò che si riesce a fare da soli da ciò che richiede l'aiuto di qualcun altro.

2.2 Il nido/il CBF diventa una Comunità di pratica (professionale)

Dal Manifesto pedagogico: “L'educazione è cooperativa o non è”.

“È nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco” (J. Bruner).

Domanda

Che cosa è il GLE? E un tempo perché nasce il “collettivo”?

⁶ “Allontanarsi” nel senso di fare spazio e dare tempo al gioco, assicurando comunque l'attenzione, lo sguardo e la comunicazione. I bambini sono orientati biologicamente al gioco. Il gioco necessita di uno spazio e un tempo predisposto e di un adulto che si presta alla osservazione e alla comunicazione.

⁷ L'adulto svolge sempre più un ruolo di “mediatore”: struttura **un ambiente** favorente il gioco e l'esplorazione, utilizza i **materiali ludici** per favorire lo scambio con adulti e fra coetanei e guida con interventi sempre più mirati e rilanci educativi l'esperienza del singolo bambino e dei bambini nella loro dimensione di gruppo.

⁸ Questa competenza è di particolare valore in una pedagogia dell'età evolutiva che, in modo più naturale, enfatizza maggiormente i processi di autonomia; **essere capaci di chiedere**, invece, da ora fino all'età adulta è una competenza non molto valorizzata a livello sociale ma che, di fatto, non è altro che l'altra faccia della medaglia dell'autonomia. Il ruolo dell'adulto è in questo caso particolarmente complesso perché si tratta di decodificare la subdola differenza fra richieste più regressive di protezione o di fusione dalla reale consapevolezza che il bambino ha di non essere in grado di fare da sé e di doversi fare aiutare; confondere questi bisogni può portare, come possibile conseguenza a bambini che tendono a regredire oppure a bambini “iperautonomi” che devono imparare a fare da soli anche quando il compito è oltre le loro forze.

Gli adulti del nido hanno medesimi compiti, talvolta differenziati per perseguire obiettivi comuni. Le modalità con cui si svolge l'esperienza educativa in un servizio esprime e rappresenta innanzitutto per i bambini, e non da meno per le famiglie, un contesto determinante la crescita. Il clima, gli stili, i modi di comunicare, le attenzioni sono fondamentali in quanto andranno a costituire parte del patrimonio di esperienza e di apprendimento dei bambini stessi. Intendere il nido come "comunità di pratica" significa sviluppare la consapevolezza da parte di ciascun componente del 'collettivo' che la qualità educativa di un servizio dipende dall'apporto di motivazione, di idee e di proposte di ognuno e dal riconoscimento dell'identità del lavoro educativo svolto da tutti. E' possibile affermare che in educazione "nessuno da solo sa e può fare meglio del gruppo stesso che opera nella direzione dei propri obiettivi" .

"Il passaggio comporta una trasformazione rilevante nella formazione delle diverse figure professionali coinvolte: da interpreti di norme sociali e trasmettitori di culture standardizzate a professionisti dotati di una preparazione specifica e di un'elevata autonomia progettuale ed operativa.

Quindi, il ruolo dell'insegnante/educatore è, non solo di guida e custode dei saperi e delle competenze di tutti gli attori intervenienti nel "contesto", ma anche di esploratore del nuovo, costruttore di conoscenze.

*Allora, la principale mansione dei servizi all'infanzia è quella di saperi prodigare per contribuire alla costituzione di una nuova comunità (Bauman, 2001) di ricerca che adotti non solo nuove metodologie didattiche, bensì abbracci nel suo contesto tutte quelle realtà "esterne" che possano con i loro saperi fare proprio il cambiamento e utilizzarlo come strumento valido di lavoro e di interazione, i cui protagonisti sono i bambini."*⁹

APPROFONDIMENTO

Le **comunità di pratica** sono dei gruppi che si costituiscono per trovare comuni risposte a problemi inerenti l'esercizio del proprio lavoro. Esse appaiono caratterizzate dal considerare importante l'apporto di ciascun componente, dal poter generare apprendimento organizzativo e dal favorire processi di identificazione. I membri di una comunità di pratica condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà, costituiscono nel loro insieme una organizzazione informale all'interno di organizzazioni formali più ampie, articolate e complesse. I partecipanti alle attività delle comunità di pratica, col loro apporto, accrescono il senso d'identità professionale e creano una rete che può indurre reali processi di rinnovamento. Le comunità di pratica sono infatti una significativa ed efficace risorsa di aggiornamento delle competenze professionali.

Nell'interagire quotidiano educatori e operatori costruiscono una comunità di pratica, ovvero un insieme di persone che condivide l'interesse per una tematica precisa: la crescita e lo sviluppo del bambino. In questo senso la comunità di pratica approfondisce la conoscenza e l'esperienza mediante interazioni circolari continue, **accumulando consapevolezza**, costruendo legami reciproci caratterizzati dal piacere di apprendere insieme. La comunità di pratica sviluppa un corpo di conoscenze condiviso, pratiche e approcci comuni, relazioni personali e modi stabiliti di interagire, oltre a un comune senso di identità.

La pratica diventa così un insieme di modi socialmente definiti di "fare", partendo dai documenti di base cittadini, come contenitori di conoscenza che i membri condividono. La pratica incorpora un certo modo di comportarsi, un modo di guardare ai problemi e alle idee, uno stile di pensiero. In questo senso, una pratica rappresenta una sorta di *microcultura* che lega insieme la comunità. Una pratica efficace evolve con la comunità come prodotto collettivo, è integrata nel lavoro delle persone, organizza la conoscenza in modo utile perché riflette la prospettiva di chi la esercita. La comunità ha un modo specifico di rendere la propria pratica visibile attraverso gli strumenti che usa per sviluppare e condividere la conoscenza (documentazione delle esperienze, traccia dei bambini...) e così facendo diviene produttrice di cultura.

Perché il nido possa costruire tale **comunità**, diventa centrale l'analisi della qualità delle interazioni fra educatori e fra educatori e bambini, per far emergere in modo naturale le rappresentazioni e i significati attribuiti alle interazioni stesse dai protagonisti.

⁹ C. Pignalberi, *Le comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità*, Pensa Multimedia Editore srl, n. 3, 2012.

Il lavoro educativo, inteso come funzione che favorisce la crescita, fonda le sue radici nella relazione con *l'altro*: l'adulto educatore deve raffinare le competenze comunicative nella relazione triadica, dando ampio spazio alla relazione con le altre figure educative del nido e con le figure primarie del bambino.

A partire dalla modalità con cui si realizzano le prime conoscenze reciproche si realizza un **ambiente fondato su caratteristiche familiari e di intimità**, nel quale il bambino possa evocare una continuità tra il dentro e il fuori della propria casa.

In base ai più **recenti contributi della psicologia dello sviluppo** si rappresenta il bambino in misura crescente come un soggetto attivo, dotato di una propria individualità, nonché di una predisposizione innata ad interagire con gli adulti: genitori o altri adulti significativi. Un **ambiente sociale caratterizzato da stabilità, regolarità e disponibilità**, risulta fondamentale per il bambino per compiere esperienze di interazione significative e attivare il processo di conoscenza del mondo esterno.

Da queste considerazioni, il pensiero pedagogico dei servizi all'infanzia si apre ad una configurazione triadica: educatore-bambino-bambini, educatore-bambino-altro educatore, educatore-bambino-genitore.

Un sistema relazionale complesso all'interno del quale tutti i componenti del sistema si influenzano reciprocamente e circolarmente.

Per dare ritmo alla comunità di pratica si utilizzano i seguenti strumenti di lavoro:

- *progettare per l'evoluzione*: incontri interni, gruppi di lavoro educativo, incontri di sezione;
- *progettazione, osservazione, riprogettazione, verifica, documentazione, formazione e aggiornamento*;
- *aprire un dialogo tra prospettive interne ed esterne e favorire differenti livelli di partecipazione*: assemblee, feste, comitato dei genitori, progetto "Qualifichiamo insieme la nostra scuola", progetti di cittadinanza attiva.

Parole chiave riprese dal documento *Linee guida per le carte dei servizi*:

Responsabilità condivisa – ricorrenza/reciprocità come presupposti per l'alleanza educativa che evolve in comunità di pratica e che si sviluppa prima al suo interno, definendo una propria identità pedagogica e poi si diffonde nel territorio, progettando e costruendo insieme le pratiche, intese come insieme di azioni e di gesti finalizzati.

Partecipazione – interazione e scambio finalizzati alla costruzione di una comunità di pratica costituita da nido, famiglie, territorio.

2.3 Il nido/CBF, un contesto inclusivo

***Dal Manifesto pedagogico:** "Il diritto alla cittadinanza delle bambine e dei bambini deve essere pienamente realizzato nei diversi contesti educativi, a partire dai servizi per l'infanzia che appaiono i più adeguati a favorire l'inclusione e il dialogo, a far fronte a situazioni di deficit, a compensare retroterra culturali svantaggiati e a valorizzare le risorse presenti sul territorio".*

Domanda

Quale inclusione?

Accoglienza, integrazione e inclusione all'interno dei nidi d'infanzia

Il sistema educativo integra pienamente tutte le componenti della società su base universalistica evitando ogni forma di discriminazione indipendentemente dalla situazione socio-economica e familiare, dalla provenienza, dalla lingua, dagli orientamenti culturali, dalle convinzioni religiose, dall'aspetto e dalle condizioni fisiche. I profili sotto cui si declina il processo inclusivo dei servizi sono riconducibili all'accesso

universale e alla gestione delle differenze per realizzare concretamente equità e pari opportunità formative (*Carta dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia comunali – Bologna, 2016*). Nel nuovo testo dell'*Accordo di programma metropolitano per l'inclusione scolastica dei bambini con disabilità* (Legge n.104/92 e successive modifiche) si valorizza il termine "inclusione", da non contrapporsi al termine "integrazione", per affermare e riconoscere ancor di più il valore di tutte le differenze. Inclusione quindi come un'estensione del concetto di integrazione, che coinvolge **tutti i bambini e le bambine**, con le loro diversità e peculiarità¹⁰.

Accoglienza e alleanza educativa

In questo quadro il principio dell'accoglienza, in termini di contatto e apertura verso *l'altro*, si propone di coltivare un'alleanza educativa a partire dai servizi per l'infanzia presenti nel territorio, testimoni di occasioni di incontro e di comunicazione fra soggetti portatori di significati diversi. Il nido d'infanzia svolge un ruolo decisivo in questo processo fra diverse identità e si arricchisce sempre più di una forte funzione sociale, tramutando la diversità in una risorsa sia per lo sviluppo dei bambini, sia per la comunità educante. Il centro per bambini e famiglie in particolare cura il progetto educativo nei confronti dei bambini e delle famiglie in un'ottica di **promozione di cultura dell'infanzia**. In questo processo implicito e costante, genitori, educatori e operatori sono impegnati nella costruzione di un'alleanza educativa. Questo impegno risponde sia al bisogno specifico del singolo bambino, sia all'attuazione di quei principi di solidarietà, reciprocità e collaborazione, che fanno percepire un individuo meno solo e parte di un gruppo che lo sostiene e cresce con lui. Accoglienza, quindi, dei bambini e delle loro famiglie nelle loro singole identità, attraverso un progetto costruito pensando che nella relazione educativa sono coinvolti molti soggetti, ognuno dei quali risulta agli occhi degli altri come cultura "*altra*".

La responsabilità educativa degli adulti all'interno dei servizi per l'infanzia

I servizi per l'infanzia, col proprio universo umano e sociale, sono oggi profondamente immersi in una prospettiva di complessità che richiama processi di cambiamento incessanti con diffusione costante di linguaggi, immagini e sfondi integratori inattesi e sempre in evoluzione. In tale contesto emerge il bisogno di valorizzare l'identità di ogni individuo e di aprire contemporaneamente nuovi orizzonti di integrazione dell'*altro*. Si evidenzia quindi il significato dell'educare, attraverso l'azione e la responsabilità dell'adulto, che di fronte alle differenze dovrà saperle riconoscere, nominare e diffondere, dando luogo alla progettazione di un contesto realmente inclusivo: le differenze diventano ricchezza della comunità educante perché **parlano dei bisogni dei bambini**, indicano la traiettoria da tracciare per pianificare proposte educative dense di orizzonte di senso non solo per noi adulti, ma soprattutto per i bambini con cui si comunica ogni giorno. La diffusione della cultura dell'inclusione all'interno dei servizi per l'infanzia implica, quindi, da parte degli adulti, il riconoscimento ed il rispetto delle diversità e delle differenze individuali, richiede agli adulti di indossare diverse "paia di occhiali interpretativi", uno per ogni bambino che si incontra, per indagarne i bisogni, le conoscenze, le aspettative e tradurli in una **progettazione consapevole**. In tale scenario i servizi per l'infanzia divengono luoghi facilitanti per la pluralità degli incontri con l'alterità, la complessità e l'intreccio delle relazioni ed il confronto con le diversità, che contribuiscono a nutrire la comunità educante a partire dai primissimi anni di vita.

Il significato della valorizzazione delle differenze

Il bambino nei suoi primissimi anni di vita è un concentrato di potenzialità plurime ed è proprio agendo negli ambienti in cui vive che si può favorire il suo sviluppo attraverso stimoli e proposte educative *ad hoc*. Tra queste è necessario sottolineare l'importanza della relazione con *l'altro* come fondamento di un'educazione globale che mette al centro l'individuo.

Ogni bambino ha diritto sin dalla nascita a sperimentare più contesti di crescita e di formazione, beneficiando di forme flessibili di progettualità, adeguate ai suoi particolari bisogni. L'incontro con il bambino proveniente da un'altra cultura, con alcuni bisogni speciali, con nuove forme di famiglie, diviene

¹⁰ L'inclusione indica lo stato di appartenenza a qualcosa, sentendosi accolti. L'inclusione sociale rappresenta la condizione in cui tutti gli individui vivono in uno stato di equità e di pari opportunità, indipendentemente dalla presenza di **disabilità o di povertà**.

anch'essa un'esperienza basilare per la vita del servizio, in quanto favorisce l'acquisizione di consapevolezza sulle possibili diversità evolutive e genera un grado maggiore di individualizzazione del progetto educativo. In questo modo, l'attenzione ai bisogni specifici dei bambini arricchisce la riflessione sul progetto educativo del contesto a tutto tondo.

Quali sono le competenze che l'adulto mette in campo quando si parla di valorizzazione delle differenze?

Nei servizi per l'infanzia è bene interrogarsi costantemente, mostrando interesse autentico verso ciascun bambino, ponendo domande aperte come **adulto "responsabile"**, ovvero capace di riconoscere le diversità e di agire mettendo in campo le proprie competenze professionali. Costruire inoltre uno stile educativo che permetta un dialogo costante con le proprie capacità di decentramento emotivo per comprendere, approfondire, condividere il linguaggio dell'infanzia, e favorire lo sviluppo di un pensiero divergente, *altro*... L'adulto si propone costantemente di conoscere ciascun bambino e gioca un ruolo decisivo nel favorire lo sviluppo di quella *Zona di sviluppo prossimale*¹¹ (L. Vygotsky) che rappresenta *l'incipit* di un processo di apprendimento senza fine. Tale prospettiva richiede che tutti gli attori coinvolti nel processo educativo pongano attenzione ad esercitare la propria empatia, quale ricerca di approssimazione all'altro, favorendo buone prassi adeguate al contesto quotidiano e alla particolare realtà vissuta.

Il nido e il centro per bambini e famiglie diventano, così, mediatori di significati condivisi, che si integrano ai diversi modi di apprendere, di conoscere, di relazionarsi all'altro producendo contaminazioni esistenziali e opportunità diffuse.

"Ogni bambino suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica...". (Daniel Pennac)

3. La progettazione: orientamenti per il lavoro educativo e l'esperienza

Dal Manifesto pedagogico: *"Per il suo essere in-fans (senza parola), l'infanzia corre il rischio di non essere ascoltata o di essere male interpretata. Questo rischio è tanto più forte oggi, in quanto il mutamento degli stili educativi e di vita e l'avvento di nuovi modelli di civiltà fortemente condizionati dal mercato sembrano destinati a complicare ulteriormente il rapporto degli adulti nei confronti dell'infanzia, siano essi genitori, insegnanti o educatori. Al contrario, è più che mai necessario che le bambine e i bambini siano protagonisti attivi della conquista personale dei saperi, in una comunità volta a favorire occasioni di incontro, con tutto quel che ne consegue in termini di arricchimento di esperienze e di interessi non esclusivamente incentrati sul modello del consumo".*

3.1 Il Lavoro aperto. Il gioco, la relazione, le condotte spontanee

Domanda

Cos'è il lavoro aperto? Come possono giocare piccoli gruppi di bambini di età diversa? Quali strumenti favoriscono il formarsi di gruppi eterogenei? Cosa ci guadagnano bambini di diverse età ad incontrarsi in un'esperienza di gioco?

¹¹ Si tratta di un concetto fondamentale che spiega come l'apprendimento del bambino si realizzi tramite la relazione con gli altri, tramite l'osservazione di un bambino più esperto o tramite l'aiuto dell'adulto. Lev Vygotskij nel libro *Pensiero e linguaggio* (1934) afferma che "l'apprendimento umano presuppone una natura sociale e specifica attraverso la quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano". Dunque l'apprendimento è favorito dalla relazione con gli altri ed è a partire dal sociale che diviene competenza individuale.

Il lavoro aperto nasce in Germania negli ultimi decenni come risposta ai problemi seguiti alla riunificazione tedesca, sviluppando in particolare un ricco bagaglio di strumenti operativi.

Lavoro aperto significa innanzitutto apertura a nuovi modi di vedere e la disponibilità ad abbandonare le strade percorse se non si sono rivelate utili. Questo approccio, nel contesto italiano e bolognese, si basa sulle tesi qui declinate.

Libertà decisionale

Ogni esperienza, per essere significativa, deve partire dalla motivazione del bambino, per poi essere rielaborata e condivisa con l'aiuto degli adulti. La prospettiva del lavoro aperto invita a non porre i bambini in un mondo artificiale – ovvero strutturato dall'adulto a priori- ma a coinvolgerli nella vita reale, riconoscendoli competenti, fidandosi di loro e lasciandoli più liberi di decidere come investire secondo la propria motivazione.

Differenziazione

Significa offrire più esperienze contemporanee, dare la possibilità di scelta, permettere al bambino di trovare da sé una risposta alla sua motivazione. Non significa, invece, che tutti debbano sapere le stesse cose e nemmeno che tutti vengano incentivati nella stessa maniera. In piccolo gruppo i bambini possono seguire le loro domande e portare avanti le loro ipotesi come esperienze di gioco, ricevendo poi una risposta nella misura in cui ne hanno bisogno.

Regia del contesto educativo

Il ruolo dell'adulto si modifica nel lavoro a piccoli gruppi, nella direzione non tanto della guida dell'esperienza, quanto dell'osservazione e regia¹² del contesto educativo. Quando l'educatore capisce cosa per il bambino è importante in quel momento, trova più facile rispettare il suo interesse individuale.

La prospettiva del lavoro aperto invita soprattutto a riflettere sul *come* si lavora e sul *perché* si sta lavorando in quella direzione. Una conseguenza operativa di questa regia del contesto educativo è quella di costruire insieme ai bambini i centri di interesse, i momenti di esperienze di gioco, i rituali e le *routine*.

Non si chiede all'adulto di diventare esperto di spazi. Lo *spazio* non è un fine di per sé, è conveniente pensarlo sempre come modificabile, perché non corrisponde ad un'unica idea di bambino. Un ambiente educativo statico non può soddisfare bisogni di un gruppo concreto di bambini.

Da zero a sei anni

Una conseguenza e una sfida del lavoro aperto è pensare operativamente all'incontro tra bambini di diverse età, da zero a sei anni con fiducia e ottimismo educativo¹³.

La ricchezza del lavoro aperto oggi sta nell'aver costruito tanti strumenti operativi utili per rispondere a queste domande. Alcuni esempi possono essere le lavagne interattive che raccontano alle famiglie i centri di interesse vissuti dai bambini durante la giornata, i sistemi di accesso ai centri di interesse (come bracciali/collane), la flessibilità nei tempi della quotidianità educativa...

3.2 Educazione all'aperto

Negli ultimi anni il Comune di Bologna ha diffusamente reinvestito sull'incontro tra bambini e natura, a partire dai servizi per i più piccoli.

Le tesi pedagogiche principali oggi diffuse sono state oggetto di seminari, formazioni rivolte ai gruppi di lavoro e riqualificazione dei giardini educativi. Tante sono le piste di lavoro e le sperimentazioni aperte nei nidi bolognesi.

¹² Si usa il termine "regia" per indicare la funzione di trasformare lo spazio in ambiente di apprendimento.

¹³ Cfr. Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

L'educazione all'aperto è sostenuta da due documenti: le linee guida dal titolo *“Restituire la natura ai bambini”* e il progetto dell'Istituzione Educazione e Scuola *“Educare all'aria aperta”*.

Da fuori a dentro

Aver avuto l'opportunità di sperimentare e osservare il gioco spontaneo dei bambini, i materiali e il ruolo dell'adulto all'aperto, ci permette oggi di rileggere il contesto anche degli spazi interni con occhi nuovi. Si è riflettuto su come espandere e dilatare tempi e spazi interni per renderli più flessibili, differenziare i gruppi dei bambini e le possibilità di scelta di giochi e materiali.

Lavoro aperto e educazione all'aperto

Lavoro aperto e educazione all'aperto condividono prospettive e approcci. Anche nell'educazione all'aperto è il mondo che contamina l'esperienza del bambino e la trasforma mettendo al centro l'esperienza, il gioco, l'autonomia dei bambini e la loro possibilità di scelta. Anche l'educazione all'aperto ha sviluppato una ricchezza di soluzioni e strumenti operativi che hanno reso via via più semplice e sicura questa prospettiva.

Cosa sta cambiando?

Stanno cambiando gli sguardi degli adulti, sia educatori che genitori. Sempre di più, i servizi per l'infanzia vivono i giardini tutto l'anno e li ripensano a partire da piccoli cambiamenti e dagli interessi dei bambini. Una grande opportunità di formazione, grazie al supporto di Fondazione Villa Ghigi e alla sua Scuola nel Bosco, è la riscoperta della natura vicino a noi, in città, nella collina e nei parchi cittadini. Le progettazioni educative non solo vengono motivate da salute e benessere, ma soprattutto favoriscono educazione e apprendimenti. Sempre più attenta diventa da parte dei gruppi educativi una valutazione bilanciata tra rischi e benefici dell'esperienza all'aperto.

I materiali naturali

L'interesse spiccato al reincontro con i materiali naturali ha consentito agli operatori di rielaborare e rileggere l'organizzazione del contesto educativo evidenziando le ipotesi, gli apprendimenti, le motivazioni e i tempi di attenzione dei bambini.

I materiali naturali proprio per questo sono concettualmente materiali intelligenti: rondelle, tronchi e paglia ... innescano, infatti, giochi complessi, non strutturati dall'adulto e pre-definibili, esperienze affascinanti per l'osservazione, che interrogano la quotidianità e chiedono spazi e tempi differenti e rimodulati.

Una biblioteca dei materiali naturali (La Borsa di Bo¹⁴), dal 2016 rende possibile progettare e realizzare differenti tipologie di proposte e soluzioni sia per il fuori che per il dentro.

Coinvolgimento delle famiglie

Il riscontro di una forte attenzione da parte delle famiglie, tra dubbi e potenzialità, verso l'educazione all'aperto, ha costruito intorno ai servizi educativi un motivo di dibattito e condivisione che riveste una dimensione non solo pedagogica ma anche culturale e sociale.

Forme di coinvolgimento come merende gioco, laboratori, riqualificazione di parti di giardino, donazioni di foglie/rametti... rendono efficace il dialogo e la condivisione con le famiglie.

3.3 Linguaggi ed espressività: esperienze di apprendimento e percorsi creativi

Partendo dal riconoscimento della molteplicità dei linguaggi dei bambini, nel 2008 si è avviato un percorso formativo e di ricerca – azione che ha coinvolto tutti i servizi e che rimane un punto di riferimento ancora attuale per la progettazione. L'espressività dei linguaggi afferma la “circolarità” tra adulti e bambini nelle diverse dimensioni dei vissuti, delle esperienze.

¹⁴ La Borsa di Bo, è un servizio ideato da **Eta Beta coop sociale onlus**, che nei locali della sede sociale di via del Battirame, ha allestito una sorta di Biblioteca dei materiali naturali. Il progetto nasce da un lavoro di ricerca e di sintesi tra pedagogisti delle istituzioni pubbliche e private, educatori ambientali, atelieristi, architetti e artigiani. Cfr. laborsadibo@etabeta.coop.

Le specificità e la globalità dei linguaggi

Gli ambiti dell'espressività sono identificabili in ampie categorie; si tratta però soltanto di categorie di riferimento, utili a mettere in luce delle proprie specificità legate alle forme di comunicazione. Il vissuto dei bambini in realtà non le distingue, ma le agisce in modo spontaneo e intrecciato, con la bellezza e ricchezza della globalità.

Ambito musicale

Occuparsi nei servizi 03 di musicalità e sonorità significa prestare ascolto alle condotte spontanee dei bambini, promuovere stimoli, organizzare contesti sensoriali di gioco e di relazione che si prestino riguardo a questa forma di espressività. Canzoni, ninne nanne, attività e giochi sonori, proposti in forma alternata e variata dagli educatori accompagnano la giornata educativa e le ritualità, creando un clima di piacevolezza e partecipazione. Ogni bambino porta con sé una musicalità che ha origine nella vita intrauterina, poi sviluppata nell'ambiente familiare. Le sue improvvisazioni sono quindi l'espressione esclusiva della sua identità e coinvolgono tutto il corpo.

I rinforzi, l'ascolto, il rispecchiamento dell'adulto favoriscono la libera espressione e l'acquisizione di comportamenti regolativi e di sintonizzazione, utili nell'interazione con i coetanei e con il mondo. Attraverso la formazione e l'atteggiamento di ricerca, gli educatori riflettono sulle proprie condotte sonore e investono nelle proprie competenze musicali. Esperti del suono e musicisti offrono occasioni privilegiate in cui conoscere e acquisire competenze rispetto all'uso della voce, di tecniche e strumenti musicali, legati a tradizioni e generi; forniscono spunti per progettare azioni educative dedicate, in cui giocare silenzi, esplorazioni, ascolto reciproco. I servizi 03 sono quindi un contesto sonoro gratificante, che contribuisce a creare una cultura della musicalità, fondamentale nel contesto multiculturale contemporaneo nel quale è importante, più che mai, abbattere pregiudizi e stereotipi.

Ambito motorio

I servizi 03 sono una comunità educante nella quale i bambini possono vivere la gioia di muoversi, di sperimentare con il corpo molteplici esperienze che nell'ambiente domestico o cittadino sarebbero, ovviamente, più limitate. Il gioco motorio, all'interno o all'esterno, e sotto lo sguardo prudente e incoraggiante dell'adulto, permette ai bambini di scoprire disequilibri e verticalità, di costruire e rafforzare il piacere del movimento e degli effetti dei gesti e delle azioni.

Il corpo è la dimensione trasversale che caratterizza l'infanzia, è un "corpo narrante", che parla di sé. I bambini, per crescere, hanno bisogno di muoversi e giocare, sfidare di volta in volta quei piccoli limiti che in realtà non sono altro che balzi verso l'autonomia e la conoscenza del mondo interno ed esterno.

Lo spazio (sezione/salone/salette/giardino....) va organizzato in "mete" (angoli, zone, nicchie, zone ritrovo per grande gruppo), quali luoghi da raggiungere con curiosità ed esplorazione. L'attrattività delle mete dipende dalla cura dello spazio e dalla selezione dei materiali. Lo spostamento rappresenta una conquista fondamentale per i primi 3 anni di vita che rappresenta un vero e proprio "campo semantico"¹⁵ che raggruppa tante conquiste della crescita, a cui prestare attenzione.

Ambito grafico-pittorico-manipolativo

Le esperienze grafico-pittoriche-manipolative si collocano con naturalezza nella quotidianità dei servizi 03.

¹⁵ Campo semantico: si intende, in linguistica, l'area di significato coperta da una parola o da un gruppo di parole in stretta relazione di significato. La conquista della motilità e dello spostamento (andare verso..., raggiungere..., trovare..., scoprire...) si trova nello sviluppo nella particolare condizione di significato a cui concorrono molte delle tappe dello sviluppo corporeo e delle condotte del comportamento.

APPROFONDIMENTO

L'approccio condiviso: il piacere di stupirsi, aspettative aperte, possibilità non previste....

Ogni bambino, ha un proprio modo di entrare in contatto con il mondo e di stupirsi, di sgranare gli occhi ed esprimere piacere coinvolgente. Ecco allora i linguaggi espressivi, dimensioni multiple di accesso al mondo. E' necessario che l'adulto sappia agire una capacità di attesa, di tempi e modi non prefissati, osservare e restituire i gesti e le azioni del bambino. Questo è un contesto di apprendimento aperto, ricco di possibilità "altre" non previste, dove il materiale viene predisposto, e soprattutto offerto con cura: una cura che sottolinea la bellezza, gli intrecci, gli accostamenti, le vicinanze e le distanze, le similitudini e le differenze, che pone domande aperte, curiose, che sa parlare offrendo "visioni".

Ogni disegno o manufatto di bambino, così come ogni quadro o opera d'artista, contiene potenzialmente infinite storie. Sono percorsi narrativi pieni di energia e singolarità, che raccontano paesaggi interiori e lasciano traccia di sé, seppur attraverso semplici segni o *scarabocchi*. Gli educatori hanno il compito di incoraggiare e arricchire le esperienze creative dei bambini. L'arte deve in qualche modo stare vicino ai bambini e dentro i processi educativi, perché è parte integrante della nostra cultura, favorisce un'apertura con sguardi diversi sul mondo.

Ambito teatrale

Il teatro è il luogo dell'immaginario, dell'incontro e della relazione con il proprio vissuto, un luogo imprevedibile e unico nel quale si intrecciano sguardi, movimenti, silenzi, sorrisi, suoni, parole, poesia... Grazie alla collaborazione, attiva da numerosi anni, con il Teatro stabile Testoni Ragazzi, i servizi educativi di Bologna godono di un rapporto privilegiato con il mondo teatrale. Il progetto "*Il nido e il teatro*" ha una storia di oltre trent'anni: è una peculiarità caratterizzante e qualificante della città, a cui attingono sempre più bambini e adulti; un'esperienza che ha aperto una strada più ampia che ora comprende, oltre ai nidi, le scuole d'infanzia, in un'ottica educativa 0/6.¹⁶

I servizi 03 di Bologna vivono il teatro attraverso diverse modalità: spettacoli per i bimbi, laboratori e atelier, corsi e stage formativi per gli educatori, incontri con artisti, occasioni ristrette o allargate di studio e ricerca. Il teatro incontra tutte le forme artistiche, con le quali i bambini possono giocare, scoprire, inventare. La sfera emozionale che il linguaggio teatrale scuote è una componente fondamentale del pensiero e dell'identità del bambino, poiché ha a che fare con la scoperta simbolica e la narrazione. Per gli adulti, sperimentare forme teatrali significa aprirsi, conoscere e conoscersi, in un gioco di equilibri e sperimentazioni.

Ambito narrativo

Il linguaggio verbale sostiene il pensiero e la narrazione. Le parole permettono di dare un nome alla realtà, ma anche di ampliarla e trasformarla. Il narrare è una attività connaturata all'essere umano, attraverso la quale, in ogni cultura, si tramandano storie, si racconta di sé e si conoscono gli altri.

Un adulto che narra a un bambino si sta prendendo cura di lui, della sua crescita, poiché sta raccontando e interpretando le cose che accadono, dando un significato allo stare insieme in uno spazio condiviso. La narrazione rende viva ciascuna esperienza e le dà valore.

L'infanzia ha un profondo rapporto con le storie e la loro narrazione: nei servizi 03 non possono mancare libri, scaffali da cui sceglierli, angoli in cui sedersi per leggere insieme o in autonomia. L'attività di lettura con i bambini piccoli è, in primo luogo, una attività piacevole, che contribuisce al benessere di tutti coloro che vi partecipano; una occasione in cui rinnovare e rafforzare la relazione, costruire fiducia e incantamento. È importante che bambini e adulti possano disporre di libri di qualità, adatti alle diverse età e modi in cui leggere e che ci sia una condivisione di obiettivi tra il gruppo di adulti intorno alla lettura: come, cosa e perché raccontare ai più piccoli, attraverso un atteggiamento di ricerca.

La collaborazione con gli spazi lettura, Biblioteca Salaborsa Ragazzi e grazie al supporto di esperti in letteratura per l'infanzia, si favorisce costantemente l'attenzione formativa a questa indispensabile forma di linguaggio.

Ambito esplorazione: gioco e scienza? Le scoperte dei bambini

Esplorare, stupirsi, andare verso... per scoprire, sono le spinte di energia alla base dello sviluppo che si osservano ogni giorno nei bambini fin dai 7/8 mesi di vita. Le scoperte dei bambini riguardano il mondo che li circonda e soprattutto le relazioni fra gli oggetti (compreso il loro corpo): nascondere e ritrovare, dentro-fuori, sopra-sotto, ecc.

Le proposte che possono scaturire devono partire da un bisogno e da una curiosità del bambino stesso. Da questo punto di vista va considerato che la curiosità è la principale spinta che indirizza l'apprendimento, rendendo la motivazione che ne consegue intrinseca. Tuttavia bisogna tener presente che la curiosità "sregolata" non può essere

¹⁶ Cfr. AA.VV., *Il nido e il teatro*, Tempi stretti, Perugia, 1996; AA.VV., *Pollicini ostinati. 30! Trent'anni di nido e teatro*, Pendragon, 2016.

considerata positivamente; essere interessati a qualsiasi cosa che accade significa non essere interessati a nulla. È necessario che ci sia un passaggio dalla forma passiva, recettiva, superficiale della curiosità a una forma attiva e continuata che permetta di sviluppare la curiosità in un'espressione più articolata.¹⁷

L'organizzazione e l'allestimento dell'ambiente in "mete" ha lo scopo di sollecitare e nutrire la naturale curiosità dei bambini che si esprime con lo spostamento per raggiungere ciò che attrae e che permetterà poi di incontrare e, appunto, scoprire. L'adulto seguendo l'evoluzione delle scoperte partecipa alla costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti.

3.4 Il rapporto con le famiglie: negoziazione e comunicazione

***Dalla Carta dei servizi (2016):** La collaborazione tra famiglie, operatori e cittadini di una comunità è la dimensione che definisce e qualifica ogni buona azione educativa. Per educare "bene" occorre farlo insieme. Il dialogo fra genitori e operatori è fondamentale per costruire il complesso rapporto tra i bisogni individuali/familiari e la dimensione sociale e collettiva dei servizi.*

Domanda

Le famiglie sono soggetto attivo dell'esperienza educativa? Le comunicazioni con i genitori nella quotidianità sono caratterizzate da scambio di informazioni e di punti di vista? Sono basate sul rispetto della triade presente: educatore-bambino-genitore?

I servizi 03 rappresentano una prima comunità regolata, di cui entrano a far parte dei bambini piccoli e le loro famiglie. Si tratta quindi di ambienti organizzati e pensati per promuovere il benessere dei bambini e la loro possibilità di evolvere sostenendone competenze, interessi, potenzialità. Il rapporto dialogico con i genitori colora l'intera esperienza educativa, nella consapevolezza che le famiglie rappresentano il contesto dell'appartenenza profonda e quindi più significativo per il bambino. Anche il concetto di benessere del bambino non è statico, ma necessita di una continua riflessione e per i servizi è essenziale che ciò avvenga nel confronto ricorsivo con il pensiero dei genitori, delle famiglie e, più in generale, della cultura dell'infanzia che peraltro contribuisce a costruire.

La **funzione comunitaria** e di supporto alla genitorialità è di grande evidenza in una realtà sociale sempre più liquida, in cui spesso giovani genitori non hanno punti di riferimento parentali vicini e in cui i vissuti di solitudine possono alimentare l'incertezza circa il "come si fa" e il senso di inadeguatezza. Il nido/CBF rappresenta un riferimento solido, in cui i genitori hanno occasione di incontro e confronto quotidiano non solo con gli educatori, ma anche tra loro e dove si possono costruire relazioni significative tra famiglie.

Gli **strumenti** che il nido ha per costruire una pratica educativa comunitaria sono quelli del dialogo e del confronto costante e non occasionale con le famiglie.

Chi lavora nel nido favorisce l'incontro e lo scambio con i genitori e si confronta sul tema nel proprio gruppo di lavoro. La presenza massiccia di figure educative femminili pone una importante questione relativa alle relazioni con le madri e con i padri.

Nella quotidianità i genitori sono *presentificati*¹⁸ anche se fisicamente assenti, così come nel dialogo tra operatori e genitori è sempre *presentificato* il bambino¹⁹. Così come nel dialogo individuale tra operatore e genitore, l'operatore avrà sempre cura di *presentificare* il proprio gruppo di lavoro.

La relazione di fiducia non è un presupposto, ma si crea nel corso dell'esperienza e questo vale per tutti i soggetti: bambini, famiglie, personale educativo.

¹⁷ Giorgio Häusermann, Patrizia Renzetti e Silvia Sbaragli, *L'apprendimento scientifico nella scuola dell'infanzia*, in: Ellerani P. (a cura di) (2013), *Successo formativo e lifelong learning*, Milano, Franco Angeli, pp 147-158.

¹⁸ Il termine viene mutuato dalla ricerca relativa all'intersoggettività, nel senso di **tenere presente il terzo** non presente: es. in assenza del genitore quali momenti seleziono da trasmettere al genitore? In situazioni cruciali seleziono modalità su cui confrontarmi "Quando arriverà il genitore cosa vorrei comunicare?" Cfr. CAM (a cura di), *Storie in cerchio*, Franco Angeli editore, Milano, 2007.

¹⁹ Quando si parla del bambino, lo si rappresenta "il bambino è..." oppure gli si dà voce, "mi pare che esprima questo...", ho osservato una conquista ..."? Quando si parla in presenza del bambino come si rispetta la sua presenza nella comunicazione fra adulti?

Il nido non è evidente in sé. Diventa importante “prestare al genitore i propri occhi di educatore”: uno dei compiti degli educatori è di rendere meno opaco quello che succede al nido in assenza del genitore e nel CBF in sua presenza. È una funzione centrale porre grande cura nel raccontare ai genitori il contesto non solo organizzativo, ma anche relazionale e il loro bambino, descrivendolo in quel contesto.

Alcuni criteri da tenere presente: esplicitare e motivare il proprio modo di agire, mostrare un autentico interesse verso ciascun bambino colto nella sua particolarità e unicità, mostrare un autentico interesse per i genitori, porre domande aperte che possano consentire reciprocamente di far emergere i diversi punti di vista, che portano ad una descrizione a tutto tondo del bambino e della sua evoluzione nei diversi contesti e a condividere un pensiero e strategie educative.

I genitori nell'incontro con il nido/CBF portano emozioni profonde, preoccupazioni legate all'affidamento. Il processo di affidamento del genitore va sostenuto pertanto con grande rispetto e attenzione.

Questo non significa che i servizi 03 si debbano plasmare sul genitore o viceversa: ognuna delle parti mantiene una propria identità e si riconosce la possibilità che nel dialogo i punti di vista possano anche essere distanti.

Se il pregiudizio può essere considerato come una scorciatoia per rappresentare la realtà, che fa parte dell'economia mentale di tutti noi, la competenza educativa mostra un allenamento innanzitutto alla consapevolezza dei propri pregiudizi e poi alla ricerca di diverse possibili letture di ciò che accade nella relazione educativa, senza fretta di semplificare la complessità. In questo spazio mentale si creano i presupposti dell'accoglienza del bambino, dei genitori, del collega, la possibilità di esplicitare e comprendere le motivazioni di ciascuno e quindi di ricercare insieme agli altri le modalità più utili, ad esempio, per affrontare un "intoppo".

Questa è la "consultazione reciproca"²⁰, che dà voce a tutti gli attori della scena del nido: i bambini, i genitori, il team educativo, che sta alla base di una comunicazione autenticamente orientata al benessere del bambino, non giudicante e aperta all'incontro con l'altro.

Strumenti e pratiche della relazione con le famiglie sono evidentemente correlati alla pratica dell'osservazione dei bambini e sono oggetto di riflessione costante nei momenti di incontro del gruppo di lavoro educativo.

APPROFONDIMENTO

Le pratiche che il nido propone per cercare di promuovere l'accoglienza e l'alleanza con le famiglie e di esplicitare la propria proposta educativa si esprimono in diversi momenti:

- le *assemblee*, che riuniscono tutto il personale del nido e l'intero gruppo delle famiglie, come l'assemblea dei nuovi iscritti, l'assemblea del nido e le assemblee di sezione, che hanno la finalità di informare sulle modalità organizzative del servizio, ma anche di condividere tematiche educative di interesse generale o di illustrare e confrontarsi sulla programmazione educativa del nido e di sezione e negli ultimi anni di definire i progetti di qualificazione del nido promossi da genitori ed operatori;
- gli incontri dei *comitati di gestione*, che riuniscono una rappresentanza di genitori ed operatori allo scopo di affrontare le problematiche emergenti del nido e anche di rappresentarle all'esterno;
- i *colloqui* con i genitori di ciascun bambino ad inizio e in corso d'anno, che consentono un dialogo personalizzato e lo scambio di narrazioni e immagini dell'esperienza del bambino al nido e a casa. Ai colloqui programmati possono aggiungersi colloqui proposti dal nido o dai genitori per affrontare difficoltà particolari in uno spirito di mutuo aiuto, ambito in cui si esprime in modo evidente tutta la potenzialità della "consultazione reciproca";
- la *presenza di un genitore* nel periodo di inserimento del bambino;
- gli *scambi comunicativi quotidiani* all'accoglienza e al ricongiungimento, che consentono anche ai

²⁰ **Consultazione reciproca:** Cfr. Nice Terzi. Si tratta innanzitutto di un modo di collocarsi nel proprio compito di educatore che rafforza il proprio ruolo e che interpella l'altro (il genitore) per conoscere e confrontarsi, per avere informazioni: es. in questo momento sto usando questa modalità... con questo scopo, lei cosa ne pensa? Questa posizione predispone una situazione aperta, promuove fiducia. In caso di pareri discordanti (e questo è possibile) occorre tornare alle finalità di ogni contesto.

bambini di fare esperienza di adulti che dialogano;

- i *laboratori* rivolti ai genitori, dove il fare insieme sostiene uno scambio comunicativo più informale e spontaneo e una conoscenza reciproca tra adulti siano essi genitori, educatori, operatori ai servizi prima infanzia;
- *pomeriggi di gioco* al nido, in cui i genitori possono conoscere meglio gli altri bambini e genitori e giocare insieme ai propri figli, magari utilizzando materiali e contesti di gioco già sperimentati dai loro bambini e rappresentano un modo per rendere partecipi i genitori di ciò che viene proposto ai loro figli;
- le *feste*, che riuniscono bambini, genitori e operatori e che accolgono la partecipazione anche fattiva delle famiglie;
- lo spazio *bacheca* per le comunicazioni nido-famiglia;
- la *documentazione* anche per immagini della quotidianità al nido.

3.5 I mediatori del contesto: spazi- tempi-materiali-relazioni

Spazi (esterni e interni)

Attraverso l'organizzazione dello spazio, che rappresenta uno dei primi elementi con cui il bambino interagisce, è possibile esplicitare le regole legate alle diverse funzioni degli ambienti e offrire punti di riferimento e di rassicurazione significativi.

Nel contesto educativo ogni bambino trova uno spazio personale, in cui è possibile lasciare tracce del proprio passaggio, e luoghi di gruppo, nei quali sperimenta situazioni collettive.

Diventa così possibile integrare la costruzione di una propria sfera privata e personale con le prime esperienze collettive, in cui la condivisione diventa a poco a poco partecipata.

Gli spazi del nido/CBF vengono allestiti per rispondere al **bisogno di intimità e di sicurezza emotiva** presente nei bambini piccoli, ma anche per **stimolarli ad esplorare e a conoscere l'ambiente** in cui vivono, in modo sempre più intenzionale e personale, allargando gradualmente confini e limiti (dalla sezione alle salette, dall'interno all'esterno e viceversa...).

Materiali

In stretto collegamento con l'organizzazione degli spazi, il nido/CBF predispone l'offerta dei materiali che svolgono un'importante funzione di orientamento, stimolo e supporto al pensiero e alle attività di gioco dei bambini. Gli arredi e gli oggetti segnalano infatti a chi entra le possibilità d'uso degli ambienti, suggerendo modalità di abitazione e di interazione congruenti con le intenzioni educative.

Nella scelta e nella proposta dei materiali sono importanti le loro valenze sensoriali, affettive e simboliche e la possibilità di costruzione di regole d'uso che valorizzino la memoria delle esperienze dei bambini, in riferimento alle diverse fasce d'età.

In situazioni guidate, alla presenza degli adulti, vengono proposti materiali naturali e di recupero e oggetti di uso comune che arricchiscono l'esplorazione sensoriale e stimolano attività collettive.

Tempi

L'organizzazione del tempo quotidiano, connessa all'esigenza di armonizzare i tempi e i ritmi del bambino con quelli dell'istituzione, punta a offrire sequenze ricorrenti, che possono orientare anche i più piccoli.

La scansione della giornata presenta una struttura regolare che consente di trovare punti di riferimento stabili e situarsi in un contesto temporale riconoscibile e prevedibile. In questa logica risultano molto importanti le **routine**, sequenze fisse di natura diversa, riferite a momenti organizzativi della giornata (entrata, uscita) oppure a bisogni fisiologici di cura del corpo e della persona (pasto, cambio, sonno). Le routine si caratterizzano per il loro rassicurante ripetersi e per costituire un riferimento temporale fondamentale e per una **relazione** adulto bambino-bambini **ravvicinata**, dove prevale "il prendersi cura di..." in funzione di un bisogno prevalente con il supporto del dialogo affettivo.

Altrettanto importanti sono i *rituali* quali modalità/usanze che nascono nell'esperienza e si ripetono nell'incontro con la funzione di riconoscere e di riconoscersi.

Nella prima infanzia il cibo è un canale comunicativo importante che il nido cura con particolare attenzione in tutti i suoi aspetti, nutrizionali e di relazione. L'alimentazione nel nido rappresenta infatti un'esperienza di centrale importanza poiché simbolica di un vissuto non solo corporeo, ma anche psichico, e come tale iscritto nel più generale percorso dell'autonomia infantile.

Le modalità individuali di rapporto con il cibo derivano dalla relazione primaria mamma-bambino e dalle esperienze di nutrizione/incorporazione del primo alimento, il latte.

Nel rispetto delle differenze individuali e dei diversi atteggiamenti nei confronti dell'alimentazione, la finalità del pasto non è semplicemente quella di saziare il bambino, ma di proporgli un uso e una sperimentazione attiva della realtà.

Nel modo di porgere il cibo, aiutare il bambino a mangiare, imboccarlo se molto piccolo, o incoraggiarlo a nutrirsi da solo, emergono la cura e la relazione individualizzata, passano gesti intimi e accoglienti.

L'attenzione al corpo e ai suoi bisogni, al cambio del pannolino, all'uso del water, al lavarsi le manine e il viso, costituisce la base della pratica fondamentale per la cura educativa durante lo svolgersi di ogni momento della giornata.

L'igiene del corpo non può prescindere dalla comunicazione verbale e non verbale fra l'adulto e il bambino, dal riconoscimento del suo bisogno, dal sostenere apprendimenti fondamentali per la futura autonomia.

Il gesto di cura dell'adulto attento a coinvolgere l'attenzione del bambino è un **intercalare comunicativo, una piccola pausa dentro l'azione** (es. offrire l'acqua per bere, pulirsi il nasino, andare in bagno,...) e non un'azione di disturbo.

L'utilizzo del bagno diventa poi una routine dedicata alla cura e un riferimento nello svolgersi della giornata. Le modalità individuali dell'educatrice di prendersi cura (utilizzo della mano, del toccare, dello sguardo, dell'interlocuzione sulle azioni che si svolgono), di promuovere e approvare le piccole conquiste di ogni bambino, costituiscono la base dell'apprendere. Si tratta di un tempo che si ripete dove la coppia delle educatrici compresenti consente all'una di dedicarsi individualmente al bambino piccolo e in seguito a piccoli gruppi di bambini nello spazio del bagno, all'altra di stare con il gruppo in sezione reciprocamente intrattenuti da una esperienza interessante nell'attesa del proprio turno.

Attraverso il ripetersi quotidiano di questi momenti, nei bambini si affina l'esercizio della memoria e, conseguentemente, viene facilitata l'acquisizione di regole temporali significative, perché legate all'esperienza diretta. Si tratta di una esperienza di comunicazione ravvicinata, di dialogo tonico, di grande rilievo nella cura come fondamento dell'educare.

Relazioni

L'atteggiamento relazionale degli educatori e di tutto il personale del nido viene stabilito a livello collegiale su criteri pedagogici condivisi ed è oggetto di verifica e di valutazione rispetto alla sua efficacia educativa e comunicativa. Nel rispetto dei criteri fissati, ogni adulto personalizza le proposte di contatto e interazione con i singoli bambini, cercando di accogliere il loro bisogno di dipendenza e orientandoli all'autonomia.

In un ambiente caratterizzato da stili educativi diversi ma coerenti perché basati sul dialogo e il confronto fra adulti, ogni bambino si accosta a situazioni e persone nuove, sperimentando attività esplorative e costruendo una positiva autostima e fiducia nelle proprie potenzialità.

La relazione con i coetanei è mediata dalle educatrici attraverso la predisposizione di situazioni di piccolo e medio gruppo, nelle quali è più facile l'interazione tra pari, e un'osservazione attenta degli atteggiamenti individuali che favoriscono o al contrario impediscono un contatto positivo tra bambini. Il conflitto viene accolto come processo necessario alla socializzazione infantile e affrontato con strumenti di negoziazione e dialogo adeguati alle diverse età, e da esperienze di gioco di coppia e piccolo gruppo nei quali i bambini possano sperimentare prime esperienze di collaborazione reciproca.

4. Gli strumenti per la progettazione e l'organizzazione educativa del servizio

Si elencano gli strumenti che sono stati elaborati da tutti coloro che hanno partecipato da professionisti del lavoro educativo e che sono ad oggi patrimonio e cassetta degli attrezzi di ogni GLE:

- KIT di Bordo, contiene tutti gli elementi che organizzano il servizio e la progettazione educativa;
- Quaderno per l'osservazione al nido;
- Quaderno per l'inclusione dei bambini disabili;
- Strumento per la valutazione della qualità del lavoro educativo.

Per approfondire i temi dell'organizzazione, orari e calendario, rapporto numerico adulti-bambini, gruppo di lavoro, igiene, cura e sicurezza, si rimanda alla *Carta dei Servizi educativi e delle scuole dell'infanzia comunali* (2016).

5. La documentazione²¹

La **documentazione** si collega fortemente alla **competenza professionale** degli educatori, in quanto consente di:

- mantenere le tracce del percorso educativo svolto;
- rileggere le esperienze con spirito critico, assumendo nuove angolazioni;
- far conoscere agli altri quello che si è fatto;
- fornire una memoria teorica e pratica, che permetta una costante circolarità tra i momenti di programmazione e verifica.

La documentazione non serve solo a fissare ciò che si è progettato, ma è essa stessa strumento progettuale, che consente di interrogarsi sui significati del proprio intervento educativo, e di verifica di ciò che si è realizzato.

6. La valutazione della qualità educativa

La valutazione è strettamente legata all'accrescimento della qualità dei singoli servizi e del sistema nel suo complesso (identità pedagogica). Saperla effettuare vale quanto saper redigere un progetto ed elaborarlo attraverso l'osservazione e la documentazione, con le quali si intreccia in una forma di complementarità e circolarità.

In particolare, l'auto-valutazione è il luogo della rielaborazione del lavoro educativo nel gruppo; sollecita l'azione di de-costruzione e ri-costruzione dell'identità educativa del contesto, favorendo l'emergere dei significati e la loro condivisione; assegna senso e valore agli eventi, processi e azioni messi in campo nella quotidianità e nel percorso annuale; consente inoltre di uscire dall'autoreferenzialità per andare verso la leggibilità e la visibilità dell'intervento svolto dal nido nel territorio. Il processo della valutazione formativa costituisce il filo per sostenere la progettazione e dunque coinvolge tutti gli attori del servizio: educatori, operatori, pedagogisti coordinatori.

²¹ **Ri.E.Sco** il Centro servizi e consulenza del Comune di Bologna, che unisce il Laboratorio di Documentazione e formazione e il CD/LEI, Centro di documentazione per una educazione interculturale. Il Centro ha l'obiettivo di raccogliere, mettere in rete e divulgare le migliori esperienze di innovazione didattica, di qualificazione della professionalità dei docenti e degli educatori, di diffusione di tecniche didattiche innovative, di documentazione delle buone pratiche realizzate sul territorio dagli operatori. Offre servizi di documentazione e consulenza.

7. La prospettiva zerosei

Il sistema dei servizi educativi e scolastici di Bologna valorizza il percorso di crescita dei bambini e consolida l'idea di continuità, anche a livello pedagogico-istituzionale, sottolineando la necessità di coerenza negli obiettivi educativi. Tutti i bambini e le loro famiglie hanno infatti bisogno di trovare nelle istituzioni un respiro educativo ampio, capace di contrapporsi alla frammentazione dei tempi e delle esperienze che caratterizza la vita nelle città.

La diffusione delle informazioni e la promozione delle opportunità rivolte ai bambini e alle famiglie, a livello territoriale e cittadino svolgono un'importante funzione di sostegno alla continuità.

Il nido contribuisce alla costruzione dell'idea educativa di continuità dialogando con tutti i soggetti coinvolti nel processo di crescita con diversi ruoli e individuando modalità di collaborazione e condivisione.

Per la realizzazione dei progetti il nido si avvale dei servizi educativi territoriali - spazi lettura, centri di attività psicomotoria, punti verdi, laboratori espressivi - attuando percorsi mirati e condivisi.

Per la continuità con la scuola dell'infanzia opera su più livelli, attraverso: interventi che facilitano il nuovo inserimento dei bambini (conoscenza del nuovo ambiente e coscienza della propria storia); passaggio di informazioni fra educatori e insegnanti sui percorsi individuali; coinvolgimento dei genitori. Inoltre, educatori e insegnanti partecipano insieme a gruppi di approfondimento territoriali a carattere formativo con la supervisione dei coordinatori pedagogici di quartiere, allo scopo di facilitare lo scambio e l'incontro su tematiche comuni.

Viene infine curato attentamente il rapporto con i servizi sanitari e sociali di base per la promozione e la salvaguardia del benessere dei bambini e delle loro famiglie. Permane cioè di sfondo il senso della comunità educante e l'intento di lavorare in rete per valorizzare le competenze genitoriali e una cultura dell'infanzia a sostegno di diritti e di potenzialità.

Diverse sono le esperienze sperimentali che si stanno sviluppando in città con caratteristiche 06, così come l'occasione di plessi composti da nidi e scuole dell'infanzia o di poli di nido-scuole infanzia-CBF e SET già esistenti è terreno fertile per realizzare linee di progettazione condivisa.

8. Durata del Progetto Pedagogico

Il Progetto Pedagogico è un documento coerente con il lavoro svolto dai nidi e dai CBF in risposta alle esigenze di bambini e famiglie, in continuo mutamento. Per questo la sua stesura è considerata aperta per essere aggiornata anche sulla base delle considerazioni e delle revisioni proposte a partire dalle progettazioni del lavoro educativo.

ALLEGATO 1

Dal primo Progetto Pedagogico del 2010

Diritto all'accoglienza

Al nido ogni bambino viene accolto e riconosciuto nelle proprie caratteristiche individuali da personale qualificato che sa prestare attenzione alla relazione triadica che si instaura al momento del suo ingresso (bambino-genitore-educatrice).

Il nido predispone strategie e modalità di accoglienza che facilitano il distacco dalle figure familiari e permettono a ogni bambino di affidarsi alle educatrici, grazie alla presenza di un contesto adeguato e di un'attenzione specifica alle modalità relazionali e culturali di ogni famiglia.

In questa logica di accoglienza, le differenze trovano rispetto e valorizzazione, ed eventuali situazioni di disagio o di disabilità vengono affrontate in modo specifico ed efficace.

Diritto alla cura

Nei primi anni di vita ogni bambino ha diritto di essere curato come persona e di poter ricevere risposte adeguate sul piano del benessere psicofisico e relazionale.

Il nido realizza questo diritto attraverso la predisposizione di un ambiente sicuro e gradevole che stimola ogni bambino a realizzare le proprie inclinazioni personali.

Le attività di cura svolte quotidianamente sono intese come modalità di sostegno e di valorizzazione importanti e organizzate come momento di relazione e di sviluppo cognitivo dei bambini, nel rispetto delle loro diverse potenzialità.

Diritto alla costruzione della dimensione sociale

Come prima esperienza di vita collettiva, il nido contribuisce a costruire l'identità sociale di ogni bambino, determinando il suo futuro rapporto con gli altri e con le istituzioni.

Il dialogo e il confronto sono utilizzati dagli adulti come strumenti di relazione e comunicazione che aiutano i bambini a sviluppare una dimensione sociale equilibrata.

Il nido predispone inoltre situazioni educative mirate a collegare l'esperienza diretta all'elaborazione, individuale e collettiva, dei suoi significati emotivi e cognitivi, attribuendo alle emozioni un nome e una collocazione personale.

Diritto al sostegno nello sviluppo dell'identità

Il nido sostiene concretamente il percorso evolutivo di tutti i bambini, senza soffocarli in una prematura adesione a modelli precostituiti, ma consentendo a ciascuno di sviluppare una propria identità originale, attraverso l'ascolto, il dialogo, l'analisi e la negoziazione collettiva, proposti dagli adulti come strumenti di relazione e di apprendimento.

L'ambiente educativo predispone occasioni di esperienza prevedono molteplici modalità d'accesso, legate a diversi stili cognitivi.

Diritto a un'integrazione rispettosa delle differenze

Tutti i bambini hanno diritto a crescere in un clima di uguaglianza e di pari opportunità e a condurre una vita soddisfacente nel rispetto delle scelte e delle identità individuali, anche in presenza di disabilità.

Quando la diversità attiene a varie appartenenze culturali e religiose, il nido stimola i bambini e le famiglie a un confronto basato sul rispetto reciproco.

Promuovendo contesti di integrazione autenticamente in ascolto dei bisogni individuali di tutti i bambini che accoglie, il nido offre la possibilità di sperimentare atteggiamenti di attenzione e di rispetto fin dalle prime esperienze di socializzazione.

I bambini con disabilità trovano nel nido un ambiente disponibile e competente nell'affrontare le problematiche specifiche e individuare percorsi e modalità di intervento personalizzati.

In coerenza con quanto precedentemente affermato, l'identità pedagogica del nido del Comune di Bologna si basa su alcuni valori condivisi che tracciano le direzioni dell'intervento educativo:

- **Promozione dell'autonomia**

Partendo dall'iniziale indifferenziazione sé/altro e giungendo alla consapevolezza di sé come soggetto in relazione, ogni bambino compie un processo evolutivo in cui l'esperienza del mondo interno ed esterno, strettamente intrecciati, risulta fondamentale per sviluppare la consapevolezza della propria identità.

Il nido partecipa alla costruzione dell'identità, offrendo un ambiente di vita in cui l'organizzazione dei tempi, degli spazi e dei materiali e la presenza e l'atteggiamento degli adulti che comunicano attese positive e fiducia, facilitano l'agire e il mettersi alla prova.

- **Promozione dell'elaborazione delle esperienze**

Evitando l'accumulo delle attività educative, spesso destinate a rimanere incompiute ed essere velocemente dimenticate, si preferisce coltivare la qualità dei processi di elaborazione delle esperienze e le transizioni tra le diverse situazioni di apprendimento.

Rispettando gli stili cognitivi individuali e creando occasioni di gioco e dialogo orientate alla condivisione e alla costruzione di codici comuni, il nido promuove l'elaborazione interna delle esperienze, vissute individualmente e in gruppo.

- **Promozione del gioco come centro dell'esperienza formativa**

Il gioco è per i bambini una delle modalità principali per esprimersi, conoscere e modificare la realtà, che evolve con il mutare delle capacità e delle situazioni di contesto.

Considerare il gioco come elemento portante dell'esperienza educativa da zero a tre anni valorizza il pensiero e la capacità di azione e interazione dei bambini e consente di sintonizzarsi emotivamente con il loro immaginario.

L'intervento educativo del personale del nido si caratterizza per un atteggiamento positivamente "orientato al gioco", capace di contenere le emozioni, ma anche di comunicare ai bambini curiosità, capacità di attesa e fiducia nelle loro potenzialità.

Attraverso l'osservazione delle condotte di gioco agite spontaneamente dai singoli bambini,

- **Promozione della dimensione sociale e dell'integrazione**

Il nido svolge una positiva azione per il superamento di stereotipi e pregiudizi che si realizza con l'offerta di un luogo d'incontro strutturato su criteri di rispetto reciproco. Nel modello di interazione sociale offerto, la specificità di ciascuno è oggetto di attenzione e il patrimonio culturale originario di ogni famiglia viene inteso come elemento identitario importante, da considerare nell'approccio educativo.

Il dialogo è la modalità comunicativa privilegiata che struttura l'atteggiamento di ascolto e interazione utilizzato dal personale nei contatti quotidiani e nei percorsi e nelle occasioni di incontro che il nido progetta e propone ai bambini e alle famiglie.

ALLEGATO 2

Alcune note riferite alla storia dei servizi educativi 03 a Bologna

- Negli anni '70 la costruzione delle prime basi del nido come servizio socio-educativo, la sua diffusione e un forte impulso della gestione sociale e della partecipazione dei genitori;
- negli anni '80 il consolidamento delle caratteristiche educative del servizio, la stabilizzazione del coordinamento pedagogico, la prima definizione di coordinate comuni a livello cittadino, la formazione permanente degli operatori;
- negli anni '90 l'approvazione del 1° Regolamento, la stesura degli orientamenti educativi;
- fine anni '80 e inizio '90 la nascita delle nuove tipologie quali i Centri per bambini e famiglie, le prime esperienze di scambio con altre realtà, anche straniera, l'attivazione del Laboratorio di Documentazione e Formazione;
- negli anni 2000 l'approvazione del 2° Regolamento e della prima Carta dei servizi, la stabilizzazione del personale educatore, il radicamento della metodologia della progettazione educativa N.B.Pro (Nidi Bologna Progettazione) e P.E.S. (Progettazione Educativa di Sezione) e, a seguito della Legge Regionale, la sperimentazione di nuove opportunità per i bambini e le famiglie tra cui gli spazi bambino, i centri bambini genitori (CBG), piccoli gruppi educativi e educatrice familiare. L'accorpamento del Laboratorio di Documentazione e del CD/LEI nel Centro servizi e consulenza Ri.E.Sco, caratterizzando maggiormente l'insieme della attività di supporto alla documentazione, alla formazione e all'integrazione delle famiglie straniere nei servizi educativi e nelle scuole;
- negli anni fra il 2011 e il 2017 le politiche educative a Bologna riconfermano tutti i nidi di infanzia comunali a gestione diretta, rafforzando il contesto nel Sistema formativo integrato. La loro partecipazione ai processi di studio della qualità educativa a livello regionale e provinciale si realizza attraverso il lavoro dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali e la messa in atto del **processo di valutazione della qualità in senso formativo e del miglioramento del lavoro educativo**;
- in particolare, anche al **tempo della grave crisi economica, sociale, culturale** si è riconfermata la sfida a sostenere tutti i servizi comunali attraverso la riorganizzazione del modello di funzionamento e la continua stabilizzazione del personale dal 2014 attraverso le assunzioni a tempo indeterminato in ogni anno educativo;
- per il futuro, il **tema delle professionalità educative** resta centrale, in senso sfidante, sia per il Comune di Bologna che per le singole categorie professionali. I fenomeni più rilevanti con cui fare i conti sono il *turn over* per invecchiamento e motivi di salute, la trasmissione culturale, il mantenimento degli strumenti e delle metodologie, il confronto con le esperienze dei vari gestori nel sistema formativo integrato;
- nel 2016 l'importante percorso normativo regionale dei nidi e dei servizi educativi 03 si afferma nuovamente con la Legge n. 19; i centri per bambini e genitori ora vengono denominati centri per bambini e famiglie (CBF).

ALLEGATO 3

L'approccio storico: il linguaggio è conoscenza

Negli anni '70, periodo di grande fermento pedagogico sociale e culturale, i linguaggi espressivi e i “cento linguaggi” di Loris Malaguzzi, si affermarono come pensiero sociale, politico e teorico educativo. L'approccio intendeva superare la convinzione che l'apprendimento legato alle parole e alla memoria fosse il più nobile degli apprendimenti, soprattutto per i più piccoli o per le classi sociali più deboli, riconoscendo a ogni soggetto la libertà e la legittimità della differenza. Il passaggio centrale della teoria dei linguaggi riconosce i processi comunicativi come forme di per sé di conoscenza: l'individuo nel comunicare esprime le differenti forme di apprendimento che l'umanità ha generato. Essendo frutto della biologia, l'essere umano non comunica un concetto dato, ma lo sviluppa attraverso mappe concettuali. Allo stesso modo, il bambino non disegna ciò che ha in mente, ma disegnando e attraversando differenti filtri, esprime ed elabora una propria conoscenza.

L'avvio della ricerca-azione con i nidi di Bologna

Nell'anno educativo 2008, il gruppo del coordinamento pedagogico dei nidi d'infanzia avviò un percorso di ricerca e formazione che a piccoli passi coinvolse tutti i servizi, guidato da Marina Manferrari e Franca Marchesi. Il tema fu una scelta precisa: i linguaggi e l'espressività al nido d'infanzia. La ricerca, attraverso il contributo di esperti, Piero Sacchetto, Franca Mazzoli, Francesco Caggio, Stefan Von Prondzinski, produsse notevole dibattito tra i coordinatori pedagogici e negli stessi servizi, determinando una diversa idea dei bambini e in particolare delle esperienze di apprendimento proposte.

La riflessione dedicata all'ampia tematica, negli anni aveva già assunto una connotazione esperienziale “ricercata”, di fine artigianalità pedagogica. Il punto era pertanto necessario: cosa intendiamo per linguaggi espressivi al nido d'infanzia e cosa c'entra la creatività dei bambini?

Fin da subito si giunse a una prima considerazione condivisa: il linguaggio, inteso come sistema culturalmente codificato di differenti segni, in riferimento ai bambini piccoli, va inteso necessariamente come insieme organizzato di elementi di linguaggi in costruzione, struttura cognitiva ed espressiva unica e originale, che appartiene sia al singolo che al gruppo-bambini e che l'educatore osserva nel contesto in cui si determina.

L'espressività nei linguaggi, così intesa, intende affermare la “circularità” tra adulti e bambini delle diverse dimensioni dei vissuti, delle emozioni e anche dei contenuti delle esperienze di apprendimento. Il campo di ricerca-azione attivata in quegli anni è ancora attuale ed estremamente valido: occorre riconoscere le differenti vie che i bambini piccoli utilizzano per comunicare ed esprimere le interazioni con il mondo che li circonda; fare in modo che queste strade restino sgombre, aperte e valorizzate, sostenute da adulti capaci di ricercare l'equilibrio tra l'agire stando dentro, stando nelle stesse esperienze, traendone piacere, e ricercando la distanza utile al lasciar fare.

Processo creativo e di conoscenza dei linguaggi espressivi

I linguaggi espressivi e i “cento linguaggi” intesi nella operatività di Loris Malaguzzi sono spesso associati alla creatività. Su questo tema affermiamo il nostro punto di vista con necessaria chiarezza: non è creativo il bambino che passa liberamente attraverso molte tecniche, ma “creativo” è innanzitutto il processo che consente al bambino di essere attore del proprio processo di conoscenza. I linguaggi, dunque, non vanno immaginati come differenti tecniche più o meno standardizzate, ma come esperienze educative incontrate.

L'ambiente del nido: togliere o aggiungere?

Il servizio di nido d'infanzia si configura come ambiente abitato, ideale e ideabile, che precede ma che non anticipa la scuola d'infanzia, nel senso che orienta e accompagna l'esperienza educativa e ne definisce la qualità (Cfr. Francesco Caggio).

Quando pensiamo ai bisogni di movimento e corporeità che i bambini piccoli manifestano, è importante immaginare e predisporre ambienti che favoriscono la dimensione senso motoria, limitando spinte verso ambienti-gioco più simbolici.

È un nido d'infanzia che non è sempre da riempire, anzi molto spesso occorre togliere piuttosto che

aggiungere, per lasciare spazio al movimento, alla circolarità delle idee, divenendo spazio potenziale di pensieri in movimento (Cfr. Piero Sacchetto).

Affermiamo la centralità di questa pedagogia per i piccolissimi, considerando che le connessioni tra autonomie e apprendimenti, nascono e si affermano in modo originale e unico in ognuno di noi, attraverso un fare esperienza corporea concreta e non separata da una piacevole ed innata curiosità intellettuale ed emozionale, immergendosi in una molteplicità di esperienze sensoriali (Cfr. Stefan Von Prondzinski).

Il fare dei bambini ha bisogno di tempo e di osservazione rispettosa e partecipe. L'adulto sta accanto al bambino, lo segue con discrezione, senza intrusività, nelle sue scoperte, offre incoraggiamento, riconoscendo e restituendo senso e valore alle esperienze, quelle felici ma anche quelle tristi, senza negare i sentimenti di dolore, inquietudine, paura. È l'adulto che ha il compito di coltivare la naturale disposizione a toccare il mondo, ad annusarlo, ad assaggiarlo, a rimanerne stupiti, quello stupore che fa rotondi gli occhi... (Cfr. Marina Manferrari, Francesco Caggio).

La centralità dell'ascolto e dell'ascoltarsi

L'espressività infantile è legittimata e incoraggiata dall'autenticità dell'ascolto "insieme", assume dunque un significativo rilievo il mondo emozionale interno, inteso come movimento complesso che non si muove in una sola direzione. Prima ancora di esprimere e quindi portare fuori ciò che è dentro, i bambini hanno bisogno di comprendere, di spiegarsi il mondo esterno ed il loro mondo interno, di dare un ordine e un senso a ciò che accade fuori e dentro di loro. Un dentro e un fuori che hanno confini labili, che per differenziarsi devono fare un lungo cammino. (Cfr. Marina Manferrari).

